

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3 / 2018

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2018. Т. 14. № 3

Совместность и творчество

Тематический редактор:

В.В. Рубцов

Cultural-Historical Psychology

2018. Vol. 14, no. 3

Jointness and Creativity

Issue editor:

V.V. Rubtsov

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ

СОВМЕСТНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО

| | |
|--|-----|
| От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) | 5 |
| Естественное, искусственное и науки о человеке <i>В.А. Лекторский</i> | 31 |
| Выготский: между социокультурным релятивизмом и историческим материализмом. От психологической перспективы — к педагогической <i>Г. Дэниелс</i> | 36 |
| Культурно-историческая теория деятельности: фундаментальные открытия и новые вызовы <i>А. Саннино, У. Энгстрём</i> | 43 |
| Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования <i>Н.Н. Нечаев</i> | 57 |
| Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории <i>Е.Е. Крайцова, Г.Г. Крайцов</i> | 67 |
| Интерпсихическое есть! <i>Г.А. Цукерман Л.А. Рябинина Т.Ю. Чабан, Л.М. Романова</i> | 74 |
| Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием <i>Ю.В. Громыко</i> | 85 |
| Условия инициации пробного действия <i>Б.Д. Эльконин, В.Н. Семенова</i> | 93 |
| Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения <i>Ю.А. Полуянов</i> | 101 |
| Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарии к статье Ю.А. Полуянова) <i>В.А. Гуружапов</i> | 114 |

Contents

EDITOR'S NOTE

JOINTNESS AND CREATIVITY

| | |
|--|-----|
| From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin) | 5 |
| The Natural, the Artificial and Human Sciences <i>V.A. Lektorsky</i> | 31 |
| Vygotsky: Between Socio-Cultural Relativism and Historical Materialism. From a Psychological to a Pedagogical Perspective <i>H. Daniels</i> | 36 |
| Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges <i>A. Sannino, Y. Engeström</i> | 43 |
| Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education <i>N.N. Nechaev</i> | 57 |
| The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach <i>E.E. Kravtsova, G.G. Kravtsov</i> | 67 |
| Interpsychological Exists! <i>G.A. Zuckerman, L.A. Ryabinina, T.Yu. Chaban, L.M. Romanova</i> | 74 |
| The Psychology of Art in Vygotsky's School of Thought: Issues in Theory and Communicative Practices of Working with Consciousness <i>Yu.V. Gromyko</i> | 85 |
| Trial Action: Conditions for Initiation <i>B.D. Elkonin, V.N. Semenova</i> | 93 |
| Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction <i>Yu.A. Poluyanov</i> | 101 |
| The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to the Paper by Yu.A. Poluyanov) <i>V.A. Guruzhapov</i> | 114 |



ОТ РЕДАКЦИИ
EDITOR'S NOTE

Исследователи самых разных теоретических подходов — будь то психоанализ или гуманистическая психология, школа Ж. Пиаже или школа Л.С. Выготского — сходятся в признании ведущей роли социальных взаимодействий, кооперации, коммуникации, общения, сотрудничества и т. д. в психическом развитии человека. Однако далее пути расходятся: понимание характера самой этой роли может быть существенно различным.

Введение конструктов «культура» и «деятельность» в ткань анализа человеческих взаимоотношений, которым мы обязаны представителям культурно-исторической и во многом «дочерней» — деятельностной психологии, открывает перспективу анализа особого феномена — феномена совместности (совместно-распределенной деятельности, совместного действия), его социогенезу в культуре и индивидуальном развитии, понимаемом как форма «культурного развития» (в смысле Л.С. Выготского).

Тут уже речь не может идти о простом воспроизведении, «тиражировании» во внутреннем (индивидуальном) плане того, что уже существовало в границах развернутого совместного действия. Более того, в условиях социальных взаимодействий не только возникает индивидуальный план (как принято считать), но и образуется новая социальная общность, которой еще нет до начала строящегося совместного действия. Именно в этом состоит главный продуктивный эффект совместности, проступает ее креативная природа.

Эта проблема является центральной для авторов нового очередного журнала «Культурно-историческая психология», и она рассматривается ими с разных сторон.

СОВМЕСТНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО
JOINTNESS AND CREATIVITY

**От совместного действия — к конструированию
новых социальных общностей:
Совместность. Творчество. Образование. Школа
(Круглый стол методологического семинара
под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина)**

Участники круглого стола*

В.В. Рубцов, В.А. Лекторский, Б.Д. Эльконин, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев,
И.Д. Фруммин, Ю.В. Громыко, В.А. Болотов, В.С. Лазарев, Г.Г. Кравцов,
Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман, Г.К. Уразалиева, Т.М. Ковалева

10 июля в МГППУ прошел дискуссионный семинар «От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа», посвящен-

Для цитаты:

От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5–30. doi: 10.17759/chp.2018140301

For citation:

From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5–30. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140301

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

Лекторский Владислав Александрович, доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник, Институт философии Российской академии наук; научный руководитель философского факультета, Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН), Москва, Россия. E-mail: v.a.lektoprski@gmail.com

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, завкафедрой психологии личности ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: agas@mail.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: vt kud@mail.ru

Фруммин Исаак Давидович, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института развития образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ifroumin@hse.ru

Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия. E-mail: yugromyko@gmail.com

Лазарев Валерий Семёнович, доктор психологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: inido-vallaz@mail.ru

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

Болотов Виктор Александрович, доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор, научный руководитель центра мониторинга образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ioe@hse.ru

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИИДСВ РАО» Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент социологического факультета, ФГБОУ ВПО Российский государственный гуманитарный университет. E-mail: urazalieva@bk.ru

Ковалева Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия. E-mail: tm.kovaleva@mpgu.edu

ный юбилею ректора МГППУ профессора В.В. Рубцова. На обсуждение были вынесены такие темы, как: «Социогенез и продуктивная природа совместного действия», «От содействия — к сотворчеству. Становление новых форм общности в совместной деятельности», «Совместность в игровой, учебной и проектной деятельности», «Школа как развитие форм детско-взрослых общностей и деятельности». В работе семинара приняли участие представители ведущих научно-образовательных центров гуманитарного профиля: МГППУ, ВШЭ, РГГУ, ПИРАО, ИФРАН и др. Представляем вниманию читателя материалы дискуссии в полнобъемной версии.

Ключевые слова: совместное действие, совместная (совместно-распределенная) деятельность, общение, социальная общность, образование, творчество, учебная деятельность, социогенез, социально-генетическая психология.

From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin)

Roundtable participants*

V.V. Rubtsov, V.A. Lectorsky, B.D. Elkonin, A.G. Asmolov, V.T. Kudryavcev, I.D. Фроумин, Yu.V. Gromyko, V.A. Bolotov, V.S. Lazarev, G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova, G.A. Zuckerman, G.K. Urazalieva, T.M. Kovaleva

On July 10, 2018 a discussion seminar “From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School” was held at the Moscow State University of Psychology and Education dedicated to the 70th birthday of professor Vitaly Rubtsov, Rector of MSUPE. Some of the discussed topics were: “Sociogenesis and the productive nature of joint action”, “From co-operation to co-creation: new forms of community in joint activity”, “Jointness in play, learning and design activity”, “School as the place for developing various forms of child-adult communities and activities”. Among the participants of the seminar were representatives of the leading research and educational organizations: Moscow State University of Psychology and Education, National Research University Higher School of Economics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, and others. Here we present the full text of the discussion.

Keywords: joint action, joint (distributed) activity, communication, social community, education, creativity, learning activity, sociogenesis, sociogenetic psychology.

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

Lectorsky Vladislav Alexandrovich, doctor of philosophical sciences, professor, full member of the Russian Academy of sciences, full member of the Russian Academy of education, principal researcher, the Institute of Philosophy, Russian Academy of sciences, head of the philosophical department, State Academic University of human sciences. E-mail: v.a.lektorski@gmail.com

Asmolov Aleksandr Grigor'evich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: agas@mail.ru

Kudryavcev Vladimir Tovievich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: vt kud@mail.ru

Froumin Isak Davidovich, Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Officer, Institute for the Development of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: ifroumin@hse.ru

Gromyko Yuri Vyacheslavovich, PhD in Psychology, Professor, Active Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia. E-mail: yugromyko@gmail.com

Elkonin Boris Daniilovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru

Lazarev Valery Semenovich, Dr. Sci. (Psychology), member of the Russian Academy of Education, Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: inido-vallaz@mail.ru

Bolotov Viktor Alexandrovich, Dr. Sci. (Pedagogy), member of the Russian Academy of Education, Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: ioe@hse.ru

Kravtsov Gennady Grigorevich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsova Elena Evgen'evna, PhD in Psychology, Professor, Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

Zuckerman Galina Anatol'evna, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Urazalieva Gul'shat Kulumzhganovna, Ph.D (Philosophy), Russian State Humanitarian University, Moscow, Russia. E-mail: urazalieva@bk.ru

Kovaleva Nat'yna Mikhailovna, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, MPGU, Moscow, Russia. E-mail: tm.kovaleva@mpgu.edu

І ЧАСТЬ

Виталий Рубцов: Добрый день, дорогие коллеги. По просьбе моих друзей и в какой-то мере в связи с моим юбилеем мы обсуждаем сегодня идеи социогенеза и то, как продвижение этих идей в культурно-исторической психологии и теории деятельности позволило по-новому взглянуть на проблемы совместности, творчества, образования и самой школы. За этим столом собрались сегодня многие из тех, кто начинал работать в этом направлении, изучая то, что тогда в 1972 году было обозначено Василием Васильевичем Давыдовым как совместно-распределенная учебная деятельность. Когда я пришел в лабораторию Василия Васильевича Давыдова, я познакомился с Борисом Элькониным, Геннадием Кравцовым, Валерием Лазаревым, Галиной Цукерман, Юрием Полуяновым, Татьяной Матис. Чуть позже это были исследователи так называемой красноярской группы — прежде всего Виктор Болотов и Исак Фрумин. Тогда шли острые дискуссии о том, как все-таки у детей возникает особое учебно-познавательное действие, когда сам ребенок открывает в объекте или ситуации отношение, имеющее порождающий характер. Нас всех глубоко волновал вопрос, почему такое отношение не выделяется и не понимается детьми даже при правильно выполненных учебных действиях. Кроме того, для нас было большой загадкой то, что даже при наличии у детей, как говорил Василий Васильевич, теоретического обобщения, они не очень-то уж могли правильно решать задачи Пиаже, т. е. у них и в этом случае обнаруживались известные феномены. И тогда появились первые исследования совместно-распределенной деятельности. В то время я сформулировал для себя задачу исследования совместно-распределенной деятельности так: как возможно возникновение собственно учебного действия из действия совместного, распределенного между участниками учебной ситуации (самих детей, детей и взрослого), т. е. распределение деятельности, а, по существу, совместность, связал с анализом условий генеза учебно-познавательного действия. В ходе изучения совместных действий у детей мы все глубже понимали, что не такая уж это понятная штука — «совместно-распределенная деятельность», когда совместность определяется не по месту, а по действию, по способу преобразования объекта. Двигаясь в этом направлении, рассматривая вопрос о происхождении учебно-познавательного действия, мы попытались определить, что такое та особая совместность, которая приводит к новому действию. Наша сегодняшняя дискуссия будет разворачиваться в таком формате — совместность, творчество, образование, школа. Это примерно те этапы, те узловые вопросы, на которые мы так или иначе отвечали в своих исследованиях организации совместно-распределенной деятельности. В разнообразии выводов и подходов формировались фундаментальные основы социогенеза.

Итак, что для нас было важно тогда? Прежде всего то, что само учебно-познавательное действие возникает не во всяких формах, а в определенных формах

распределения действий между детьми и взрослым. Своеобразие таких форм определяется тем, что дети начинают работать с самой ситуацией совместности, делают совместность предметом специального рассмотрения. Если теперь, вслед за Д.Б. Элькониным исходить из того, что учебная задача от всякой другой отличается тем, что в ходе ее решения преобразуется сам действующий субъект, то преобразование субъекта, изменение субъекта — это его включение в такие формы взаимодействия, специфической для которых становится сама совместность, характеризующая способы взаимодействия самих участников. И чем дальше, тем больше мы убеждались в этой точке зрения. Появившийся в наших исследованиях новый формат генетико-моделирующего метода (обоснован нами с целью возникновения у ребенка действий, раскрывающих отношение включения классов в задачах Пиаже, связанное с мультипликацией) позволил получить ряд фундаментальных результатов. Оказывается, что в ситуации, когда дети раскрывают понятие мультипликации, совершенно особую роль имеет для них возникающая общность — отношения взаимодействия и сами способы взаимодействия. Это — первый вывод, определяющий своеобразие генеза учебно-познавательного действия. Другой важный вывод состоял в том, что возникающие общности и способы взаимодействия участников являются различными по существу. Известно, что Василий Васильевич говорил о принципиальном различии двух типов обобщения — теоретическом и эмпирическом. Нами было установлено, что типам обобщения соответствуют различные типы общности и совместности. При этом именно способ взаимодействия участников совместного действия является базовой характеристикой общности. Специфическими характеристиками общности являются также и коммуникация, и взаимопонимание, и рефлексия. Это подробно описано в моих работах и специально — в переведенной на несколько языков книге «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения». Вместе с тем, то, что Галина Анатольевна потом написала в своей замечательной книжке «Виды общения в обучении», — крайне важные данные про общение детей, но далеко не исчерпывающая история. По нашим данным, общение и обобщение внутренне связаны между собой, эта связь определяется обобщением предмета. Мы обнаружили, тот важный факт, что в условиях изменения социальной ситуации меняется и отношение ребенка к содержанию предмета и сопровождающее его обобщение предмета. При переходе к новым способам взаимодействия сама предметность теряет для ребенка значение и переходит в метапредметную форму, в которой, собственно, и происходит это удивительное явление понимания и осмысления сути вещей самим ребенком. Важные данные, подтверждающие этот вывод, были впоследствии получены при исследовании проблемы опосредования, знака, значения в работах Бориса Эльконины и Юрия Громько (на разном экспериментальном материале). Эти работы имеют важное значение. В целом, для нас стало

очевидным то обстоятельство, что действие, которое открывает содержание предмета и его смысл, складывается в условиях появления новой общности, которая создает новый сюжет действия и соответственно реализует новый способ взаимодействия участников между собой. Так, факт преодоления феномена Пиаже в совместном действии указывает на то, что противоречие в свойствах предмета опосредовано поиском нового способа взаимодействия участников, выполнение которого предполагает опробывание возможностей этого действия. В условиях возникающей общности отношение вещей определено сценарием, который создают сами дети (предметный миф опосредуется новой возможной схемой действия). Такие ситуации представляли для нас особую значимость, и я перехожу ко второй части — творческой.

В исследованиях, выполненных нами совместно с профессором Лаурой Мартин (из Соединенных Штатов), стало ясно, что все слова о креативности остаются словами до тех пор, пока креативность не связывается с изменениями форм общности и развитием способов деятельности детей. Еще раз напомним Выготского. Именно Выготский говорил, что развитие психических функций связано с изменением социальной ситуации. В одном месте находим у него рассуждение о том, что изменение социальной ситуации сопоставимо с понятием «развитие деятельности». Эту мысль Выготского подчеркивал, как известно, Леонтьев и специально обсуждал Давыдов. Творчество связано с поиском содержания предмета, с изменением социальной ситуации — через изменение общностей и способов действия участников. Правомерно здесь говорить о том, что для разных возрастов основанием для творческого развития является включение детей в новые формы общностей и деятельности. И если мы хотим творчество от наших детей, начинать надо не с мира вещей, не с мира предметов. Знание как в оправу вставлено в форму взаимодействия самих людей по поводу того, как относиться к этим предметам, каким образом эти предметы включаются в деятельность (это, с определенной точки зрения, работает как своеобразный договор самих участников деятельности). В свою очередь это означает, что овладение ребенком способностью включаться в разные формы общности и различные виды деятельности — это ключевая способность современного человека. Если мы теперь говорим, какие компетенции мы хотим видеть в приоритете — это сейчас ключевая тема многих научных дискуссий, — то правомерно выделить именно способность включаться в разные формы общности и деятельности — уметь взаимодействовать с собой и другими. И уже особая проблема — каким должно быть образование, формирующее такие способности у современных детей. Но тот факт, что распределение и обмен общими способами действия, требующими коммуникации, взаимопонимания, рефлексии, должны стать основным условием организации обучения, способствующего развитию, не вызывает у меня никаких сомнений. Далее перехожу к образованию.

С точки зрения сказанного, это есть становление в человеке вот этой самой способности включаться

в разные формы общности и деятельности. Как возможно такое образование? И здесь для меня критерием был и остается Алексей Федорович Лосев, замечательный русский философ, чей 125-летний юбилей мы отмечаем в этом году. Лосев создал философию «Одного и Другого». Одно становится в другом, не может быть без другого и может быть только мыслимым. Становление одного в другом, взаимодействие одного и другого определяют фактически те процессы, которые открывают для человека способность быть в изменяющихся формах общности и деятельности. Ну а со школой что делать будем? Школа должна стать школой совместности, школой развивающихся общностей и сменяющихся видов совместной деятельности детей и взрослых.

В.В. Давыдов, как мы это теперь понимаем, глубоко проработал первую ступень школы. Он эту способность закладывал как специфически учебную деятельность, как взаимодействие «ученик—учитель», направленное на поиск, анализ и преобразование предмета задачи через развивающиеся формы учебных общностей. А вот что делать с основной и старшей школой до конца не ясно. Вторая ступень школы требует существенной проработки периодизации детского развития в школьных возрастах, если мы исходим из положения о том, что развитие детей зависит от того, какими формами общности и деятельности они овладевают. У нас с А.А. Марголисом есть по этому поводу специальная работа, которая называется «Культурно-исторический тип школы». Эта статья переведена на несколько языков. Оказывается, наши коллеги также отчетливо доказывают положение о том, что проектную школу необходимо строить как пространство разных форм общности и разных видов деятельности детей и взрослых и самих детей. С этой точки зрения, посмотрите статью Юрия Вячеславовича, опубликованную в последнем номере журнала «Психологическая наука и образование», где он проводит анализ различных типов школ в различных системах (европейской, азиатской) и предлагает свой вариант. Какой? Метапредметный. И дело здесь даже не в метапредметности как таковой. Дело в том, что это понятие несет в себе характеристику способности понимать ограничения собственных действий, преодолевая эти ограничения за счет изменения «пространства—времени» взаимодействия детей. Это пространство возможностей, куда переходит ребенок, если мы хотим сохранить его в процессе творческого акта. Таким образом, образование — это становление вот этих ключевых способностей, связанное со сменой детско-взрослых общностей и деятельностей. Школа как учебная деятельность — это начальная школа. Основная школа — школа экспериментирования — когда освоение новых ролей за счет ролевого экспериментирования знакомит подростка с разными типами деятельности. И наконец, старшая школа — проектная школа. Реальная проектная школа, до которой надо еще содержательно дотянуть. Без тех способностей, на которых основано умение учиться, и знаний, которые должен освоить ребенок на предыдущих этапах, такую школу не построить.

Бесспорно, В.В. Давыдов оставил богатое научное наследие. Но если мы хотим его правильно развивать, мы должны его переосмыслить. Поэтому я хотел бы послушать людей, которые сюда пришли, так или иначе имеющих отношение ко всей этой проблематике. Присутствующие здесь Владислав Александрович, работы которого я знаю и невероятно почитаю, Александр Григорьевич, многие другие, которые работают в этом поле, — каждый и все, кто сегодня готов обсуждать заявленную тему. Это люди, с которыми мы находимся в постоянном внутреннем диалоге. Благодаря этому школа развивается. И, коллеги, давайте об этом поговорим. Мы свои подходы к этой проблеме предложили, исходя из понятий о социогенезе учебно-познавательного действия. Мы убеждены, что эти понятия проливают свет на проблему развития в детских возрастах, и есть много правды в этом подходе. Но всякая правда требует понимания и осмысления. Главное, мы нуждаемся в конкретных результатах. У нас все-таки есть хорошая мечта — создать школу, которая будет учить наших детей так, как мы этого хотим и на основе тех подходов, которые вырабатывает наша наука. Для нас — это школа совместности, школа развивающихся форм общностей и видов деятельности, в которых создаются средства и инструменты процессов развития. Для начала всё, дальше, Владислав Александрович, Вам слово.

Владислав Лекторский: Сегодняшним собранием мы открываем серию семинаров на тему: совместность, творчество, образование, школа. В соответствующих номерах журнала будут опубликованы развернутые отчеты дискуссий. Тема очень важная. И о ней нужно говорить.

Я благодарю Виталия Владимировича за очень интересное вступление, где он рассказал о той концепции, которую он разрабатывает уже много лет и которая имеет большой теоретический и практический смысл.

Когда я учился в Московском университете, я слушал лекции Петра Яковлевича Гальперина и Алексея Николаевича Ленонтьева, я вырос в этих традициях, в этой школе. Мой учитель, Эвальд Васильевич Ильенков, пытался философски осмыслить идеи Льва Семеновича Выготского и направления культурно-исторической и деятельностной психологии. Я считаю, что эти идеи имеют сегодня важнейший смысл для психологии и всех когнитивных наук. Исследования Виталия Владимировича идут в рамках именно этих идей. Речь идет об изучении совместной деятельности, о соединении деятельностного подхода и анализа совместности, а значит, общения, понимания, коммуникации.

Я попытаюсь поговорить об этой проблематике в широком философском контексте.

Дело в том, что многие теоретики (философы и психологи) противопоставляли деятельность и общение. В самом деле: ведь деятельность — это изменение внешней ситуации, творение чего-то нового, а общение — это иное: это понимание другого человека

таким, как он есть, это знаменитая философская проблема «Я» и «Другой».

В нашей психологии и философии противопоставление деятельности и общения проводили С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Г.С. Батищев.

Сегодня те проблемы, которые обсуждались у нас, стали предметом больших дискуссий в мировой когнитивной науке.

Проблематика деятельности ныне признается многими теоретиками когнитивной науки как ключевая для понимания познания и сознания. Это так называемый «Энактивизм», который в действительности является разновидностью деятельностного подхода: в его рамках ведется множество теоретических и экспериментальных исследований. Сегодня популярна идея о том, что именно с «энактивизмом» связано будущее когнитивной науки.

С другой стороны, коммуникация тоже признана важнейшим условием для понимания субъекта и его деятельности. И вот тут обнаруживается нечто новое в понимании взаимоотношения деятельности и общения (коммуникации). Ныне ряд теоретиков уже не противопоставляют деятельность и общение, как это было совсем недавно, а трактуют коммуникацию как особого рода деятельность. И при этом — как такую деятельность, направленную на другого человека, которая не выявляет, не проявляет и не развивает особенности Другого, а как бы творит заново этого Другого. Подобного рода идеи развивал в свое время Ж.-П. Сартр, для которого «Я» — это творение меня Другим, и поэтому «Я», с его точки зрения, теряет в процессе коммуникации свою самостоятельность и свободу и попадает в зависимость от Других («Другие — это ад», по Сартру). Сегодня в когнитивных исследованиях популярна концепция социального конструкционизма, авторы которой, специалисты в области социальной психологии (К. Герген, Д. Шоттер и др.), считают, что в психологическом эксперименте в процессе коммуникации между исследователем и исследуемым возникает такая ситуация, в которой человек, являющийся предметом изучения, приобретает такие черты, которые он не имел и не мог иметь вне этой коммуникации. Поэтому, с точки зрения социальных конструкционистов, эксперимент и теория невозможны в психологии в той мере, в какой она изучает личность, а не является когнитивной нейронаукой. Между прочим, теоретики социального конструкционизма ссылаются на Л.С. Выготского и М.М. Бахтина как на собственных предшественников. С их точки зрения, личность — это некоторое эфемерное и даже фиктивное образование, существующее, в некотором условном смысле, как некий узелок коммуникативных актов.

Конечно, деятельность — это творение. Человек создает мир артефактов как посредников между ним и миром. Коммуникация тоже невозможна без искусственных посредников, начиная с языка и кончая разнообразными предметами культуры. Но познание и деятельность не создают мир, а выявляют в нем те его собственные характеристики, которые соотносимы с деятельностью. Коммуникация не тво-

рит человека с нуля, а помогает его саморазвитию в рамках существующих культурных смыслов. Именно об этом шла речь у Выготского и Бахтина. И такое понимание исключительно важно для современного исследования совместной деятельности.

Еще одна идея, активно обсуждаемая сегодня в связи с развитием когнитивных исследований и когнитивно-информационных технологий — искусственное создание таких образований, которые не создала и не может создать природа. В этой связи некоторые теоретики высказывают идею о принципиальной возможности замены всех естественных процессов искусственными и о человеческом управлении глобальным процессом эволюции. Это преподносится как «выход за пределы природных ограничений»: человек, с этой точки зрения, становится космическим Демиургом и превращается в «пост-человека».

Я считаю эту идею теоретически несостоятельной и опасной в практическом отношении.

Между тем, понимание совместной деятельности, развитое в исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и успешно развиваемое ныне Виталием Владимировичем, исходит из иного понимания деятельности, коммуникации, совместности, творчества.

Общение может рассматриваться как особая деятельность. Но важно иметь в виду, что оно всегда вплетено в более широкую деятельность по решению общих проблем. Коллективная деятельность может включать в себя более или менее независимых участников. Она может иметь распределенный характер, когда действия каждого участника частичны и предполагают действия других. При этом коммуникация между участниками может отсутствовать. Наконец, это может быть совместная, точнее, совместно-распределенная, деятельность; в этом случае взаимодействие агентов деятельности посредством коммуникации является необходимым условием такого рода деятельности. Изучением этой деятельности и ее формированием в связи с проблемами обучения плодотворно занимается Виталий Владимирович.

Я хочу обратить внимание на то, что в подобной деятельности коммуникация не есть выражение не-свободы, зависимости от других, наоборот, это единственно возможный способ обретения свободы и формирования собственного «Я». Ученик, включенный в совместно-распределенную деятельность, включается в обсуждение позиций других ее участников и получает возможность посмотреть со стороны на собственную позицию. Обучение приобретает характер совместного творчества.

Сегодня в связи с развитием когнитивных наук вновь возникает старое искушение понять обучение как простую передачу информации ученику — от учителя, из Интернета. Но это означало бы деградацию человека, превращение его в некое вычислительное устройство (“digital person”), лишенное креативности и свободы. Те исследования совместной деятельности в образовании, которые столь успешно развивались в отечественной психологии, оказываются в наши дни исключительно важными в теоретическом отноше-

нии и насущно необходимыми в плане практическом. Если мы не хотим превратиться в цивилизацию роботов и роботоподобных человеческих существ («пост-человеков»), если мы думаем о будущем нашей страны, то мы не можем обойтись без школы, основанной на достижениях нашей психологии. Виталий Владимирович внес весомый вклад в эти достижения.

Виталий Рубцов: Спасибо, Владислав Александрович, Александр Григорьевич, пожалуйста.

Александр Асмолов: Дорогие коллеги, когда я смотрю на этот экран и пытаюсь его для себя интерпретировать, думаю о том, что нам предложили организаторы. Они нам задали на сегодняшний семинар ООД — ориентировочную основу действия. Поскольку четыре вопроса, которые поставлены в семинаре — вопрос о социогенезе и природе действий, вопрос о содействии и его развитии, вопрос о совместности и игровой и учебной деятельности и, наконец, вопрос о школе, — четко показывают следующую логику: от биогенеза — к социогенезу и от социогенеза — к персоногенезу, а от них, наконец, — к снятым формам деятельности, которыми является, используя термин Выготского, современная школьная жизнь. Это очень четко заданная логика размышлений и обсуждений.

Я остановлюсь в нашем спринте на нескольких моментах. Первое: продолжая то, о чем говорили Виталий Владимирович и Владислав Александрович, — это ситуация, в которой мы с вами оказались, или, как говорил Эрик Юдин, познавательная ситуация развития. В ней следующие риски, которые я формулирую в виде вопроса. Психология будущего или будущее без психологии? Это довольно жесткая формулировка.

Первый риск — это риск полной брейнизации науки. Термин «брейнизация», я думаю, как тенденция вам хорошо понятен. Хотим сделать шаг и нырнуть в пространство мозга. Найти, как в разных сочетаниях нейронные ансамбли определяют поведение и реальность. Во многих работах сегодня встречается эта мысль, символом XXI века становится брейн, символ мозга, и отсюда — вся фокусность познания и хорошо финансируемые программы познания, не буду все перечислять. В штатах, в Европе — это исследование мозга или геной детерминации, или мемомизации (я имею в виду термин Докинза «мем»). Эти риски с каждым днем усиливаются.

Второе: почти жаргоном стала характеристика нашего времени как времени сингулярности. С легкой руки Курцвейла, мы говорим, что живем во время сингулярности, а тем самым задаемся следующими вопросами: «Когда вымрут все профессии?» (прежде всего, это рутинные профессии) и «Зачем мы все будем нужны и будем существовать, не станем ли мы избыточным явлением на Земле?». Отсюда всякие страхи, что вот к нам придет в гости либо Франкенштейн, либо Голлум, либо терминатор. Это опять те же самые риски. При этом забывают о блистательной статье «Новая волна Выготского в когнитивной науке: разум как незавершенный проект», которую на-

писала Мария Фаликман. При этом забывают о том, что создатель искусственного интеллекта, угрожающего XXI веку, Саймон, писал: меня неправильно поняли, я сделал в своей жизни, разрабатывая науку об искусственном интеллекте, ошибку, я опирался на работы Зельца об антиципирующем комплексе, но не увидел работ Дункера. Вот что произошло — при всей блистательности Зельца. Виталий Владимирович четко сказал: без задачи нет метапредметности, и задача конструирует реальность. Без этого мы ничего с вами не поймем. Потеря цели и детерминирующая тенденция опасны. Именно Саймон сказал: если бы мы пошли по пути Дункера, мы бы четко поняли, как неалгоритмизуемым объять алгоритмизуемое. Не как объятным объять необъятное, а как алгоритмизуемым объять формализуемое, объять Другое. И тут я переформулирую слова Шекспира. Чем бы человек отличался от животного, если бы ему нужно было только необходимое и ничего лишнего?

Отсюда мегапластичность, метапластичность, реданданси, это уникальная характеристика содействия и совместной деятельности. Отсюда вместо формулировки «от биологическому — к социальному», которые навязаны Леви-Строссом, Выготский ставил вопрос по-другому. Социальная ситуация — как источник развития, а не как биологическое и социальное. В последней своей работе, благодаря ряду коллег, я ставлю этот вопрос так: появляется термин «жизнь сообщества», и его смысл не в том, что он намного шире, чем термин «социальная жизнь». Жизнь сообщества — это как родословная социальности. Вот о чем идет речь.

Следующий момент. Что нам сегодня необходимо? Нам крайне необходима стратегия накопления сознания, согласия, понимания, развития горизонтов культурного подхода. Мы очень часто не видим друг друга, не слышим друг друга. И отсюда эта «совместность» наша, которая, благодаря социогенетическому анализу, часто выступает на первый план, для нас крайне необходима. Виталий Владимирович говорит о социогенезе, ряд его коллег употребляют термин «социальная психология детства» или, как бы сказал Майкл, «культурно историческая психология детства». Термин «социальная психология детства» в 1976 году введен с опорой на исследование Ури Бронфенбреннера Ромом Харре в статье, которая так и называлась «Социальная психология детства». А потом он встачается у Якова Коломинского и еще целого ряда коллег и других авторов. Эта терминология прочно вошла в нашу науку — «социогенез», «перспективная линия», «палеогенез» и «историкогенез».

Приведу примеры. В своей статье, посвященной новой волне Выготского, Мария Фаликман, анализируя книгу Малафуриса, вышедшую в 2015 году, говорит о том, как вещи конфигурируют, создают сознание. По сути дела, появляются теории предметности в новом варианте, о чем говорил Виталий и о чем вы говорили. Феномен предметности, детально исследован Гальперинем в 1931—1936 годах. Он показал отличие предметной логики от логики физического, натурального мира. В этом вопросе его выводы совпадают с блистательными исследованиями Левина.

Вещь как обладающая вызывающим характером — у Леонтьева, это он прямо берет у Левина — мотив как предмет потребности. Предметность — вот ключ ко всему. В работе эта линия исследований четко обозначена. Он пишет: «Идя по пути Выготского — исследования совместности и предметности, изучая метапластичность, я разрабатываю нейроархеологию как новую линию, связанную с деятельностным подходом». Эта линия для нас невероятно интересна, она смыкается с другим пониманием предметности, что также показано в ряде статей — и Марии Фаликман и ряде моих заметок. Это теория аффорданса, теория возможностей — предмет как набор возможностей. Это экологическая концепция Гибсона, которая определяет понимание мира совместности и предметности — дизайн привычных вещей, дизайн вещей будущего, конструктивный совместный дизайн. Весь цикл работ Дональда Нормана — как уникального когнитивиста. Также, продолжая этот цикл работ, выходит работа «Действия с технологиями дизайна» (Массачусетский технологический университет), в которой показывается, насколько опредмечивание меняет реальность. Иными словами, эти линии сегодня — как линии жизни, линии Выготского в мире.

Далее. Когда мы говорим о социогенезе, мы должны рассматривать его в культурно-историческом контексте. Еще раз хочется обратиться к игре в социо- и историко-генезе. Присутствующий здесь Юрий Громыко привел блестящий пример, который я всегда цитирую — потешные полки Петра — как игра, а, по сути, — зарождение новой армии, новой цивилизации, новой культурности. Вот такое было дополнительное образование в петровскую эпоху. Без него не было бы цивилизационного прорыва. Еще один уникальный ход, который для нас так необходим — социогенез игры, о которой говорил Эльконин. Это еще одна линия социогенеза, персонгенеза, и она нам крайне необходима.

Следующий тезис. Блестящая формулировка совместности. Сегодня мы говорим не о монополии, о той или иной деятельности, социализации на разных этапах развития; монополия, подчеркиваю, — от той или иной ведущей деятельности — к полифонии деятельности и многозадачности на разных этапах развития. Отсюда, если на ранних этапах персонгенеза, деятельность овладевает ребенком, то потом происходит переворачивание, ребенок сам выбирает ту деятельность, которая ведет его развитие. Вот это надо с особой отчетливостью, особой значимостью для нас с вами подчеркнуть. Поэтому полифония, о которой писала Мария Ивановна Есина, «полифония исследовательской активности» (я больше этот термин люблю, чем «проектная деятельность»), — шире проекта.

И наконец, понятая через задачу развития учебной деятельности трансформирующаяся личность — еще одна из ведущих линий. Далее, отсюда мы переходим к школе и пониманию взрослости. Немало работ было об этом. Присутствующие здесь Исак Фрумин и Борис Эльконин говорили об этом немало. Но когда мы говорим об этом — и о школе, и о взрослости, — и связывание опять же в социогенезе, и фе-

номены инициации в культуре, и феномены перехода из одной стадии в другую — это создание неопределенности для проверки личности, для ее развития, это конструирование этих ситуаций. Отсюда неслучайно, деятельность, культурно-деятельностный подход — это форма умеренного конструктивизма, или конструкционизма, в разных контекстах.

Далее, коллеги, я хочу обратить ваше внимание на следующее. Довольно давно вышла книга — «Педагогика развития». В ней очень четко показано, что школа — как снятие форм предметности, без этого ничего не получится. И отсюда любые работы по метапредметности — это одна из ключевых линий исследования.

Возвращаюсь к биогенезу, с которого начал. В своей книге «Мир как живое движение: Интеллектуальная биография Николая Бернштейна» Борис Эльконин пишет о понимании мира Бернштейном как живого движения. Цитирую Бернштейна по Эльконину: «Надо раз и навсегда понять, что жизнь — это нарушение равновесия, которое живая система активно минимизирует. Равновесие для живой системы — это смерть». Равновесие для школы культурно-деятельностной, равновесие для школы Выготского — смерть. Чем живое отличается от неживого. Живое в отличие от неживого способно плыть против течения. И в этом смысле наш сегодняшний семинар — как попытки разных линий конструирования Выготского, выход на школу. Мы видим, как меняется и мир, и мы в этом мире. И в этом мире много загадок. 17 лет назад вышла статья, в которой столкнулись и спорили два юноши. Одного юношу звали Джим Верч, другого Майкл Коул. Они спорили о том, как называть культурно-исторической психологии. Верч говорил: она должна называться социогенетической, Коул говорил тогда: она должна называться инструментальной. Они спорили, скромно на сцену вышел В.В. Рубцов и дал очень точную формулировку — «социо-генетический подход в психологии». Нас объединяет социо-генетическая аналитика реальности, в которой не как параллельные прямые сосуществуют биогенетическая линия, социогенетическая линия и персоногенетическая линия. И в отличие от других подходов, которые существуют в мире, мы говорим: не с индивида, не со среды начинается развитие. Запорожец говорил: ключевой клеточкой развития является содействие. И это великая правда. Заканчивая, еще раз объясню смысл слова «содействие», приведя такой пример. Когда грузинского психолога Рамаза Сакварелидзе спросили, что такое по-грузински «гамарджоба», он сказал: это как у вас, у русских — «дорогой мой», только в 1000 раз больше. То же самое и содействие, это как «совместное действие», но в 1000 раз больше. Это симбиотическая форма развития и участия в эволюции. Спасибо.

Виталий Рубцов: Не буду проблематизировать. Только одно замечание хочу сделать. Действительно, и Василий Васильевич это прекрасно понимал, слово «совместная деятельность», скорее, выражает позицию места, объединяющего действующих людей, чем

смысл этого понятия. Движение от совместности по месту до смысла содействия и содействия по смыслу, по мотиву деятельности, направленному на поиск тех средств, которые определяют возникающий мир самой совместности. Это есть действительное движение к новой общности. Это, конечно, особая тема, я уже говорил об этом. Главное, коллеги, мы сегодня штрихами намечаем программу исключительно значимой с научной точки зрения и социально востребованной дискуссии. Каждому присутствующему здесь будет дана возможность на нашем семинаре сделать обширный доклад и развернуть тезисы, которые он сегодня представляет. Владимир Товиевич, передаю слово Вам. Пожалуйста.

Владимир Кудрявцев: Дорогие друзья, я хотел бы начать с передачи воспоминания замечательного немецкого психолога, еще из ГДР (потом он жил в Германии объединенной), Иохима Ломпшера. Иохим — это человек, который учился у нас в аспирантуре, в МГУ у П.Я. Гальперина. Потом много раз приезжал в Советский Союз, они очень дружили с моим учителем Давыдовым и моим отцом Т.В. Кудрявцевым, тоже ближайшим другом В.В. Давыдова. И вот он в первый раз очутился в 91-й школе, а это было в начале 60-х годов. Шел урок математики. Математика — это тот предмет, на котором, как известно, давыдовская теория обкатывалась. Так же, как и русский язык. Но в данном случае была математика. И вот что поразило Ломпшера в 62-м или 63-м году, когда мы еще не говорили ни про совместную деятельность, ни про обучение в группе, ничего этого не было еще тогда. И тем более мы не говорили о проблеме коллективного субъекта, как в нем возникает чудесным образом такой феномен, как индивидуальность субъекта. Его поразила другая вещь, даже не подход к организации содержания. Тогда арифметические задачи, как вы знаете, решались алгебраическим способом. Его поразило то, что ученик 1-го класса спорит с учителем. Это было совершенно невозможно в 62-м или 63-м году, не только в России, не только в ГДР. В Европе в целом. Потому что господствовала та самая классическая система образования, радикальную альтернативу которой и построил Давыдов. Она и по сей день в мире принимается «модулями», доступными для взрослых (педагогов). Так вот, Ломпшера поразило это обстоятельство — спор, дискуссия сама по себе. И главное, что в этой дискуссии учитель поддавался на эту провокацию детскую постоянно и не перебивал ребенка никакими своими доводами. Ситуация, конечно, в какой-то степени меняется.

И со мной аналогичный случай произошел много лет назад в школе, которую мы создавали вместе с Давыдовым. Эта школа — лаборатория «Лосиный остров» в Гольяново. И там у нас помимо давыдовской системы обычной, был музыкальный модуль. Не то чтобы он был сделан в духе развивающего образования, он был просто несколько необычный. И вот я попадаю на урок сольфеджио в 6-й класс. И там подрастает спорят о том, как происходит образование му-

зыкальных знаков. Я, взрослый, полагаясь на то, что у меня есть начальное, неоконченное, музыкальное образование, и я-то знаю, естественно, да и вижу, что, с моей точки зрения, там у ребят обоснования немножечко прихрамывают, решаю в это дело вклиниться. Короче, меня там «разбили». Просто «расстреляли» подростки — они показали мое полное непонимание тех оснований, которыми они сами пользуются, которые они сами породили. А я этого не понял. Не потому, что у нас разные взгляды на музыку, а потому, что они, конечно, значительно более компетентны в музыке, чем я. И без всякого сомнения, потому что «музыкалка» дается в объеме музыкальной школы, помимо всего прочего, а я ее не завершил до конца. Понимаете, дело в том, что там уже сложилась вот эта своя общность, где они, произнеся, формулируя какую-то позицию, уже прекрасно понимают, о чем идет речь, а я этого не понимаю. Я понимаю природу явления, но я не понимаю, как они в этом репрезентируют для себя и как они разворачивают — до этого были еще уроки. То есть я вот, как человек, который пришел на спектакль на 2-е действие. Мало того, что я хочу смотреть и понимать, я еще хочу выйти на сцену и быть в главной роли. Понимаете, вот такая гордыня взрослая.

Это удивительная вещь. Вроде бы простые категории — как соотносится понимание вещей и понимание людей. На чем они пересекаются? В более академичном и более сложном варианте: как соотносится с другими словами «общение» и «обобщение»? Оказывается, все это совсем не так просто, как может показаться на первый взгляд. Но вот в этом, наверное, своеобразии самой по себе культуры. Когда мы с Еленой Евгеньевной Кравцовой в начале 2000-х годов были в Японии в гостях у профессора, надо было что-то там подготовить, одну из наших лекций. Я взял ноутбук, естественно, японизированный Ворд — там одни сплошные иероглифы. Я, тем не менее, начинаю тыкать вот в эти все клавиши и двигаться по всем опциям совершенно свободно. И мне говорят, как ты хорошо знаешь японский язык. Понимаете, и Ворд, и Макдоналдс, даже брошенный в какую-нибудь уланбаторскую или под уланбаторскую степь, он сжимает мир во что-то нечто более компактное, нечто более единое. Почему? Это не просто потому, что я знаю порядок нажиманий, это определенное новое мировоззрение, новое мировидение, новое миропонимание. Как бы мы ни ругали Макдоналдс, это определенная культура питания, да. Это определенный режим жизни, это определенное обеспечение людей работой, которая совершенно была бы невозможна где-нибудь на далеких, бедных, заброшенных островах. А тут она есть. И ты становишься ближе к центру мира, который непонятно, где уже, потому что разрастается за счет вот этого центра.

И вот тогда возникает вопрос. А что такое понимание вещей? Почему? Откуда это мистическое сжатие происходит в человеческих отношениях? Сближение людей. Что должна сделать культура, понимаете, откуда это происходит. Я приезжаю на какую-то условную конференцию, говорю, Е рав-

няется МС квадрат, международная конференция. И меня понимает зулус, меня понимает канадец, меня понимает германландец. Но ведь когда я сказал Е равняется МС квадрат, это не просто некая принадлежность моя к теоретической физике Эйнштейна или хотя бы какое-нибудь желание высказать какое-то отношение. В самой этой формуле, как в заклинании, выражено определенное отношение, предшествующее физической картине мира. Снято. Ну и люди, когда начинают входить в общность, первым делом должны этими кодами овладеть, а коды взаимопонимания сразу переводят нас на решение задачи понимания сути вещей. Поэтому здесь, конечно, никакого отношения быть не может между пониманием и взаимопониманием. Тем не менее, это действительно длительный процесс, и целесообразность взаимопонимания вовсе не такая очевидная, как может показаться поначалу. Но хотя бы потому, что так исторически происходит и в культурогенезе и в онтогенезе. Да, конечно, потому что, понимаете, здесь ведь что происходит. Когда маленький ребенок совершает с мамой какое-то совместное действие в самом начале младенчества своего, когда в ручках у него погремушка, что он чувствует? Он чувствует прикосновение маминой руки. И движение маминой руки еще не отделено от формы предмета. Поэтому, когда погремушка остается уже одна в его руке, он маму чувствует. Это эмоциональная память о том материнском первоначальном движении. Поэтому дети носят с собой мишек, кукол, даже когда выходят гулять, даже с родителями в какие-то там шоппинги, но там масса народу, родители — туда-сюда, а любимая игрушка сохраняет и удерживает этот семейный контекст общения.

Во второй половине младенчества, согласно Майе Ивановне Лисиной, происходит знаменитая революция, когда ребенок начинает выделять способ действия, т. е. это уже не мамино нежное прикосновение, а вполне жесткое, вполне определенное действие по образцу. Скажем, подкатить мячик, погребеть погремушкой в определенном ритме, или позже — нанизать на пирамидку кружочки. И тут кружочек это уже не образ мамы, это некая отстраненная вещь. Объективная вещь, реальная, довлеющая, выступающая уже как инструмент и агент культуры. Конечно, всегда можно обратиться к маме, и тогда происходит тот изумительный феномен, который описывает в своих работах Галина Анатольевна Цукерман. Собственно говоря, с этого и начинается процесс человеческого развития. Когда я начинаю обращаться за помощью к взрослому человеку, втягивая его в процесс обучения. Пока еще здесь можно говорить, что это учебная деятельность, да, Галя, можно корректно говорить в данном случае «да». Вот точно так же, когда всем все понятно. 20 раз рассказал. На 21-й раз сам понял. И вдруг находится первоклашка, который вопрошает: «А как буква «Ш» пишется? Там три палочки должно быть. А «Е» — вправо или влево?». Вот это вот дерганье постоянное за рукав, когда все, казалось бы, понятно, это когда то, что вот наконец-то начался процесс учения, когда ты втягиваешь другого чело-

века, до конца не понимая, каковы его компетенции, каковы его возможности, как он может тебе помочь в этой ситуации. Но ты, тем не менее, делаешь его, превращаешь в инструмент своего обучения, как бы это «бесчеловечно» ни звучало. Это — нормально: посредник в обучении всегда должен быть готов к тому, чтобы стать средством! «Естественным органом жизнедеятельности» другого человека, как говорил Феликс Трофимович Михайлов. Сильный — инструмент слабого, а не наоборот. Но слабый должен уметь как обращаться с ним, обращаться к нему. Общаться, если хотите.

И еще. Александр Григорьевич затронул тематику эволюции. Совместность — это такой феномен, к которому тяготеет живое, именно в силу того, что приходится решать неопределенные задачи, задачи, которые не имеют предрешения с самого начала. И вот в чем вообще нищета, зло психологии, традиционной бихевиористской — в большей степени и этологии, так называемой. В том, что в экспериментальной установке всегда наблюдали одно животное. Сейчас тренд совершенно другой, сейчас на птицах, на грачах показано, как грачи решают совместно определенные задачи по доставанию какой-то пищи; не только грачи, у приматов мы можем наблюдать массу таких поведенческих проявлений (хотя это суть поведения высших животных), в этологии и зоопсихологии огромная сейчас фактология. Почему? Да по одной простой причине — потому что только когда ты делаешь что-то вдвоем, можно выявить ограничение того действия, которое не позволяет тебе разрешить неопределенную ситуацию. Да, но единственное, что здесь нет вот этого Павла и Петра. Грач Павел и грач Петр — их, «марксовых», там нет. Но на уровне первоначального разделения действия ты видишь ограниченность в каждой половинке этого действия. И в итоге, когда ты это видишь, ты решаешь задачу. В этом, конечно, великая мудрость жизни, а мудрость культурной жизни в том, что она создает тех людей, которые научают других людей это делать. Спасибо.

Исаак Фрумин: Я попробую коротко, но не могу удержаться от воспоминания, поскольку тут присутствуют несколько персонажей из этого воспоминания. Это было лет 30 назад. Юрий Вячеславович Громько проводил в Абакане оргдеятельностную игру с участием Давыдова. Виталий Владимирович туда не попал, но мы его вспоминали часто. Тогда я задавал наивные вопросы Василию Васильевичу относительно его модели деятельности: «Все-таки в классе происходит другое. Вся ваша конструкция — индивидуальна. А учителю в классе и вообще во всей этой социальной конструкции, которая называется “школа”, приходится работать с группой». Василий Васильевич ответил: «Действительно. Теоретически нам эта совместность мешает. Но про это стоит подумать и поговорить с Рубцовым как-нибудь». Он мне тогда порекомендовал книжку «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения». И когда я читал ее, то понял, что и тогда, и до последнего времени, мы рассматривали совместность как некоторое условие деятельности.

И даже в более поздней книге Галины Цукерман про виды общения в обучении все-таки базовым процессом является обучение, а совместность — ему помогает. Ее нельзя не учитывать, потому что она очень важная, ценная и так далее. Но мне кажется, что сейчас актуален разговор о совместности, в том числе, поскольку за последние 20 лет в дискуссиях вокруг образования совместность из условия, из средства становится самостоятельной целью. И это очень интересно, мы к этому оказались не готовы. И может быть, работы Виталия Владимировича просто опередили свое время.

Например, сегодня в исследовании PISA появляется новая компетентность для проверки — компетентность совместного решения задач. Обратите внимание: не решения задач в условиях совместной деятельности, оценивается не эффективность решения задачи, оценивается совместность. Она становится целью, если угодно, задачей образования.

Откуда это берется? В обосновании такой новации авторы исследования приводят очень простой график изменения содержания деятельности на американском рынке труда, где видно, что примерно с 1960-х годов доля рутинного труда падает, доля нерутинного труда возрастает. При этом в 2010 годы был специально выделен особый тип трудовых задач, которые требуют сложной коммуникации, нерутинного взаимодействия. Поэтому формирование способности к этому нерутинному взаимодействию становится самостоятельной задачей образования. Рассматривая вопрос о трех ключевых компетентностях, условно — мышлении, самоорганизации и кооперации, мы можем встретить отношение к мышлению и коммуникации и самоорганизации как к самостоятельным образовательным задачам. Но способность к кооперации не рассматривалась как важная задача, за исключением, пожалуй, советской воспитательной практики. Правда, коллективизм в советской практике воспринимался как нравственное качество, а не как компетентность. Но мы, безусловно, видим сейчас тренд, при котором ваши, уважаемые коллеги-психологи, дискуссии становятся исключительно практически релевантны. Я могу лишь еще раз подчеркнуть, что одним из базовых трендов в оценке образовательных достижений становится поиск инструментов оценки компетентности кооперации. Не только как человек действует, чтобы решить задачу, но и как человек действует, чтобы установить контакт, распределить роли и так далее.

Кстати, австралиец Патрик Гриффин — создатель теста «Collaborative Problem Solving» в базовой презентации ссылается на эксперимент, который описан в книжке Виталия Владимировича, в котором дети взвешивают, будучи разделены экраном. Это лишний раз показывает важность и актуальность двух вопросов — вопроса о том, как мы измеряем способность к кооперации и взаимодействию, и, конечно, базового педагогического вопроса, как мы формируем, как развиваем эту способность.

Виталий Рубцов: Спасибо, Исаак Давидович, — и за позицию, и за пример. Для меня важно, почему Па-

трик Гриффин эту компетенцию начинает измерять? Потому что он, опираясь на развернутую практику своих педагогических исследований, убедился в том, что в правильной кооперации, как он называет, или в правильном совместном действии, получаются совершенно другие эффекты в процессах решения задач, чем в индивидуальном или просто в совместном действии. Он ссылается здесь на эксперименты, которые мы проводили с Лаурой Мартин по взвешиванию на круглых весах, где действительно было обнаружено, что при определенных условиях, когда дети начинают принимать позицию и роль другого в совместном решении задачи как особую задачу, возникают совершенно другие эффекты в действии и в деятельности. И поэтому, когда он называет это ведущей компетенцией XXI века, он не ошибается. Почему? Потому что это задает принципиально другой вектор в понимании предметности обучения. Вот мы говорим — метапредметность. И я говорю — метапредметность как депредметизация и как способность. Это немножко другой ракурс. Очень важно это. Потому что понимание смыслов через решение задач поиска эффективных форм взаимодействия и совместности совершенно по-другому ставит задачу отнесения этого действия к пониманию предметности. Ввести это можно через новые виды деятельности и новые виды общности. Это другой заход на саму систему обучения. И он обязательно к этому, на мой взгляд, придет, потому что по-другому не получается. Но это, в определенном смысле, конец предметным формам обучения. Речь идет о других возможностях и способностях человека. Исак Давидович, спасибо за это воспоминание.

Юрий Вячеславович, пожалуйста.

Юрий Громько: Коллеги, для меня очень важно, и с этим связана моя тоже молодость, Виталий Владимирович являлся всегда центром таким, вокруг которого собирались очень разные традиции. Я являюсь учеником Виталия Владимировича и одновременно Георгия Петровича Щедровицкого, и тот постоянно действующий в большой психологии методологический семинар, и вообще пересечение школы Давыдова и школы Щедровицкого, где на точке этого пересечения был Виталий Владимирович, для меня являются очень важными. Это какая-то очень важная культурная функция. Второй момент. Виталий Владимирович упомянул Лосева — это другая линия, тоже очень важная, потому что это фактически линия пересечения, при отсутствии живой коммуникации, Флоренского и Выготского, поскольку именно на этих линиях, на мой взгляд, возникает вообще целый фронт продвижения очень интересных решений.

Теперь несколько моментов, о которых я хотел сказать отдельно. Мне очень важно, что мы здесь собрались не по поводу продолжающихся тенденций разрушения российской школы, а обсуждаем одно из важнейших направлений отечественной психологии и педагогики, само наличие которого позволяет с оптимизмом смотреть в будущее, поскольку полученные в рамках данного направления результаты определяют

наиболее интересные элементы и платформы российской школы будущего. Для меня, если говорить об этой платформе, важнейший вопрос — это соединение проектных форм образования, реконструированные выделенные академически предметности и метапредметности, поскольку именно на пересечении их, я вижу, есть такие модели — варианты старшей школы, хотя сейчас очень мощно развивается проектное образование, потому что, с моей точки зрения, деградирующая общая школа создает такую отдушину именно для проектного образования детей, что, на мой взгляд, очень плохо. И с этой точки зрения, вопрос «Какой должна быть модель школы, платформа школы?», на мой взгляд, центральный вопрос. Причем, речь идет об общенародной российской школе, не об отдельных элитарных островках, и в этом я вижу одну из основных проблем образования, но именно с этим я связываю одно из направлений, которое развивалось вокруг Виталия Владимировича, и во многих пунктах родоначальником которого он является. И это очень важно, поскольку в ситуации в российском образовании было бы крайне опасно и недальновидно культивировать цинизм и играть на понижение.

Формирование детско-взрослых продуктивных общностей, включенных в разные типы деятельности — это мой язык, Щедровицкого язык — важнейшая характеристика функции образования. Лишение школы возможности быть продуктивной образовательной общностью и превращаться в место цифровой приписки ученика и цифровой идентичности и панатечности — термин Фуко — достигаемых результатов, включения учащихся в потоки программ — разрушает важнейшую функцию школы — именно «учебность». Тут надо напомнить, что Фуко в своих лекциях в Сорбонне 1978—1979 года, обсуждая биоинститутику и общество насилия, утверждал, что три института очень сближаются в европейском ареале — это тюрьма, сумасшедший дом и школа. И с этой точки зрения, другая школа — это та, где культивируются творчество, совместность — один из принципиальных моментов.

В работах Виталия Владимировича Рубцова показано, при каких условиях и при формировании каких форм организации совместной учебной деятельности, форм учебного сотрудничества учебная деятельность приобретает характеристики максимально творческой деятельности и развивается форма деятельности по типу поиска и пробы, прежде всего в системах проектирования, распределенности и формирования метапредметности. Можно утверждать, что Виталием Владимировичем Рубцовым в его ранних и последующих работах был создан гуманитарно-генетический метод. То есть это вопрос действительно о происхождении общности, когда она начинает становиться субъектом. Метод, удостоверяющий происхождение различных общностей с разными типами совместности и распределенными формами участия в реализации общих целей и задач. Не формальные, не административные организационные формы, которые по-прежнему являются основной бедой — теперь они только еще оцифрованы — российской школы, а

общности с обязательным включением в совместное решение задач самообразования являются ключом к саморазвитию групповых форм взаимодействия и интеллектуально-волевых способностей учащихся. Эту тему мы не обсуждали, а мне, как представляется, она принципиально важна, потому что лично для меня эти формы совместности открывают путь не только к компетенциям, но и к новообразованию сознания, которое формируется в таких общностях, форма рефлексии и разных типов осознанностей, поскольку именно тип образовательного действия — исследовательского, проектного, организационного, сценарного — это главный фактор.

Формы семиозиса, возникновения символа, знака, схемы, а также тип взаимопонимания мысли, коммуникации являются ключевыми факторами, раскрывающими особенности возникающих форм сознания. Именно в анализе таких форм взаимодействия мы можем подобраться к вечным загадкам — генезису речи, мышления, образной ткани сознания. Становится, в частности, понятно при анализе этих форм, что речь растет из символического жеста и интонационно-голосового движения. Мне представляется, что именно в этой перспективе, вновь обращаясь к Иммануилу Канту, следует отметить, что одна из важнейших задач развития этого направления — преобразование схем кантианской антропологии, которые до сих пор являются основой теоретической психологии функций. И этот ход состоит в том, чтобы дополнить учение о чистом разуме, чистом мышлении учением о чистой коммуникации как возможности установления коммуникативного контакта при формировании интересубъективности, развития у человека способности улавливать особенности чужого сознания, а также учением о чистом аффекте как энергичной составляющей сознания в основе общественного действия. Учение о чистом аффекте наиболее интересно, на мой взгляд, развивается и рассматривается в работах выдающегося философа Владимира Вячеславовича Малянина, посвященных китайской философии даосизма. В результате подобных дополнений у нас фактически появляется учение о матрице мыслительности как практике общественного преобразования и развития, в которую включен человек.

На языке Владимира Николаевича Топорова, совсем с другой стороны, единство мысли, слова и действия и есть подлинная индоевропейская матрица духовно-душевной антропологии. Именно в этом контексте, на наш взгляд, встает совершенно особая задача выделения нового набора психических функций. Для этого был предложен термин «психоматика» Олегом Игоревичем Генисаретским, которого интересует проблема введения новой типологии матрицы психических функций. Известно достижение этого философа и культуролога, связанное с введением особого духовно-психического процесса процепции. Не перцепции, а именно процепции — проглядывания, прохвата, схватывания целого. Процепция — один из вариантов введения представления о новых функциях в антропологию и психологию. В отличие от психологии и психономики, психоматика ориентируется не на выделение законов — логосов,

номосов, а на мотему — греческое слово — знание, полученное путем глубокого изучения и упражнения в нем. Действительно, для того, чтобы выделить набор духовно-психических интеллектуально-энергичных функций, следует эту реальность долго-долго изучать и упражняться в ней.

Развитие человека сегодня связано с выделением и разработкой этой новой матрицы в противоположность старому набору вундтовских функций. Многочисленные данные о появлении большого количества людей с экстрасенсорной чувствительностью является свидетельством того, что человеческая антропология находится в историческом развитии. Чувства, чувствительность человека развиваются. Формируются новая чувствительность, новые чувства. Отдельный вопрос, в какой мере человек осознает эти новые чувства и отдает себе отчет в их существовании. Но основная проблема анализа этих процессов состоит в том, чтобы правильно ответить на вопрос: «Что относится к естественной составляющей этих процессов, к спонтанности их проявления, говоря языком Канта, а что принадлежит к формам упорядочивания, переорганизации этой чувствительности, способам ее инструментального овладения, обозначения, названия и рефлексивной осознанности.

Попытки выйти за рамки функций вундтовской психологии являются наиболее актуальной и наиболее содержательной задачей развития мировой теоретической психологии как науки о душе, с точки зрения этих подходов. Этот выход предполагает обращение к новому пласту неизведанных и неартикулированных чувствительных возможностей — мерцающей цветовой чувствительности прозревающего слепого, структурирующего шум в виде потенциальных голосов глухого, давящих ощущений гравитации в позвоночнике. В широком смысле слова — это форма чувствительности, которую человек носит в себе и которая хранится в нем как огромная неиспользуемая им потенция. Эта неизведанная чувствительность — реальный конкретный провозвестник Иного в ветхом человеке и Иного человека, другой души в Иной одежде, если вспомнить слова Арсения Тарковского, — из чувствительности неведомых нам процессов. Именно эта непроработанная в виде осознанностей дорефлексивная, часто не востребуемая на протяжении всей жизни чувствительность таит в себе тайну превращения каждого человека в сверхличность. Именно в этой чувствительности заключены и проблемы здоровья, и проблемы бессмертия, но также и скрыты тайны происхождения образа, языка, жеста, танца.

Основной ряд, который надо восстановить, обращаясь к определению нового набора функций, — это движение от чувствительности к осознанности этих чувствительностей и дальше — к душе как к своеобразному носителю живого начала человека в человеке, а затем — и к сознанию с его формами организации, через которые сознание включено в мышление, коммуникацию взаимопонимания и взаимодействия. При этом сознание объемлет и чувствительность, и осознанность, и душу. Возможен чисто интеллекту-

ально отражающий ряд чувствительности, осознанности, сознания. Движение в этом ряду определяет познавательную природу сознания, и в том числе его метакогнитивную природу. Человек нечто чувствует, что он чувствует, осознается, формы сознания включаются в результаты познания и ориентации в мире. То, что осознается, выступает в двух аспектах: как осознание того, что человек нечто чувствует, и как осознание того, что он чувствует. По Францу Брентано, одному из родоначальников учения об интенциональности в современной философии, чувствительность адресует к тому, что вызывает саму чувствительность. За этим как раз и скрыта одна из загадок чувствительности как предметности и метапредметности. В основе форм сознания лежат различные схемы, имеющие категориальное, концептуальное, устройство. Человек в познании часто движется не от познания, но от прорисовываемых схем. Другое дело, что при построении схем он может опираться на образы этих схем в виде результатов процессов воображения. Образы воображения тоже сформированы из чувствительности и осознанности, но чувствительность и осознанность — это в данном случае материал по отношению к функциональному употреблению формы. Основная проблема антропологии Нового времени, уже зафиксированная Иммануилом Кантом, — это противопоставление воображению понимания, что совершенно остроумно зафиксировал Корнелиус Кастариadis, разбирая «Критику чистого разума» и сопоставляя ее с критикой способности суждения. Кант начинает с воображения, а потом переходит вдруг к пониманию. Но это абсолютно не случайно. Воображение важно для построения трансцендентального схематизма в виде реализуемых человеком схем, прежде всего идеальных схем, в процессах мышления. Но понимание важно, чтобы оказаться со своим чистым мышлением не в горних высотах кабинета теоретика, а среди людей, внутри практики и внутри взаимодействия с ними. А для этого надо осуществить уничтожение теории, как писал Фихте, осуществить *Vernichtung der Theorie*. Понимать других, включаться в процессы коммуникации, призывать их к со-творчеству. Для самого Корнелиуса Кастариadisа важнее воображение, поскольку при помощи него человек может воображать рамки организационных структур, схемы социальных институтов, в которые он включен, чтобы затем их преобразовать. В многочисленных исследованиях и формирующих практиках Виталия Владимировича Рубцова показано, что реорганизация самих схем совместного действия лежит в основе наиболее интересных типов развития игры и учебности. Спасибо.

Виталий Рубцов: Юрий Вячеславович, спасибо. Мы сделаем так: я попрошу сейчас Бориса Даниловича подвести итог первой части, потом мы сделаем небольшой перерыв, а потом снова соберемся, чтобы продолжить. В следующей части нашего семинара мы поговорим в том контексте, который у нас есть. Пожалуйста, Борис Данилович.

Борис Эльконин: Я признаюсь, что я думал все время, сидя, как из «многоугольного» стола сделать круглый — т. е. как сделать то, о чем идет разговор — общность, связанность, коммуникацию, — предметом дискуссии. И не придумал.

Виталий Рубцов: Ну, воображение-то у тебя какое-то есть?

Борис Эльконин: Итак, кратко. Для меня, и это корреспондирует отчасти со многими выступлениями, важна феноменология (а не эмпирия) взаимодействия, и важны здесь оба смысла слова — и «взаимность», и «действие». Связующим взаимность, коллективность и действенность для меня является вопрос об опосредствовании, итогом которого является построение так называемого смыслового поля и развертывание которого я называю Посредническим Действием. Но опосредствование — это и проблема, и вопрос. Нельзя представлять дело так, будто уже выявлена его форма, и превращать проблему в клише и стереотип. Как родитель (я уж не говорю про учителей, это отдельный разговор о школе) входит, т. е. становится уместным в живом поле активности ребенка? Как там поместиться, как войти туда? И вот здесь, в опосредствовании, понятном как вопрос, как проблема, находится смысловой фокус того, что называется со-в-местность. Действие взрослого, знаковое опосредствование надо понять как пробу инициации детской пробы. Понять как Вызов.

В работе выпускницы магистратуры МГППУ Валерии Семеновой, корреспондирующей с работами Виталия Владимировича, удалось получить интересный феномен: со-в-местное действие двухфункционально. Оно есть и движение к чему-то — к продукту, если это продуктивное действие, и вместе с тем в самом этом акте — *опробование* скрытого или явного действия другого. И вот эта двухпозиционность и двухфункциональность, а не однофункциональность достижения и однофункциональность «витания» в схеме. Двухфункциональность и есть то, посредством чего строится, словами П.Я. Гальперина, образ поля действия. Но если так, если реально совместное или мысленно совместное (например, наше совместное действие с ушедшими учителями) есть, по словам Выготского, преодоление выполнения в пробе, то отсюда следует требование изменения нормы, в собственном смысле слова, того, что называется «образование». И, кстати, теория и практика учебной деятельности — шаг в этом направлении. Нормальное обучение — я не говорю сейчас слово «образование», чтобы сузить ситуацию — то обучение, в котором строится пробно-продуктивное или пробное действие, а не то, в котором строится выполнение заранее заданного. Учить надо делать черновик, а не «чистовик». И именно к этому роду работ не готовы образовательные институты. Итак, норма обучения есть построение формы произвольного и преднамеренного опробования. А пробное действие есть полипозиционное и, следовательно,

полифункциональное действие, и в этом его интрига. Подлинность совместности — полипозиционное и полифункциональное действие, о чем свидетельствуют эксперименты Виталия Владимировича, Юрия Вячеславовича, Галины Анатольевны и некоторые мои работы.

Виталий Рубцов: Коллеги, давайте мы прервемся на 15–20 минут и затем продолжим. Дальше будет дискуссия в свободной форме. Мы продолжим обсуждение поставленных вопросов. Потому что цель нашего семинара — в конце концов сформулировать требования ко всему, что может называться современной школой. Спасибо.

II ЧАСТЬ

Виталий Рубцов: Продолжаем разговор. Виктор Александрович, Вам слово.

Виктор Болотов: Коллеги, я вынужден уходить, у меня в три следующее мероприятие. Я с удовольствием вспомнил игру в Абакане, вспомнил, как в Красноярске Василий Васильевич Давыдов нас учил жить и Георгий Петрович Щедровицкий, наше знакомство с Виталием Владимировичем в Московском департаменте, где ему удавалось делать очень много всего интересного и важного. Выслушал всех выступающих. Коллеги, как это все можно поместить в практику? Все, что говорится, очень правильно и верно. Честно говоря, один шанс мы уже проспали. Стандарты начальной школы во многом были дружелюбны к вашей идеологии, тем более, Виталий Владимирович, что Вы во многом разрабатывали эти стандарты. И Вы, и Эльконин, и Асмолов. Понятно, что там было много компромиссов; понятно, что не все удалось положить на стандарты, но они давали шанс. Россия уже отрапортовала, что они перешли на новые ФГОСы начальной школы. Что мы сделали, чтобы это была не имитация, а на самом деле переход на новую идеологию? На самом деле, переход на деятельностный подход, на совместную деятельность? Все школы рапортуют, что они перешли на проектный метод. Это что, правда? Это имитация и фикция. Для меня сейчас появился следующий шанс Ваши подходы реализовать в практике. Смотрите. Дискуссия январская по новым стандартам имени Ольги Юрьевны Васильевой. Лейтмотив Министерства — давайте вернем предметы в стандарты. Бог с ними, с универсальными компетенциями, мы хотим иметь стандарты, которые позволят оценить, что и как каждый школьник по каждому предмету усвоил в каждом учебном году. Жестко предметная ориентация. Всероссийские проверочные работы. Как Вы думаете, что они измеряют? Знание предметное по каждому предмету. Галина Анатольевна по этому поводу на грани фолла однажды высказалась. Так вот, без психологов, Виталий Владимирович, новой школы не будет. Надо четко, жестко сказать. Будет предметно-методическое лобби бороться, сколько часов и на

что — на ОБЖ, на литературу или на историю. Вот и весь конфликт. В старшей школе это конфликт между разными методическими лобби. Школьные стандарты жутко перегружены. Если бы психологи сделали оценку, в состоянии школьник освоить столько дидактических единиц или не в состоянии, они бы ответили нам, что это просто нереально, невозможно. Этой оценки нет — мы так и будем умножать школьную перегрузку. Я не помню, чтобы школа убирала что-то. Вот ввели в математике теорию вероятности, а что вывели из школьной программы по математике? Или вводится сейчас по ОБЖ, в проекте, куча новых дидактических единиц. Вместо чего? Как говорил Женя Бунимович в свое время, «катафалк не резиновый», а мы все время в него вкладываем, вкладываем, вкладываем. Поэтому первый сюжет, на мой взгляд, — надо жестко оппонировать всем попыткам предметной контрреволюции — раз. И второе: надо делать проект, на мой взгляд, Виталий Владимирович, во главе с Вами, я уверен, что наш Институт образования НИУ ВШЭ подключится; уверен, подключится и Реморенко Игорь Михайлович с его университетом. Давайте делать школу совместного обучения, совместной деятельности, которая будет работать и на навыки XXI века, какой бы набор ни делали там; она была бы нужна и в проекте ОЭСР, который сейчас активно разрабатывается. В зале я вижу людей из разных академических институтов и вузов, из академии образования, из МГУ — главного университета страны. Я думаю, что можно создать коллектив педагогов-психологов, способных сделать разумный проект, а потом и создавать прецеденты в отдельных школах. Не победим мы систему моментально. А вот создавать прецеденты, на основании которых мы можем задать вектор развития, — можем. И потом потихонечку распространять эти сюжеты уже на всю Россию. Спасибо.

Виталий Рубцов: Виктор Александрович, спасибо большое. Я знаю, что у Вас дефицит времени. Хочу Вас поддержать: на самом деле, в сообществе есть фиксация той интенции, которая здесь сегодня обозначилась. Все-таки я с этого начал и сейчас говорю о том, что нам нужен хороший проект новой школы. Все присутствующие здесь команды — психологические. Это команды из разных университетов, из разных школ образования, из Высшей школы экономики. Нужно создать совместную междисциплинарную команду. Я буду говорить об этом и с Исаком Давидовичем, и с Игорем Михайловичем, с теми, кто готов участвовать в таком проекте. Я совершенно согласен с тем, что те психологи, которые занимались детским развитием, связывали это развитие с развитием общностей и деятельностей, обязательно будут играть в этом проекте если не ключевую, то важную роль. Кстати сказать, важно то, что Исаак Давидович отмечал, что новые компетенции обнаруживают педагоги (не психологи, Грифин — не психолог, он педагог), те, кто, занимаясь инновационными моделями образования, доказывают, что в условиях неформальной совместности получают другие эффекты обучения,

чем вне ее. При специальном анализе такой совместности показано, что в совместной деятельности возникает и становится определяющей совершенно другая реальность обучения детей. И закономерно, что австралийский ученый оказался в том месте, в котором мы с Вами сегодня находимся. И с этой точки зрения, здесь взаимодействие педагогов и психологов не только возможно, но и необходимо. Мы фактически сейчас на пороге того, что сделал в свое время Давыдов, это междисциплинарное проектирование системы развивающего обучения. И у нас очень много есть для такого проекта. То есть я готов поддержать Ваше предложение, Виктор Александрович. Давайте разговаривать с разными командами. И это более чем важно, потому что есть куда отнести такой проект сейчас. Если еще вчера это было невозможно или очень трудно, то уже сейчас есть такой прецедент, и он непременно станет предметом серьезного рассмотрения. Я скажу, почему. Не поверите. Потому что есть государственная задача — войти в десятку ведущих стран по уровню системы образования. А с чем туда идти? С предметными компетенциями? Нас там просто слушать никто не будет. Уже весь мир ориентирован на другие стороны развития человека, и другая, по сути, система образовательных результатов будет определять человеческий капитал. Например, системы высшего образования многих стран рассматривают креативность в качестве главного показателя самой системы. Мы сейчас здесь можем оказаться крайне востребованными с таким проектом, так как есть государственный заказ на проект новой школы. А у нас, у практиков развивающего обучения, все-таки огромный опыт.

Виктор Болотов: И совсем недавно Ольга Юрьевна Васильева проводила совещание с региональными министрами и ставила задачу — ориентироваться на Пизу. Но школа не может ориентироваться на Пизу — не хватает учебных материалов и не хватает, самое главное, заданий — все учебники имеют задания прошлого века. Даже Ольга Юрьевна ставит такую задачу. Поэтому есть основания «заявляться на другой ход». Там не будет помощи, но, по крайней мере, если мы грамотно оформим свои предложения, то... Помощи если не будет, то «прикроемся».

Виталий Рубцов: Спасибо, Виктор Александрович. Валерий Семенович, пожалуйста.

Валерий Лазарев: По тем пунктам, которые здесь обсуждались. Первое. Сегодняшние российские власти не имеют видения будущего школы. Это хорошо видно по всем целевым программам, которые они производят и якобы выполняют. Нужна, как здесь говорили, модель будущего школы. Это должно быть не просто изложение декларации типа «Наша новая школа». Нужны программы, нужны технологии, нужны способы оценки результата — все это должно входить в модель новой школы. Какая идея может быть перспективной? На мой взгляд, идеям развивающего обучения нет альтернативы. Это самая на

сегодняшний день разработанная модель начальной школы. А вот то, что касается подростковой школы, здесь, как известно, большие проблемы. В чем я вижу проблемы подростковой школы? Их несколько. Первая проблема: развивающая школа построена на идеях ведущей деятельности, исходит из того, что ведущая деятельность — одна. На мой взгляд, нет оснований считать, что в каждом возрасте одна ведущая деятельность. Если мы вспомним определение ведущей деятельности — это деятельность, в которой формируются главные новообразования данного возраста. Это не означает, что в одной деятельности все эти новообразования формируются. Возможно, в нескольких деятельности формируются разные новообразования. И поэтому ведущих деятельности, на мой взгляд, может быть не одна. И поэтому различия во взглядах между Василием Васильевичем Давыдовым и Даниилом Борисовичем Элькониным по поводу того, что является ведущей деятельностью для подростков, могут быть сняты.

Теперь по поводу самих новообразований. У Василия Васильевича в его периодизации развития есть очень важное утверждение, что главным новообразованием подросткового возраста является практическое сознание. Для меня это означает следующее: если в начальной школе основное внимание уделялось познавательной деятельности и ребенка формировали как субъекта познавательной деятельности в форме учебной деятельности или в форме квазиисследования, то в подростковом возрасте мы должны формировать у него способность принимать решения. Ему надо самоопределяться в жизни, а когда он будет выходить из школы, ему нужно будет строить свою жизнь, а мой его совершенно к этому не готовим. Поэтому, на мой взгляд, Василий Васильевич совершенно прав в том, что важнейшим новообразованием подросткового возраста является именно практическое сознание, способность принимать решения, быть субъектом преобразующей деятельности, а не только познавательной. Это два важных момента: способность человека познавать мир и способность участвовать в преобразовании мира. Так вот, эту вторую способность мы не формируем. Я полагаю, что формировать эту способность можно через проектную деятельность. Я об этом уже писал. То, что делается в школе сегодня, никакого отношения к проектной деятельности не имеет. Я полагаю, что проектную деятельность нужно рассматривать так же, как квазиисследования и исследования, как форму развивающей учебной деятельности. Проектную деятельность нужно рассматривать не просто как производство нового продукта — это побочный эффект. Главное — это способность ставить и решать проблемы жизнедеятельности. И если в познавательной деятельности главное понятие — это «понятие», то в преобразующей деятельности главное понятие — «решение». И когда мы говорим «проект», проект — это результат решения. Развернутого решения. Любой проект — это такая же теория. Но не теория того, что есть, а того, что хотим построить, что должно быть. То есть решение есть понятие — понятие о

будущем. Поэтому в подростковом возрасте проектная деятельность должна стать ведущей формой развивающего образования. Что касается исследования, то в подростковом возрасте нужны не квазиисследования, а уже реальные исследования, нужно детей включать в исследовательскую деятельность. И тогда будет развиваться сама учебная деятельность, но уже не в форме квазиисследовательской, а в форме реальной исследовательской деятельности. Следующий момент. На мой взгляд, мы очень упрощенно ставим проблему формирования учебной деятельности. У нас все время фигурирует учебная деятельность в начальной школе, где один учитель. А когда мы переходим к подростковому возрасту, учителей много, и поэтому совместная деятельность — не совместная деятельность ученика с учителем, а совместная деятельность группы учителей. Учителя должны составлять единое целое. И поэтому выращивание учебной деятельности усложняется, оно становится другим. Когда-то я сказал Василию Васильевичу: «Василий Васильевич. Ваша система развивающая, но не развивающаяся. Она не предполагает выращивания и развития в дальнейшем». То есть возникает вопрос: как выращивать совместную учебную деятельность группы учителей и учеников? То есть, по сути, как выращивать учебную деятельность в школе? Не в одном классе, а в школе? Этим занимался наш институт Инновационной деятельности, теперь не занимается никто. Как выращивать развивающуюся школу? Если мы этого не решим, то никакой развивающей системы образования у нас не появится. Поэтому задача состоит в том, чтобы не только создать модель будущей школы, а еще создать вместе с ней механизмы ее развития. Целостная модель будущей школы будет включать в себя то, как учить и то, как выращивать новую учебную деятельность, как ее развивать. Спасибо за внимание.

Виталий Рубцов: Спасибо, Валерий Семенович. Пожалуйста, продолжаем коллеги, пожалуйста, Геннадий Григорьевич.

Геннадий Кравцов: Поскольку у нас очень ограничено время, хотелось бы донести самое главное. Начну, с вашего позволения, с проблем, трудностей и тупиковых ситуаций, в том числе в области изучения совместного действия, которым мы занимались не только тогда, когда вместе с Виталием Владимировичем и Борисом Даниловичем были младшими научными сотрудниками в лаборатории В.В. Давыдова (счастливые были времена), но и впоследствии. Я думаю, никакого секрета не открою, если скажу, что самые трудные, самые провальные звенья в школьной жизни — это средние классы. Вот здесь — катастрофа. Все теоретики и практики хорошо это знают. Поэтому много сил, времени, и энергии было направлено на исследовательскую работу в этой области. Мы пытались понять чему и как учить детей — подростков, чтобы они не «выпадали» из образовательного процесса, чтобы они доходили до нужного уровня знаний и общего развития. Здесь позволю себе вспом-

нить одну жизненную ситуацию. Мы с коллегами в составе большой делегации были в Дании на научной конференции. В рамках этой конференции нас повели в датскую школу. Я, естественно, пошел в пятый класс, где шел урок математики — меня это очень интересовало. Сравнительно молодой преподаватель — 35 лет примерно — вел урок математики, а рядом со мной сидела переводчица. Она мне тихонечко все переводила и я вполне понимал, что происходит на уроке. У меня тогда, как говорится, «челюсть отвисла» от удивления и, можно сказать, так и не возвращалась на место до конца урока. Я не мог понять, как возможно то, что я видел и слышал? А дело в том, что учитель раскрывал тему урока как учебное общение детей, как реализацию взаимоотношений детей друг с другом. Математические проблемы разыгрывались во взаимоотношениях этих детей. Это был тот педагогический изыск, до которого, как мне казалось, лично я додумался после многолетних исследовательских поисков. Что-то очень близкое и похожее мы практиковали в нашей работе. И вот здесь, в Дании, я обнаруживаю, как рядовой преподаватель математики демонстрирует нечто аналогичное. Как это может быть? Подхожу к этому учителю после урока и начинаю его расспрашивать, как он «дошел до жизни такой», что у него на уроке есть все то, что я считал сугубо своим открытием. Он мне отвечает: «Выготского читать надо». У меня второй раз в этот день «отвисла челюсть».

Выготского я читаю и изучаю с 1968 года. Меня в это дело вовлек мой научный руководитель Даниил Борисович Эльконин. И вот уже пятьдесят лет, вплоть до сегодняшнего дня, я читаю и перечитываю Выготского, пытаюсь разобраться в оставленном им научном наследии и понять волновавшие его проблемы. Владимир Соломонович Библер, столетие со дня рождения которого мы отмечаем в этом году, еще в 1975 году написал замечательную книгу, которую все мы хорошо знаем — «Мышление, как творчество». Там он сказал примечательные слова: «Все мы находимся под анабиозом идей Выготского». Думается, что очень чтимый и уважаемый мною выдающийся мыслитель и философ В.С. Библер в этом случае был не прав. Невозможно находиться под анабиозом того, что довольно далеко от тебя и с чем у тебя мало общего. По большому счету, у современной психологии очень мало общего с психологией Выготского. И это несмотря на то, что Л.С. Выготский в настоящее время самый цитируемый в мире психолог. У нас в стране защищается огромное количество диссертаций, в которых сказано, что методологическую основу этих работ составляет культурно-исторический подход. На самом же деле в подавляющем большинстве случаев в этих работах нет ровным счетом ничего от метода Л.С. Выготского. Дело в том, что метод Л.С. Выготского не лежит на поверхности. Он не поддается формально-логическому определению. Метод, писал Л.С. Выготский, это самое главное в исследовании. Метод культурно-исторического подхода это не только метод исследования, но и способ мышления, способ проблематизации действительности, способ

осмысления и переосмысления изучаемой реальности. Овладение этим методом требует от исследователя особой внутренней работы.

Десятилетия тому назад прозвучал такой лозунг и призыв: «Вперед — назад к Выготскому». Психология Выготского — это не вчерашний, и не позавчерашний день, не достояние истории, и не безнадежное старье, а будущее психологической науки. Этот призыв чрезвычайно актуален и в настоящее время.

Как-то раз, в довольно узком кругу однокурсников, мы беседовали с нашим научным руководителем Даниилом Борисовичем Элькониным. Кто-то из нас пожаловался, что иногда голова отказывается работать. На это Даниил Борисович сказал: «А я знаю, как привести себя в рабочее состояние. Я беру что-нибудь с полки такое, что покруче, погуще написано, ну, например, Маркса и начинаю читать. И глядишь, у меня появляются ассоциации, возникают какие-то предположения, воображение начинает работать. Но лучше всего на меня действует Выготский. Я беру томик Выготского и начинаю читать его. Но Выготский очень труден для прочтения». Кто-то из присутствовавших удивленно воскликнул: «Но ведь он же пишет просто и ясно, хорошим литературным языком». «А вот в этом и есть главная трудность» — воскликнул Даниил Борисович и пояснил: «Я вынужден насильственно себя останавливать после прочтения каждого абзаца, отходить от него, потом снова возвращаться и, читая второй раз, я обнаруживаю новый смысл, который раньше мне не открывался».

Я вспомнил эту давнюю историю, чтобы пояснить, почему культурно-исторический подход и созданная Л.С. Выготским неклассическая психология остаются в своей глубинной сути для всей современной психологии, как у нас в стране, так и за рубежом, во многом премудростью за семью печатями. Дело в том, что для понимания научного наследия Л.С. Выготского необходимо герменевтическое прочтение его текстов. Лев Шестов когда-то жаловался, что он никак не мог понять, зачем Б. Спиноза написал свою знаменитую «Этику» геометрическим способом. А потом пришел к выводу, что это было сделано специально для того, чтобы облегчить работу читателя. Философские тексты нельзя читать так, как мы обычно читаем художественные литературные произведения. Вот и тексты Выготского приходится читать герменевтическим способом, напоминая чтение математических формул. При чтении его работ приходится чуть ли не в каждом абзаце выискивать ключевое словосочетание, соотносить его с исходной проблемой исследования, соучаствовать в осуществляемой автором рефлексии, соотносить его умозаключения с собственными выводами, и так далее.

Возвращаясь к тому уроку, который продемонстрировал учитель математики в датской школе, отмечу еще раз, что этот учитель провел урок как содержательное общение детей на материале математики, где сама математика была и предметом, и языком осуществлявшегося общения. Вот это слово «общение» — это альфа и омега в работах Выготского. Категория общения в концепции Л.С. Выготского является источником и одновременно вершиной всех

процессов психического и личностного развития в онтогенезе. Это очень хорошо понимал Д.Б. Эльконин. Он как никто другой из непосредственных учеников Выготского, на мой взгляд, взял от своего учителя сам способ и метод мышления, способ проблематизации и осмысления того, что изучается.

Следует заметить, что общение как таковое в современной психологии не получило должной теоретико-методологической проработки и надлежащего экспериментального изучения, хотя у Выготского это одно из ключевых понятий. Очень интересные и плодотворные исследования по проблематике совместного действия и коллективно-распределенной учебной деятельности не покрывают и не исчерпывают все те вопросы, которые относятся к психологии общения. А.С. Арсеньев когда-то писал, что как развитие человечества в филогенезе, так и индивидуальной онтогенез есть не что иное, как смена форм и повышение уровня и качества общения. У Л.С. Выготского общение и обобщение суть одно и то же. Это две стороны одной медали — как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. Надо сказать, что это утверждение автора культурно-исторической теории сразу не укладывается в голове у читателя. Ведь обобщение — это чисто умственный, интеллектуальный мыслительный акт, а общение — это установление и осуществление взаимоотношений между людьми. Получается что-то вроде «в огороде бузина, а в Киеве дядька». Вроде бы это две качественно разнородные реальности, которые никак не совмещаются. Тем не менее, это парадоксальное утверждение Л.С. Выготского является ключом к решению многих фундаментальных проблем психологической науки. Как мы общаемся, так и обобщаем, а, значит, на таком уровне развития сознания и находимся, поскольку, согласно Л.С. Выготскому, уровень и качество обобщений — это внутренняя, смысловая характеристика сознания.

С этих позиций, по моему мнению, можно попытаться ответить на многие животрепещущие вопросы психологии и педагогики, в том числе: что делать в средних классах школы с подростками, чтобы состоялось полноценное развивающее обучение. Для этого надо попытаться взглянуть на самую учебную деятельность не только как на деятельность, но и как на содержательное учебное общение детей. Более того, надо попытаться посмотреть и на детскую игру, которая, по словам Выготского, есть ведущая деятельность у дошкольников, не только как на деятельность, но и как на рефлексии в форме деятельности. Причиной и основанием для такой смены теоретических установок в исследовательской работе может послужить тот общеизвестный факт, что до сих пор не выявлено никакого мотива в игровой деятельности у детей. Точно так же нет никакого мотива в ведущей учебной деятельности. А ведь мотив — это центральное понятие в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Иными словами, само понятие ведущей деятельности нужно осмыслить по-другому, чем это сделано в рамках деятельностного подхода. И здесь категория общения приобретает чрезвычайное значение потому, что смена форм и видов общения одно-

временно означает смену форм и видов обобщений в онтогенезе, что определяется ростом и развитием сознания у детей.

В своем выступлении на нашем семинаре Виталий Владимирович Рубцов призывал нас творчески осмыслить то, что было сделано в 91-й школе коллективом исследователей, работавших под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Действительно, опираясь на накопленные результаты и достижения, надо попытаться выйти на другой уровень в исследовательской работе и посмотреть на открывающиеся перспективы. Мой призыв — надо посмотреть глазами Выготского на современные проблемы психологии учебной деятельности и образовательной практики. Спасибо.

Виталий Рубцов: Спасибо большое. Текст замечательный. Смотрите коллеги, что для нас, мне кажется, очень важно: Когда я говорил про совместность и вообще про совместную деятельность, подчеркивал, что результаты исследований привели нас к тому, что совместность обязательно связана с общностью. Важной составляющей характеристикой общности является и общение, бесспорно, но, как оказалось, и не только общение, но обобщение и обобществление. То есть общение, обобщение и обобществление — это глубоко связанные между собой процессы. Поэтому Геннадий Григорьевич я очень хорошо Вас понимаю. Я также понимаю, что в ракурсе системы учебной деятельности невозможно построить подростковую школу. Я это сам давно понял. И наши исследования, которые мы в свое время вели с Гузманом, с Коростылевым на младших подростках, это доказывают. А как строить общение, через которое можно прийти к предмету? Как возможно все-таки общение как обобщение? Это вопрос очень серьезный! Поэтому я принимаю Вашу постановку вопроса, она мне очень близка. Но при этом говорю: через общение отнюдь не всегда можно прийти к предмету, на поиск содержания которого направлена работа ребенка. Приведу пример. Я глубоко уважаю Шалву Александровича Амонашвили, мы — старые друзья. Но я всегда задаю ему один и тот же вопрос: «Шалва, ну вот, а дальше что, что в общении»? Он говорит: «Они у меня думать начинают». «Нет, — говорю я, — ты им не дал предмета думанья и средств думанья не дал». Через общение сам по себе еще не дается инструмент, с помощью которого предмет берется. Только в особых формах общения. Тогда я, продолжая Вашу мысль, говорю: давайте рассматривать общение как форму обучения. И тогда правомерен вопрос: а что это значит в отношении к предметным характеристикам действия общающихся участников? То, что существующая, и с Валерием Семеновичем я тоже здесь согласен, периодизация ограничивает нас в понимании учебных форм общностей и деятельностей — это правда. Психология, с определенной точки зрения, забыла важные вещи, возможно, «ушла», с одной стороны, в предметность, с другой стороны, в общение, и эти планы оказались разорванными между собой. Но новые образовательные гиганты — это Гриффин,

которого называли, много интересного в Финляндии делается, в Дании (там, кстати, целая школа научная существует) — они призывают к тому, чтобы искать такие формы совместности, которые заставляют детей двигаться в содержании предмета, а не просто говорить по поводу физики, или математики. И последнее, один пример. В 1988 году, когда я посетил лабораторию Майкла Коула в Сан-Диего, он пригласил нескольких психологов для участия в большом проекте «Дети в информационном веке». Он, конечно, знал, что мы ведем исследования по совместной деятельности и привел меня в компьютерный класс американской школы, где дети сидели парами перед компьютером (по два человека) и решали задачи. «Ну что, видел как мы продвинулись? Вот тебе твоя совместная деятельность» — сказал он с гордостью. Тогда я ему ответил по-простому: «Майкл, мне очень жаль, если ты к этому понятие совместности свел. Если это — совместная деятельность, значит, Давыдов и его люди ничего не поняли в Выготском. Эльконин ничего не понял в Выготском, а все мы тоже ничего не поняли». И с тех пор продолжается наш с ним диалог. Поэтому большое спасибо за это выступление, и я вновь возвращаюсь к тому, о чем говорил Виктор Александрович Болотов. Я думаю, что если сейчас само сообщество консолидируется на понимании того, что современная школа — это школа развивающая детей через общности и деятельности, то я думаю, что у нас есть шанс сказать что-то еще по поводу того, какой должна быть школа. Но то, что нельзя сделать школу на основе только овладения знаниями, — это факт очевидный. Это я не просто признаю, я столкнулся с этим в своих исследованиях. Спасибо большое. Кто еще?

Вопрос из зала В.В. Лазарева.

Виталий Рубцов: Валерий Семенович, я готов на наш следующий семинар вынести тему «Общение и деятельность». С учетом того, что говорилось, поскольку есть большой смысл в том, что сейчас обсуждается. Геннадий Григорьевич, конечно, то, что о чем Вы говорите, это действительно принципиально важно, потому что мы понимаем, что мы можем прийти в класс к самому обычному учителю, который может и не читал никогда Выготского, но то, что мы увидим, нас поразит, потому что он делает то, что нужно. У него дети живые, они двигаются в содержании предмета, они коммуницируют, они заряжены на этот предмет, и, как сказал бы Борис Данилович, они находятся в образе и поле действия по отношению к предмету.

Владимир Кудрявцев: И такой пример есть. Учительница со средним педагогическим образованием учит по Давыдову. Давыдов подходит к ней и спрашивает: «Скажите, пожалуйста, уважаемая, по какой программе Вы учитесь? Она отвечает: «По своей».

Виталий Рубцов: Представить, коллеги, каким образом модифицируются системы понятий через

систему общностей — это совершенно особая задача. Но то что люди, которые хотят научить, понимают практически, что что-то надо сделать такое с условиями действия самого ребенка, при котором у него получается эффект в отношении собственного действия, это точно. Поэтому, Геннадий Григорьевич, я могу не согласиться с Вами в том, что категорию общения забыли. Ее не забыли, но ее не надо делать формообразующей. По крайней мере, для меня она не является формообразующей. Она двусторонняя, это общение и обобщение, которое осуществляется через обобщение предмета. Спасибо еще раз, Геннадий Григорьевич. Вы какие-то очень живые струны всколыхнули в моем собственном опыте. Елена Евгеньевна, пожалуйста.

Елена Кравцова: Мне вроде сам Бог велел заниматься совместным действием, особенно применительно к проектной деятельности. Геннадий Григорьевич уже сказал, что он работал в лаборатории Давыдова, и мне посчастливилось принимать участие в различного рода обсуждениях и с Виталием Владимировичем, и с Виктором Ивановичем Слободчиковым, который тоже тогда работал там. Часто обсуждения касались совместной деятельности, как ее тогда называли — коллективно-распределенной. При этом все ссылались на очень любимого Даниилом Борисовичем Элькониным Выготского и на его идею о том, что высшие психические функции появляются на арене дважды — сначала как реальные отношения в коллективе, затем как высшие психические функции.

Таким образом, вроде совместные действия, которыми тогда многие увлекались, начиная с Е.Е. Шульешко, прямо и непосредственно вытекали из идеи Л.С. Выготского. И начав, по заданию Александра Владимировича Запорожца, заниматься психологической готовностью к школьному обучению, я тоже собиралась в первую очередь рассматривать и решать эту проблему с помощью совместной деятельности.

Уже первые исследования показали, что психологическая готовность к школьному обучению формируется в игре. Изучение становления и развития игры в дошкольном возрасте позволило обнаружить одну важную закономерность.

Оказалось, что для того, чтобы дети вместе играли, т. е. у них была совместная деятельность (совместная игра), у них должна быть некоторая психологическая готовность к этой самой совместной деятельности.

Иными словами, обнаружилось, что для того, чтобы дети начали играть вместе, у них обязательно должна быть индивидуальная игровая деятельность.

Нередко в детских садах возникают ситуации, когда игра не может начаться, так как привыкли к тому, что всегда Ваня играет машиниста, а он сегодня не пришел по каким то причинам. Остальные не могут заменить Ваню, так как умеют только выполнять определенные роли. Таким образом, оказывается, что совместности деятельности детей только внешняя, а не внутренняя. При этом такую деятельность никак нельзя назвать игрой в психологическом смысле этого слова.

Полученный в исследованиях вывод немного обезкураживал, так как он противоречил и идеям, разрабатываемым в лаборатории Василия Васильевича, и культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Проверкой полученного вывода пришлось заниматься при построении коррекционно-развивающей работы в детях, психологически не готовыми к школьному обучению.

Оказалось, что среди детей, которые учатся в начальной школе, есть довольно много тех, кто психологически не готов к школьному обучению. Они нуждались в психологической поддержке и помощи.

Согласно законам и канонам, надо было строить коллективно-распределенную учебную деятельность, ведь, по мысли В.В. Давыдова, начальные формы учебной деятельности имеют форму совместной деятельности учителя и учеников.

Оказалось, что это непросто. Условно можно поделить детей на две группы. Первая группа детей действительно совместно реализовала учебную деятельность и постепенно эта деятельность становилась их индивидуальной деятельностью, а формирующаяся в ней рефлексия — высшей психической функцией.

Вторая группа детей внешне тоже что-то делала вместе, но в лучшем случае дети действовали «рядом», и поэтому учебная деятельность у них не реализовалась ни в группе, ни индивидуально.

При этом им очень хорошо вместе, они вместе замечательно взаимодействуют, общаются, коммуницируют, но никакой совместной деятельности у них нет. Получается как у Майкла Коула — когда два ребенка сидят за компьютерами, они, по мнению американских исследователей, реализуют «совместную деятельность».

Таким образом, можно заключить, что сама по себе совместная деятельность требует некоторой психологической основы. В противном случае она является совместной лишь по внешним признакам.

Подтверждение этому пришлось наблюдать в Институте психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, когда мы специально строили обучение психологии через искусство.

У нас был такой специфический предмет, который назывался «экспериментальный психологический театр». Студентам предлагались разные ситуации, которые они должны были проиграть, а затем проанализировать с помощью основных понятий культурно-исторической психологии. Деятельность, осуществляемая на этих занятиях, предполагала совместные обсуждения, совместное проигрывание, совместный анализ и т. п.

Практически все студенты с удовольствием включались в занятие, однако мы скоро убедились, что если для одних деятельность, которую мы предлагали, была совместной, то для других, скорее, это была деятельность «рядом».

Таким образом, можно сказать, что есть некоторая данность, которую можно назвать психологической готовностью к совместной деятельности. Согласно имеющимся у меня экспериментальным данным, можно заключить, что для того чтобы деятельность могла быть совместной, для того чтобы была сформирована

психологическая готовность к совместной деятельности, должна быть индивидуальной деятельностью.

Ни в коей мере не противоречит идее о том, что совместная деятельность обеспечивает и становление высших психических функций, и формирование целого ряда деятельностей, таких, например, как учебная, важно заметить, что при этом никто индивидуальной деятельности не отменял.

Можно проиллюстрировать сказанное с помощью периодизации игры. Если ребенок не прошел режиссерскую игру, в которой собраны все те будущие игры, которые еще не возникли: и сюжетно-ролевая игра, и игра с правилами и образная игра, — ребенок не будет уметь играть совместно с другими детьми. Его игра будет мало похожа на игру, как в случае, когда нельзя играть в железную дорогу, если не пришел Ваня, который всегда играет машиниста.

Соотношение совместной и индивидуальной игры можно еще увидеть в играх с правилами. У детей есть такой очень интересный период, который раньше возникал в старшем дошкольном возрасте, сейчас в большей степени — у младших школьников. Ребенок, который, например, не может хорошо забить мяч в ворота, выходит один во двор и начинает сам себя тренировать.

В индивидуальной деятельности создается ситуация, где представлено, по словам Василия Васильевича, генетически исходное. Если генетически исходного нет, не возникает психологическая готовность к совместной деятельности. А если нет психологической готовности к совместной деятельности, то даже если взрослый меняет позиции детей, например, сегодня кто-то задает задачу, завтра подбирает действия и т. п., то несмотря на смену позиций, ребенок видит только какой-то кусочек пазлика и это действие совместным не становится. Происходит почти как в известном фильме «Берегись автомобиля» — каждый, у кого нет автомобиля, хочет его купить, а каждый, имеющий автомобиль, имеет дополнительные проблемы и не избавляется от него потому, что тогда он снова будет мечтать его купить.

В нашем образовании практически не предусмотрены условия для индивидуальной деятельности — мы все время припеваем хором, стараемся строить коллективную деятельность. Педагоги не любят индивидуальную деятельность, ссылаясь на то, что они отвечают за жизнь и здоровье детей, за большое количество детей в группе или классе. Доходит до курьеза: даже занимаясь с учеником индивидуально, педагоги нередко все равно строят фронтальное обучение. Представляется, что пока мы не вернули индивидуальную деятельность в образование и не нашли ей достойное место, у нас будут трудности в организации совместной деятельности и формировании высших психических функций.

Итак, совместная деятельность предполагает наличие психологической готовности, формирующейся в индивидуальной деятельности. Второе: сама совместность может быть разной. В одних случаях совместность рассчитана на одинаковый уровень участников. Например, образовательные учреждения

пытаются подбирать людей одинаковых по уровню. Особенно это касается особых школ или престижных вузов. Представляется, что такая совместность может быть реализована в тренингах, а много раз повторенные тренинги ведут к тому, что сейчас страшно модно и что, с моей точки зрения, совершенно убийственно для образования — к скилзам. Скилзы — это навыки, которые не просто не ведут к развитию, но во многом противоречат этому развитию. Скилзы — это когда «от зубов отскакивает», а думать при этом совершенно не надо.

Другая совместность предполагает разный уровень участников. Разный уровень участников совместной деятельности дает реальную возможность занимать разные позиции в общении. Помимо этого, «разноуровневость» с самого начала предполагает творчество, о котором сегодня много говорили, и сотворчество, о котором тоже упоминалось. Ко всему прочему разный уровень участников совместной деятельности дает возможность взаимообучения, которое тоже никто не отменял и на котором многое что целесообразно строить в образовании. Пока мы не научимся в школе, дошкольном учреждении и в вузе использовать взаимообучение, до тех пор у нас все равно будет один педагог на большое количество учащихся и ему будет трудно, если вообще возможно, создать развивающую среду.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться, это то, откуда берется эта самая индивидуальная деятельность, являющаяся предтечей совместной деятельности. По Выготскому, есть сознание «пра-мы», которое является, опять же по Выготскому, центральным психологическим новообразованием кризиса одного года. Мне приходится довольно часто консультировать детей и взрослых, и могу с сожалением констатировать, что есть большое количество людей, в том числе и взрослых, у которых нет сознания «пра-мы». Отсутствие сознания «пра-мы» приводит к тому, что у человека нет основания для совместной деятельности. К большому сожалению, у нас не учат и даже не создают условия для становления и развития сознания «пра-мы» у будущих мам, педагогов, психологов.

Представляется, что без сознания «пра-мы» будет очень трудно что-либо сделать и в школе будущего, и в школе настоящего, в общем, в ситуации образования.

И самое последнее, что хотелось сказать: здесь сегодня много говорили про метапредметность. Мне кажется, что метапредметность может быть различной. Есть метапредметность как надпредметность, а есть метапредметность как синкрет. Представляется, что во многих ситуациях не хватает как раз синкрета. Синкрет является той целостностью, которая позволяет цементировать совместную деятельность или совместное действие.

Отсутствие синкрета приводит к тому, что невозможно как отдельному человеку, так и партнерам строить и реализовать метапредметную совместную деятельность, так как у них нет предметности.

Именно отсутствие синкрета может быть причиной сложностей общения, о которых говорил Вита-

лий Владимирович — нет предметности, а есть только общение.

Особая проблема — это наличие синкрета у педагогов. Нашим коллективом разработана программа «Мастер» для средней школы, которая предполагает обучение в специальных мастерских. При этом мы ориентировались на целенаправленное формирование практического сознания. Для реализации этой программы необходимо, чтобы педагоги одновременно могли вести уроки и практические занятия — мастерские. Например, нужно было, чтобы у нас педагог по математике мог вести мастерскую «Шашки, шахматы». Но оказалось, что большое количество учителей математики отказывались от этой работы, они говорили: «Я не умел, не умею и не буду уметь в это играть, потому что оно мне не надо — я учу математику». Было огромное количество учителей по физике, которые кроме того, что им предписано в методичке, ничего не умели делать.

Представляется, что синкрет потерян где-то на уровне подготовки педагогов. И мне кажется, что если мы хотим строить какую-то школу будущего, то возвращение синкрета и индивидуальной деятельности в образование является первостепенной задачей. Спасибо.

Виталий Рубцов: Елена Евгеньевна, спасибо большое. Это еще одно замечательное выступление. Коллеги, обратите внимание на то, о чем нам говорят? Нам говорят, что до игры можно детей объединить в общей работе, включить их в такую ситуацию, которая называется театр; и оказывается, что в этой ситуации у детей появляется интенция к тому, что потом может стать совместностью. Елена Евгеньевна, так Вы на главный вопрос, на мой взгляд, на самом деле ответили. То, о чем говорится здесь, как раз и есть основная задача — построить саму эту совместность. Елена Евгеньевна, ну конечно, — индивидуальная деятельность. Кстати, мы с Давыдовым об этом полностью договорились. Он мне говорил: «Виталий, ну, конечно, коллективно-распределенная, но развиваются-то индивиды». Вообще-то деятельности коллективной не бывает. Она всегда индивидуальная, но в том смысле, что процессы, которые обеспечивают развитие, они — у нас, они наши. Первоначально они вне, не «между ушами», вне, среди нас, на сцене, где мы — участники. Но потом ты обретаешь это общее как свое. Рефлексия, понимание, взаимопонимание — основные процессы, обеспечивающие интериоризацию. Но вот что принципиально важно. Вы сказали, что есть такие формы работы, или формы жизнеобитания, жизнисууществования, детей и взрослых, при которых вот эти включенные туда дети и взрослые осуществляют процессы, что-то обеспечивающие на стороне их индивидуального действия, индивидуального поведения. В этом же и состоит ответ на вопрос. Я как раз и хочу сказать, что вот эти общности и деятельности, которые мы задаем детям (театр, например), это и есть одна из форм включения детей в совместность. В Великобритании, например, театр стал необходимым атрибутом каж-

дой школы. В школе есть театр. Почему это становится необходимым? Потому что что-то происходит с детьми, особенно в подростковом возрасте, когда в форме театрального действия создаются условия для развития детей. Нередко это работает в реабилитационных целях. Давыдовым и его последователями много сделано в этом плане, ими найдена такая форма взаимоотношения взрослого и ребенка «учитель—ученик», которая позволяет ребенку свободно осуществлять поисково-опробывающие, как сказал бы Борис Данилович, действия в отношении анализа той реальности, в которой можно особо экспериментировать с предметом. Не больше. Я не опускался вниз туда и не поднимался вверх туда, я просто хочу сказать, что мы, кто работал в то время в этом направлении, понимали хорошо то обстоятельство, что невозможно «в лоб» научить ребенка какому-то специальному действию с предметом. Нет, наоборот, мы уходили всегда от этого. Другое дело — как это делать. Например, скажем, всякие формы театральных опробывающих действий в подростковом возрасте, когда подростки имитируют определенные профессии в ролевых играх, оказываются эффективными. Возьмите Китай, возьмите Сингапур. Они уже школу на подобных основаниях строят, а мы все еще обсуждаем... Конечно же, — это метапредметные компетенции, не предметные. Ребенок не работает как слесарь, космонавт, или врач, это — ролевое опробывание возможности быть кем-то, чьей ролью пытаются дети овладеть. Он не врач, но он осваивает общность, где он действует как врач. Все это колоссальное значение имеет для понимания школы как института развития в подростковом возрасте.

Теперь в отношении проектной школы. На самом деле, Владимир Товиевич, я не видел много хороших проектов в старшей школе. Но есть, например, опыт Нефтеюганска. Проект заказывался реальными компаниями, или взрослыми людьми, когда участниками проекта были не только дети, но и те, кто ставил задачу. И создатели проекта знали, что такой проект может быть реализован. В данном примере была реальная мотивация в проектной деятельности. Кстати, у Вас есть такой опыт, Валерий Семенович. Но когда мы сейчас говорим, коллеги, что если школа должна быть вот такой, с таким вот театром, например, то какое предметное содержание воспроизводит такой театр? Зачем мы это делаем? Что это дает ребенку в его развитии? Одна из наших коллег попала на стажировку в Оксфорд, где ей пришлось работать с детьми, которые претерпели насилие. Профессору Гарри Дениэлсу за счет такой формы совместности удалось шаг за шагом в течение месяца «протащить» ребенка до состояния, когда он начинал разговаривать со взрослыми. В этой связи — про компетенции, о которых говорит Гриффин. Такое ощущение, что он не просто подсмотрел, а что он был в нашей 91-й школе, когда я вижу, как компетенции типа «взаимодействие с другими» попали в список ключевых компетенций. Сегодня об этом говорил Исаак Давидович. Виктор Александрович Болотов намного больше об этом знает, в частности, знает о том, что обозначить

компетенции это еще не значит их сформировать. Именно этому уделяется особое внимание и в наших работах. Неслучайно многие коллеги увидели, что за совместностью и имитацией проигрывания каких-то реальностей стоят эффекты в отношении развития общностей детей и взрослых, и это несопоставимо больше, чем натаскивание ученика на определенный результат. Почему? Потому что для того, чтобы это ограниченное действие сделать свободным и творческим, нужно организовать форму для реализации этой совместности. Она обязательно является формой общения, она является обязательно формой обобщения, и поскольку она предметна, она является формой обобществления. А теперь так: хотим мы школу совместности построить или нет? Но могу сказать, что та подростковая школа, которая была построена на предметной основе, в том виде, как она была заявлена, работать не будет. Нужно что-то сделать с формой для того, чтобы она заработала.

Татьяна Ковалева: Я хочу одно из направлений задать, понимая, что мы сегодня не даем ответа, а задаем как бы пространство разных дискуссий. Мне тоже сама идея кажется очень назревшей. В этом плане я полностью продолжаю линию Исаака Давидовича — то, о чем он говорил. Но если мы так метафорически скажем: готовы ли мы подрядиться на задачу построения школы совместного действия? Или опять же, я согласна с Борисом Данииловичем, который сказал, что про действие мы еще понимаем очень мало и в этом плане — и о какой-то совзаимности. Сегодня разные докладчики, разные выступающие намечали разные линии, и какие-то линии Вы подчеркивали более сильно. Смотрите, вот линия общения — обсуждали через общение. Фрумин сказал: «Кооперация». Кооперация — это все-таки не тип общения, это связано с разделением труда, поэтому когда мы говорим о совместном действии и Александр Григорьевич сказал, что как-бы это действие в одном месте, то дальше надо разбираться, что в этом месте происходит. И действительно, тут могут быть разные развилки. Это и развилка общения — одно, и развилка кооперации — другое, это и развилка усложнения этого совместного действия через усложнение предметности. И, кстати, почему часть людей в развивающем обучении не очень серьезно относились к общению? Потому что, как мне сказал Львовский в какой-то дискуссии, если ты усложняешь предметность, то и общение будет тянуться и усложняться. И такой ход мысли тоже есть.

Теперь свои небольшие замечания в эту дискуссию. Психолого-педагогическую. В ходе обсуждения практически никто, может быть, метафорически Борис Даниилович в эту линию зашел, никто не говорил еще о том, что само совместное действие усложняется еще и за счет того, что мы видим одновременно все пространство действия. Когда мы видим пространство, где действие разворачивается, это задает шаг усложнения. Для меня, например, эта версия как раз связана

с тем, что сейчас становится очень модным и популярным картирование. Все политики начинают строить дорожные карты, маршрутные карты. Почему? Что это за интерес такой, что мы повернулись вдруг к карте? Для меня — это преодоление, в любом смысле, преодоление линейности. Когда мы говорим о проектной культуре, о программной культуре как более сложной культуре, чем проектная, задается эта линия последовательности. Когда мы говорим «речево», мы задаем последовательность слов. Что нам позволяет в современном мире преодолеть вообще эту последовательность? То, что мы называем клиповое мышление у детей, то, что мы одновременно видим — вот, мне кажется, культурное средство. Кстати, возвращаясь «вперед—назад к Выготскому», я вдруг, перечитывая первые его статьи, увидела, что он пишет: слово — запятая, чертеж — запятая, график — запятая, карта — запятая. То есть он обсуждал разный арсенал средств. Мы, конечно, взяли какие-то средства как более важные, но теперь, может быть, в современном мире наиболее адекватным средством становится средство картирования. Потому что оно позволяет увидеть с птичьего полета целостность. И тут можно сказать про тьюторство, можно не сказать — это уже мое родовое, но в этом плане тьюторская позиция в ее глубине как раз связана с тем, что за счет картирования мы ставим ребятишкам в деятельности компетенцию видения как бы сразу, что тоже ведет к усложнению действия. Когда ребенок видит границы этого действия, возможные действия, которые становятся ресурсом, возможные действия, которые тормозят это данное действие, в этом тоже что-то происходит. И когда мы сейчас говорим о спонтанных, наиболее ярких деятельности, где можно закрутить ребят, и все говорят: первое — театр, второе — газета, где тоже проявляется это, потому что в газете ты должен видеть целостность, и поэтому у ребят возникают новые типы совместности, кооперации. Там надо и рисовать, и видеть макет газеты, и понимать, куда она направлена. И то же самое нам дает театр. В чем привлекательность для детей? В том, что даже если ты и не играешь главную роль, но зато ты можешь быть художником, можешь быть костюмером, гримером и др. У нас у всех потом, видимо, будут дискуссии, и к этому надо готовиться; но вот этот поворот на картирование как видение целого, за счет чего у нас в XXI веке появляется возможность для усложнения деятельности, действия, важно не потерять. Благодарю за внимание.

Виталий Рубцов: Спасибо большое.

Галина Цукерман: Замыкая, наверное, этот разговор, хочу вернуть его к первой фразе, которая была написана на сайте, приглашающем на этот круглый стол. Я вам ее прочту: «Может ли организация разных форм совместной деятельности — игровой, учебной, проектной — быть механизмом формирования определенного типа мышления?»¹. В этой фразе за-

¹ Термины «деятельность» и «формирование» далее обсуждаться и использоваться не будут.

ключен предмет сегодняшнего разговора, то, ради чего Виталий Владимирович предложил собраться.

Когда я прочла эту первую фразу, то не могла понять, где сегодня найдется такой человек, который скажет «нет, не может». Мы уже давно не спорим, как правильно ответить на вопрос: может ли организация разных форм совместного действия быть механизмом становления определенного типа мышления. Мы не выбираем между ответами: *да, может* или *нет, не может*. Сегодня уже получены сотни надежных доказательств того, что совместное действие является механизмом становления мышления, и разные типы совместных действий порождают и развивают разные типы мышления.

Тогда я нашла для себя грамматическую конструкцию, в которой мне интересно про это говорить: определенный тип совместного действия может стать механизмом становления определенного типа мышления, **если...** В сегодняшнем разговоре было множество индивидуальных ответов на вопрос об условиях влияния типа сотрудничества на становящийся тип мышления.

В такой постановке вопроса — начало поиска ответа еще на один вопрос, точнее — мечтание о нормальной школе совместности. Это мечта Даниила Борисовича Эльконина. Он много раз про это говорил: надо создать институт нормального детства как прецедент. 91-ая школа была крошечным участком этого прецедента. Все, что здесь говорили, я слышала как ответ на вопрос «Готов(а) ли я отвечать за следующие условия этой нормальности?».

Я лично готова отвечать за три условия запуска и функционирования совместного действия как механизма развития определенного типа мышления и других способностей. Этот механизм развития средствами образования работает, если:

- 1) действительно возникает совместное действие;
- 2) складывается определенный тип педагогического сознания, для которого организация совместного действия является обязательным предметом работы;
- 3) способы организации совместного действия описаны технологично.

1. КАК МЫ СУДИМ О ТОМ, ЧТО СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ВОЗНИКЛО?

Обсуждая этот вопрос, мы все время будем приближаться к пониманию природы совместности. Здесь дело не в словах — содействие, взаимодействие, кооперация, сотрудничество... Мы очень богаты лексически, но суть не в названиях. Полезно вернуться к истокам и, вчитываясь в Выготского, задуматься о том, что он имел в виду, когда говорил про *интерпсихическое действие* в его трудных отношениях с тем, что мы теперь называем действием индивидуальным. Интерпсихическое возникает только в том случае, когда в индивидуальном действии уже начинает складываться что-то новое. Лишь в этом случае интерпсихическое действие порождает нечто большее, чем сумма составляющих его индивидуальных действий. И в результате порожденного в интерпсихи-

ческом действии новообразования возникает новое в индивидуальном действии. Иными словами, это проблема яйца и курицы, и что первично — вопрос тупиковый.

То, что Вы, Виталий Владимирович, сказали в семьдесят дремучем году, не понято до сих пор. А Виталий Владимирович сказал простенькую вещь: не возникает совместность всякий раз, когда двое или четверо что-то делают или обсуждают. Совместность возникает в редких счастливых встречах индивидуальных действий. Эти редкие события я бы сейчас описала как моменты, когда (1) все индивидуальные действия инициативны и (2) когда они перекрещиваются. *Место встречи этих инициатив*, то, как оно организовано, на какой предметности и в какой знаковой форме, — вот это, собственно, вопрос проектирования совместности не как счастливого случая в жизни каждого педагога и человека, а как нормальное действие профессионала.

Если речь идет о формировании теоретического понятия, то читайте молодого Рубцова. А если речь идет о расширении пространства возможностей пробного действия, то это другая конструкция. А если идет речь о повышении чувствительности к эмоциям партнера — это третья конструкция. То есть давайте быть определенными и в предметном, и в целевом отношении, когда мы говорим о совместности. Я хотела подчеркнуть, что все это волшебство перехода интерпсихического в интрапсихическое может возникать не как случайность, а как закономерное педагогическое событие при определенном типе педагогического сознания.

2. О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ, ДЛЯ КОТОРОГО СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТОМ РАБОТЫ.

Мы начали исследование совместного учебного действия в семидесятые годы, т. е. когда педагогическое сознание было тотальным, тоталитарным и очень однородным. Были хорошие Марьиванны, были разные другие. Мы наблюдали эволюцию педагогического сознания в каждой классной комнате, где удавалось построить совместное детское действие. Начало этой эволюции было довольно однообразным. Когда учительница впервые видела склонившихся друг к другу учеников и слышала это гудение детских голосов, она говорила: «А я тут зачем?»

Потом это возмущение, этот шок преобразовывался во многих головах в вопрос «Где мое место в детской совместности?» И вот тогда начинало интуитивно, спонтанно возникать нормальное педагогическое сознание, где педагог был соучастником детской общности, где возникало детско-взрослое взаимодействие. На первый план сначала вышла забота взрослого о том, как выращивать и удерживать нормы коммуникации. Этот новый пласт педагогических забот был особенно заметен, потому что если эти нормы не культивируются, то детская совместность может привести к деструктивным результатам из серии 16+.

Когда педагоги научились строить нормальную учебную коммуникацию, для них выступила главная задача взрослого, строящего детскую учебную общность: поддержка детских учебно-познавательных инициатив. Дело в том, что совместная работа детей, построенная взрослым, открывает новое учительское зрение; у педагога неизбежно складывается *диагностический* взгляд на совместную работу детей. Тот, кто внимательно смотрел и слушал, что происходит в детской группе, решающей общую задачу, знает по собственному опыту: именно в этой ситуации можно наконец-то обнаружить, что на самом деле дети думают о предмете обсуждения.

3. СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПИСАНЫ ТЕХНОЛОГИЧНО.

В этом отношении сделано немало. Но позволю себе мимоходом коснуться двух сюжетов.

Во-первых, центром исследовательских интересов по-прежнему остается подростковая школа. Виталий Владимирович, я понимаю, что это Ваша юность, но не из средней школы ноги растут. То, что случается в первую неделю, в первый месяц первого класса — это импринтинг будущего учебного действия. Забота о началах построения учебного сотрудничества во многом предопределяет его судьбу в подростковой школе. При этом у всякой истории есть своя предыстория, и лучше, чтобы она случалась в нормально построенной детско-взрослой общности перед школой. Вопрос о преемственности возрастосообразных форм детско-взрослого сотрудничества далек от своего решения.

И второй сюжет — о том, что сейчас захлестывает педагогические практики школьного, дошкольного и внешкольного образования. Многочисленные детско-взрослые общности строятся в отдельных, так сказать, предметно-беспринципных пристройках. И то и другое осмысленно, у всех есть свои функции. Только эти «пристроечные» общности обладают слабым переносом на школьные предметности и не заменяют их. Спасибо.

Виталий Рубцов: Спасибо, Галина Анатольевна.

Гульшат Уразалиева: Уважаемые коллеги, сегодня мы на протяжении этих нескольких часов говорили о том, как нужно строить совместную деятельность в рамках институций — института образования — дошкольного, школьного, вузовского. Но современное общество XXI века — не только институциональное, оно еще и сетевое. И вот здесь говорилось об очень важной проблеме — детско-взрослых отношениях. И большей частью коллеги говорили о таких детско-взрослых взаимоотношениях, как «учитель—ученик», «воспитанник—воспитатель» и далее — «психолог—учитель». Но есть еще детско-взрослые отношения за пределами институтов школы, детского сада и вуза — это детско-родительские отношения, выстроенные в горизонтальных сетевых общностях. И именно эта постановка конструиро-

вания новых социальных общностей дает нам богатейший материал, который мы обнаруживаем в пространствах социальной реальности, цифровой реальности. Два года назад я нашла потрясающе интересный пример того, как эта совместность родителя и ребенка, как их огромная потребность в общении творит новые социальные практики. Пример этот был в Белоруссии. Папа, которому не хватало общения с сыном (по-моему, это была младшая школа), пришел в школу — это те формы новой социальной общности, которая рождается на границе «школа—родитель», «школа—родительские сообщества» и так далее. Он пришел к директору школы с одной просьбой: в субботу или воскресенье, как удобно школе, выделить спортивный зал на 2 часа. И потом через интернет он предложил всем отцам прийти и 2 часа заниматься вместе с детьми: играть в мяч, в волейбол. И потянулись. Об этом проекте он рассказал на своей странице, и, благодаря кумулятивному эффекту социальных сетей, этот новый единичный проект стал развитой социальной практикой. Вот эта новая уникальная практика «папа—зал» стала распространяться, появились формы детско-родительской совместной деятельности. Что было в основе? Именно то, о чем говорил Виталий Владимирович — дефицит подлинного общения — общения родителя и ребенка. Поскольку у нас отец — в основном работающая фигура (он утром уходит, приходит вечером), ребенок общается в основном с мамой, с бабушкой, с воспитателем, потом — с учителем. Отец остается в стороне, и он придумал такую форму общения с ребенком. Она полезна физически — активность. Она дает возможность отдохнуть маме, так как приходят в спортзал только папы. Это потрясающая, на мой взгляд, уникальная форма, и таких форм организации детско-родительских взаимоотношений много.

У нас была совместная статья с Владимиром Товиевичем Кудрявцевым, где мы предложили так называемый проект «РОДИВ» — «Развивающая общность детей и взрослых». Мы определили критерии развивающей общности родителей — каких родителей можно назвать творческими, развивающимися — на основе огромного опыта, в первую очередь, Давыдова, Элькониной, Рубцова, и других. Но сегодня этого недостаточно, потому что за пределами институциональных есть абсолютно новые практики — сетевые. Я затем и выступила, чтобы на будущее иметь возможность эту линию тоже включать в активные семинары. Спасибо.

Виталий Рубцов: Коллеги, я думаю, нам пора заканчивать. Так, пожалуйста. Представляйтесь.

Наталья Жукова: Я дилетант, магистрант нашего университета, и у меня, в сущности, к вам такой детский вопрос. Сначала я хотела защитить междисциплинарный подход, всю когнитивистику, как комплекс наук о мозге, психике и социальном взаимодействии, и сказать, что идеи Выготского находят великолепнейшее продолжение в теории культурной эволюции, т. е. те современные

«коннектома», «когнитома» — это ничто иное, как продолжение Выготского. А Выготский не нужен поп-психологии. А детский вопрос у меня такой: социальный заказ *de facto* и *de jure* — например, мы воспитываем ребенка с учетом возрастной периодизации, находим правильные формы для каждого возраста, но вот этот реактивный ребенок приходит в обычную школу, а там, по выражению профессора Александрова, кстати, предлагающего концепцию психофизиологического научения и обучения, идет стандарт и социальный негласный шаблон не на развитие, а на адаптацию, на тиранию позитива, на успешность. И этот креативный ребенок нужен ли будет вот этой формальной школе? Сегодня вспоминали идеологию постмодерна, Фуко. Вот, реально, ценой невероятных усилий, как Вы и коллектив нашего университета, мы воспитываем креативную личность, креативного педагога-психолога, креативного ученого, просто любого разносторонне развитого человека. А он нужен социально? Он найдет понимание? Социальное взаимодействие. Спасибо.

Виталий Рубцов: Во-первых, вопрос замечательный. Во-вторых, конечно, найдет, если человек креативный и творческий, он всегда найдет выход. Я видел немало примеров. Например, сам Василий Васильевич Давыдов — это пример такого креативного человека. Или Даниил Борисович Эльконин, который по его поводу однажды выступал в нашей Академии, и еще много других людей, которые не позволяли себе в индивидуальных поступках открыто выступать против общего мнения.

Наталья Жукова: Я бы как раз хотела призвать к нашему с Вами содружеству и социальному взаимодействию.

Виталий Рубцов: Оно есть.

Наталья Жукова: И еще я забыла такой важный вопрос, поскольку я общаюсь с подростками, иной раз с неформальными. Как нам обещал великий Маклюэн, у нас заканчивается эпоха Гутенберга и начинается эпоха глобальной деревни. Сейчас говорят, что у подростков, у молодежи изменился даже дизайн мозга. Цифровая жизнь, виртуальная. И это тоже не учитывается, к сожалению; какие-то формы — вечные, а какие-то устаревают. Современная молодежь уже скорее нас может научить, и вот этот аспект взаимодействия тоже очень важен, и он недостаточно учитывается.

Алексей Бродских: Московский госуниверситет, факультет педагогического образования. Если этот семинар будет продолжаться в дальнейшем, я бы хотел заявить такую позицию: меня интересует педагогическое образование. Не столько создание коммунизма в отдаленно взятой школе, а именно педагогическое образование. Как человека не то чтобы научить, а как помочь ему понять, хотя бы различать те вещи, на которые вы потратили свою жизнь. Как

за 1–2 года сделать так, чтобы он это мог видеть, мог хотя бы понимать, о чем идет речь, мог различать, мог воспринимать. Это для меня главный вопрос.

Виталий Рубцов: Мы заканчиваем. Итак, во-первых, спасибо. Никто не ожидал, что 4-часовое сидение не безнадежно. Во-вторых, я хочу сказать, что наш сегодняшний разговор еще раз подтверждает, что острота вопроса и безразличие к тому, как развивается и живет ребенок вместе со взрослым в разные периоды детства, заставляет нас быть по одну сторону баррикад, потому что мы всегда были в позиции последовательной и доказательной. У нас с Василием Васильевичем как-то был такой разговор: «А ты что, Рубцов, хотел, чтобы тебе легко было?» — «Да нет, Василий Васильевич, как-то так, чтобы меня понимали». — «Ишь, чего захотел. Когда понимают, тогда уже нет остроты, не интересно». А на самом деле, время и ситуация требуют того, чтобы не упустить и не растерять детей и детство, заставляют нас заявить, что мы профессионально готовы предоставить какой-то разумный проект, какой должна быть школа совместности. Если бы не Виктор Александрович сегодня, я бы, может быть, этого не говорил. Но после его прямого воззвания есть основания показать, как все-таки институционально эти формы общности детей и взрослых становятся совместно-творческими, обеспечивающими развитие. Как в этих общностях происходит понимание того, что связано с логикой происхождения понятий, сознанием и деятельностью людей? Как это происходит? Вопросы, которые задавались в ходе работы, чрезвычайно важные и имеют отношение к этой задаче. Невозможно будет исключить из этих форм и родительское участие. Это же не интернат. Это же не изоляция.

Владимир Кудрявцев: Особенно в дошкольном возрасте.

Виталий Рубцов: Не только в дошкольном. В подростковом возрасте это не менее важно, чем в любом другом. Там, если родители уходят, непонятно что получается в такой ситуации. Это требует ответа еще на целый ряд других вопросов: что такое дополнительное образование? Что с этим делать? Где вообще разные взрослые в этой ситуации? Я хочу специально обратить внимание на вопрос по педагогическому образованию. Проект по модернизации системы педагогического образования, который мы делали с Высшей школой экономики и многими вузами РФ, где введено модульное обучение, где подготовка учителя вот к таким креативным формам работы с детьми построена по типу профессиональной деятельности, — прорыв в нашей системе. Есть еще один вопрос: а кто будет всем этим заниматься? Кто будет готовить людей, которые будут способны строить школу совместности, на что сам Василий Васильевич потратил основную часть своих усилий? Он говорил: «Надо работать в первую очередь с теми, кто будет работать с этими детьми, и

от них зависит, что будет в этих общностях». На самом деле сегодня — это центральная проблема, но я думаю, что здесь, на базе университетов, мы сможем вести такую работу. По крайней мере, организовать какие-то группы продвинутых специалистов, готовых работать в концепции общностей и деятельности. Кстати, замечательные молодые педагоги, которые хотят работать, все чаще приходят, например, в наш Университет. И здесь будет интересно все — наставничество, в каких возрастах это становится более эффективным, каким оно бывает в разных образовательных учреждениях. Я знаю, что мы сейчас готовим совместную программу по наставничеству, и я думаю, что это будет перспективно. Могу также сказать, Галина Анатольевна, что не зря мы занимались и продолжаем заниматься молодыми всякими делами. Наша молодость прошла не зря. Геннадий Григорьевич, замечательно, что мы с Вами понимаем, что наши исследования дали мощный импульс целому поколению исследователей. Это лишний раз свидетельствует, что мы в то время нащупали и почувствовали что-то крайне важное. Мы строили совместные исследования с детьми, и детям было небезразлично быть вместе с нами, со взрослыми. Мы нащупали пути, как эти общности возникают и живут, что они значат для каждого, входящего в такую общность. Не новость — история детства и история нашей страны дают примеры возникновения разных

общностей. Но нас интересует именно околоскольная ситуация, потому что когда нам сейчас говорят: там возник такой-то центр, который учит вот так, а там возник центр, который вот так учит и еще даже что-то делает сверхобычное, — и про одаренных, и про не одаренных, и про трудных, мы должны отдавать себе отчет в том, что если не вернемся к системной работе с детьми внутри школы, в условиях школьного обучения, ничего не получится.

«Сухой остаток»: во-первых, мы обязательно отредактируем этот материал. И издадим это в ближайшем номере, который у нас выйдет. Это первое. Второе. Мы сегодня наметили несколько узловых тем, по которым мы будем продолжать нашу работу. В сентябре мы соберемся в следующий раз. Мы решим, какая тема будет обсуждаться, но все дали согласие предоставить свои подходы. Все, кто здесь был, готовы как-то участвовать и обсуждать эти вопросы. Я хочу глубоко поблагодарить всех пришедших сюда и сказать, что эта мысль искрила, искрит и будет искриться. Потому что каждый из нас хочет что-то сделать в отношении воспитания, образования и развития детей, понимая, что нельзя быть к этому равнодушными. В данном случае это и есть реально действующая совместность. Она распределена как смысл, существует как поле и как энергия, пульсирует как энергичность тех участников, которые здесь присутствуют. Спасибо еще раз.

Естественное, искусственное и науки о человеке

В.А. Лекторский*,

Институт философии Российской Академии наук; Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН), Москва, Россия,
v.a.lektoprski@gmail.com

Автор анализирует возможности трансформации человеческого сознания в связи с появлением «цифрового общества» и развитием наук о человеке, в частности, когнитивных и нейронаук. В статье отстаивается тезис о том, что современные науки о человеке будут способствовать развитию человека и не станут средством его деградации только в том случае, если они будут учитывать принципиальную особенность человека как естественно-искусственного существа, его включенность в деятельность и культуру. В этой связи исследуется взаимоотношение индивидуальной и коллективной деятельности, анализируются разные формы коллективной деятельности: относительная независимость участников друг от друга, распределенная деятельность и деятельность совместная. Последняя предполагает постоянную коммуникацию между участниками. Поэтому деятельность и общение не могут быть противопоставлены, так как акт коммуникации имеет смысл лишь в рамках деятельности и так как сама коммуникация может быть рассмотрена как особого рода деятельность. В статье дается критика социального конструкционизма в психологии и других науках о человеке.

Ключевые слова: человек, технаука, искусственное, деятельность индивидуальная, деятельность коллективная, общение, культура, социальный конструкционизм.

The Natural, the Artificial and Human Sciences

V.A. Lektorsky,

Russian Academy of Sciences; State Academic University for the Humanities,
v.a.lektorski@gmail.com

The author analyses the possibilities of transforming human mind in connection with the appearance of “digital civilization” and the development of human sciences, in particular, cognitive and neural ones. The article argues that human sciences can promote human perfection (and will not be used as a means of its degradation) only if they take into account the principal fact: the human being is a natural/artificial creature engaged in activity and culture. In this context the author studies the relationship between individual and collective activity and analyzes different forms of the latter: relative independence of participants, distributed activity, and cooperative activity. Cooperation requires constant communication between the participants. Therefore activity and communication cannot be opposed to each other, as the act of communication matters only in the context of activity, and also because communication itself can be understood as a specific kind of activity. In this connection social constructionism in psychology and other human sciences is criticized.

Для цитаты:

Лекторский В.А. Естественное, искусственное и науки о человеке // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 31–35. doi:10.17759/chp.2018140302

For citation:

Lektorsky V.A. The Natural, the Artificial and Human Sciences. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 31–35. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140302

* *Лекторский Владислав Александрович*, доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник, Институт философии Российской академии наук; научный руководитель философского факультета, Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН), Москва, Россия. E-mail: v.a.lektoprski@gmail.com

Lektorsky Vladislav Alexandrovich, PhD in Philosophy, Professor, Full Member of the Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences; Academic Supervisor, Department of Philosophy, State Academic University for the Humanities. E-mail: v.a.lektorski@gmail.com

Keywords: human being, technoscience, the artificial, individual activity, collective activity, communication, culture, social constructionism.

Науки о человеке: возможность взлета человека и опасность его деградации

Есть серьезные основания считать, что науки о человеке — это передний край развития современной науки в целом. Методы естественных и точных наук начинают применяться к изучению феномена человека. Представляется, что сегодня осуществляется вековая мечта о единстве науки: наук о природе и наук о человеке. Огромны успехи генетики человека: расшифрован геном человека, открываются колоссальные возможности использования этих знаний. Сегодня исключительно интенсивно идет работа по изучению человеческого мозга. Развиваются когнитивные науки: исследования в области искусственного интеллекта, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, когнитивной нейронауки. Появились новые методы и средства таких исследований, которыми еще недавно наука не располагала: информационные и нанотехнологии, магнитно-резонансная томография и др. Науки, которые до недавних пор не имели никакого отношения к изучению человека, начинают претендовать на вклад в его познание: ряд физиков утверждают, что квантовая механика может дать ключ к пониманию природы сознания.

Между тем, в наши дни возникает новый феномен, получивший название «техно-науки»: фундаментальные и прикладные исследования сближаются, грань между ними становится все менее резкой. А это означает, что исследование не только предполагает использование технических приспособлений, но и сопровождается созданием новых технологий для трансформации изучаемых процессов. Вообще, многие современные теоретики связывают будущее нашей цивилизации с искусственным (т. е. сконструированным человеком) интеллектом и с цифровизацией всей жизни. Журналисты говорят о том, что мы живем в мире виртуальной, т. е. сотворенной человеком реальности, в потоках льющейся отовсюду информации, в которых невозможно разобраться, различить правду и ложь, и что само противопоставление искусственного и естественного, реально существующего и выдуманного ныне вообще теряет смысл (популярная в наши дни идея «пост-правды»).

Сегодня экономическое и социальное развитие во все большей степени начинает определяться так называемыми NBIC-технологиями: нано-, био-, информационными и когнитивными. Многие специалисты считают, что если до недавних пор наука использовалась человеком для переделки природы (в результате чего возникла экологическая проблема), то сегодня настала очередь для самого человека — для этого уже имеются соответствующие средства. В частности, это возможность «редактировать» генетическую карту и создавать «по заказу» определенные типы

человеческих существ, возможность воздействия на мозговые (а через них на психические) процессы, возможность переноса некоторых интеллектуальных процессов на искусственные (цифровые) носители. С помощью информационно-коммуникационных технологий (через телевидение, Интернет) можно воздействовать на сознание человека и даже программировать его. Вообще, сегодня многие науки о человеке становятся во все большей степени поставщиками средств для управления человеческим существом и его трансформации: проектирования его телесности и психики. В этой связи возникают проекты создания «пост-человека», который будет отличаться от ныне существующего тем, что будет более совершенен физически и психически (лучше воспринимать информацию из внешнего мира, меньше спать, быстрее двигаться, быстрее принимать решения, дольше жить и т. д.). У него будут отсутствовать некоторые качества, которые до сих пор осложняли человеческую жизнь: он будет рационален, а не эмоционален, ряд традиционных ценностных установок у него просто исчезнут. В перспективе он может быть бессмертен, его сознание может быть вообще перенесено с биологического носителя (каким является человеческое тело) на цифровой носитель. Над этими проектами сегодня работают большие научные коллективы в разных странах мира. Правда, если бы эти проекты осуществились (а частично они уже осуществляются), то это означало бы конец человека, «пост-человек» выступил бы убийцей настоящего человека. Ибо пост-человек, как он понимается современными сторонниками этого проекта, не нуждается в таких фундаментальных человеческих качествах, как забота, сострадание, самоотверженность, любовь и др. И это произошло бы именно с помощью наук о человеке.

Конечно, это странный вывод. Ведь смысл развития наук о человеке в том и состоит, чтобы с их помощью дать средства для культивирования тех качеств, которые и делают человека человеком, а не в том, чтобы человека превратить в какое-то неведомое существо — нелюдь. И вообще непонятно, как человек перестанет быть человеком оттого, что он лучше изучит себя и примет к серьезному руководству результаты исследования его генетики, нейрофизиологических процессов, его мозга и психики.

В действительности развитие современных наук о человеке может вывести человека на качественно новый этап, способствовать развитию и новой интерпретации гуманистических ценностей. Но оно же при некоторых условиях может привести к деградации человека. Для того чтобы осуществилось не первое, а второе, нужно принимать во внимание важнейшее обстоятельство: человек — существо, одновременно живущее в разных мирах: не только в мире физических и биологических процессов, но и в мире культуры; не только в мире естественном, но и в мире

искусственном. Именно здесь и находится ключ к пониманию многих человеческих особенностей, без учета которых невозможны науки о человеке.

Человек, деятельность, культура

Познание, сознание, человеческая субъективность характеризуют не мозг, а отношение человека к миру. Поэтому изучение сложнейшей структуры головного мозга и происходящих в нем процессов должно быть соединено с анализом содержания перерабатываемой мозгом информации, а ключ к пониманию этого содержания находится в анализе отношения мозга к миру. Для человека это не только мир природы, но прежде всего культурный мир. Для иллюстрации сказанного можно привести такой пример. Как известно, с помощью часов можно точно узнавать момент текущего времени. Представим себе человека, который попытался бы узнать, что такое время, разбирая устройство часового механизма. Никакого времени он там не нашел бы, а лишь взаимодействие шестеренок и рычажков в механических часах или электрические батарейки — в часах электронных. Дело ведь в том, что работа часового механизма обеспечивает измерение того времени, которое существует в самом мире и зависит не от часов, а от тех процессов, которые в мире протекают. Содержание информации, перерабатываемой мозгом человека, определяется его деятельностью в окружающем его мире культурных смыслов, деятельностью, включенной во взаимодействие с другими.

Человек появился как естественно-искусственное существо. Если бы его жизнь была подчинена чисто природным, в частности, биологическим законам, он должен был бы погибнуть, так как в отличие от других существ не обладает тем необходимым набором инстинктов, которые обеспечивают выживание (не родится с умением ходить, плавать и т. д.). Но он не только не погиб, но сумел поставить себе на службу природные процессы. Это стало возможным потому, что человек создал культуру, т. е. такую сферу реальности, которая в самой по себе взятой природе не может возникнуть. Культура определяет надбиологическую программу человеческой жизнедеятельности. В нее входят орудия труда, язык, мифы, религия, искусство, научные теории, системы техники и технологии. В рамках культурных ценностных и смысловых систем создаются социальные институты и экономические структуры. Культура — продукт человека, нечто сделанное, сконструированное. Она повлияла и продолжает влиять на саму биологическую природу человека — на его генную систему и мозг; сегодня эти влияния стали предметом специальных исследований [7; 12]. Но главное воздействие культуры на человека не в этом — она определяет способы осмысления мира, нормы деятельности (что можно и что нельзя делать) и способы ее оценки. В этом отношении не только человек создал культуру, последняя создала самого человека и продолжает его создавать и пересоздавать.

Индивидуальная деятельность, коллективная деятельность, общение

Ключ к пониманию человеческой субъективности — исследование коллективной деятельности, включающей общение между ее участниками. Этот подход был основательно разработан в отечественной философии и психологии в рамках идущего от Л.С. Выготского культурно-деятельностного понимания сознания и познания [1; 5]. Было показано, что усвоение предметного значения слов языка может произойти у ребенка только в том случае, если соответствующий предмет включен в коллективную деятельность. Первоначально — это так называемая совместно-разделенная деятельность ребенка с взрослым человеком. Так как именно зафиксированные в коллективной деятельности способы обращения с предметом выделяют в нем соответствующие объективные свойства. Деятельность предметна, зависит от объективных характеристик предмета. Вместе с тем она выделяет в предмете то, что важно и нужно для деятельности. Поэтому попытки обучения ребенка языку посредством простого соотнесения знаков языка с самими по себе предметами не дают результата. Общение включено в деятельность, является его неотъемлемым компонентом: вне отношений с другим человеком деятельность невозможна. Особую роль в этом процессе играют специальные предметы. Это вещи, созданные самим человеком: ложки, чашки, ботинки, одежда и т. д. Это не просто вещи, а способы межчеловеческой коммуникации.

В работах отечественных психологов Д.Б. Элькони [8], В.В. Давыдова [2], В.В. Рубцова [6] и других было показано, что коллективная деятельность — это не просто расширение деятельности индивидуальной. Деятельность коллективная включает взаимную деятельность и взаимные действия. Взаимодействие ее участников может быть понято как коммуникация. Деятельность этого рода имеет цель, которая является общей для всех участников и не может быть достигнута каждым из них в одиночку, но лишь при условии их взаимодействия. В то же время пути достижения коллективной цели могут быть различными. Соответственно и сама деятельность в этом случае может принимать разные формы. Ее участники могут быть относительно независимыми друг от друга. Коллективная деятельность может быть распределенной. В этом случае она складывается из ряда действий индивидуальных участников, при том, что действия каждого предполагают действия других. Наконец, она может включать постоянную коммуникацию между участниками в качестве необходимого условия — это совместная деятельность. Этот вид коллективной деятельности оказался особенно интересным. В этом случае участники должны постоянно обсуждать некоторые проблемы друг с другом, включаться в диалоги и полилоги, чтобы уметь понять позиции других и в то же время научиться смотреть на себя глазами других, т. е. выработать в себе качество само-рефлексивности. Особенно важно, что в

исследованиях коллективной деятельности было показано, что нужно внести существенное дополнение в понимание процесса интериоризации — одного из главных, с точки зрения общей теории деятельности: интериоризация должна быть понята не просто как «перенос» внешней деятельности во «внутренний план» (как это считали многие теоретики теории деятельности), а прежде всего как индивидуальное присвоение форм коллективной деятельности.

Но если коллективная деятельность включает взаимодействие участников, в частности, их коммуникацию, то меняется и само понимание деятельности.

Иногда общение противопоставляется деятельности. В самом деле, отношение к другому субъекту не есть отношение к неодушевленному предмету деятельности. Если я воспринимаю другого как внешнюю реальность, то одновременно сознаю, что и он воспринимает меня таким же образом. А это значит, что в само мое восприятие другого человека включено сознание восприятия меня другим. Но почему деятельность нужно понимать только как трансформацию неодушевленных вещей? Деятельность — это изменение реальностей разного типа, в том числе и реальности межчеловеческих отношений. А это может быть достигнуто и с помощью коммуникации. Поэтому коммуникация — это, конечно, деятельность, хотя особого рода. Вместе с тем важно иметь в виду, что познавательное и деятельное отношение человека к миру изначально предполагает коммуникацию, ибо человек имеет дело с миром лишь через посредство особого рода предметов, сделанных другими людьми. Пользование такими предметами необходимо включает общение с другими. И, наконец, любой акт коммуникации имеет смысл только в рамках более широкой системы деятельности. Разрабатываемые сегодня в когнитивной науке концепции «расширенного познания», «расширенного сознания» имеют дело именно с этой проблематикой [9].

Культурно-деятельностный подход и социальный конструкционизм

Сегодня у нас среди ряда философов, психологов, культурологов пользуются популярностью разные конструктивистские концепции, особенно так называемый социальный конструкционизм [10] и связанный с ним нарративный подход в философии и психологии [13]. Некоторые отечественные философы считают, что именно в конструктивизме более адекватно выражено то, что остается ценным в деятельном подходе. На самом деле социальный конструкционизм, во-первых, противопоставляет деятельностному подходу и, во-вторых, не может быть перспективной методологией в науках о человеке.

Дело в том, что, с точки зрения социальных конструкционистов, при исследовании психики, сознания, человеческой личности мы имеем дело не с реальными предметами, а лишь с конструкциями двойного рода. Во-первых, это продукты социаль-

ных взаимодействий, разного рода коммуникаций, имеющих культурно-исторический характер. Во-вторых, сам исследователь вместе с тем, кого он исследует, строит изучаемый предмет, который вне этого процесса не существует. То, что принимается за познание, в действительности таковым не является, считают сторонники этой концепции. Психолог или социолог, с этой точки зрения, является в действительности не исследователем, не ученым, а участником в создании определенных социальных отношений, некоей эфемерной социальной реальностью, о которой можно говорить лишь в условном смысле, ибо она существует только в рамках конструктивной деятельности. С этой точки зрения, в социальной психологии, например, эксперимент как способ получения объективного знания невозможен, потому что экспериментатор и объект его экспериментов (другой человек) вступают друг с другом в коммуникационное взаимодействие, в ходе которого объект исследования принципиально изменяется. Поэтому, с этой точки зрения, бессмысленно говорить и о научной теории при изучении человека.

В социальном конструкционизме есть нечто, что роднит его с культурно-историческим деятельностным подходом — идея о том, что психика, сознание, личность являются продуктом социальных взаимодействий и коммуникаций и имеют культурно-исторический характер. Сторонники этой концепции ссылаются в этой связи на Л.С. Выготского и М.М. Бахтина и заявляют о том, что именно социальный конструкционизм является современным развитием идей последних. Между тем, тезис о том, что исследователь имеет дело не с познаваемой реальностью, принципиально отличает его от деятельностного подхода как он был понят в советской философии и психологии. В действительности любая конструкция предполагает реальность, в которой она осуществляется и которую она выявляет и пытается трансформировать. С другой стороны, реальность выявляется, актуализируется для субъекта только через его конструктивную деятельность.

Сконструированность не обязательно означает нереальность того, что построено. Если «Я», личность, идентичность — это социальные конструкции, из этого вовсе не следует их нереальность. И стол, за которым я сижу, тоже построен, сконструирован. Однако он не перестает от этого существовать. Можно сказать, что все социальные институты есть продукт человеческой деятельности, т. е. в некотором смысле конструкции. Но из этого не следует их нереальность. Человек вообще создает такие предметы (как материальные, так и идеальные), которые как бы выходят из под его контроля и начинают жить вполне самостоятельной реальной жизнью. Это и социальные институты; и поэтому можно и нужно изучать их структуры, строить о них теории. Это и субъективный мир человека — предмет психологических исследований, как теоретических, так и эксперимен-

тальных. Это мир идеальных продуктов человеческого творчества, развивающийся по своим особым законам, хотя и в рамках человеческой деятельности, как об этом писал Э.В. Ильенков [3]. Эти идеальные предметы до такой степени отделяются от породившего, сконструировавшего их творца, что сегодня многие считают бессмысленным ставить вопрос об их авторстве [4; 11].

* * *

Развитие современной философии, психологии и когнитивной науки вновь делают актуальным разработку проблематики деятельности и культурно-деятельностного подхода. То, что было сделано в этом отношении в отечественной философии и психологии, актуально сегодня.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т.: Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Педагогика, 1996. 544 с.
3. *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Вопросы философии. 1973. № 6. С. 123–140; № 7. С. 145–158.
4. *Лекторский В.А.* Реализм, анти-реализм, конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии и науке // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / Отв. ред. В.А. Лекторский. М. Канон плюс, 2009. С. 5–40.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. М. Политиздат, 1977. 420 с.
6. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М. Изд. Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 376 с.
7. *Фаликман М.В., Коул М.* Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 9–18.
8. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М. Педагогика, 1978. 304 с.
9. *Clark A., Chalmers D.* The Extended Mind // *Analysis*. 1998. Vol. 58. P. 7–19.
10. *Gergen K.* Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism. Cambridge (MA): MIT Press, 1994. 560 p.
11. *Lektorsky V.A.* Realism as the Methodological Strategy in the Cognitive Science // *Varieties of Scientific Realism. Objectivity and Truth in Science* / Ed. By E. Agazzi. Cham: Springer, 2017.
12. *Malafouris L.* Metaplasticity and the human becoming: Principles of neuroarcheology // *Journal of Anthropological sciences*. 2010. Vol. 88. P. 49–72.
13. *Sarbin T., ed.* Narrative Psychology. N-Y.: Praeger, 1986.

References

1. *Vygotsky L.S.* Sbranie sochineniy. Problemy razvitiya psikhiki [Collection of works. The problems of psychological development]. Moscow: Pedagogika, 1983.
2. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya [The theory of Developmental Education]. Moscow: Pedagogika, 1996.
3. *Ilyenkov E.V.* 1973. Problema ideal'nogo [The Problem of the Ideal]. *Voprosi filosofii* [Questions of philosophy], 1973, no. 6, pp. 123–140; no. 7, pp. 145–158.
4. *Lektorsky V.A.* Vozmozno li post-chelovechesкое budushee? [Is the post-human future possible?]. In *Lektorsky V.A. Filosofiya, poznanie, kul'tura* [Philosophy, cognition, culture]. Moscow: Kanon plus, 2012, pp. 119–124.
5. *Leontiev A.N.* Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, Consciousness, personality]. Moscow: Politizdat, 1977.
6. *Rubtsov V.V.* Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Foundations of social genetical psychology]. Moscow: Institute of practical psychology publishers, 1996.
7. *Falikman M.V., Cole M.* "Kul'turnaya revolutsiya" v kognitivnoi nauke: ot neuronnoi plastichnosti do geneticheskogo mekhanisma priobreteniya kul'turnogo opyta. ["Cultural revolution" in Cognitive science: from neuronal plasticity to genetical mechanisms of acquiring cultural experience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Kultural-historical psychology], 2014, no. 3, pp. 9–18.
8. *El'konin D.B.* Psikhologiya igry [Psychology of the game]. Moscow: Pedagogika, 1976.
9. *Clark A., Chalmers D.* 1998. The Extended Mind. *Analysis*, 1998. Vol. 58, pp. 7–19.
10. *Gergen K.* 1994. Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism. Cambridge (MA), MIT Press.
11. *Lektorsky V.A.* Realism as the Methodological Strategy in the Cognitive Science. In *Agazzi E. (ed.), Varieties of Scientific Realism. Objectivity and Truth in Science*. Cham.: Springer, 2017.
12. *Malafouris L.* Metaplasticity and the human becoming: Principles of neuroarcheology. *Journal of Anthropological sciences*, 2010. Vol. 88, pp. 49–72.
13. *Sarbin T. Ed.* Narrative Psychology. New York: Praeger, 1986.

Vygotsky: Between Socio-Cultural Relativism and Historical Materialism. From a Psychological to a Pedagogical Perspective

H. Daniels*,

University of Oxford, Oxford, United Kingdom,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

In this paper I draw a distinction between two strands of argument that have evolved in the wake of Vygotsky's early 20th century writing. I examine key methodological differences between sociocultural relativism and historical materialism. I then consider the pedagogical implications of these differences. My concern is that the all too common western predilection for a post modern account yields a deeply conservative approach to pedagogy. In this form pedagogy may lose its power as a tool of social transformation and may curtail the possibilities for individual transformation. I close with a quote which neatly captures this concern: "Methodology is not a "toolbox" of different methods from which the researcher selects some on the basis of personal or social preferences! Instead, it is an integrated structure of the epistemological process (Branco & Valsiner, 1997) that can equally and easily reveal and obscure the empirical reality in the knowledge construction process of social scientists" [8, p. 8].

Keywords: Vygotsky, Davydov, relativism, materialism, pedagogy.

Выготский: между социокультурным релятивизмом и историческим материализмом. От психологической перспективы — к педагогической

Г. Дэниелс,

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

В статье рассматриваются различия двух подходов, возникших и развившихся вскоре после публикаций Л.С. Выготского начала 20 века. Я исследую ключевые методологические различия между социокультурным релятивизмом и историческим материализмом, а также то, какие последствия эти различия имеют для педагогической практики. Мою озабоченность вызывает то обстоятельство, что общеизвестное пристрастие западной культуры к постмодернистским идеям влечет за собой глубоко консервативный подход в педагогике. В таком виде педагогика рискует утратить свою силу как инструмент социальной трансформации и значительно сокращает возможности трансформации личностной. В заключение статьи я привожу цитату, которая как нельзя более точно отражает всю сущность этой проблемы: «Методология — это не «ящик с инструментами», из которого ученый может

For citation:

Daniels H. Vygotsky: Between Socio-Cultural Relativism and Historical Materialism. From a Psychological to a Pedagogical Perspective. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 36–42. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140303

Для цитаты:

Дэниелс Г. Выготский: между социокультурным релятивизмом и историческим материализмом. От психологической перспективы — к педагогической // *Культурно-историческая психология*. 2018. Т. 14, № 3. С. 36–42. doi: 10.17759/chp.2018140303

* Harry Daniels, Professor, Fellow of Green Templeton College, Department of Education, Oxford, Great Britain. E-mail: *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

Гарри Дэниелс, профессор, научный сотрудник колледжа Грин Темплтон, факультет образования, Оксфорд, Великобритания. E-mail: *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

по своему вкусу или по социальному заказу вытаскивать тот или иной метод. Напротив, это сложная, интегрированная структура эпистемологического процесса, которая легко может в равной степени как обнажать, так и скрывать объективную действительность в процессе конструирования знания исследователями».

Ключевые слова: Выготский, Давыдов, релятивизм, материализм, педагогика.

It is possible to point to differences in epistemological and ontological assumptions which serve to create significant divides in the post-Vygotskian field. Their existence is not always made clear and yet they carry with them such important implications for research and the development of theory. This situation would appear to call for two forms of action: that readers of these texts should be encouraged and supported in their efforts to understand the methodological and theoretical lens through which Vygotsky's work is interpreted; and that writers should be encouraged to be much more explicit in their articulation of the assumptions which guide their work.

The version of neo-Vygotskian Psychology that is being developed in the West is regarded as, at best, partial if not inaccurate by those concerned with Developmental Psychology in present day Russia. Yaroshevsky [38; 39] and Petrovsky [29] do provide English language versions of Russian views of the history of Psychology in general and of Vygotsky's work in particular. Chaiklin [4] has delved into the some of the more obscure elements of the Vygotskian opus to produce a significant challenge to much of the received understanding of the much bowdlerised concept of Zone of Proximal Development (ZPD). A key element of his argument is that western interpretations have subsumed the original intentions within their own culturally situated academic priorities. In a way this could be argued as an example of a community of practice as a transformer of knowledge and a vehicle of developing values.

This effect may be witnessed in the different approaches to the theorisation and application of the community of practice and community of learners ideas. The examples I will now discuss are but two perspectives among many.

From the perspective of discursive psychology, Linehan and McCarthy [22], criticize Greeno [11] and Rogoff, Matusov and White [30] as paying insufficient attention to the complex relations between individuals and between individuals and communities,

Taking more account of individual responsiveness to community discourses suggests that as people engage in joint activity they not only appropriate but also create or reconstruct the context in which they participate. This approach leads to a reading of individual–community relations quite different than that produced by Rogoff, Lave, and others. Discursive events are portrayed as acts in which multiple centers of emotional, valuational, and cognitive consciousnesses meet (Hicks, 1999). This perspective gives full weight to the sense of lived dilemmas and conflicts faced by individuals engaged with practices. Thus, we can think of individual and community as mutually

emerging from particular relations, which entail the sociocultural and personal historical contexts from which they emerge. Relations in which conflict and control may necessarily emerge as part of the process of negotiating who you may become in a community [22, p. 146].

From the perspective of constructivist pedagogy, Brown and Campione [3] have discussed an approach entitled Fostering Communities of Learners (FCL) with classroom teachers in upper elementary and middle school science classrooms in urban settings in the U.S.A. The same principles have been applied in social studies classrooms [24], English language arts classrooms [37] and mathematics classrooms [33].

we will argue that this reform exemplifies many of the learning-centred efforts of contemporary school improvement that would be characterized as constructivist, learner-centred, oriented toward the development of higher-order understanding and skills, and emphasizing collaborative efforts by students in learning communities engaging in complex, 'authentic' tasks through 'distributing their expertise' [34, p. 136].

From my point of view, the research community or the research field or the practices of research or research activity must retain the critical edge as its seeks to develop and refine ideas such as the community of practice or learners. This critical edge must surely be used to pare and parse the methodological and theoretical underpinnings of such development.

Funds of knowledge and third spaces

I will now discuss, albeit briefly, a body of work which also takes up specific views on the situated nature of learning and the knowledge which is developed and acquired. Within this discussion is a commentary on the implications of acknowledging or discounting the possibilities of different knowledge structures and / or in Vygotsky's term the differences between scientific and every day concepts.

Luis Moll has made an important contribution to that fraction of the post Vygotskian research field which also draws on the methodologies and imaginations of anthropology. His classroom-based and home-based studies of language and literacy (see [25]) focus on the social distribution of knowledge, understood as cultural resource for thinking, within Latino homes [26]. In this way he considers both situated and distributed features of learning. In order to gain access to the understandings that have been acquired and developed in different settings he sought the help of classroom teachers as researchers who carried out ethnographies of practices of literacy within children's communities. The intention being to

recognize value and build on the funds of knowledge which are specific to the social, economic, and productive activities of people living in specific settings.

Households in our sample share not only knowledge regarding repair of homes and automobiles, home remedies, planting and gardening, as mentioned, but funds of knowledge specific to urban living, such as access to institutional assistance, school programs, transportation, occupational opportunities and other services. In short, households' funds of knowledge are wide-ranging and abundant [28, p. 323].

This work has been influential on researchers in many settings. For example Martin Hughes and colleagues [17; 18] have explored how children's attainment and learning disposition including attitudes to school and to learning could be enhanced through a process of exchanging knowledge and information exchange between home and school in the UK. This work can be read as a counter to many parent involvement projects in the UK which are seen to operate 'as a form of cultural imperialism' [9].

Moll argues that schools should draw on the social and cognitive contributions that parents and other community members can make to children's development. Through these anthropologically driven studies of learning in clusters of households much has been learned about the ways in which knowledge is built and acquired in such settings. After school clubs are used as settings in which the richness of the community knowledge funds can be brought together with the academic purposes of the teaching. The after school clubs were designed so that multiple goals could be pursued. The children engaged in meaningful activities in which valued outcomes were achieved. Teachers ensured that academic progress was facilitated in the context of these activities.

Rowlands presents a strident critique of this approach arguing that it fails to incorporate an understanding of Vygotsky's position on epistemology which he attributes to Marx.

Survival strategies (or 'funds of knowledge') of the oppressed cannot be used to facilitate a scientific and objective understanding of the world (this is a Marxist position despite how 'politically incorrect' it may sound)! ... A scientific understanding has to be developed from 'above' in school; it cannot come from 'below', in the everyday experience of having to survive in the world. [31, pp. 558].

Moll and Greenberg [28] suggest that scientific concepts (after Vygotsky) **are** to be found in the funds of knowledge that are developed in communities

'Vygotsky (1987) wrote that in 'receiving instruction in a system of knowledge, the child learns of things that are not before his eyes, things that far exceed the limits of his actual and even potential immediate experience' (p. 180). We hardly believe that rote instruction of low-level skills is the system of knowledge that Vygotsky had in mind. We perceive the students' community,

and its funds of knowledge, as the most important resource for reorganizing instruction in ways that 'far exceed' the limits of current schooling. An indispensable element of our approach is the creation of meaningful connections between academic and social life through the concrete learning activities of the students. We are convinced that teachers can establish, in systemic ways, the necessary social relations outside classrooms that will change and improve what occurs within the classroom walls. These social connections help teachers and students to develop their awareness of how they can use the everyday to understand classroom content and use classroom activities to understand social reality.' [28, pp. 345–6].

Davydov [5; 6; 7], and following him Hedegaard [14] as outlined above, insisted that the tradition of teaching empirical knowledge should be changed to a focus on teaching theoretical knowledge. He developed a 'Developmental Teaching' programme which pursued this goal. The connection between the spontaneous concepts that arise through empirical learning and the scientific concepts that develop through theoretical teaching is seen as the main dimension of the ZPD. The process of 'ascending from the abstract to the concrete' which formed the core of Davydov's early work has been extended by Hedegaard into a conceptualisation of teaching and learning as a 'double move' between situated activity and subject matter concepts. When working within this approach, general laws are used by teachers to formulate instruction and children investigate the manifestations of these general laws in carefully chosen examples which embody core concepts. These core concepts constitute the 'germ cell' for subsequent learning. In practical activity children grapple with central conceptual relations which underpin particular phenomena. In this way the teaching focuses directly on the scientific concepts that constitute the subject matter.

Hedegaard [14] suggests that 'the teacher guides the learning activity both from the perspective of general concepts and from the perspective of engaging students in 'situated' problems that are meaningful in relation to their developmental stage and life situations [14, p. 120]. Her account makes it clear that successful applications of this approach are possible, while indicating the enormous amount of work that will be required if such practices are to become both routine and effective. In this way Davydov is associated with the formulation of an approach to teaching and learning within which the analysis of theoretical knowledge is central. Davydov and his group, along with the now 2500 school strong Association for Developmental Instruction have done much to pursue the 'marxist epistemologist' interpretation of Vygotsky's work to which Rowlands alludes:

... any consideration as to the conditions necessary to evoke development must have, as its starting point, the content of the body of knowledge (and by content I mean logical structure, its theoretical objects and the way these theoretical objects speak of the world). This ... is Vygotsky as 'marx-

ist epistemologist' and the ZPD ought to be seen in the context of this epistemology.

Rowlands [31, p. 541]

As Hedegaard [14] reminds us, this body of work identifies the general developmental potential of particular forms of teaching as well as its specific microgenetic function. The assertion is that teaching should promote general mental development as well as the acquisition of special abilities and knowledge. Karpov [20] contrasts Russian approaches such as those developed by Davydov with North American guided discovery pedagogies that he claims serve only to promote empirical learning rather than the theoretical learning that leads to the acquisition of scientific knowledge comprised of scientific concepts and relevant procedures.

In contrast, Moll [27] suggested that the focus of change within the ZPD should be on the creation, enhancement and communication of meaning through the collaborative use of mediational means rather than on the transfer of skills from the more to less capable partner. Thus even within the 'scaffolding' interpretation there are fundamental differences. A rigid scaffold may appear little different from a task analysis produced by teaching which has been informed by applied behaviour analysis. A negotiated scaffold would arise in a very different form of teaching and may well be associated with collaborative activity as discussed by Moll. From the perspective of Developmental Teaching it is very unclear as to whether the content of scaffolded instruction would serve a developmental function.

Griffin and Cole [12] mount a strong criticism of instructional approaches in which the child's creativity is underplayed. They draw on the work of the Russian physiologist Nicholoas Bernstein and A.N. Leontiev. From Bernstein they borrow an emphasis on essential creativity in all forms of living movement and from Leontiev they pursue the notion of 'leading activity'. The argument that different settings and activities give rise to 'spaces' within the ZPD for creative exploration rather than pedagogic domination.

'Adult wisdom does not provide a teleology for child development. Social organization and leading activities provide a gap within which the child can develop novel creative analyses.' [12, p. 62].

There have been a number of recent attempts to both recognise and value the knowledge that develops in homes and communities and to make connections with the knowledge that is valued in schools and other official pedagogic sites. This 'third space pedagogy' been developed by researchers such as Kris Gutiérrez [13] and it resonates with the literacy and discourse studies undertaken by Carol Lee and James Paul Gee (e.g., [21; 10]). The move has been to find ways to connect the "first space" of learning, knowledge and understanding in the home, community, and social networks with the "second space," of formal pedagogic practice and its discourses. This is done through the creation of a "third space" in which connections are made between the two which may, for example, involve classroom instruction which engages with and then re-positions forms of literacy which

have often been regarded as marginal or irrelevant in schools. Lee's [21] Cultural Modeling Project which has been trialled in a school where most of the pupils bring African American English Vernacular (AAEV) from the "first space" to the "second space" of schooling. Lee [21] seeks to engage these young learners with literary reasoning through a "third space" in which the AAEV practice of signifying that entails the use of figurative language, persuasion, and double entendre to engage in insult is recognised and valued. Here there is a theoretical acknowledgement of different forms and structures of knowledge along with a political recognition of power of different discourses in different contexts. I understand such attempts in terms of what I take to be an appropriate and reasonably correct translation of the Russian term '*obuchenie*' (often translated as instruction) which was used by Vygotsky [35; 36] to signify the process of teaching and learning in which to learn one has to teach (communicate one's understanding with the teacher) and to teach one has to learn (about the understandings of the pupil / learner) Thus there is a need for dialogue or at least connection across the knowledges which to a greater or lesser extent may be situation specific. It is here that the questions of seperability and knowledge boundaries discussed above condition the theorisation and methodology of pedagogic practice and research. Despite Matusov's [23] scepticism about the prevalence of Bakhtinian dialogues which seem to him to be 'accidental rather than essential to pedagogy and education'. [23, p. 236], I find the following statement about learning from otherness to be an important starting point in the consideration of situated and distributed understanding.

In the realm of culture, outsidership is a most powerful factor in understanding. It is only in the eyes of another culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly . . . A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning: they engage in a kind of dialogue, which surmounts the closedness and one-sidedness of these particular meanings, these cultures. We raise new questions for a foreign culture, ones that it does not raise itself; we seek answers to our own questions in it; and the foreign culture responds to us by revealing to us new aspects and new semantic depths [1, p. 7].

Matusov [19] had earlier argued the case for differing socio-political orientations on the part of Vygotsky (who he sees as advocating a seperability thesis and thus a model of internalisation) and placed the nonseparability thesis (linked a model of learning through participation) firmly in the domain of Bakhtin's work.

'Vygotsky shaped and gave the major impetus for the internalization model of development. He ethnocentrically considered Western societies as the historically most progressive and advanced [30]. His life project [using Sartre's term] seemed to be how to facilitate people's connection with the network of Western sociocultural practices of mass production, formal schooling, vast institutional bureaucracy, and alienated labor. That

is why, in my view, Vygotsky mainly focused on studying children, people with disabilities, and people from 'primitive' cultures. In contrast, his contemporary Russian theoretician Bakhtin, whose scholarship was deeply literary, had a very different life project. Bakhtin seemed to be concerned with how people constitute each other in their diversity, agency, and dialogue. According to Bakhtin, people need each other not so much to successfully accomplish some goal in their cooperative efforts but because of their 'transgradience' (it literally means 'the outsideness'), which allows them to be participants of never-ending dialogue. Bakhtin's project was much closer to the participation worldview than Vygotsky's'

[23, p. 237–8].

I will close this paper with a quote from Jaan Valsiner whose work may be thought of in terms of the development of analytic dualism. He distinguishes dualisms from dualities, arguing that the denial of dualism (inner, outer) in appropriation models leads to a denial of the dualities which are the constituent elements in dialectical or dialogical theory. As such he occupies a very different position on the interpretation of Vygotsky from that developed by Rogoff and Lave. However there is no necessary refutation of Bakhtin's argument on mean-

ing and dialogue here. The statement reproduced below from Diriwächter, Valsiner [8] surfaces and, for me, reaffirms one of the central claims of this book.

Methodology is not a "toolbox" of different methods from which the researcher selects some on the basis of personal or social preferences! Instead, it is an integrated structure of the epistemological process (Branco & Valsiner, 1997) that can equally and easily reveal and obscure the empirical reality in the knowledge construction process of social scientists [8, p. 8].

This calls for clarity of purpose and belief in research. As I and others have argued (notably Sawyer [32]) the post Vygotskian field is populated by a number of epistemological and ontological positions not all of which are made clear in publications. The clarification of such positions would appear to be an important part of the development of the field. As Vygotsky, in what may arguably have been his preferred role as a methodologist remarked:

The search for method becomes one of the most important problems of the entire enterprise of understanding the uniquely human forms of psychological activity . . . the method is simultaneously prerequisite and product, the tool and the result of the study [35, p. 65].

Литература

1. *Bakhtin M.M.* Speech Genres and Other Late Essays. Trans. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986.
2. *Branco A.U., Valsiner J.* Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions // *Psychology and Developing Societies*. 1997. Vol. 9(1). P. 35–64.
3. *Brown A.L., Campione J.C.* Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems // *Innovations in Learning: New Environments for Education* / L. Schauble (eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. P. 289–325.
4. *Chaiklin S.* The Zone of Proximal Development' in Vygotsky's analysis of Learning and Instruction // *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* / A. Kozulin (eds.) // Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
5. *Davydov V.* The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice // *Educational Researcher*. 1995. Vol. 24. P. 12–21.
6. *Davydov V.V.* Problems of Developmental Teaching: the Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research // *Soviet Education* xx. 1988. Vol. 8. P. 3–87; Vol. 9. P. 3–56; Vol. 10. P. 2–42.
7. *Davydov V.V.* Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula (Soviet studies in mathematics education. Vol. 2; J. Kilpatrick, Ed.; J. Teller, Trans.). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. (Original work published 1972), 1990.
8. *Diriwächter R., Valsiner J.* Qualitative Developmental Research Methods in Their Historical and Epistemological Contexts // *Forum: Qualitative Social research*. 2006. Vol. 7. № 1. Art. 8.

References

1. *Bakhtin M.M.* Speech Genres and Other Late Essays. Trans. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986.
2. *Branco A.U., Valsiner J.* Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 1997, 9 (1), pp. 35–64.
3. *Brown A.L., Campione J.C.* Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. In Schauble L. (eds.), *Innovations in Learning: New Environments for Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, pp. 289–325.
4. *Chaiklin S.* The Zone of Proximal Development' in Vygotsky's analysis of Learning and Instruction. In Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
5. *Davydov V.* The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice. *Educational Researcher*, 1995, 24, pp. 12–21.
6. *Davydov V.V.* Problems of Developmental Teaching: the Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research. *Soviet Education* xx, 1988, 8: 3-87, 9: 3-56, 10:2-42.
7. *Davydov V.V.* Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula (Soviet studies in mathematics education. Vol. 2; J. Kilpatrick, Ed.; J. Teller, Trans.). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. (Original work published 1972), 1990.
8. *Diriwächter R., Valsiner J.* Qualitative Developmental Research Methods in Their Historical and Epistemological Contexts. *Forum: Qualitative Social research*, 2006. Vol. 7, no. 1. Art. 8.

9. Dyson A., Robson E. School, family, community: Mapping school inclusion in the UK. Leicester: Youth Work Press, 1999.
10. Gee J.P. Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses. Second Edition. London: Taylor & Francis, 1996.
11. Greeno J.G. The situativity of knowing, learning, and research // *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. P. 5–17.
12. Griffin P., Cole M. Current activity for the future: The Zo-ped // *Children's learning in the zone of proximal development: New directions for child development* / B. Rogoff (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 1984. P. 45–63.
13. Gutiérrez K., Baquedano-Lopez P., Tejada C. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space // *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*. 1999. Vol. 6 (4). P. 286–303.
14. Hedegaard M. Situated Learning And Cognition: Theoretical Learning And Cognition // *Mind, Culture, And Activity*. 1998. Vol. 5 (2). P. 114–126.
15. Hedegaard M. The zone of proximal development as basis for instruction // *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* / L.C. Moll (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 349–371.
16. Hicks D. Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Canada, 1999.
17. Hughes M., Pollard A. Home-school knowledge exchange in context // *Educational Review*. 2006. Vol. 58:4. P. 385–395.
18. Hughes M. et al. Exchanging knowledge between home and school to enhance children's learning in literacy and numeracy // *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* / S. Castelli (eds.). Gdansk: Ernape, 2003.
19. Matusov E. When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development // *Human Development*. 1998. Vol. 41. P. 326–349.
20. Karpove Y.V. Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts // *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* / Kozulin A. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
21. Lee C.D. Culture, Literacy, and Learning: Blooming in the Midst of the Whirlwind. New York: Teachers College Press, 2007.
22. Linehan C., McCarthy J. Reviewing the "Community of Practice" Metaphor: An Analysis of Control Relations in a Primary School Classroom // *Mind, Culture, And Activity*. 2001. Vol. 8 (2). P. 129–147.
23. Matusov E. Applying Bakhtin Scholarship On Discourse In Education: A Critical Review Essay // *Educational Theory*. 2007. Vol. 57 (2). P. 215–237.
24. Mintrop H. Fostering constructivist communities of learners in the amalgamated multi-discipline of social studies // *Journal of Curriculum Studies*. 2004. Vol. 36 (2). P. 141–158.
25. Moll L.C., Whitmore K.F. Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction // *Contexts for learning* / E.A. Forman (eds.). New York: Oxford University Press, 1993. P. 19–42.
26. Moll L., Tapia J., Whitmore K. Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking // *Distributed Cognitions* / G. Salomon (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
27. Moll L.C. Introduction // *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* / L.C. Moll (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
9. Dyson A., Robson E. School, family, community: Mapping school inclusion in the UK. Leicester: Youth Work Press, 1999.
10. Gee J.P. Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses. Second Edition. London: Taylor & Francis, 1996.
11. Greeno J.G. The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 1998, 53, pp. 5–17.
12. Griffin P., Cole M. Current activity for the future: The Zo-ped. In Rogoff B. (eds.), *Children's learning in the zone of proximal development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984, pp. 45–63.
13. Gutiérrez K., Baquedano-Lopez P., Tejada C. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*, 1999, 6 (4), pp. 286–303.
14. Hedegaard M. Situated Learning And Cognition: Theoretical Learning And Cognition. *Mind, Culture, And Activity*, 1998, 5(2), pp. 114–126.
15. Hedegaard M. The zone of proximal development as basis for instruction. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 349–371.
16. Hicks D. Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Canada, 1999.
17. Hughes M., Pollard A. Home-school knowledge exchange in context. *Educational Review*, 2006, 58:4, 385–395.
18. Hughes M. et al. Exchanging knowledge between home and school to enhance children's learning in literacy and numeracy. In: Castelli S. (eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes*. Gdansk: Ernape, 2003.
19. Matusov E. 'When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development'. *Human Development*, 1998, 41, pp. 326–349
20. Karpove Y.V. Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts. In Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
21. Lee C.D. Culture, Literacy, and Learning: Blooming in the Midst of the Whirlwind. New York: Teachers College Press, 2007.
22. Linehan C., McCarthy J. Reviewing the "Community of Practice" Metaphor: An Analysis of Control Relations in a Primary School Classroom. *Mind, Culture, And Activity*, 2001, 8(2), pp. 129–147
23. Matusov E. Applying Bakhtin Scholarship On Discourse In Education: A Critical Review Essay *Educational Theory*, 2007, 57 (2), pp. 215–237.
24. Mintrop H. Fostering constructivist communities of learners in the amalgamated multi-discipline of social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36 (2), pp. 141–158.
25. Moll L.C., Whitmore K.F. Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In Forman E. A. (eds.), *Contexts for learning*. New York: Oxford University Press, 1993, pp. 19–42.
26. Moll L., Tapia J., Whitmore K. Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking. In Salomon G. (ed.), *Distributed Cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
27. Moll L.C. 'Introduction'. In Moll L.C. (ed.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

28. Moll L., Greenberg J. Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction // Vygotsky and education / L. Moll (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 319–348
29. *Petrovsky A.* Psychology in the Soviet Union: A Historical Outline. M.: Progress Publishers, 1990.
30. Rogoff B., Matusov E., White C. Models of teaching and learning: Participation in a community of learners // The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling / D. Olson (eds.). Cambridge, England: Blackwell, 1996. P. 388–415.
31. Rowlands S. 'Turning Vygotsky on his head: Vygotsky's 'scientifically based method' and the socioculturalist's 'social other' // Science and Education. 2000. Vol. 9. P. 537–575.
32. Sawyer K. Unresolved Tensions in Sociocultural Theory: Analogies with Contemporary Sociological Debates // Culture & Psychology. 2002. Vol. 8 (3). P. 283–305.
33. Sherin M.G., Mendez E.P., Louis D.A. A discipline apart: the challenge of 'Fostering a Community of Learners' in a mathematics classroom // Journal of Curriculum Studies. 2004. Vol. 36 (2). P. 207–232.
34. Shulman L.S., Sherin M.G. Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives // Journal of Curriculum Studies. 2004. Vol. 36 (2). P. 135–140.
35. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes / Cole M. (eds.). Harvard University Press, 1978.
36. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology. (Vol. 1). (Original work 1933–1934). New York: Plenum Press, 1987.
37. Whitcomb Dilemmas of design and predicaments of practice: adapting the 'Fostering a Community of Learners' model in secondary school English language arts classrooms // Journal of Curriculum Studies. 2004. Vol. 36 (2). P. 183–206.
38. Yaroshevsky M. Lev Vygotsky. M.: Progress Publishers, 1989.
39. Yaroshevsky M. A History of Psychology. M.: Progress Publishers, 1990.
28. Moll L., Greenberg J. Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In Moll L. (ed.), Vygotsky and education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 319–348.
29. Petrovsky A. Psychology in the Soviet Union: A Historical Outline. Moscow: Progress Publishers, 1990.
30. Rogoff B., Matusov E., White C. Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In Olson D. (eds.), The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling. Cambridge, England: Blackwell, 1996, pp. 388–415.
31. Rowlands S. 'Turning Vygotsky on his head: Vygotsky's 'scientifically based method' and the socioculturalist's 'social other'. Science and Education, 2000, 9, pp. 537–575.
32. Sawyer K. Unresolved Tensions in Sociocultural Theory: Analogies with Contemporary Sociological Debates. Culture & Psychology, 2002. Vol. 8(3), pp. 283–305.
33. Sherin M.G., Mendez E.P., Louis D.A. A discipline apart: the challenge of 'Fostering a Community of Learners' in a mathematics classroom. Journal of Curriculum Studies, 2004, 36 (2), pp. 207–232.
34. Shulman L.S., Sherin M.G. 'Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives'. Journal of Curriculum Studies, 2004, 36:2, pp. 135–140.
35. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cole M. (eds.). Harvard University Press, 1978.
36. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology. (Vol. 1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934), 1987.
37. Whitcomb Dilemmas of design and predicaments of practice: adapting the 'Fostering a Community of Learners' model in secondary school English language arts classrooms. Journal of Curriculum Studies, 2004, 36, (2), pp. 183–206.
38. Yaroshevsky M. Lev Vygotsky, Moscow: Progress Publishers, 1989.
39. Yaroshevsky M. A History of Psychology Moscow: Progress Publishers, 1990.

Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges

A. Sannino*,
University of Tampere,
annalisa.sannino@uta.fi

Y. Engeström**,
CRADLE, University of Helsinki, Finland,
yrjo.engestrom@helsinki.fi

The article presents central ideas and future challenges of cultural-historical activity theory, focusing specifically on the work of the so-called Helsinki school of activity theory. We first introduce the revolutionary roots of the theory in the works of Marx and Vygotsky, and the evolution of the unit of analysis through different generations of activity theory. We then discuss the foundational role of historicity and dialectics in activity theory. We identify two central epistemological-methodological principles that guide activity-theoretical studies, namely the principle of double stimulation and the principle of ascending from the abstract to the concrete. These principles lead us to emphasize formative interventions as a powerful way to conduct societally impactful activity-theoretical research. We conclude by pointing out some major challenges facing activity theory in the 21st century.

Keywords: activity theory; unit of analysis; historicity; dialectics; double stimulation; formative interventions.

Культурно-историческая теория деятельности: фундаментальные открытия и новые вызовы

А. Саннино,
Университет Тампере, Тампере, Финляндия
annalisa.sannino@uta.fi

У. Энгестрём,
Центр исследования деятельности, развития и обучения (CRADLE), Хельсинкский университет,
Хельсинки, Финляндия
yrjo.engestrom@helsinki.fi

Статья посвящена основным идеям культурно-исторической теории деятельности и вызовам нового времени, встающим перед ней. Особое внимание уделяется работе так называемой Хельсинкской

For citation:

Sannino A., Engeström Y. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 43–56. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140304

Для цитаты:

Саннино А., Энгестрём У. Культурно-историческая теория деятельности: фундаментальные открытия и новые вызовы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 43–56. doi: 10.17759/chp.2018140304

* Sannino Annalisa, Professor of Education at University of Tampere, Finland. E-mail: *annalisa.sannino@uta.fi*

** Engeström Yrjö, Professor Emeritus of Adult Education and Director of the Center for Research on Activity, Development and Learning CRADLE at University of Helsinki, Finland. E-mail: *yrjo.engestrom@helsinki.fi*

Саннино Аннализа, профессор, Университет Тампере, Тампере, Финляндия. E-mail: *annalisa.sannino@uta.fi*

Энгестрём Ирjö, почетный профессор, директор Центра исследования деятельности, развития и обучения (CRADLE), Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия. E-mail: *yrjo.engestrom@helsinki.fi*

школы теории деятельности. В первой части статьи мы описываем революционные идеи, лежащие в основе теории и уходящие корнями в работы Маркса и Выготского, а также рассматриваем, как менялись представления о единице анализа на разных этапах становления теории деятельности. Затем мы переходим к обсуждению основополагающей роли историчности и диалектичности в развитии теории деятельности, описываем два ключевых методологических и эпистемологических принципа деятельностных исследований — принцип двойной стимуляции и принцип восхождения от общего к частному. Опора на эти принципы дает нам возможность утверждать, что формирующие интервенции — мощный инструмент в реализации социально значимых, эффективных деятельностных исследований. В заключительной части статьи мы рассматриваем основные вызовы, с которыми придется столкнуться теории деятельности в XXI веке.

Ключевые слова: теория деятельности, единица анализа, историчность, диалектика, двойная стимуляция, формирующие интервенции.

INTRODUCTION

The foundations of cultural-historical activity theory (or activity theory, for short) are in the work of the Soviet-Russian psychologists Lev Vygotsky, Alexander Luria and Aleksei Leont'ev, developed further by scholars such as the educational psychologist Vassily Davydov and the philosopher Evald Il'enkov. Vitaly Rubtsov is a central figure in the current generation of Russian scholars who keep alive and develop further this legacy, to meet grand challenges of the 21st century.

Common to the founders of activity theory is the insight that human mind is not located within the brain, not even bounded by the skin of the individual. The mind is in actions and activities in which humans engage with the world, by means of cultural artifacts such as signs and tools. This insight may be summarized with the words of Gilbert Ryle.

“The statement ‘the mind is its own place,’ as theorists might construe it, is not true, for the mind is not even a metaphorical ‘place.’ On the contrary, the chessboard, the platform, the scholar’s desk, the judge’s bench, the lorry-driver’s seat, the studio and the football field are among its places. These are where people work and play stupidly or intelligently.” [51, p. 38].

In other words, activity theory redirects our gaze from what is going on inside the individual to what happens between human beings, their objects, and their instruments when they pursue and change their purposeful collective activities. In this theoretical tradition, Vitaly Rubtsov was one of the first to focus the analysis on mediated cooperative actions [50].

After the second world war, activity theory has been discovered and, to various extents and in various ways, adopted by scholars outside Russia. First this spreading took place slowly, through the efforts of a small number of American scholars such as Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner, Michael Cole, Sylvia Scribner ja James Wertsch, as well as some European, Asian and Latin-American academics. Since the 1980s, this uptake has accelerated and continues to do so. In 1986, the first international conference on activity theory, the ISCRAT congress, was organized in West-Berlin, and these conferences have been held since then with regular intervals (now under the name ISCAR).

However, activity theory is not an easy approach to adopt and apply. It is built on the philosophical and methodological foundation of Marxist dialectics, a way of thinking alien to academics socialized into the standards of positivism (see [4] and [64], for previous reminders of the central role of dialectics in activity theory). Perhaps this is the reason why W.M. Roth and Y.J. Lee [49] only ten years ago could still characterize activity theory as one of the best kept secrets in the academia.

Today activity theory is pursued in multiple variations. In Germany, B. Fichtner [29], H. Giest and G. Rückriem [31] and J. Lompscher [43] have generated a line of research and theorizing that focuses largely on learning and tackles also the challenge of digital media in the development of human activities. In the United States, I.M. Arieviditch [3] and A. Stetsenko [62], drawing on the legacy of Gal’perin and other Soviet activity theorists, have formulated an approach that emphasizes activism in the face of critical societal issues and contradictions. In Australia, A. Blunden [5] has built an interdisciplinary theory of activity that is heavily embedded in philosophical debates. In the Netherlands, B. van Oers and his colleagues [46] have developed a broad activity-theoretical approach to learning. These are merely a few prominent examples of the diversity of approaches within current activity theory (for further variations, see [8; 22; 55; 60]).

Activity theory is also related to, and sometimes confused with, the much broader family of sociocultural approaches in psychology and education. While most sociocultural approaches acknowledge Vygotsky as their key inspiration, they typically take distance from historicity and Marxist dialectics which are foundational to activity theory, and the concept of the object of activity seldom plays a central role in sociocultural studies.

Our own work has evolved into what is sometimes called *the Helsinki school of activity theory* (e.g., [63; 13]). This school was initiated in the early 1980s in an informal group and since 1994 organized in the Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) at University of Helsinki. This approach is known for its modeling of activity systems as prime units of analysis, for its emphasis on the object-oriented and contradiction-driven character of activity, for the theory of expansive learning, as well as for the more recent

methodology of formative interventions and studies of transformative agency. Much of the empirical work in CRADLE has focused on work activities under the rubric of developmental work research (DWR; see [15]). More recent topics include transformations in communities and social movements.

We will build this article on central ideas and findings generated in the Helsinki school. Obviously other approaches within activity theory may find our arguments limited in various ways. However, trying to present an unbiased overview of the different variations of activity theory would probably lead to a rather bland and soulless article. We prefer to focus on our own lineage and theoretical perspective, as a contribution to further dialogue and collaborative discourse with different variations of activity theory and related approaches.

REVOLUTIONARY ROOTS

The founders of what was to become activity theory were deeply involved in practical interventions aimed both at improving the lives of the research participants and at pushing forward the cultural-historical understanding of human functioning [52]. They were revolutionaries in the very sense explicated by K. Marx in *Theses on Feuerbach*: “The coincidence of the changing of circumstances and of human activity or self-changing can be conceived and rationally understood only as revolutionary practice.” [45, p. 570].

Vygotsky was keenly aware of the fact that he was living in a revolutionary period.

“To the naïve mind, revolution and history seem incompatible. It believes that historical development continues as long as it follows a straight line. When a change comes, a break in the historical fabric, a leap – then this naïve mind sees only catastrophe, a fall, a rupture; for the naïve mind history ends until back again straight and narrow. The scientific mind, on the contrary, views revolution as the locomotive of history forging ahead at full speed; it regards the revolutionary epoch as a tangible, living embodiment of history. A revolution solves only those tasks which have been raised by history; this proposition holds true equally for revolution in general and for aspects of social and cultural life during a revolution.

Accordingly, the destinies of psychology in a country undergoing a revolution can only be understood historically, in light of the past and future, only in perspective, taking into account the dynamics of development and upheavals. Science is by no means merely a sum of discovered absolute truths: it is a vital process above all.” (Vygotsky, quoted in [41, p. 5]).

Revolutionary practice is not reducible to acute political struggle for power. It consists of practically generating possibilities for better life, emancipatory alternatives to the existing restrictive order, using its inner contradictions and embryonic potentials as leverage and source of energy. This was the agenda and methodological stance of activity theory from its inception.

UNITS OF ANALYSIS

The development of activity theory may be understood as a succession of three generations of theorizing and research. Each of the three generations developed its own prime unit of analysis. The first generation was embodied in L.S. Vygotsky’s work. Even though Vygotsky occasionally wrote about “systems of activity” [69, p. 20–21], he never proposed or conceptualized activity as a basic unit of analysis. We agree with V.P. Zinchenko [71] that for Vygotsky the prime unit of analysis was that of culturally mediated action.

It was A.N. Leont’ev [38; 39] who worked out the second generation unit of analysis, namely the concept of activity. Activity is a relatively durable system in which the division of labor separates different goal-oriented actions and combines them to serve a collective object. The generic structure of an activity system was modeled by Y. Engeström [14; 18] as shown in Figure 1. In the diagram, the subject refers to the individual or subgroup whose position and point of view are chosen as the perspective of the analysis. Object refers to the raw material or problem space at which the activity is directed. The object is turned into outcomes with the help of instruments, that is, tools and signs. Community comprises the individuals and subgroups who share the same general object. Division of labor refers to horizontal division of tasks and vertical division of power and status. Finally rules refer to the explicit and implicit regulations, norms, conventions and standards that constrain actions within the activity system.

The circle around the object in Figure 1 indicates at the same time the focal role and inherent ambiguity of the object of activity. The object is an invitation to interpretation, personal sense making and societal transformation. One needs to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to societal meaning, the specific object is connected to personal sense. For example, in medical work, the generalized object may be health and illness as societal challenges, whereas the specific object may be a particular condition or complaint of a particular patient.

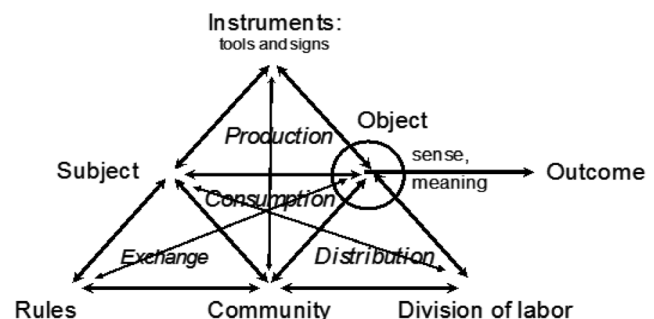


Fig. 1. The structure of an activity system [14, p. 78; 18, p. 63]

Object is what the activity is oriented towards. As the true motive of the collective activity [38], the object gives activity its identity and direction. The object is du-

rable and constantly under construction; it generates a perspective for possible actions within the activity. As such, the object is not reducible to conscious goals; those are connected to discrete and relatively short-lived actions. The object of an activity is typically difficult to define for the participants. Medical practitioners may agree that the object of their work activity is health and illness, but if asked to specify the object further, each practitioner tends to give a somewhat different characterization, depending on the personal history of the individual and his or her position in the division of labor within the activity system.

An activity system is more than a mechanical sum of its components. An activity weaves together its own dynamic context.

“In activity theory [...] contexts are activity systems. The subsystem associated with the subject-mediator-object relationship exists as such only in relationship to the other elements of the system. This is a thoroughly relational view of context.” [11, p. 141].

As activity systems are increasingly interconnected and interdependent, many recent studies take as their unit of analysis a constellation of two or more activity systems that have a partially shared object. Such interconnected activity systems may form a producer–client relationship, a partnership, a network, a heterogeneous coalition, or some other pattern of multi-activity collaboration. The formation of minimally two activity systems connected by a partially shared object may be regarded as the prime unit of analysis for 3rd generation activity theory.

Following the object and its transformations is the key to the analysis of history at the level of activity. Increasingly complex “runaway objects” [17] with broad societal ramifications, such as climate change or pandemics, connect large numbers of activity systems across national borders. Such objects tend to transcend the boundaries between the history of a specific activity, the history of a singular society, and the history of humankind.

HISTORICITY

Activity theory is built on the general tenets of historical materialism and materialist dialectics. In other words, it is a Marxist approach. By the same token, it has always aimed at being a decidedly open-ended and non-dogmatic approach. A good example of this stance is Vygotsky’s famous treatise *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology* [69]. It is a rich debate with different theoretical schools in the psychology of the time, including a critique of mechanical attempts at building a Marxist psychology.

“The *direct* application of the theory of *dialectical materialism* to the problems of natural sciences and in particular top the group of biological sciences or psychology is *impossible*, just as *it is impossible to apply it directly* to history and sociology. [...] Like history, sociology is in need of the intermediate *special theory* of historical materialism which explains the *concrete* meaning, for the given group of phenomena, of the abstract laws of

dialectical materialism. In exactly the same way we are in need of an as yet undeveloped but inevitable theory of biological materialism and psychological materialism as an intermediate science which explains the concrete application of the abstract theses of dialectical materialism to the given field of phenomena. [...] In order to create such intermediate theories – methodologies, general sciences – we must reveal the *essence* of the given area of phenomena, the laws of their change, their qualitative and quantitative characteristics, their causality, we must create categories and concepts appropriate to it, in short, we must create our *own Das Kapital*.” [69, p. 330].

The entire evolution of cultural-historical activity theory may be seen as an ongoing attempt to create such a *Das Kapital* for our disciplines. Like the work of Marx, activity theory is an unfinished project. Moreover, it is not confined to the discipline of psychology but speaks to the human sciences across disciplinary boundaries.

An early study of the Helsinki school focused on the work and thinking of janitorial cleaners employed by a large commercial cleaning company [19]. Their task was to clean offices and other facilities, following carefully measured time schedules and work instructions. The researchers videotaped a number of cleaners working on standard office rooms. Some of their ways of working struck the researchers as peculiar. For example, when the subjects were asked to vacuum the floor of an office room, many of them first dragged the vacuum cleaner to the rear end of the room, then started vacuuming from there, moving clumsily backwards toward the door. When they were asked to mop the floor, many of them would move the mop on the floor as they were if washing the floor rather than moving loose dirt toward a pile with the help of the mop. When these actions were shown to the subjects on the video, some of them were embarrassed and laughed at their own performance. When asked why they were conducting the actions in these ways, several subjects referred to the ways they had learned at home.

“I always start from the farthest corner. At home, too. The same with mopping. So that I don’t leave my own footprints there. Well, in vacuum cleaning you actually don’t leave footprints, but I am used to that. At home I have a floor where even a single drop of water shows. I guess I’ve learned from that.” [Subject 11] [19, p. 12].

The researchers interpreted these findings as evidence of layers of history actively influencing the present-day actions of the subjects.

“In the European scale, the strengthening of cleaning was obviously connected with the rise of the bourgeoisie and the protestant ethics, placing high premium on discipline, purity and order. In Finland, the first decades of [the 20th] century were a period of intensive propaganda for modern home-making and regular weekly cleaning, against the spread of diseases (especially tuberculosis) and parasites. This resulted in the breakthrough of the model of home cleaning which has persisted till today. The central idea is to clean all furniture and surfaces, especially the floors, once a week (on Saturday, nowadays on Friday) very thoroughly, with plenty of water when possible.

Now the objective basis for this model has vanished as general conditions of hygiene and medical care as

well as the quality of housing have improved. Thus, we are left with the persistent *form* of the model of home cleaning, turned more or less into a ritual. The original struggle against diseases and parasites has been replaced with the objective of absolute visible cleanness and orderliness — an elusive objective that can be reached only momentarily. [...] The rules of home cleaning are those of regularity and status quo. Cleaning takes place regularly and is composed of regular components; its unspoken norm is to restore the order and appearance which have been disturbed during the week after the previous cleaning. All this has predominantly tacit, implicit character.” [19, p. 6].

In commercial cleaning, a radically different model has emerged. Wage laborers with minimal specific training perform this work. Effective floor cleaning machinery and powerful chemicals are used, and standardized written work instructions have replaced the tacit traditions of home cleaning. The object of work is now a carefully measured and normed “cleaning area,” and the outcome is an agreed-upon “appropriate level of cleanness.” The worker is a member of a centralized cleaning service. The rules are those of evening-shift wage labor. This mass-production model of cleaning has led to impressive increases in efficiency, but also to increasingly aggravated contradictions of its own.

The historical model of craft-like home cleaning influenced, sometimes dominated, the everyday actions of the cleaners working in an environment of mass production. This created a tension which the research team at the time called “the cleaner’s bad conscience.” Workers repeatedly expressed their dissatisfaction with the kind of cleanness they were able to achieve in their work. They saw their work as degenerated home cleaning. This led them to try more than was prescribed in the work instructions: more repetitions, more efforts at reaching visible ‘absolute cleanness’ in the image of weekly home cleaning. This often meant excessive stress and time pressure at work.

So should cleaners be taught to reject home cleaning and adapt to the norms of mass production? That would merely reproduce capitalist modernization in its patronizing and oppressive sense. The researchers found it more meaningful to invite the cleaners to analyze the inner contradictions in the mass production model and to identify emerging new possibilities to move beyond mass production.

The example of the cleaners contains a general lesson. History is always present in human activity. Layers of historically earlier forms of the activity can be both constraints and resources. They persist in practical routines, in ways of thinking, in material artifacts and rules. If one tries to understand activity without historicity, consequential phenomena such as the cleaners’ bad conscience are easily dismissed as arbitrary irrational features, even pathologies, of certain individuals or classes of people, to be eliminated or, at best, ignored.

The founders of activity theory — Vygotsky, Leont’ev and Luria — called their approach cultural-historical. History was important for them as a foundation of a new kind of human science.

“To study something historically means to study it in motion. Precisely this is the basic requirement of the dialectical method. To encompass in research the process of development of some thing in all its phases and changes — from the moment of its appearance to its death — means to reveal its nature, to know its essence, for only in movement does the body exhibit that it is. Thus, historical study of behavior is not supplementary or auxiliary to theoretical study, but is the basis of the latter.” [69, p. 43].

Sylvia Scribner [61, p. 122] summarized Vygotsky’s approach to history with the help of two foundational propositions.

“(1) Because socially organized activities change in history, the human nature they produce is not a fixed category that can be described once and for all; it is a changing category. [...] (2) Changes in social activities that occur in history have a directionality: hand-powered tools precede machines, number systems come into use before algebra. This movement is expressed in the concept of historic *development* in contrast to the generic concept of historic *change*, and its reflection in human mental life is expressed as mental *development*.”

S. Scribner [61] distinguished three levels of history in Vygotsky’s work, namely the level of general history, the level of ontogeny or individual development, and the level of formation of higher psychological functions. Scribner herself comments that for Vygotsky general history “appears as a single unidirectional course of sociocultural change” (p. 138). To take account of the plurality of different paths of societal development, she suggested an additional second level of history, namely the history of individual societies.

Both Vygotsky and Scribner adhered to the materialist view of history developed by Karl Marx and Friedrich Engels, commonly called historical materialism. A number of researchers who take inspiration from Vygotsky’s work have, however, distanced themselves from this view of history.

This distancing was most clearly articulated by J. Wertsch, P. del Rio and A. Alvarez [70]. They pointed out that Vygotsky made rather categorical distinctions between “primitive man” and “cultural man,” or between rudimentary and higher mental functions. These reflect Vygotsky’s adherence to the Enlightenment idea of universal human progress and evolutionism which interpret differences in terms of levels on a single linear dimension of progress. These notions easily lead to derogatory and discriminatory assessments of people and behaviors that differ from our western ideal of progress. Therefore, Wertsch and his co-authors abandoned the name “cultural-historical approach” and chose to call their approach “sociocultural” instead.

Wertsch and his co-authors did not explicate what happens to historicity once one drops history from the name of the approach. History just seemed to fade away. It is easy to agree with Wertsch and his co-authors on the untenability of evolutionism. Scribner suggested her second level of history — the development of diverse individual societies — precisely to overcome the idea of a single line of progress. But does the rejection of evo-

lutionism mean that historical materialism is useless, or that historicity is not needed as a foundational principle in analyses of human activity?

Historical materialism sees the productive forces, that is, the means of production and labor-power, as the prime mover of historical change. Marx [44, p. 21] wrote:

“At certain stage of development, the material productive forces of society come into conflict with the existing relations of production. [...] From forms of development of the productive forces these relations turn into their fetters. Then begins an epoch of social revolution. The changes in the economic foundation lead sooner or later to the transformation of the whole immense superstructure.”

This statement has often been interpreted in a deterministic way, implying that a certain fixed course of historical development is universally inevitable. When such mechanical interpretations are rejected, will there be anything left of historical materialism? Scholars such as A. Levine [40] and A. Callinicos [7] argue that this is indeed the case.

“Reduced to its rational kernel, historical materialism is a theory of possible production relations, an account of what can be placed on the historical agenda, in view of the level of development of productive forces. [...] It will not by itself explain historical change; nor will it predict the outcomes of class struggles. But it does give an account of the conditions for the possibility of change and of the options available to classes in struggle.” [40, p. 194–195].

Callinicos [7] specifies this further by pointing out that “the productive forces indeed tend to develop throughout history, but there are powerful counter-tendencies which may override this tendency” (p. 104). He summarizes the valid core of historical materialism as follows.

“These three elements — the existence of a weak tendency for the productive forces to develop, the consequent likelihood of organic crises and the primacy of structural capacities and class interests in explaining social action — make of classical historical materialism a theory of history, a theory, that is, which claims to account for the dynamic processes through which social systems are transformed. It is also one in which human agency plays a pivotal role [...]” [7, p. 106].

In current research on the history of technology, the works of C. Perez [47] and Freeman and Louca [30] stand out as powerful examples of the value of historicity focused on the development of productive forces. Perez [31, p. 8–21] identifies five technological revolutions and, correspondingly, five successive techno-economic paradigms that have emerged and dominated in the last 200 years. The five techno-economic paradigms reveal very general contours of the productive forces [2]. The actual modes of organizing work are not very clearly described. There are other useful accounts of history, such as those of B. Victor and A.C. Boynton [66], which focus on the organization of work activities.

These excursions into the history of productive forces demonstrate the viability of analyzing human activities in historical and materialist perspective. Any real activity, just like any real society, is bound to be a mix of

elements that represent different co-existing and competing historical periods, paradigms or types. But there is tremendous potential power in analysis and identification of *exactly what kind of a mix a given activity is*. Phenomena and practices that otherwise look irrational or bizarre become understandable. Change efforts can be put in a historical perspective that reveals genuine possibilities, futile sidetracks, and outright regressions.

Of course the periodizations and categorizations of Perez or Victor and Boynton are not universal molds that can be imposed as such on any kind of activity. Their concepts derive from the worlds of technology, economy and work. When the analysis moves to the domains of, say, politics and ideology, or more specifically to school learning, play, or family life, the historical paradigms and types have to be rediscovered and renamed accordingly. They will surely have connections to the schemas discussed above, but they will also be substantively different.

Limitations of these periodizations can be readily seen when we turn to the most urgent and fatal challenge of our time, climate change and environmental destruction. As P.S. Adler [1] points out, “the best evidence suggests that we have only years, not decades, to restore the balance before we tip the planet’s natural systems into irreversible cycles that will wreak havoc on vast swathes of nature and on the lives of billions of people around the world.” The periodizations of Perez and others say next to nothing about this. They focus so exclusively on the development of productive forces that the relations of production, above all the consequences of capitalist markets, profit motive and commoditization, are obscured or left out. Adler’s reading of Karl Polanyi’s [48] classic analysis of the disembedding of the market from the civil society, together with P. Linebaugh’s [42] analysis of the history of commons, offer important opportunities to begin to overcome these limitations.

Returning to Vygotsky’s and Scribner’s levels of history, despite their limitations, the frameworks of Perez and Victor and Boynton are generalizations that help us make sense of broad and deep transformations in societies, institutions and organizations. They also reveal a gap in Scribner’s four levels. Concrete collective activity systems, such as organizations and communities, have also histories. The history of a specific activity system — be it your family, my school, her workplace, or our local community — needs to be recognized as a level of its own, between the history of specific societies and the history of an individual. It is this activity-genetic level of history that is most relevant and productive in change-oriented empirical research based on activity theory.

DIALECTICS

The notion of unity of opposites is a key tenet of dialectics. It means that the opposing forces in a system require one another and, through their interplay, form the basis of the development of the system.

“[...] contradiction is the root of all movement and vitality; it is only so far as something has a contradiction within it that it moves, has an urge and activity.” [34, p. 439].

This statement of G.W.F. Hegel captures key characteristics of the dialectical stance of activity theory. It is a theory in search of movement and development, and it looks for inner contradictions in activity systems as the source of such movement and change.

Being a historical and materialist approach, activity theory is not satisfied with a depiction of contradictions as abstract relations and interactions, a stance that C. Tolman [65] in his critique of Klaus Riegel's dialectical psychology aptly characterized as "metaphysic of relations."

"In short, from a dialectical point of view, the dialogue or any other interaction cannot explain anything; it remains itself to be explained [...]" [65, p. 46].

Developmentally significant contradictions cannot be effectively dealt with merely by combining and balancing competing priorities. Seeing contradiction as an inconsistency or competition between separate forces or priorities corresponds to the general mechanistic tendency to replace inner systemic contradiction with outer, external oppositions. Inner contradictions need to be creatively and often painfully resolved by working out a new "thirdness," something qualitatively different from a mere combination or compromise between two competing forces.

As contradictions are historically emergent and systemic phenomena, in empirical studies we have no direct access to them. Contradictions must therefore be approached through their manifestations. We may also treat manifestations as constructions or articulations of contradictions. In other words, contradictions do not speak for themselves, they become recognized when practitioners articulate and construct them in words and actions. However, contradictions cannot be constructed arbitrarily. Their material and historical power is not reducible to situational articulations and subjective experiences [25].

Contradiction is a foundational philosophical concept that should not be equated with paradox, tension, inconsistency, conflict or dilemma. Many of the terms misused as equivalents of contradiction may better be understood as manifestations of contradictions. Contradictions are historical and must be traced in their real historical development.

The primary contradiction of capitalism resides in every commodity, between its use value and exchange value. Secondary contradictions emerge between constitutive components of an activity system, e.g., between the changing object and stagnant instruments or rules. Tertiary contradictions appear when the activity system is reshaped and the new pattern collides with vestiges of the old one, generating resistance and forcing the new model to be modified. Finally quaternary contradictions take shape when the transformed activity system interacts with its partner activities, generating tensions, disturbances and innovations in the network relations of involved activity systems [18].

A study from the Helsinki school illustrates this evolution of contradictions. Our research group was asked to conduct a Change Laboratory intervention [56] in the City Center Library of University of Helsinki, to help

the library practitioners redesign their services for researchers to meet the challenges of the digital age.

The primary contradiction in the work activity of these academic librarians was that between providing of useful services to researchers primarily free of charge on the one hand and showing that the services provided are actually worth the resources spent. Secondary contradictions emerged when internet-based services such as Google appeared and made it possible for researchers to conduct searches and obtain literature by sitting at their personal computer screens, not having to visit the library anymore. This meant that researchers visited increasingly seldom the library. The traditional object of academic library work — researchers and their needs for books and journal articles — seemed to disappear. The ensuing secondary contradictions in the activity system of the library are schematically depicted in Figure 2 with the help of the two lightning-shaped arrows and the associated speech bubbles.

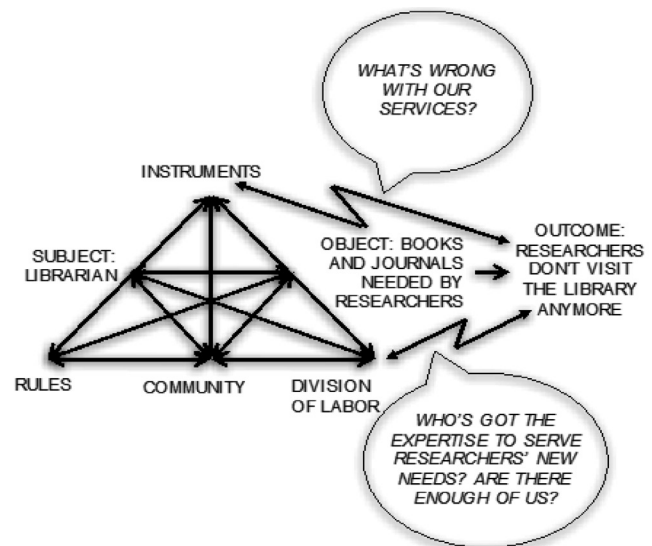


Fig. 2. Secondary contradictions in the work activity of academic librarians

These secondary contradictions are closely connected to the primary contradiction, as evidenced by the arguments made public in 2010 by Daniel Greenstein, Vice Provost for academic planning and programs in the University of California System.

"University libraries are principally reliant for their operating revenues on the same funds that meet the costs of a university's academic departments (including, crucially, the faculties' salaries). Bluntly, those funds are diminished by the global recession, and it is not clear that they are likely to rebound, let alone resume their growth, any time soon. [...] Why invest much at all in the university library when journals, reference works, and soon tens of millions of books and monographs, both in and out of print, will be available effortlessly and online? We're already starting to see a move on the part of university libraries... to outsource virtually all the services [they have] developed and maintained over the years. Now, with universities everywhere still ailing from last year's economic meltdown, administrators are

more likely than ever to explore the dramatic restructuring of library operations. [...] As archives and services at individual libraries shrink, so would their staffs – and so would their operating costs.” [32, p. 121–122].

In collaboration with their researcher clients, the library practitioners designed a new model for researcher services and for the internal organization of the library [23; 24]. The new model was still based on the clusters of disciplines, in that the City Center campus library itself was created to serve humanities and social sciences. However, the model was also strongly future-oriented, in that it aimed at generating novel digital services for research groups to be co-designed and implemented in *knotworking* collaboration between library practitioners and research groups. In other words, the core object of the activity was radically re-envisioned in the model, but the larger organizational frame given to the practitioners at that point in time limited the expansive potential of the model [57].

The tertiary and quaternary contradictions were intertwined in this case. The new city center library started to implement their new model, with some expected local resistance, not only from librarians but also from the clients.

“Library director: We have difficulties to uncover researchers’ needs. We have seen this with researchers but also with the research administration; people often do not realize what they might get from the library.” [57, p. 254].

Only a short while after the implementation began, the entire university library system was radically reorganized. The idea of this reorganization was to move beyond disciplines as basis for division of labor and services. The dialectical tension between the local and global models became a source of movement driven by the emerging expansive object. This quaternary contradiction led to a new cycle of expansive learning, focused on creating and implementing digital services produced in collaboration with various outside agencies. In response to this challenge, the practitioners are modeling their own collective future competences by expanding them in both socio-spatial scope and interactive depth [57].

TWO EPISTEMOLOGICAL-METHODOLOGICAL PRINCIPLES

There are two foundational principles of activity-theoretical research, namely, the principle of double stimulation and the principle of ascending from the abstract to the concrete [52]. These principles are not abstract. They must be connected to and made alive with a real object-oriented activity system or a constellation of activity systems.

A line of ongoing research focuses on double stimulation as the generative principle behind transformative agency [53; 59; 54]. A. Sannino [52] characterizes the principle of double stimulation as “the mechanism with which human beings can intentionally break out of a conflicting situation and change their circumstances or solve difficult problems” (p. 584). Vygotsky’s simple example of waking up by means of counting to three con-

denses well the dynamics of double stimulation we have been seeking to emphasize.

“Upon waking, a person knows, on the one hand, that he must get up and, on the other hand, that he would like to sleep a little longer. A conflict of motives develops. The two motives alternate, appear in consciousness, and replace each other. (...) A typical, developed voluntary act in the same situation exhibits the following three instants: (1) I must get up (motive), (2) I don’t want to get up (motive), (3) counting to oneself: one, two, three (auxiliary motive) and (4) at the count of three, rising. This is the introduction of an auxiliary motive, creating a situation from within that makes me get up. (...) I got up at the signal “three” (...) but I, myself, through a signal and a connection with it, got up, that is, I controlled my behavior through an auxiliary stimulus.” [69, p. 211].

In double stimulation, the first stimulus is the problem itself. Human beings employ external artifacts, which they turn into signs by filling them with significant meaning. Such signs are used as second stimuli with the help of which the subject gains control of his or her action and constructs a new understanding of the initial problem. Through this process, according to Vygotsky [68, p. 356], the subject transforms a meaningless situation into one that has a clear meaning.

This view of double stimulation is based on explicit elements available in a text by Vygotsky [69] on self-control. These elements have been worked into a model of the mechanism of double stimulation [53]. The model depicts how volitional actions emerge through several phases in which *conflicts of motives* and *second stimuli* stand out as crucial factors. A close examination of Vygotsky’s work makes it clear that double stimulation is the foundational mechanism by which agentive action and will emerge. Thus, double stimulation is the gateway to all higher mental functions. Its starting point is a conflict of motives. If the conflict of motives and the volitional aspect are disregarded, double stimulation is easily reduced to just another term for the general notion of mediation.

In connection to his principle of double stimulation Vygotsky [69] refers to a waiting experiment, also called the experiment of the meaningless situation, as an example of human beings’ ability to agentively transform their circumstances. Double stimulation emerges as a process involving two apparatuses. Apparatus 1 consists in forming the decision to act in a certain way with the help of an auxiliary motive (e.g., the clock striking at a certain time). Apparatus 2 consists in implementing this decision.

Apparatus 1 is rather complex and involves four different phases. In Phase 1 one is confronted with conflicting stimuli. For instance, a participant in the waiting experiment is asked to take part in an experiment but the experimenter leaves. In Phase 2 conflicting stimuli activate motives which themselves are in conflict with one another. In the waiting experiment the two conflicting motives may be (1) having committed to stay in the room, and (2) wanting to leave. Phase 3 is strictly dependent on Phase 2 as the conflict of motives gives the impulse to select a stimulus and to convert it into an auxiliary motive aimed

at overcoming the conflict. The participant in the waiting experiment may select the clock, which acquires the significance of an auxiliary stimulus, forming the decision to leave when the clock strikes a certain time. Phase 4 consists in establishing a connection between the decided reaction and the direct appearance of the auxiliary stimulus, when for instance the clock marks the determined time. Phase 4 starts with what Vygotsky refers to as “the real or actual conflict” of stimuli (Phase 4a). In the waiting experiment, the colliding stimuli in this phase can be the striking of the clock at the determined time and the person’s fear or reluctance to actually act in a way that breaks the initial commitment. Phase 4b is the “closure of the connection between the given stimulus and the reaction” which consolidates the decision to be subsequently followed in Apparatus 2. In Apparatus 2 the decision may be implemented as if one would be following instruction, with the difference, however, that here the instruction has been purposefully created by the person herself.

Two series of waiting experiments were conducted at CRADLE in Helsinki to test this model. The first series was conducted with 25 individual participants [59]. The second set was conducted with seven collectives of 3 to 4 arbitrarily selected participants each [54]. The experiment with individuals validated the model but also suggested two extensions to it. First, volitional actions in the waiting experiment emerge through a process involving a broader array of possibilities that one might think only by reading Vygotsky’s descriptions. Contents stemming from the participants’ life activity overlap and interact with contents stemming from the experimental setting. Whereas Vygotsky was dealing only with actions limited to the experimental setting, contents from the life activity bring in the broader context in which emerging volitional actions are embedded. Second, fluid and iterative movements may occur between and within the phases of the model, due to the interference of the life activity in the experiment or to conformity to the experimental setup. The fluid evolution of the phases indicates both fragility and strength of the emergence of volitional action. On the one hand, this process is exposed to the burden of conflictual clashes. On the other hand, it is filled with a wide array of possibilities to change and influence one’s circumstances.

The principle of ascending from the abstract to the concrete as the general method of dialectical thought was explicated and developed by E.V. Il’enkov [36] and V.V. Davydov [12]. Ascending from the abstract to the concrete is a method of grasping the essence of an object by tracing and reproducing theoretically the logic of its development, of its historical formation through the emergence and resolution of its inner contradictions. A theoretical concept is initially produced in the form of an abstract, simple explanatory relationship, a *germ cell*. This initial abstraction is step-by-step enriched and transformed into a concrete system of multiple, constantly developing and expanding manifestations. In other words, the initial simple idea is transformed into a complex new form of practice.

In this framework, abstract refers to partial, separated from the concrete whole. In empirical thinking based on

comparisons and classifications, abstractions capture arbitrary, only formally interconnected properties. In dialectical-theoretical thinking, based on ascending from the abstract to the concrete, a germ cell abstraction captures the smallest and simplest, genetically primary unit of the whole functionally interconnected system [12; 28; 35]. Ascending from the abstract to the concrete is achieved through specific epistemic or learning actions. Together these actions form an expansive cycle or spiral [18].

A series of recent studies on home care encounters conducted by researchers of the Helsinki school exemplify the importance of the two principles in empirical and interventionist research based on activity theory. In one study [21], 26 home care visits to elderly clients of the municipal home care services of the city of Helsinki were videotaped. The home care workers and clients faced the task of implementing regular physical mobility exercises with the help of a Mobility Agreement and a supporting booklet depicting key exercises. The encounters were analyzed in order to identify occurrences of double stimulation. Home care workers and clients used six kinds of artifacts in the visits, namely (1) furniture and domestic objects, (2) food and/or the microwave oven, (3) medications and medicine dispensers, (4) blood pressure meters, (5) movement-supporting devices, and (6) the mobility agreement and the associated mobility exercise booklet. These artifacts were used both restrictively, to avoid engaging in the implementation of the Mobility Agreement, and expansively, to initiate and support actions of implementing the Mobility Agreement.

A case from the analysis illustrates the potential and the complexity of double stimulation in everyday work activities facing conflicts of motives. In this case, the client was a woman born in 1922. The client felt that her mobility had deteriorated and due to dizziness she did not dare to walk alone outside her home. The client had a Mobility Agreement according to which her mobility is systematically supported by means of taking the trash out together with the visiting home care worker. The conflict of motives was manifested by both actors as an internal tension between the desire to move independently and the concern for safety.

“In terms of double stimulation, this case seems to represent Phase 4a – the “real” conflict of stimuli – in Sannino’s [53] model. In the negotiation of the client’s Mobility Agreement, the trash bag [was] constructed as a second stimulus for prompting the volitional action on going out regularly. However, when a home care worker actually visits the client and the “real” conflict of stimuli occurs (i.e., a conflict between the stimulus of the home care worker offering to take out the trash alone and the auxiliary stimulus of the trash bag as a sign for initiating a volitional action of mobility), the closure is often not reached and the actors resort to the standard script of doing for rather than doing together with the client. The events in this encounter demonstrate that the construction and functioning of double stimulation can be a lengthy iterative process in which the initially created second stimulus has to be revitalized by means of reflection and reformulation. The trash bag was initially used in an expansive way when the Mobility Agreement was

created, but it needed to be rediscovered and refilled with meaning to ensure its functioning in real conflicts of stimuli.” [21, p. 57–58].

Focusing on the principle of ascending from the abstract to the concrete, we analyzed the formation of the theoretical concept of sustainable physical mobility among the home care clients and workers [23]. Importantly, this concept was not acquired with the help of instruction — the concept was not yet there, so there were no instructors who could have taught it. The concept emerged as the practitioners and their elderly patients worked with practical mobility exercises and obstacles to their accomplishment.

In the rich variety of encounters in which the participants were trying to implement steps toward physical mobility in home care, we noticed a recurring item that seemed to function as a key that opened up pathways to increasingly independent forms of mobility for the elderly. This item was the simple action of standing up from a chair. To take any other action of physical mobility, the patient would usually have to stand up — and this action itself was often the source of both great tension and great elation. We identified it as the germ cell of the emerging concept of sustainable mobility. This germ cell is a contradictory unity of opposites: the quest for safety on the one hand, and the quest for autonomy on the other hand.

This study demonstrates that the new germ cell model is typically not just verbal. In home care, the germ cell is a physical, bodily movement. Modeling and representing these germ cell in different modalities, including language, is necessary — but the starting point is in lived reality rather than in the world of verbal definitions.

The study also demonstrates that ascending to the concrete — despite the vertical term *ascending* — is also horizontal and relational expanding. In our analysis, we identified six *trails* from the abstract germ cell to the concrete practice of mobility, including improving one’s posture, taking regular walks, monitoring one’s own health, even teaching mobility exercises to one’s relatives. These trails were identified in the life of just one patient. Among the elderly population implementing the concept, the variety of such trails is enormous. The analysis of the trails to the concrete demonstrates that the germ cell expands to all directions and connects the old person to other actors. This does not mean that the vertical dimension of concept formation and learning should be ignored: a theoretical concept based on a germ cell abstraction opens up a very wide horizon of possibilities [16]. This does not mean that theoretical concepts are always more useful or “better” than other kinds of concepts and representations. To the contrary, what matters is movement, complementarity and interplay between different types or “levels” of conceptualization and representation.

FORMATIVE INTERVENTIONS

In its developed form, research based on activity theory develops and applies a methodology of its own. From the very beginning, activity theory has prioritized

“transforming experiments” [6] or “genetic-modeling experiments” [72] as methods of research that goes beyond the given and generates new, emancipatory forms of activity. We call these efforts formative interventions and we see them as the core of the emerging methodology of activity-theoretical research [27].

Here methodology is understood as the bridge between theory and data. In other words, methodology is more than a collection of specific methods or techniques. It puts forward and implements a theory-driven set of principles, or “an argumentative grammar” [37], upon which the choice of specific methods is based, starting from data collection and reaching all the way to conceptual interpretation of the findings. The argumentative grammar of activity-theoretical methodology is condensed in the principles of double stimulation and ascending from the abstract to concrete, discussed above.

There are several current attempts based on or inspired by cultural-historical activity theory aimed at developing formative intervention methods. These include the French Clinic of Activity [9; 10], the social design experiments of K.D. Gutiérrez and A. S. Jurow [33], and the Finnish Change Laboratory [58; 56] [67].

Change Laboratory interventions are designed so that the participants are faced with tasks that call for expansive learning actions and eventually for a more or less complete expansive cycle. In other words, the process of a formative intervention follows specific methodological steps, which are flexible, but not situationally improvised. The process follows and nurtures the logic of ascending from the abstract to the concrete. In expansive learning the very subject of learning is transformed from an individual to a collective activity system or a network of activity systems. Initially, individuals begin to question the existing order and logic of their activity. As more actors join in, a collaborative analysis and modeling of the zone of proximal development are initiated and carried out. Expansive learning leads to the formation of a new, expanded object and pattern of activity oriented at the object.

Aimed at expansive learning, Change Laboratory interventions put into use the principles of double stimulation and of ascending from the abstract to the concrete, typically with a carefully planned sequence of tasks and learning actions. This does not mean that the interventionist’s plan is smoothly implemented. To the contrary, participants in formative interventions commonly take over the process at some point and generate deviations from the interventionist’s intentions. These deviations reveal gaps between the interventionist’s object and the participants’ objects — gaps that need to be negotiated. The deviations, gaps and negotiations are important instances of emerging transformative agency among the participants [26].

NEW CHALLENGES

Activity theory was born from revolutionary roots. Today activity theory is facing new challenges that are directly related to the fate of life on our planet. The rap-

idly advancing global environmental crisis requires transformations that go beyond the confines of specific well-bounded activities. The current challenges boil down to building alternatives to capitalism. Adler [1, p. 13] points out that such alternatives are actually emerging quietly, below the surface of public awareness “where city governments team up with local credit unions, pension funds, and unions to support the emergence of local cooperatives, where these cooperatives join together in planning processes that involve the local community, where these cooperatives’ products respond to real economic, social, and environmental needs as determined by the people involved.” Alternatives to capitalism are not limited to the creation of the novel organizations and institutions Adler enumerates. They also emerge within established institutions such as education and health care, as innovative alternatives to privatization and commoditization.

Литература

1. Adler P.S. The environmental crisis and its capitalist roots: Reading Naomi Klein with Karl Polanyi // *Administrative Science Quarterly*. 2015. Vol. 60(2). P. 13–25.
2. Adler P.S., Heckscher C.C. (eds.). *The firm as a collaborative community*. New York: Oxford University Press, 2006. 608 p.
3. Arievitich I.M. *Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning*. New York: Springer, 2017. 288 p.
4. Bang J. Building a new house out of old materials – and with sharpened tools // *Culture & Psychology*. 2008. Vol. 14(1). P. 45–55.
5. Blunden A. *An interdisciplinary theory of activity*. Chicago: Haymarket Books, 2010. 348 p.
6. Bronfenbrenner U. *Toward an experimental ecology of human development // American psychologist*. 1977. Vol. 32(7). P. 513–532.
7. Callinicos A. *Making history: Agency, structure, and change in social theory*. Chicago: Haymarket Books, 2009. 290 p.
8. Chaiklin S.E., Hedegaard M.E., Jensen U.J.E. (eds.). *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. 381 p.
9. Clot Y. *Clinic of activity: The dialogue as instrument // Learning and expanding with activity theory / A. Sannino (eds.)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 286–302.
10. Clot Y., Kostulski K. *Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity / Theory and Psychology*. Vol. 21(2–11). P. 681–696.
11. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 416 p.
12. Davydov V.V. *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 1990. 438 p.
13. Dillard E.A. *Lesson study in higher education: Mediating language teacher conceptual development through shared inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 2016. 152 p.
14. Engeström Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. 338 p.
15. Engeström Y. *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2005. 453 p.

There is a global push toward formative interventions in multi-activity constellations and coalitions which may include local communities, social movements, educational institutions, private companies, public service agencies, non-governmental associations, and policy-making administrative and political bodies. Not accidentally, initiatives for such bold formative interventions are increasingly coming from the global south. The need for these interventions typically stems for contradictions connected to the quest for social and economic equity and ecological sustainability. The revolutionary challenge for activity theory is to develop and put to use conceptual foundations and methodological solutions in the service of such interventions. This is also the way to deepen our understanding of human potentials in the cultural-historical conditions of the 21st century.

References

1. Adler P.S. The environmental crisis and its capitalist roots: Reading Naomi Klein with Karl Polanyi. *Administrative Science Quarterly*, 2015. Vol. 60(2), p. 13–25.
2. Adler P.S., Heckscher C.C. (eds.), *The firm as a collaborative community*. New York: Oxford University Press, 2006. 608 p.
3. Arievitich I.M. *Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning*. New York: Springer, 2017. 288 p.
4. Bang J. Building a new house out of old materials – and with sharpened tools. *Culture & Psychology*, 2008. Vol. 14(1), pp. 45–55.
5. Blunden A. *An interdisciplinary theory of activity*. Chicago: Haymarket Books, 2010. 348 p.
6. Bronfenbrenner U. *Toward an experimental ecology of human development. American psychologist*, 1977. Vol. 32(7), pp. 513–532.
7. Callinicos A. *Making history: Agency, structure, and change in social theory*. Chicago: Haymarket Books, 2009. 290 p.
8. Chaiklin S.E., Hedegaard M.E., Jensen U.J.E. (eds.), *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. 381 p.
9. Clot Y. *Clinic of activity: The dialogue as instrument*. In Sannino A. (eds.), *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, pp. 286–302.
10. Clot Y., Kostulski K. *Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. Theory and Psychology*, 2–11. Vol. 21, pp. 681–696.
11. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 416 p.
12. Davydov V.V. *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 1990. 438 p.
13. Dillard E.A. *Lesson study in higher education: Mediating language teacher conceptual development through shared inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 2016. 152 p.
14. Engeström Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. 338 p.
15. Engeström Y. *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2005. 453 p.

16. Engeström Y. Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration // *Mind, Culture, and Activity*. 2007a. Vol. 14(1–2). P. 23–39.
17. Engeström Y. From communities of practice to mycorrhizae // *Communities of Practice: Critical perspectives* / J. Hughes (eds.). London: Routledge, 2007b. P. 41–54.
18. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 338 p.
19. Engeström Y., Engeström R. Developmental work research: The approach and an application in cleaning work // *Nordisk Pedagogik*. 1986. Vol. 6(1). P. 2–15.
20. Engeström Y., Kaatrakoski H., Kaiponen P., Lahikainen J., Laitinen A., Myllys H., Rantavuori J., Sinikara K. Knotworking in academic libraries: Two case studies from the University of Helsinki // *Liber Quarterly*. 2012. Vol. 21(3/4). P. 387–405.
21. Engeström Y., Kajamaa A., Nummijoki J. Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 4. P. 48–61.
22. Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (eds.). Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 480 p.
23. Engeström Y., Nummijoki J., Sannino A. Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care // *Mind, Culture, and Activity*. 2012. Vol. 19(3). P. 287–309.
24. Engeström Y., Rantavuori J., Kerosuo H. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions // *Vocations and Learning*. 2013. Vol. 6(1). P. 81–106.
25. Engeström Y., Sannino A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework // *Journal of Organizational Change Management*. 2011. Vol. 24(3). P. 368–387.
26. Engeström Y., Sannino A. Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*. 2012. Vol. 1(1). P. 45–56.
27. Engeström Y., Sannino A., Virkkunen J. On the methodological demands of formative interventions // *Mind, Culture, and Activity*. 2014. Vol. 21(2). P. 118–128.
28. Falmagne R.J. The abstract and the concrete // *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing* / L.M. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 205–228.
29. Fichtner B. Lernen und Lerntätigkeit: Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns Media, 2008. 372 p.
30. Freeman C., Louçã F. As time goes by: From the industrial revolutions to the information revolution. Oxford: Oxford University Press, 2001.
31. Giest H., Rückriem G. Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft: Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis. Berlin: Lehmanns Media, 2010.
32. Greenstein D. Strategies for sustaining the university library // *Portal: Libraries and the Academy*. 2010. Vol. 10(2). P. 121–125.
33. Gutiérrez K.D., Jurow A.S. Social design experiments: Toward equity by design // *Journal of the Learning Sciences*. 2016. Vol. 25(4). P. 565–598.
34. Hegel G.W.F. Hegel's science of logic. New York: Humanities Press, 1969.
35. Il'enkov E.V. Dialectical logic: Essays on its history and theory. M.: Progress Publishers, 1977.
36. Il'enkov E.V. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. M.: Progress, 1982.
16. Engeström Y. Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 2007a. Vol. 14(1–2), pp. 23–39.
17. Engeström Y. From communities of practice to mycorrhizae. In Hughes J. (eds.), *Communities of Practice: Critical perspectives*. London: Routledge, 2007b, pp. 41–54.
18. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 338 p.
19. Engeström Y., Engeström R. Developmental work research: The approach and an application in cleaning work. *Nordisk Pedagogik*, 1986. Vol. 6(1), pp. 2–15.
20. Engeström Y., Kaatrakoski H., Kaiponen P., Lahikainen J., Laitinen A., Myllys H., Rantavuori J., Sinikara K. Knotworking in academic libraries: Two case studies from the University of Helsinki. *Liber Quarterly*, 2012. Vol. 21(3/4), pp. 387–405.
21. Engeström Y., Kajamaa A., Nummijoki J. Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 4, pp. 48–61.
22. Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (eds.), Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 480 p.
23. Engeström Y., Nummijoki J., Sannino A. Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity*, 2012. Vol. 19(3), pp. 287–309.
24. Engeström Y., Rantavuori J., Kerosuo H. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning*, 2013. Vol. 6(1), pp. 81–106.
25. Engeström Y., Sannino A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 2011. Vol. 24(3), pp. 368–387.
26. Engeström Y., Sannino A. Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 2012. Vol. 1(1), pp. 45–56.
27. Engeström Y., Sannino A., Virkkunen J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 2014. Vol. 21(2), pp. 118–128.
28. Falmagne R.J. The abstract and the concrete. In L.M. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 205–228.
29. Fichtner B. Lernen und Lerntätigkeit: Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns Media, 2008. 372 p.
30. Freeman C., Louçã F. As time goes by: From the industrial revolutions to the information revolution. Oxford: Oxford University Press, 2001.
31. Giest H., Rückriem G. Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft: Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis. Berlin: Lehmanns Media, 2010.
32. Greenstein D. Strategies for sustaining the university library. *Portal: Libraries and the Academy*, 2010. Vol. 10(2), pp. 121–125.
33. Gutiérrez K.D., Jurow A.S. Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*, 2016. Vol. 25(4), pp. 565–598.
34. Hegel G.W.F. Hegel's science of logic. New York: Humanities Press, 1969.
35. Il'enkov E.V. Dialectical logic: Essays on its history and theory. Moscow: Progress Publishers, 1977.
36. Il'enkov E.V. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Progress: Moscow, 1982.

37. Kelly A. Design research in education: Yes, but is it methodological? // *The Journal of the Learning Sciences*. 2004. Vol. 13(1). P. 115–128.
38. Leont'ev A.N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
39. Leont'ev A.N. Problems of the development of mind. M.: Progress, 1981.
40. Levine A. Arguing for socialism: Theoretical considerations. London: Verso, 1984.
41. Levitin K. One is not born a personality: Profiles of Soviet education psychologists. M.: Progress, 1982.
42. Linebaugh P. Stop, thief!: The commons, enclosures, and resistance. Oakland: PM Press, 2014.
43. Lompscher J. Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht: Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Berlin: Lehmanns Media, 2004.
44. Marx K. A contribution to the critique of political economy. London: Lawrence and Wishart, 1971.
45. Marx K., Engels F. The German ideology, including Theses on Feuerbach and Introduction to the critique of political economy. New York: Prometheus Books, 1998.
46. van Oers B., Wardekker W., Elbers E., Van der Veer R. (eds.). The transformation of learning: Advances in cultural–historical activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 416 p.
47. Perez C. Technological revolutions and financial capital: The dynamics of bubbles and golden ages. Cheltenham: Edward Elgar, 2002.
48. Polanyi K. The great transformation: The political and economic origins of our time. Boston: Beacon Press, 1971.
49. Roth W.M., Lee Y.J. “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory // *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77(2). P. 186–232.
50. Rubtsov V.V. Learning in children: Organization and development of cooperative actions. Commack: Nova Science Publishers, 1991.
51. Ryle G. The concept of mind. 60th anniversary edition. New York: Routledge, 2009.
52. Sannino A. Activity theory as an activist and interventionist theory // *Theory and Psychology*. 2011. Vol. 21(5). P. 571–597.
53. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 6. P. 1–15.
54. Sannino A. Double stimulation in the waiting experiment with collectives: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2016. Vol. 50(1). P. 142–173.
55. Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K.D. (eds.). Learning and expanding with activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
56. Sannino A., Engeström Y. Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories // *Management Learning*. 2017. Vol. 48(1). P. 80–96.
57. Sannino A., Engeström Y., Lahikainen J. The dialectics of authoring expansive learning: Tracing the long tail of a Change Laboratory // *Journal of Workplace Learning*. Vol. 28(4). P. 245–262.
58. Sannino A., Engeström Y., Lemos M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency // *Journal of the Learning Sciences*. 2016. Vol. 25(4). P. 599–633.
59. Sannino A., Laitinen A. Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 4. P. 4–18.
60. Sawchuk P., Duarte N., Elhammoumi M. (eds.). Critical perspectives on activity: Explorations across education, work,
37. Kelly A. Design research in education: Yes, but is it methodological?. *The Journal of the Learning Sciences*, 2004. Vol. 13(1), pp. 115–128.
38. Leont'ev A.N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
39. Leont'ev A.N. Problems of the development of mind. Moscow: Progress, 1981.
40. Levine A. Arguing for socialism: Theoretical considerations. London: Verso, 1984.
41. Levitin K. One is not born a personality: Profiles of Soviet education psychologists. Moscow: Progress, 1982.
42. Linebaugh P. Stop, thief!: The commons, enclosures, and resistance. Oakland: PM Press, 2014.
43. Lompscher J. Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht: Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Berlin: Lehmanns Media, 2004.
44. Marx K. A contribution to the critique of political economy. London: Lawrence and Wishart, 1971.
45. Marx K., Engels F. The German ideology, including Theses on Feuerbach and Introduction to the critique of political economy. New York: Prometheus Books, 1998.
46. van Oers B., Wardekker W., Elbers E., Van der Veer R. (eds.). The transformation of learning: Advances in cultural–historical activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 416 p.
47. Perez C. Technological revolutions and financial capital: The dynamics of bubbles and golden ages. Cheltenham: Edward Elgar, 2002.
48. Polanyi K. The great transformation: The political and economic origins of our time. Boston: Beacon Press, 1971.
49. Roth W.M., Lee Y.J. “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 2007. Vol. 77(2), pp. 186–232.
50. Rubtsov V.V. Learning in children: Organization and development of cooperative actions. Commack: Nova Science Publishers, 1991.
51. Ryle G. The concept of mind. 60th anniversary edition. New York: Routledge, 2009.
52. Sannino A. Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory and Psychology*, 2011. Vol. 21(5), pp. 571–597.
53. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 6, pp. 1–15.
54. Sannino A. Double stimulation in the waiting experiment with collectives: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2016. Vol. 50(1), pp. 142–173.
55. Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K.D. (eds.) *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
56. Sannino A., Engeström Y. Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, 2017. Vol. 48(1), pp. 80–96.
57. Sannino A., Engeström Y., Lahikainen J. The dialectics of authoring expansive learning: Tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning*, 28(4), 245–262.
58. Sannino A., Engeström Y., Lemos M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 2016. Vol. 25(4), pp. 599–633.
59. Sannino A., Laitinen A. Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 4, pp. 4–18.
60. Sawchuk P., Duarte N., Elhammoumi M. (eds.). Critical perspectives on activity: Explorations across education, work,

and everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

61. Scribner S. Vygotsky's uses of history // Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives / J. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 119–145.

62. Stetsenko A. The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 434 p.

63. Thuraisingam T., Hukam Parvinder K., David M.K., Nair V. Research culture of private universities in Malaysia: Using contradictions in activity theory // *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*. 2014. Vol. 22(2). P. 521–537.

64. Timmis S. The dialectical potential of cultural historical activity theory for researching sustainable CSCL practices // *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 2014. Vol. 9(1). P. 7–32.

65. Tolman C. The metaphysic of relations in Klaus Riegel's 'dialectics' of human development // *Human Development*. 1981. Vol. 24(1). P. 33–51.

66. Victor B., Boynton A.C. *Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability*. Boston: Harvard Business Press, 1998. 272 p.

67. Virkkunen J., Newnham D.S. *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 294 p.

68. Vygotsky L.S. Thinking and speech. In Rieber R.W. (eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum, 1987, pp. 39–285.

69. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum, 1997. 372 p.

70. Wertsch J.V., del Río P., Alvarez A. Sociocultural studies: History, action, and mediation // *Sociocultural studies of mind / J.V. Wertsch (eds.)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 1–36.

71. Zinchenko V.P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind // Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives / J.V. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 94–118.

72. Zuckerman G.A. Developmental education: A genetic modeling experiment // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2012. Vol. 49(6). P. 45–63.

and everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

61. Scribner S. Vygotsky's uses of history. In Wertsch J. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 119–145.

62. Stetsenko A. The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 434 p.

63. Thuraisingam T., Hukam Parvinder K., David M.K., Nair V. Research culture of private universities in Malaysia: Using contradictions in activity theory. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 2014. Vol. 22(2), pp. 521–537.

64. Timmis S. The dialectical potential of cultural historical activity theory for researching sustainable CSCL practices. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2014. Vol. 9(1), pp. 7–32.

65. Tolman C. The metaphysic of relations in Klaus Riegel's 'dialectics' of human development. *Human Development*, 1981. Vol. 24(1), pp. 33–51.

66. Victor B., Boynton A.C. *Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability*. Boston: Harvard Business Press, 1998. 272 p.

67. Virkkunen J., Newnham D.S. *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 294 p.

68. Vygotsky L.S. Thinking and speech. In Rieber R.W. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum, 1987, pp. 39–285.

69. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum, 1997. 372 p.

70. Wertsch J.V., del Río P., Alvarez A. Sociocultural studies: History, action, and mediation. In Wertsch J.V. (eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 1–36.

71. Zinchenko V.P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In Wertsch J.V. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 94–118.

72. Zuckerman G.A. Developmental education: A genetic modeling experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2012. Vol. 49(6), pp. 45–63.

Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования

Н.Н. Нечаев*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnechaev@gmail.com

Статья посвящена проблеме психологического развития индивида в контексте совместной деятельности. Отправной точкой являются позиции Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина об источниках и условиях развития, его психологическом механизме, определяющем внутреннюю динамику развития. Изложен взгляд на развитие как на объективный процесс, что позволяет конкретизировать концепцию возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Подчеркивается двойственный характер способа деятельности, который в ходе совместной деятельности всегда реализуется в системе отношений через способы действий субъекта, что позволяет избежать сохраняющегося в психологии разрыва мотивационной (личностной) и операционально-технической (предметной) сторон деятельности. Психологический механизм развития деятельности субъекта рассматривается как разрешение противоречий, объективно возникающих в ходе его включения во все новые виды совместной деятельности, которые закономерно требуют развития сложившихся ранее способов действия, что, в свою очередь, ведет к трансформации системы его отношений. Показано, что в процессе совместной деятельности на каждом витке (этапе) развития конкретные способы предметных действий субъекта перестают соответствовать складывающейся системе отношений, что ведет к изменению мотивационной основы деятельности субъекта, определяющей развитие этих способов.

Ключевые слова: развитие, совместная деятельность, система отношений, способ деятельности, способы действий, мотивация, противоречия деятельности.

Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education

N.N. Nechaev,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnechaev@gmail.com

The article dwells on the fundamental problem of a person's psychological development within the joint activity context. The starting point for the author are L.S. Vygotsky's and D.B. Elkonin's positions on the source and conditions of development, its psychological mechanism determining the internal dynamic of development. The article presents a systemic view of development as an objective process thus providing the opportunity to specify D.B. Elkonin's position represented in his conception of child's development

Для цитаты:

Нечаев Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66. doi: 10.17759/chp.2018140305

For citation:

Nechaev N.N. Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 57–66. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140305

* *Нечаев Николай Николаевич*, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nnechaev@gmail.com
Nechaev Nikolai Nikolayevich, PhD in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: nnechaev@gmail.com

stages periodization. The “dual” character of a subject’s mode of activity is outlined. It means that in the course of joint activity it always finds its realization within the subject’s system of relations by way of the subject’s modes of actions thus providing the possibility to avoid the disruption between motivational (personal) and operational technical (object-oriented) domains of activity still characteristic for the present-day psychology views. The psychological mechanism of a subject activity development is considered as resolution of contradictions that emerge in the course of his involvement into the new forms of joint activity, which demands the respective changes of the modes of actions previously formed which in its turn causes the transformation of the subject’s relations system. It is claimed that in the course of joint activity the concrete modes of the subject’s actions at every stage of his development cease to correspond to the system of his relations being formed thus leading to the transformation of the activity motivational base that determine these modes development.

Keywords: development, joint activity, system of relations, mode of activity, modes of actions, motivation, contradictions of activity.

Введение

В современной психологической науке термин «развитие» является общепризнанным и широко используется, особенно в исследованиях, проводимых как в рамках генетической, возрастной и педагогической психологии, так и в различных педагогически ориентированных работах. Несомненно, однако, что сама категория развития имеет более общий и фундаментальный характер, нежели те общепринятые трактовки этой важнейшей методологической категории, которыми ограничиваются исследователи, зачастую игнорируя ее категориальный статус в системе проводимых исследований.

Основополагающей в этой связи представляется позиция Л.С. Выготского, которого глубоко интересовала категория развития и который, как известно, хорошо знал и детально анализировал современные ему взгляды отечественных и зарубежных авторов по данной проблематике. В своем предисловии к вышедшей в 1932 г. книге выдающегося американского психолога А. Гезелла Л.С. Выготский подчеркивает центральное место, занимаемое категорией развития для всех областей психологической науки и педагогической практики. Решение проблемы развития рассматривается Л.С. Выготским как возможное приближение к «... истинному пониманию объективной диалектики действительности». Одновременно он видит то, что мешает этому истинному пониманию, а именно: «... не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития» [3, с. 12]. В контексте этой статьи хотелось бы привлечь особое внимание к словам Л.С. Выготского о ложных идеях развития. Анализ многочисленных публикаций показывает, что за десятилетия, прошедшие со времени его ухода из жизни вплоть до настоящего времени и психология, и педагогика не избавились от подобных «ложных идей», что свидетельствует о сохраняющейся актуальности методологического осмысления самой категории развития.

Цель данной статьи — показать, что именно представляется ложным, тупиковым ходом, как в трактовке категории развития, так и в изучении процесса развития, и представить авторский взгляд на психологический механизм этого процесса. Это, в свою

очередь, позволит в дальнейшем пересмотреть ряд представлений о педагогических возможностях влияния на процесс развития, сложившийся в сфере психолого-педагогических исследований образования и служащий теоретической основой существующей практики организации образовательного процесса.

Основой предлагаемого нами подхода к категории развития выступают прежде всего работы Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, анализ которых позволяет сформулировать необходимые аргументы для формирования новой теоретической позиции по такой сложной и «чувствительной» проблеме, какой является проблема взаимосвязи обучения и развития, традиционно рассматриваемая в контексте психолого-педагогических исследований образования.

Совместная деятельность как основа развития

В отечественной психологии попытка серьезно теоретического осмысления категории развития была сделана прежде всего самим Л.С. Выготским, который глубоко осознал объективную двойственность и противоречивость этого процесса. Вот отрывок из его письма другу и сотруднице Р.Е. Левиной: «Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни... Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи... Это действительно “маленькая смерть” в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, т. е. движение, путешествие, своя судьба...» [цит. по: 2, с. 127].

Методологическое осмысление данной категории сделано Л.С. Выготским в ходе разработки им теории возрастного развития, в которой, в частности, получили свою трактовку «стабильные» и «кризисные» возрастные периоды: «Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» [4, с. 251].

К сожалению, эти важнейшие в теоретическом плане идеи Л.С. Выготского, которые раскрывают процесс развития как процесс разрешения объек-

тивных противоречий, закономерно вызревающих в этом процессе, после фактического забвения в течение нескольких десятилетий, вызванного определенными историческими событиями, не получили должной разработки не только в нашей стране, но и за рубежом.

В этой связи особое место занимают работы Д.Б. Эльконина, непосредственного ученика и последователя Л.С. Выготского, с именем которого в отечественной психологии связано продолжение исследований в данном направлении. Ряд идей Д.Б. Эльконина, заявленных в его статьях, лекциях и дневниковых записях, несмотря на определенную их противоречивость, которую осознавал сам автор, в настоящее время представляются нам чрезвычайно близкими и актуальными, так как раскрывают новые возможности дальнейшей разработки психологической проблематики развития.

В своих работах, посвященных развитию ребенка и возрастной периодизации самого процесса развития, Д.Б. Эльконин ставил принципиальные вопросы, касающиеся того, что еще не сделано и что необходимо сделать в данном направлении. Вот что он пишет применительно к концепции Ж. Пиаже: «Основной недостаток этой концепции — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)?» [18, с. 64]. Аналогичный вопрос Д.Б. Эльконин сформулировал и по отношению к взглядам своего учителя: «Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л.С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа» [там же, с. 64]. Согласимся с Д.Б. Эльconiным, что до настоящего времени четкого ответа на эти вопросы по-прежнему нет.

Если все же попытаться ответить на поставленные Д.Б. Эльconiным вопросы, имея в виду диалектическую природу развития, подчеркнутую Л.С. Выготским, то необходимо прежде всего обратиться к категории совместной деятельности. В нашей стране с этой проблематикой связаны теоретические и практико-ориентированные исследования самого Д.Б. Эльконина [4], а также работы В.В. Давыдова [6], В.В. Рубцова [15], Г.А. Цукерман [17] и др., изучавших разные формы учебного сотрудничества. Однако при всей важности таких исследований они ограничены рассмотрением проблематики развития деятельности в условиях целенаправленного обучения как формы организации учебной деятельности, которая представляет собой лишь одну из форм совместной деятельности человека, в которые он включен с момента своего рождения, и поэтому ее анализ не может раскрыть как более общие и фундаментальные закономерности развития деятельности, так и их частные и специфические механизмы, действующие на каждой стадии становления человека. Нам

представляется, что необходимо расширить теоретический контекст подобного исследования развивающейся деятельности, чтобы выявить эти закономерности.

В данной статье совместная деятельность общественных индивидов и, в том числе, совместная деятельность ребенка и взрослых рассматривается как непосредственная основа развития психологических возможностей каждого из ее участников; ее анализ позволяет раскрыть источник развития субъекта совместной деятельности и сам психологический механизм ее развития, выявить объективные закономерности процесса развития, рассматриваемого с психологической точки зрения. О том, что эта задача не является простой, свидетельствует высказывание Л.Ф. Обухова, одного из самых тонких исследователей проблематики возрастного развития. Так, в интервью, данном ею для журнала «Символдрама» в 2012 г. на вопрос «Чем, на Ваш взгляд, отличается личность психолога, работающего с детьми, от психолога, который работает с взрослыми?» Л.Ф. Обухова ответила следующим образом: «Различия состоят в психологическом инструментарии, которым должен овладеть специалист. В работе с детьми на ранних этапах онтогенеза (младенческий, ранний, дошкольный, младший школьный возраст) следует использовать понятие «развитие» и направлять процесс так, чтобы он соответствовал возрастной норме; в работе со взрослыми, *уже завершившими процесс развития* (выделено мной. — Н.Н.), можно говорить о терапии». [13, с. 358]. Для нас очевидно, что процесс развития каждого человека завершается лишь с его уходом из жизни, а до этого процесс идет, причем порой идет таким образом, что, достигнув определенной стадии развития, человек, говоря словами И.С. Тургенева, может сказать: «и я сжег все, чему поклонялся, поклонившись всему, что сжигал».

Развитие как объективный процесс

Начнем с положения, сформулированного К. Марксом и представляющего в данном контексте методологически важную основу для понимания социально-психологической сущности совместной деятельности и ее развития: «В производстве люди воздействуют не только на природу, но и друг на друга. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только через посредство этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство» [11, т. 6, с. 441].

Очевидно, это положение означает, что ключевым моментом всякой формы совместной деятельности являются те отношения, которые объективно связывают ее участников, а конкретные предметные действия, направленные на изменение объективных условий бытия их совместной деятельности, — это то, что определяет характер этих отношений, реализует

их и закономерно трансформирует эти отношения. Иными словами, за каждым реально осуществляемым целесообразным действием стоят те или иные, как правило, не всегда осознаваемые отношения, которые делают мотивационно необходимым само осуществление соответствующих предметных преобразований условий деятельности, в том числе и прежде всего — самих отношений, определяющих целесообразность этих действий.

Человек рождается и живет в системе отношений, связывающих ее участников в конкретную социальную общность, возможный масштаб анализа которой — от нуклеарной семьи до человечества в целом. В наше время еще до рождения известен пол ребенка и другие особенности, учет которых может становиться содержанием той будущей деятельности, в которой он станет «соучастником», т. е. еще до момента рождения будущий человек объективно уже находится в системе отношений, не зависящей от того, насколько деятельно он в ней участвует и как он сам их понимает. И, тем не менее, осознание важности его прихода в мир человеческой деятельности становится фактором, оказывающим влияние на содержание деятельности и траекторию ее развития для других «соучастников» этого процесса. В этой связи уместно напомнить старинную поговорку, что «ребенок делает отца мужчиной». Однако психологически начало его совместной деятельности — это, собственно, начало жизни конкретного индивида в самые первые моменты его появления на свет. Взрослые помогают младенцу «принять» новую среду, в которой он оказался и которая, возможно, «представляется» ему не столь дружественной по отношению к тому, что происходило с ним до рождения. Хорошая иллюстрация этого начала — фото, на котором представлены младенцы в современном роддоме: одинаково спеленутые кулечки, лежащие рядком в специальных поддонах. По большому счету, они уже включены в совместную деятельность, и то, что некоторые из них спокойно спят, а некоторые кричат, уже свидетельствует о становлении у каждого из них собственной системы отношений с миром, которая затем все больше приобретает специфические черты, становясь его социальной ситуацией развития, в преобразовании которой он, сам того не ведая, уже принимает посильное участие.

Вспоминая себя в детском возрасте, глядя на своих детей и внуков, каждый, наверное, может привести множество примеров, иллюстрирующих развитие их совместной деятельности с ближайшими представителями окружающего ребенка мира взрослых. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «... выделение Я из “пра-мы” связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это, в подлинном смысле слова, совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. ... Взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлениваются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [18, с. 501].

Очевидно, что такое развитие совместной деятельности происходит через становление конкрет-

ной системы отношений, каждый раз особенных, что, безусловно, определяет и ее содержание, и траекторию развития. Так, например, в семье при наличии близнецов формируется специфическая система детско-родительских отношений, структурно и функционально отличная от той, когда единственного ребенка окружают многочисленные взрослые.

Итак, жизнедеятельность человека, с самого начала своей жизни включенного в ту или иную общность, всегда осуществляется как совместная деятельность. «Единицы» этой деятельности, ее «клеточки» — это конкретные способы деятельности, осуществляя которые ребенок открывает для себя, создает, осваивает те или иные способы действия, посредством которых изменяются условия деятельности, прежде всего сама социальная ситуация развития, что закономерно и, подчеркнем, объективно ведет к трансформации деятельности и обуславливает ее дальнейшее развитие в том или ином направлении.

Примечательно, что о способе деятельности как о клеточке деятельности, «... в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» в свое время говорил С.Л. Рубинштейн [14]. В этой связи, очевидно, не стоит переоценивать роль переживания ребенка, которое Л.С. Выготский в свое время рассматривал как единицу развития и которое современный исследователь определяет как субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений [7]. Действительно, переживания в основном мимолетны. И даже в случае их устойчивости $\frac{3}{4}$ в силу значимости для субъекта сложившейся социальной ситуации, вызвавшей к жизни соответствующие переживания, они лишь выражают, как отмечал А.Н. Леонтьев, возникающие серьезные изменения в реальной позиции субъекта в системе отношений с Другими [8]. Другое дело — способы деятельности, которые осуществляет ребенок. В процессе совместной деятельности со взрослыми они становятся его достоянием, обуславливая тем самым трансформацию его психологических возможностей, в том числе и особенности его переживаний. Как писал А.Н. Леонтьев, «... в психологии надо начинать от деятельности, а отнюдь не изучать раньше переживания, а потом ставить вопрос об их значении для деятельности. Система психологии должна, следовательно, строиться как история развития форм и видов деятельности» [9, с.163].

С нашей точки зрения, принципиальная особенность любого способа деятельности, трансформация которых составляет, так сказать, «внешнюю» картину развития деятельности, заключается в том, что он изначально «двухаспектен», т. е. представляет собой систему отношений субъекта, в рамках которых реализуются конкретные складывающиеся у него в процессе развития деятельности способы действий. Наблюдая за маленьким ребенком, занятым кубиками, из которых он составляет некое сооружение, нельзя не задаться вопросом: он играет или осуществляет значимый для него способ действия, меняющий для него картину мира? Удачно сложив высокую пирамиду из кубиков, он ищет одобрения. Иными сло-

вами, продемонстрировав владение определенным способом действия, он, тем самым, стремится как-то изменить систему отношений с теми, кто для него значим, у кого он ищет поддержки.

Именно в совместной деятельности со взрослыми у ребенка начинает складываться система отношений, в которой учитываются условия и обстоятельства не только данного конкретного взаимодействия, но и всей системы его деятельности в целом. И если ребенок начинает вдруг плакать и вырываться из рук взрослого, значит, в системе отношений что-то пошло не так. Каждый шаг — это кирпичик — и в систему отношений, и в систему способов действия и, следовательно, в систему развития способов деятельности ребенка.

Психологический механизм развития

Необходимо еще раз подчеркнуть: ключевым моментом понимания способа деятельности как точки развития является то, что он должен рассматриваться как изменяющийся способ конкретного действия, всегда осуществляющийся в той или иной системе конкретных отношений. Подобные изменения предполагают не только количественное накопление ребенком необходимых ему способов действий, но и совершенствование каждого из них. То же самое происходит и с системой отношений ребенка, которые также трансформируются и с содержательной точки зрения, и с точки зрения совершенствования способов их реализации.

Таким образом, способы деятельности субъекта — как «клеточки» развития — постоянно изменяются как количественно, так и качественно, причем отнюдь не всегда в желаемом для взрослых направлении или векторе, что, собственно, и составляет фактуру развития деятельности в целом. Необходимо специально подчеркнуть объективную неравномерность и асимметричность этих изменений, что приводит к возникновению и усилению (или ослаблению) соответствующих противоречий. Как отмечают ряд ведущих отечественных исследователей возрастного развития [1], для современного детства некой нормой становится гетерохронность в развитии различных способов деятельности каждого конкретного индивида, осуществляющихся по разным векторам, что «смазывает» саму картину четких возрастных периодов развития. Это же в одной из записей в своем научном дневнике отмечал Д.Б. Эльконин: «31.1.1970. При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный. Критический характер переходов может быть выяснен только на основе индивидуальных кривых (выделено мной. — Н.Н.). Иначе многое неясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время» [18, с. 500].

В ходе реализации различных видов совместной деятельности в определенные конкретные моменты возникает несоответствие между способами конкрет-

ных действий субъекта, необходимо возникающими в ходе совместной деятельности, и системой его отношений, в которой эти способы перестают успешно реализовываться, что, собственно, и ведет к обострению тех или иных, но постоянно вызревающих противоречий, обуславливающих процесс развития деятельности. Это противоречия либо между сложившимися способами действия и складывающейся системой отношений, либо между складывающимися способами действия и сложившейся системой отношений, в которые включен субъект деятельности. Их разрешение и обеспечивает динамику развития конкретных способов деятельности и деятельности в целом.

Постоянно и необходимо совершающийся процесс трансформации способов деятельности, приводящий к противоречиям внутри тех или иных форм или видов совместной деятельности и обеспечивающий их «самодвижение», и есть развитие — оно, таким образом, имеет объективный характер. С этой точки зрения, можно говорить о динамике развития как объективного процесса, совершающегося в совместной деятельности.

Таким образом, источник развития субъекта заключается в разрешении противоречий, которые закономерно и объективно возникают в его совместной с другими деятельности [19]. Так постоянно воссоздается сам психологический механизм развития. Его характер проявляется в цикличности, периодичности изменений, связанных с накапливающимися противоречиями способов деятельности, реализуемых в совместной деятельности, которые при этом постоянно трансформируются в зависимости от достигнутого этапа или уровня развития вновь возникающих психологических возможностей субъекта.

Более того, данные противоречия, возникающие в деятельности, имеют, так сказать, тотальный характер: определенный и закономерный антагонизм способов действия с той или иной системой отношений сопровождает каждый этап развития и выступает как процесс отторжения старых форм деятельности при появлении ее нового содержания, что отмечал еще Л.С. Выготский [4]. Однако на каждой ступени развития этот антагонизм — в силу конкретности самой социальной ситуации и нового содержания способов деятельности, осуществляемых в этих условиях — выступает в специфической форме. Поэтому теоретически можно говорить о том, что на каждой ступени развития эти общие закономерности всегда носят особый характер и подлежат систематическому и конкретному исследованию.

Предлагаемый подход позволяет по-новому оценить позицию Д.Б. Эльконина по данной проблеме, который разрабатывал ее в контексте формирования собственной концепции возрастной периодизации. Необходимо подчеркнуть, что Д.Б. Эльконин как настоящий ученый всю жизнь размышлял о возможностях доработки и переосмысления своей концепции. Вот как он писал об этом в своих дневниковых записях: «Моя периодизация, хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики»

[18, с. 519]. Однако определить этот «механизм», по мнению Д.Б. Эльконина, мешают сложившиеся взгляды на характер и содержание деятельности ребенка. Эльконин последовательно излагает их в виде ряда тезисов.

«Во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания».

Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе.

В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой, — из «мира людей», которые, по существу, между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания».

В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные» [там же, с. 65].

Очевидно, что данные тезисы, сформулированные Д.Б. Элькопиным, «схватывают» наиболее существенные моменты, связанные с пониманием процесса развития, трактовка которых в отечественной психологии представлялась ему неудовлетворительной. Другими словами, Д.Б. Эльконин, продолжая линию своего учителя Л.С. Выготского на выявление и критику ложных идей развития, одновременно показывал направление разработки более адекватных представлений о механизме развития.

«Предметный» и «социальный» аспекты деятельности: проблема взаимосвязи способов действий и системы отношений

Очевидно, что проблемы, обозначенные в первых двух тезисах, сформулированных Д.Б. Элькопиным, указывают на значимость социальной психологии развития, которая дает специалисту возможность выявлять и анализировать объективные социальные отношения, определяющие содержание социальной ситуации развития ребенка, о которой писал Л.С. Выготский. Именно в этих отношениях заложен базис процесса развития каждого конкретного субъекта.

Действительно, «расщепление» деятельности, закономерно возникающее в ходе развития, означает, что на смену «организменному единству» матери и будущего ребенка, внутренние противоречия которого разрешились актом его рождения, приходит новая «двойственность» — «двойственность» его деятельности как общественного индивида в системе вновь возникших отношений. Это означает, что организм будущего человека, вступающего в эту систему, тем самым обретает новое системное, как подчеркивал А.Н. Леонтьев, качество — появляется человек, который с рождения вовлекается в существующее в обществе и, соответственно, объективно представленное в семье (в общности) разделение труда, противоречия которого «запускают» новые, собственно психологические, механизмы развития его деятельности.

По мере «организменного» развития субъекта, механизмы которого — при всем понимании их значимости как условий психологического развития человека — мы в данном контексте как бы выносим за скобки, и достижения уровня развития первичных, базисных психологических возможностей осуществлять собственно человеческие формы взаимодействия с другими людьми, которые составляют «ближний» круг его общения, ребенок постоянно «*втягивается*» во все новые для него уровни общественной системы. Именно эта объективно происходящая трансформация, как в системе отношений, так и в соответствующих способах действий, проявляется и в становлении, и в последующем закономерном изменении как содержания деятельности субъекта, так и вектора (векторов) ее развития — с соответствующим изменением всей системы его общественного бытия в целом — и подсистемы способов действия, и подсистемы отношений [19].

Интересно, что Д.Б. Эльконин, по сути сформулировавший эту позицию, нашел определенное ее подтверждение у такого автора, как З. Фрейд: «Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких). За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда — он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие» [18, с. 514].

Отметим, что в свое время А.Н. Леонтьев, подчеркивая вслед за Л.С. Выготским важность предложенной тем формулировки «вершинная психология» по отношению к другим подходам исследования личности, противопоставлял ее глубинной психологии Фрейда, связанной с разработкой последним концепции бессознательного как механизма психологического развития человека. Имея в виду анализ позиции Фрейда, сделанный Д.Б. Элькопиным, можно сказать, что все вершины человеческой личности скрыты в глубине того социально-экономического контекста, в котором осуществляется деятельность каждого конкретного человека и который, являясь базисом развития каждой конкретной личности, по сути, служит объективной основой и различных вариантов теории преформированности развития, игнорирующих этот базис, и представлений о наличии архетипов развития, которые пытался описать К. Юнг. Именно этот социально-экономический контекст и закономерное деятельностное «вхождение» в него каждого входящего в этот мир человека определяют развитие его деятельности: и ее вершины, и ее пропасти. «Психические» автоматизмы, о которых в свое время писал П. Жане, закономерно возникающие в ходе развития деятельности и реализуемые бессознательно, — это есть и психологическая, и нейрофизиологическая основа человеческих поступков.

Два последующих тезиса Д.Б. Эльконина связаны с его критикой до сих пор характерного для современной психологии метафизического разделения соци-

ального и предметного аспектов развития, особенно рельефно выступающего в концепциях, противопоставляющих деятельность и общение [10; 16 и др.]. Д.Б. Эльконин тонко ощущал неправомерность такого разделения, ибо, как отмечал еще К. Маркс, «...предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, *общественное отношение человека к человеку* (выделено мной. — Н.Н.)» [11, т. 2, с. 47]. Вот как об этом же писал Д.Б. Эльконин в своем дневнике: «19.4.1969. Сделал доклад на кафедре педагогической психологии МГУ. По ходу изложения родились некоторые мысли. Во-первых, есть две структуры отношений, которые все время меняются местами: 1) ребенок—предмет—взрослый, 2) ребенок—взрослый—предмет. Во-вторых, предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [18, с. 497].

К сожалению, мы все время пытаемся элиминировать эту объективную «двойственность» совместной деятельности, не фиксируя ту ее внутреннюю противоречивость, которую необходимо рассматривать как источник ее развития.

Однако, в целом понимая неправомерность противопоставления предметного и социального аспектов процесса деятельности, Д.Б. Эльконин, тем не менее, не смог его полностью преодолеть. Поэтому источник и сам механизм развития деятельности он связал с «иным» противоречием, которое в своей концепции периодизации он определял как противоречие между мотивационной и операционально-технической сторонами деятельности [18, с. 386].

Именно развертывание этого противоречия Д.Б. Эльконин представил в виде известной схемы «периодизации психического развития», которая стала уже классической, так как в том или ином виде вошла во все известные отечественные пособия по возрастной и педагогической психологии. На мой взгляд, намеченные Д.Б. Эльconiным линии развития деятельности действительно показывают «раздвоение» и точки «перелома» характера и содержания деятельности, которые имеют место в ходе ее развития. Однако речь должна идти не о «раздвоении» деятельности на ее мотивацию и операционально-предметную стороны, как считал Д.Б. Эльконин, а о «раздвоении» деятельности на две основные и лишь относительно самостоятельные формы: одна направлена на изменение сложившихся отношений, другая — на изменение способов «предметного» преобразования объекта деятельности. Каждый из этих «видов» деятельности предполагает другой и не существует без другого, являясь лишь «сторонами» любой формы совместной деятельности, но каждая характеризуется и определенной мотивацией, и определенными способами действия.

В целом, это позволяет еще раз подчеркнуть двойственность деятельности, выступающей и своей

предметной (способы действия), и социальной (система отношений) стороной в зависимости от задач, возникающих в ходе деятельности.

Таким образом, в любой форме деятельности имеет место противоречие, но иного типа: не между ее мотивацией и операционально-предметными компонентами, а между способами действия и той системой отношений субъекта развития, в которых осуществляется деятельность, всегда предполагающая и определенную мотивацию, и реализующие ее способы действия; а сам процесс развития определяется содержанием и характером разрешения противоречий, вновь и вновь возникающих между предметными и социальными ее аспектами и лишь относительно самостоятельными моментами [19].

Характер и степень напряженности этих постоянно возникающих противоречий может быть существенно разным. Они проявляются, например, как микрокризисы повседневной жизни ребенка. Так, младенец позитивно реагирует на то, как ему показывают окружающий мир, вынужден из детского кресла. Но если после этого попробовать вернуть его в прежнее положение, то, как правило, он начинает активно протестовать, пытаясь сохранить вновь возникшее отношение к условиям своей деятельности. Суть подобного микрокризиса и состоит в том, что взрослый своим соучастием в совместной деятельности создал новый для ребенка способ действия, который тот, однако, самостоятельно реализовать еще не может, но результаты которого стали для ребенка мотивационно значимы, так как в ходе этого совместного действия у ребенка возникло новое отношение к условиям собственной деятельности, продвигающее его в освоении мира общественных «предметов». Закономерно поэтому, что хотя ребенок не владеет соответствующим способом действия, он, тем не менее, пытается сохранить его психологический эффект. Поэтому «возврат» ребенка взрослым в его прежнее состояние вызывает с его стороны закономерное негативное отношение к взрослому, так как вновь возникший, пусть и совершенно ситуативный мотив, в котором в очередной раз конкретизировалась его базисная потребность в ориентировке в условиях деятельности, выступил для него в этой ситуации как приоритетный и требующий удовлетворения. В мою бытность студентом факультета психологии МГУ на лекциях А.Н. Леонтьев вспоминал, что когда у него появился внук, он в ситуациях общения с ним начал осознавать, что не он — как взрослый — управляет этим, как будто бы еще ничего не умеющим младенцем, а наоборот, это делает ребенок, который пытается «управлять» взрослым, добиваясь реализации того, что для него стало мотивационно значимым.

Количественное и качественное «накопление» подобных противоречий, происходящее ввиду появления новых психологических возможностей, закономерно подводит к «более крупным» кризисам, которые обозначают качественный перелом в системе развивающейся деятельности и традиционно соотносятся с возрастными характеристиками ребенка, хотя в действительности эти характеристики фиксируют

лишь внешние изменения деятельности субъекта, за которыми скрываются объективно возникающие результаты ее развития в виде качественных сдвигов в системе его совместной деятельности, осуществляющейся в новой для него системе отношений. О сложности анализа данной проблематики для реальной жизни человека, например, того же спортсмена, в свое время высказывался А.Н. Леонтьев. В работе «Проблемы психологии деятельности» он, базируясь на точке зрения одного из ведущих специалистов в области спортивной медицины, отмечал: «Физическая, мускульная деятельность переходит в мышцу, т. е. функция в морфу, и с этим вы ничего не можете сделать. Я себе вот такие бицепсы набил и мои гири, которые я поднимал, можно сказать, зафиксировались в этих набитых бицепсах, с которыми я не знаю теперь, что делать. Когда я выйду из спорта (мне рассказывал директор одного научно-исследовательского института физкультуры) — целая драма. Тяжелотлеты погибают, просто погибают [9, с. 258].

Этот «острый» пример подчеркивает психологическую неоднозначность результатов развития, в которой выражается его объективный характер. Поэтому, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигаемый нами «плюс» закономерно имеет свой «минус». В этой связи стоит вновь напомнить известные слова Ф. Энгельса о том, что «... каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [11, т. 21, с. 621].

В целом, можно говорить о двух основных типах противоречий, которые определяют содержание и психологическую специфику кризисов развития, формы их разрешения и их выраженность в процессе развития деятельности.

Во-первых, это основное противоречие, которое возникает между достигнутым уровнем развития способов деятельности и конкретными требованиями системы отношений, в которые включен или включается данный субъект совместной деятельности на том или ином этапе, стадии, периоде и уровне своего развития и которые составляют его социальную ситуацию развития.

Во-вторых, речь должна идти о противоречиях, постоянно возникающих при реализации каждого конкретного способа действия, так или иначе развивающегося в процессе деятельности. Эти противоречия производны от первого, более глубинного социально-психологического противоречия деятельности общественного индивида, но, в свою очередь, — уже как складывающиеся психологические возможности субъекта — определяют формы и остроту разрешения как ситуативно возникающих микро- и мезокризисов, так и макрокризисов — основных кризисов развития, неоднократно описанных в возрастной психологии.

Этот второй тип противоречий был в определенной мере «выявлен» в концепции поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, который раскрыл психологическую взаимосвязь и взаимозависимость так называ-

емых ориентировочной и исполнительной «частей» или моментов действия в ходе его осуществления в каждый раз новых для субъекта условиях [5]. Отметим, однако, что использование этих сформулированных П.Я. Гальпериным теоретических положений для совершенствования практики обучения, к сожалению, привело к тому, что собственно психологическая сущность закономерностей развития каждого отдельного действия и деятельности в целом ушла на «второй», а то и на «третий» план в понимании объективной диалектики развития субъекта, что фактически привело к отождествлению результатов планомерного формирования умственных действий, получаемых в ходе специально организованного обучения, с определенными характеристиками развития. Именно это не позволило увидеть, что в так называемом первом типе учения, который с педагогической точки зрения воспринимался как самый неудачный способ организации деятельности учащихся, в действительности проступают объективные противоречия развития деятельности, связанные с необходимостью преодоления разрыва между требованиями задачи и сложившимися психологическими возможностями ее решения. Подчеркнем, что этот тип противоречий характерен для любой формы творчества, будь то первый шаг годовалого ребенка или творческие поиски нового решения задачи опытным профессионалом.

В художественной форме суть этих противоречий выражена в позиции, сформулированной А.Т. Твардовским в виде основной проблемы творчества:

«Так, как хочу, — не умею.

Так, как могу, — не хочу».

Здесь важно понять универсальный характер данного типа противоречий для развития деятельности субъекта. Опыт наших исследований, посвященных психологическим проблемам становления и развития профессионального творчества, позволяет согласиться с таким художником, как Пикассо, который писал о том, что всякий художник, стремящийся отойти от стереотипов, закономерно возникающих в ходе его профессиональной деятельности, должен как бы вновь превратиться в ребенка, т. е. постараться при решении новой задачи увидеть мир, заново возникающим в его деятельности [12].

В свою очередь, это противоречие, субъективно осознаваемое как противоречие между мотивационной необходимостью или стремлением решить проблему и отсутствием наличных возможностей ее решения, объективно состоит во «внутреннем» противоречии мотивационных диспозиций развивающейся деятельности субъекта. В просторечии это выражается как ситуация, когда «и хочется, и колется». По сути, именно это психологически закономерное противоречие в самой системе мотивационно-потребностной сферы субъекта, составляющей основу необходимой трансформации конкретного действия, характерную для любого действия, будь то изменение самой социальной ситуации развития и/или условий и содержания самого предметного действия, Д.Б. Эльконин стал рассматривать как противоречие

между мотивационно-потребностной сферой и операционно-техническими возможностями [18, с. 76], что не позволило увидеть противоречие в самих мотивационных диспозициях субъекта как основной источник развития его способов действия.

Очевидно, по этой же причине на периферию размышлений Д.Б. Эльконина фактически отошли теоретически обоснованные им самим положения о ведущей роли объективных противоречий, складывающихся в системе общественного воспроизводства деятельности субъекта между системой отношений, составляющих социальную ситуацию его развития, и способами его деятельности, ведущими к преобразованию этой ситуации, противоречий, значимых как для понимания закономерностей развития конкретного субъекта, так и в целом для понимания закономерностей развития самого социального института детства, что в развернутом виде было представлено в целом ряде публикаций Д.Б. Эльконина.

Заключение

С нашей точки зрения, возникновение и обострение противоречий, возникающих в ходе осуществления значимой для субъекта деятельности, закономерно приводят его к необходимости трансформации содержания и средств его деятельности, что в свою очередь ведет к разрешению данных противоречий

через изменение условий ее осуществления и, соответственно, — к трансформации мотивационно-потребностного ее основания, в котором психологически «выражается» объективное изменение его позиции в системе отношений. Это вновь либо актуализирует потребность в изменении в определенном направлении тех или иных компонентов сложившейся системы отношений, либо создает мотивационную готовность трансформации сложившихся ранее конкретных способов действия, не соответствующих этим вновь возникшим отношениям, актуализируя тем самым психологические механизмы становления новых способов действия.

В результате складывается динамичная в своей основе структура — своего рода «спираль» развития деятельности, движимого указанными противоречиями между системой отношений и конкретными способами деятельности, которые их реализуют в конкретной социальной ситуации — конечно, в зависимости от того, что представляется субъекту главным на данной стадии развития, т. е. является мотивационно значимым для него и требующим изменения наличных способов действия. Именно эта динамичная структура выступает объективным психологическим основанием и общей периодизации развития деятельности, и определенной повторяемости этих периодов в самом процессе ее развития, в каждом из которых общие закономерности развития деятельности выступают в специфической и конкретной форме.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-36-00044.

Acknowledgements

The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (Project № 16-36-00044).

Литература

1. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20—29.
2. Выгодская Г.Л. Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С.122—133.
3. Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла: предисловие // Педология раннего возраста / А. Гезелл. М.; Л.: УЧГИЗ, 1932. С. 3—14.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Карабанова О.А. Возрастная психология. Курс лекций. М.: Айрис-пресс, 2005. 238 с.
8. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108—124.

References

1. Venger A.L., Slobodchikov V.I., El'konin B.D. Problemy detskoi psikhologii i nauchnoe tvorchestvo D.B. El'konina [The Problems of Child Psychology and Scientific Legacy of D.B. El'konin]. *Voprosy psikhologii*. [Questions of Psychology], 1988, no. 3, pp. 20 — 29.
2. Vygotskaya G.L. Kakim on byl [The way he were]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 5, pp. 122—133.
3. Vygotskii L.S. Problema razvitiya rebenka v issledovaniyah Arnol'da Gezella [The Problem of Child Development in Arnold Gezell's Studies]. In Gezell A., *Pedologiya rannego vozrasta. Predislovie* [Early Age Pedology. Preface]. Moscow-Leningrad: UCHGIZ, 1932, pp. 3—14.
4. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The Problem of Age]. In Matyushkin A.M. (ed.), *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4: Detskaya psikhologiya* [Collected works: in 6 v. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogics. 1984, pp. 244—268.
5. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Introduction to Psychology]. Moscow: "University Book House", 1999. 332 p.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The Theory of Developmental Instruction]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.

9. Леонтьев А.Н. Философия психологии / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 286 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981.
12. Нечаев Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–22.
13. Обухова Л.Ф. Интервью с Л.Ф. Обуховой (подготовленное для журнала «Символдрама») // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 354–359.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
15. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во Моск. гор. псих.-пед. ун-та, 2008. 416 с.
16. Смирнов С.Д. Соотношение понятий «деятельность» и «общение» или плюрализм vs монизм (Электронный ресурс) // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии. Семинар 28 (09.10.2009). URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (дата обращения: 15.06.2018).
17. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование, 1996. № 2. С. 27–42.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
19. Nechaev N.N. On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12–14 May, 2016. Procedia: Soc. and Behav. Scie. Moscow, 2016, № 233. P. 407–412.
7. Karabanova O.A. Vozrastnaya psihologiya. Kurs lektsii. [Developmental Psychology. Course of Lectures]. Moscow: Airis-press, 2005. 238 p.
8. Leont'ev A.N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotah L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The Doctrine of Environment in Pedological Works by L.S. Vygotsky (a Critical Study)]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1998, no. 1, pp. 108–124.
9. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii [Philosophy of Psychology]. Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Moscow Lomonosov University Publishers, 1994. 286 p.
10. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow: Science, 1984. 444 p.
11. Marks K., Engel's F. Sochineniya. V 50 t. [Compositions. In 50 v.]. Moscow: The State Publishers of Political Literature. 1955–1981.
12. Nechaev N.N. Ochelovechivanie tvorchestva: problemy i perspektivy [Humanization of Creativity: Problems and Perspectives]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2006, no. 3, pp. 3–22.
13. Obuhova L.F. Intervyu s L.F. Obuhovoi (podgotovlennoe dlya zhurnala «Simvoldrama») [The Interview of L.F. Obuhova (prepared for the “Simvoldrama Magazine”)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 354–359. doi:10.17759/chp.2016120312 (Ib Russ., abstr. in Engl.).
14. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [The Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
15. Rubtsov V.V. Social'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podhod [Social Genetic Psychology of Developmental Education: the Activity Approach]. Moscow: The Moscow City University for Psychology and Education Publishers, 2008. 416 p.
16. Smirnov S.D. Sootnoshenie ponyatiy «deyatelnost» i «obschenie» ili plyuralizm vs monizm [The Correlation of the Concepts “Activity” and “Communication” or Pluralism versus Monism]. *Materialyi metodologicheskogo seminaru po problemam deyatelnostnogo podhoda v psikhologii* (Moscow, 28. 09.10.2009). [Proceedings of the Methodological Seminar on the Activity Approach in Psychology]. Available at: URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (Accessed 15.06.2018).
17. Tsukerman G.A. Ot umeniya sotrudnicat' k umeniyu učit' sebya [From the Skills of Cooperation to the Skills of Self-Learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 2, pp. 27–42.
18. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogics, 1989. 560 p.
19. Nechaev N.N. On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016 (12–14 May, 2016). Procedia: Soc. and Behav. Scie. Moscow, 2016, no. 233, pp. 407–412.

Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории

Е.Е. Кравцова*,
ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», Москва, Россия,
ekravcva@gmail.com

Г.Г. Кравцов**,
Москва, Россия
ekravcva@gmail.com

В статье рассматривается культурно-историческая теория Л.С. Выготского и ее трактовки в современной психологии. Показано, что психологическое содержание многих понятий психологии Л.С. Выготского качественно отличается от того, которое используется как в теории, так и в практике современной психологической науки. При этом основополагающей идеей Л.С. Выготского, определяющей специфику культурно-исторической психологии, по мнению авторов, является его идея о первичности смысла по отношению к значению. Анализ предметного содержания понятия «культурное развитие» позволяет утверждать, что Л.С. Выготский несколько по иному, нежели сейчас принято, понимал сущность процесса обучения. Обучение в культурно-исторической психологии обеспечивает становление и развитие воли и произвольности. При этом обучение понимается не как превращение внешнего во внутреннее (процесс интериоризации), а, скорее, как способность реализации себя во внешнем мире. При этом важную роль в обеспечении психического развития и обучения играет такая психическая функция, как воображение.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, неклассическая психология, значение, смысл, экспериментально-генетический (проектирующий) метод, культурное развитие, социализация, воображение, игра.

The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach

E.E. Kravtsova,
Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ekravcva@gmail.com

G.G. Kravtsov,
Moscow, Russia,
ekravcva@gmail.com

Для цитаты:

Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г. Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 67–73. doi:10.17759/chp.2018140306

For citation:

Kravtsova E.E., Kravtsov G.G. The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 67–73. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140306

* Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИИДЦВ РАО» Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsov Gennady Grigorevich, PhD in Psychology, Professor, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsova Elena Evgen'evna, PhD in Psychology, Professor, Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

** Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

The paper considers L.S. Vygotsky's cultural-historical theory and its interpretation in modern psychology. It shows that psychological content of many concepts introduced by L.S. Vygotsky differs greatly from that of the ones used in theory and practice of modern psychological science. The authors state that L.S. Vygotsky's main idea which shapes the specifics of cultural-historical psychology is the idea of sense primacy in relation to meaning. The analysis of subject content of the concept of «cultural development» allows us to affirm that L.S. Vygotsky understood the essence of learning process somewhat differently from what is now accepted. Learning in cultural-historical psychology promotes the development of will and self-regulation. Meanwhile, learning is seen not as a transformation of the external into the internal (process of interiorization), but as the ability to realize oneself in the outer world. At the same time, an important role in mental development and learning is played by another mental function, imagination.

Keywords: cultural-historical theory, non-classical psychology, meaning, sense, experimental genetic method, cultural development, socialization, imagination, play.

Одной из принципиальных идей Л.С. Выготского, которая легла в основу культурно-исторической психологии, была идея о первичности смысла по отношению к значению. В противовес Л.С. Выготскому А.Н. Леонтьев в своих работах настаивает на первичности значения по отношению к смыслу [6]. Такое понимание взаимосвязи смысла и значения оказало существенное влияние на построение процесса обучения, на понимание сущности развития, наконец, на трактовку основных понятий культурно-исторической психологии.

Л.С. Выготский неоднократно характеризовал проблему личности как центральную для психологической науки. Естественно, он не мог оставить эту проблему за рамками своих исследовательских интересов. Более того, есть основания утверждать, что вся культурно-историческая психология Л.С. Выготского это и есть подлинная психология личности.

Как известно, Л.С. Выготский позиционировал себя как марксиста и видел свою задачу в том, чтобы, научившись на всем методе Маркса, написать в психологии свой «Капитал». Правда, в советские времена все жители нашей страны были марксистами, так сказать, «от рождения». Это не мешало даже искренним марксистам исповедовать самые различные философии и мировоззрения, чуть прикрываясь, для приличия, марксистской фразеологией. Каждый мог найти в трудах классиков подходящую цитату и двигаться в нужную ему сторону. Тем не менее, марксизм это очень серьезная и глубокая философия, не утратившая своего значения и актуальности, несмотря на жесткую и нередко справедливую критику, обрушившуюся на нее в последние десятилетия. Однако понять философию и метод Маркса совсем непросто, о чем и писал В.И. Ленин, отмечавший, что для этого нужно проштудировать всю «Науку логики» Гегеля, а чтобы понять Гегеля, нужно знать всю немецкую классическую философию, начиная с Канта и т. д. Л.С. Выготский писал: «Мы не должны быть Иванами, не помнящими родства», т. е. все мы стоим на чьих-то плечах и мы не должны забывать, кому мы обязаны своей способностью мышления [3]. В этом смысле можно сказать, что К. Маркс стоял на плечах Г.В.Ф. Гегеля. Труды Гегеля общепризнанно считаются вершиной немецкой классической философии, однако интересующей нас проблеме личности и человеческой субъективности у него отведено

очень незначительное место, за что Гегель и подвергался справедливой критике, например, в работах В. Соловьева. У Гегеля человек это только средство самопознания Абсолютного Духа. К. Маркс сумел осуществить прорыв за пределы замкнутой на себя системы объективного идеализма, а также преодолел ограничения, свойственные натуралистическим трактовкам сущности человека. Он утвердил эквивалентность индивида и рода и, тем самым, философски обосновал абсолютную самоценность человеческого индивида, универсальность и потенциальную неограниченность человека. Маркс не пользовался словом «личность», но он употреблял словосочетание «свободная индивидуальность», которое, на наш взгляд, как раз и есть искомое определение понятия личности, конечно же, очень абстрактное, но предельно емкое и точное. В этом случае становление личности — это обретение человеком внутренней свободы, совпадающее с раскрытием и осуществлением индивидуальности человека.

В «Записных книжках» Л.С. Выготского есть слова о том, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. Однако к изучению свободы в принципе не подступиться с методами классического естествознания, поскольку традиционная наука насковзь детерминистична — все имеет свою причину. Каузальный детерминизм — это предпосылочное допущение аксиоматического свойства, отличающее естествоиспытательный подход, а там, где царствует детерминизм, описываемый в логике обоснования через иное, там нет места для свободы.

В психологии свободным считается действие, которое подконтрольно сознанию, т. е. является произвольным, сознательно управляемым действием. Уже из этого общепризнанного положения следует тесная связь проблемы свободы с проблемой сознания и проблемой произвольности и становится понятным, почему этим проблемам Л.С. Выготский придавал исключительное значение. Сознание он считал предметом психологической науки, а в произвольности видел важнейшее свойство волевых актов. Поэтому, согласно Л.С. Выготскому, без автономной теории воли, которая исходит из факта существования воли как особой психической функции, невозможно создание теории личности.

По мнению Л.С. Выготского, есть натуральные психические функции, которые в процессе обучения

(ведущего за собой развитие) становятся культурными. В этом контексте основной целью обучения является создание условий для становления и развития способности человека быть субъектом собственного поведения, деятельности, психики.

Для иллюстрации сказанного поделюсь результатами эксперимента по методике, предложенной Л.С. Выготским более 60 лет назад. Ребенку предлагалась кукла, которая *сидела* перед ним. При этом взрослый просил малыша сказать, что кукла *стоит*. Обнаружилось, что это, на первый взгляд простейшее, задание довольно трудно для выполнения не только для маленьких детей, но и для некоторых взрослых с определенными проблемами. Полученные данные полностью совпадают с выводами Л.С. Выготского [1]. Помимо этого, оказалось, что между людьми, которые легко справляются с этим заданием и людьми, которые не могут справиться с ним, есть некоторая промежуточная группа. Например, один ребенок попросился выйти в другую комнату, и там он смог сказать, что кукла стоит. Другой смог выполнить это задание, т. е. сказать, что кукла стоит, когда она перед ним сидела, только отвернувшись от нее. Третий ребенок долго смотрел на куклу, шевелил губами, а потом, закрыв глаза рукой, выпалил: «Кукла стоит».

По мысли Л.С. Выготского, выполнить это простейшее задание могут люди, у которых есть воображение, а условием возникновения воображения является, по мысли Выготского, произвольное, т. е. управляемое, восприятие. Иными словами, если человек может не зависеть от собственного восприятия, которое наглядно свидетельствует, что кукла сидит, и сказать, что она стоит, то это может служить критерием возникновения воображения. В противном случае, человек будет как Буратино из известной сказки: закрыл глаза — увидел манную кашу пополам с малиновым вареньем, открыл глаза — нет манной каши пополам с малиновым вареньем.

Человеку с культурными психическими функциями, в понимании Л.С. Выготского, не грозят многие внешние зависимости. Так, например, исследование, проведенное несколько лет назад А.А. Максимовым, показало, что дети и взрослые, обладающие произвольностью высокого уровня, не попадают в зависимость, например, от компьютерных игр, причем они могут проводить за этими играми сколько угодно времени. В то же время, если человек не способен собой управлять, то им начинают управлять другие люди или обстоятельства. Так, например, в публикациях по юридической психологии отмечается, что осужденные, отбывающие заслуженные сроки наказания, нередко уверены в своей невиновности и считают, что во всем виноваты другие люди, сложившиеся ситуации, устройство современного общества и т. п.

В современной психологии не отрицается роль произвольности в развитии ребенка. Однако сама произвольность обычно трактуется как способность подчинения законам и правилам. При этом нередко обнаруживается, что подчиняться правилам дети вроде бы вполне умеют, а вот справляться с собой — нет. И тут дело не в плохой или хорошей практике

экспериментирования или в хорошей или плохой рабочей теории, а в самом понимании того, что Л.С. Выготский называл культурным развитием ребенка.

Кстати сказать, в современной психологической литературе практически не используется термин «культурное развитие» — есть психическое, личностное, психофизическое, физиологическое, но культурного развития нет. И это представляется очень симптоматичным и о многом говорящим фактом реального понимания и применения идей Л.С. Выготского в современной психологии.

Вернемся к тому, что Выготский понимал под культурными психическими функциями. Это психические функции, которыми управляет сам человек. В современной психологии, с одной стороны, появился и широко употребляется термин «субъект», который по своему смыслу совпадает с тем, что Выготский вкладывает в понятие «культурные, или высшие, психические функции». С другой стороны, все чаще стало высказываться мнение, что высшие психические функции, как они раскрыты в теории Л.С. Выготского, и связанное с ними развивающее обучение, которое ведет к их появлению, якобы содержат в себе представление о человеке как о винтике, а обучение в этом контексте объявляется некоторым искусственным процессом.

Большой интерес вызывает подход к пониманию культурного развития, сформулированный М. Коулом [4]. Он пишет: «1. Артефакты являются фундаментальными составляющими культуры. 2. Артефакты одновременно и материальны и идеальны. Они связывают людей с миром и друг с другом таким способом, в котором сочетаются свойства орудий и символов. 3. Артефакты как элементы культуры не существуют изолированно, скорее они могут быть поняты как совокупность уровней, который включает культурные модели и специально сконструированные “альтернативные миры”. 4. Существует близкое родство между развиваемой здесь концепцией артефактов и представлением о культурных моделях, сценариях и т. п. Использование этого родства требует представления о сценариях и схемах как об объектах, имеющих двойственную природу в процессе опосредования. 5. Артефакты и системы артефактов существуют как таковые только в отношении к чему-то еще, что разные авторы называют ситуацией, контекстом, деятельностью и т. п. 6. Опосредованная деятельность имеет разнонаправленные последствия; она одновременно изменяет субъекта по отношению к другим и связь «Я—Другой» по отношению к ситуации в целом, а также и среду, в которой Я взаимодействует с другими. 7. Культурное опосредование предполагает такие изменения в развитии, при которых деятельность предыдущих поколений аккумулируется в настоящем как специфически человеческая составляющая среды. Эта форма развития, в свою очередь, предполагает особую значимость социального мира для развития человека, поскольку только другие люди могут создать специальные условия, необходимые для того, чтобы это развитие произошло».

Анализ предметного содержания понятия «культурное развитие» позволяет утверждать, что Л.С. Выготский несколько по-иному, нежели сейчас принято, понимал сущность процесса обучения. Так, выше уже указывалось, что обучение в культурно-исторической психологии обеспечивает становление и развитие воли и произвольности. При этом обучение понимается не как превращение внешнего во внутреннее (процесс интериоризации), а, скорее, как способность реализации себя во внешнем мире.

Проиллюстрируем сказанное на материале широко применяемого понятия «социализация». Под социализацией, как правило, понимают последовательное усвоение разных социальных норм и построение своего поведения в соответствии с ними. Это можно увидеть при анализе, например, термина «асоциальное поведение», которым характеризуют поступки людей, направленные против некоторого социума. Сюда относят разные виды девиантного и делинквентного поведения, а также оригинальные, непривычные и нераспространенные реакции человека в той или иной ситуации. Например, исследователи особенностей креативных людей во всем мире нередко подчеркивают якобы асоциальный характер их поведения и поступков. В противовес этому вполне законопослушных граждан, обнаруживающих в своем поведении для всех привычные и традиционные реакции и поступки, можно охарактеризовать как успешно социализированных людей. С этих позиций процесс социализации рассматривается, в значительной степени, как синоним процесса интериоризации применительно к социальной сфере и нормативной базе, характерной для того или иного сообщества.

Л.С. Выготский подчеркивает, что младенец является максимально социальным существом. Не вызывает сомнения, что у младенца нет не только поведения, подчиненного каким-то социальным нормам, но он и не подозревает об их существовании. Тезис Л.С. Выготского о том, что младенец является максимально социальным существом, по сути, ставит под сомнение саму идею и понятие социализации в их нынешнем виде. Невозможно социализировать то, что изначально является максимально социальным. Даже если принять в каком-то виде и с какими-то оговорками социализацию как интериоризацию внешних социальных норм, то остаются непонятными ни внутренние движущие силы, ни конечный результат этого процесса.

Если рассмотреть термин «максимально социальное существо» по отношению к младенцу в общей логике и контексте культурно-исторической концепции, то становится очевидным, что «социальность» младенца определяется позицией «Пра-мы», в которой взрослый находится по отношению к малышу. Деятельность взрослого совместно с малышом, сопровождающаяся речью типа «мы пойдем» или «мы варим кашку», с самого начала делает ребенка активным участником взрослой жизни. Если же к этому добавить, что уже в материнской утробе ребенок является, в некотором смысле, непременным участником всех событий, в которых принимает участие его

мать, то окажется, что младенец является социальным существом просто в силу своей непосредственной близости с взрослым, в первую очередь, конечно, с собственной матерью.

Если с этих позиций проанализировать, а что же происходит с этой изначальной социальностью по мере взросления малыша, то самым общим ответом на данный вопрос будет то, что на каждой возрастной ступени социальность приобретает качественно новый характер. Если у новорожденного социальность существует как данность, то по мере роста и развития ребенок начинает обретать и завоевывать собственную, более взрослую социальность. При этом завоевание более высокого уровня социальности связано со способностью ребенка отделиться от взрослого.

Сказанное означает, что ребенок **не трансформирует внешние требования социума во внутренние правила своего поведения, не встраивается в социальные отношения путем адаптации к ним, а пытается разными способами противостоять давлению социума и осуществить в себе строительство внутренней культуры, внутренней свободы и подлинной социальности.** Только таким образом он в полной мере обретает истинную социальность, которая с самого рождения была дана ему как потенция и возможность стать человеком и личностью. Только так он становится субъектом своей психики, своего поведения и своих способностей.

Итак, социализация, по Л.С. Выготскому, — это процесс, направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта. Он последовательно овладевает своими психическими функциями и процессами, в первую очередь через противопоставление себя социуму в виде тех или иных людей. При этом его социальность во многом связана со способностью к осмыслению и переосмыслению действий и ситуаций, которая связана с теми средствами, при помощи которых он становится субъектом своей психики.

В текстах Л.С. Выготского можно найти ответ на вопрос, как и с помощью чего человек становится подлинно социальным субъектом, что обеспечивает ему становление и развитие произвольности. По мнению автора культурно-исторической психологии, это, в первую очередь, функция воображения. Воображение всегда недооценивалось, да и сейчас явно недооценивается психологами. С одной стороны, это связано с методологической и методической трудностью его изучения. С другой стороны, малая изученность воображения, по сравнению с другими психическими процессами и функциями, связана с недопониманием основных результатов психического и личностного развития в онтогенезе. Конечно, по мере своего роста, взросления и развития ребенок усваивает и присваивает много самой разной информации. Однако в контексте культурно-исторического подхода эта информация является лишь материалом и, самое большее, психологическим средством (артефактом по М. Коулу) для целенаправленного самоконструирования личности.

По определению М. Коула, «... артефакт есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность. По природе изменений, произведенных в процессе их создания и использования, артефакты одновременно и идеальны (понятийны) и материальны. Они идеальны в том смысле, что их материальная форма произведена их участием во взаимодействиях, частью которых они были в прошлом и которые они опосредуют в настоящем. При таком определении признаки артефактов равно приложимы в тех случаях, когда речь идет о языке, и в случае более привычных форм артефактов, таких как столы и ножи, составляющих материальную культуру. Слово “стол” и реальный стол отличаются особенностями материала, идеальными аспектами и видами взаимодействий, которые они допускают. При таком подходе опосредование артефактами равно применимо и к объектам, и к людям, различают же эти два случая способы, которыми идеальность и материальность сочетаются у представителей этих двух категорий существования, а также виды взаимодействия, в которые они могут включаться. Этот взгляд устанавливает первоначальное единство материального и символического в человеческом познании. Это — важная отправная точка для определения отношения к непрекращающейся дискуссии в антропологии и связанных с ней дисциплинах: следует ли считать культуру внешней по отношению к индивиду, т. е. совокупностью продуктов предшествующей человеческой деятельности, или внутренней — источником знаний и представлений? Представление об артефактах как о продуктах истории человечества, являющихся одновременно и идеальными, и материальными, позволяет прекратить этот спор».

Итак, по мнению Л.С. Выготского, именно воображение обеспечивает становление и развитие воли и произвольности в детском онтогенезе [2]. Исследование особенностей воображения, с одной стороны, позволило подтвердить идею В.В. Давыдова о том, что воображение обеспечивает возможность видеть целое раньше частей. В то же время, с другой стороны, обнаруженные закономерности в развитии воображения позволяют говорить о том, что этим целым, которое позволяет ребенку видеть целое раньше частей, является контекст слова или ситуации.

По мнению М. Коула, все человеческое поведение должно пониматься относительно — в отношении, как принято говорить, к «его контексту». Отмечая путаницу и разницу в определении слова «контекст», М. Коул замечает: «В связи с моей целью изучения артефактов и ситуаций, контекстов в материале конкретной человеческой деятельности, я был рад обнаружить тесную связь между понятием “контекст”, трактуемым как процесс переплетения, и понятием события. То, что мы обычно имеем в виду под историей, это попытка пере-представить события, каким-то образом оживить их... И то, что мы имеем в виду, это не оборванное действие, а действие внутри его обстоятельств и вместе с ними».

Итак, процесс социализации и становление произвольности, по мнению Л.С. Выготского, обеспечивается воображением. *Во-первых*, воображение обеспечивает создание ребенком мнимой ситуации, в которой он всегда выступает субъектом собственной деятельности. В мнимой ситуации ребенок может все: может выполнять взрослую деятельность, может по-другому оценивать те или иные обстоятельства (Баба-яга не злая и страшная, а старая и больная), может, наконец, изменять самого себя (в мнимой ситуации я не боюсь, мне не больно и т. п.).

Во-вторых, воображение способствует становлению и развитию самосознания («я сам»). Другими словами, ребенок в процессе воображения обретает способность сознательно противопоставлять себя взрослому или же сознательно действовать с ним вместе.

В-третьих, воображение обеспечивает ребенку не только выделение себя из окружающего мира, но помогает открывать мир других (социум). Если до кризиса трех лет для ребенка были свои и чужие, при этом и свои, и чужие воспринимались им как некоторая аморфная куча, и в каждый момент ребенок строил свои отношения (или избегал строить отношения) с кем-то конкретным (моя бабушка или чужая тетя), то теперь он оказывается способным одновременно общаться с несколькими людьми, реализуя при этом разные отношения (маму можно упрямить, а с папой лучше не спорить). Помимо этого, для ребенка открывается некоторая социальная норма: это хорошо, а это плохо, так бывает или так не бывает.

Роль воображения в культурно-исторической теории Л.С. Выготского хорошо видна на примере взаимосвязи эмоций и воображения в дошкольном возрасте. Например, наши исследования прошлых лет показали, что, во-первых, процесс становления высших эмоций («умных» или «предвосхищающих» эмоций, по А.В. Запорожцу) связан с воображением. Воображение встраивается между субъектом и его эмоциональной реакцией, что ведет к «обобщению переживания» (Л.С. Выготский). Анализируя психологическое содержание кризиса семи лет, Л.С. Выготский описывает следующую ситуацию: мальчик с врожденной хромотой просится у мамы погулять во двор и поиграть с другими детьми в футбол. Когда мать попыталась напомнить сыну, что вчера он также просился погулять, а вернулся через короткое время в слезах и пожаловался, что мальчишки не хотят с ним играть из-за его больной ноги, мальчик стал уверять ее, что «сегодня все будет по-другому». Через 10 минут расстроенный ребенок прибежал домой и сказал, что больше никогда не только не будет играть в футбол, но даже и гулять не пойдет. Но на завтра все повторилось, включая слезы после попытки поиграть в футбол (типичный пример эмоций как натуральной психической функции).

Через некоторое время мать стала замечать, что ее сын больше не просится гулять и даже не пытается поиграть с другими детьми. Более того, на ее предложение выйти во двор он говорит, что занят интересным занятием дома (эмоции стали высшей психической функцией).

Если проанализировать, как это произошло, то можно увидеть, что вначале, когда ребенок просился во двор, он смотрел в окно, видел играющих мальчиков и ему очень хотелось к ним присоединиться. Но постепенно его эмоции стали «умными», по словам А.В. Запорожца, и он начал руководствоваться не реальными, действующими в данный момент эмоциями, а «предвидимыми эмоциями», которые у него возникнут после того, как он пойдет играть в футбол. Иными словами, благодаря своему воображению и тем изменениям, которые происходят с эмоциями благодаря воображению, он обрел способность, с одной стороны, «не влипать» в неприятные ситуации, а, с другой стороны, управлять своими эмоциями (в данном случае, сдерживать свои непосредственные эмоции, возникающие при наблюдении за игрой в футбол других детей).

Управление собственной эмоциональной сферой с помощью воображения хорошо видно на примере, который приводил Д.Б. Эльконин. Отец научил мальчика играть в шахматы, и сын был очень рад возможности поиграть с отцом. Правда, когда отец выигрывал, мальчик расстраивался, говорил, что больше не будет играть с отцом в шахматы, но на следующий день терпеливо дожидался прихода родителя, чтобы снова поиграть с ним. При этом он говорил, что сегодня все будет по-другому. Однако похожая картина повторялась (господствовали натуральные эмоции, управлявшие поведением ребенка).

После некоторого времени отец заметил, что сын больше не ждет его с шахматной доской и не предлагает поиграть. Более того, когда родитель сам предложил сыграть с ним, уступив ему ладью, мальчик все равно отказался и заявил: «Я лучше пойду поиграю с соседским Петькой, он играет еще хуже меня».

С одной стороны, на этом примере можно видеть картину, аналогичную той, которую описывает Л.С. Выготский. Но, с другой стороны, здесь есть один момент, важный для понимания роли воображения в культурно-исторической теории.

Так, добровольный отказ ребенка играть в шахматы с отцом свидетельствует о том, что он научился обобщать свои эмоции и не подчинять им свое поведение. А вот его слова, что он пойдет и поиграет с соседским Петькой, который играет хуже него, свидетельствуют о том, что ребенок научился не только не «влипать» в неприятные ситуации, но и создавать благоприятные для себя ситуации. Ведь игра с Петькой, скорее всего, приведет к выигрышу и, соответственно, к положительным эмоциям. И это тоже происходит благодаря воображению, с помощью которого ребенок конструирует будущие ситуации и сопутствующие им эмоции (интеллектуализация аффекта», по Л.С. Выготскому).

Ряд проведенных нами исследований позволил сделать вывод о тесной связи всех выделенных Л.С. Выготским центральных психологических новообразований разных периодов развития. Подтверждение нашим экспериментальным данным можно найти в текстах Л.С. Выготского, который, например, подчеркивал, что воображение уже присутствует в первых словах ребенка, хотя речь, по его мнению, яв-

ляется центральным психологическим новообразованием раннего возраста, а воображение определяет специфику дошкольного периода развития.

Аналогичные результаты были получены в целом ряде исследований, где была показана тесная связь воображения (центрального психологического новообразования дошкольного возраста, по мысли Л.С. Выготского) и произвольного внимания, которое, как считает автор культурно-исторической концепции, является центральным психологическим новообразованием младшего школьного периода развития.

Выявленная генетическая связь между центральными психологическими новообразованиями разных периодов развития позволяет пролить свет на проблему возникновения воображения в онтогенезе. Так, с одной стороны, как уже было сказано, воображение появляется в качестве самостоятельной психической функции в дошкольном возрасте, согласно культурно-исторической периодизации, после кризиса трех лет. Однако существует точка зрения, согласно которой можно найти воображение значительно раньше. Так, например, М. Cole подчеркивает, что воображение может быть найдено у младенца [4].

В нашем исследовании, проведенном совместно с И.М. Лазаревым, мы обратили внимание на «комплекс оживления». В комплексе оживления ребенок начинает реагировать не на реальные ситуации, а на ситуации, по терминологии Л.С. Выготского, явно «мнимые». Так, малыш начинает активно двигать ручками и ножками, издавать звуки, слыша шаги взрослого (или другие звуки), или активно реагирует, когда мама, например, берется за пуговицу халата. Таким образом, ребенок превосходит то, что взрослый подойдет к нему или мама будет кормить его грудью. Иными словами, в этих и аналогичных случаях малыш реагирует не на наличную ситуацию, а на «выходящую за ее рамки», что свидетельствует о том, что у него уже есть зачаточное воображение [5].

Обнаружилось, что комплекс оживления является критерием возникновения у ребенка первого центрального психологического новообразования — **антиципации**. В литературе описана ситуация, когда полугодовалый малыш начинал плакать, услышав, как ложка стучит о края его тарелочки. Для него это означало, что его любимая каша подходит к концу.

Исследование роли антиципации в психическом развитии детей показало, что она тесно связана с речью — центральным психологическим новообразованием раннего возраста, а в первых словах ребенка, в свою очередь, как уже упоминалось, по мнению Л.С. Выготского, присутствует воображение.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться в данной статье при рассмотрении роли воображения в культурно-исторической психологии, касается идеи Л.С. Выготского о том, что основным источником развития является обучение (обучение ведет за собой развитие). Утверждение, что воображение играет центральную роль в культурно-исторической психологии в данном контексте означает, что построение развивающего обучения непосредственно связано развитием воображения.

Это оказывается очевидным, если ориентироваться на центральные возрастные новообразования и их генетическую связь друг с другом. Иными словами, обучение, ориентированное на развитие центральных психологических новообразований, с одной стороны, будет так или иначе направлено на развитие воображения, учитывая тесную связь воображения с другими центральными психологическими новообразованиями. В то же время, есть основания говорить, что закономерности развития воображения обеспечивают как преемственность обучения на разных возрастных этапах, так и построение целостной системы непрерывного образования.

Так, выяснилось, что воображение детей дошкольного возраста синкретично, целостно и отличается смысловым характером (оно такое, как хочет дошкольник, оно позволяет ему сделать, например, страшным зайца, а вот Бабу ягу представить старой, больной и нуждающейся в помощи, и т. п.).

Отсюда следует, что в обучении детей дошкольного возраста воображение напрямую не должно использоваться. Однако именно воображение позволяет создать смысловой контекст, благодаря которому у ребенка возникает желание чему-то научиться. Например, ребенок, отправляясь в игровое путешествие на Север, реально учится кататься на лыжах, учится находить на карте Север, узнавать про его климатические особенности и т. п.

Воображение в младшем школьном возрасте теряет свой целостный характер и «распадается» на отдельные виды, такие, например, как музыкальное,

словесное, конструктивное и т. п. Помимо этого, наряду со смысловым появляется «объективное» воображение (воображение, ориентированное на реальную действительность и предметно-пространственные отношения). Именно такое «объективное» воображение обеспечивает ребенку успешное решение, например, многих математических задач, когда, прочитав условия, он может их воспроизвести, например, нарисовав условия задачи или смоделировав их с помощью предметов. В то же время, при обучении младших школьников важно широко использовать и смысловое воображение, которое позволяет учащимся придать смысл содержанию обучения.

В подростковом возрасте воображение снова становится целостным, но теперь уже не синкретическим, а комплексным. Соответственно, обучение подростков, с одной стороны, предполагает создание надлежащих условий для реализации разных видов воображения. С другой стороны, оно включает в себя и смысловое воображение детей дошкольного возраста, и «объективное» воображение младших школьников [5].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что рассмотрение концепции Л.С. Выготского в контексте выделенной им взаимосвязи смысла и значения позволит, с одной стороны, выявить и конкретизировать психологическое содержание созданной им неклассической психологии, а с другой стороны, построить на ее основе систему непрерывного развивающего обучения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и его развитие в детском возрасте. Собр. соч: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 436–454.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество. М.: Просвещение, 1991. 90 с
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361
4. *Коул М.* Культурно-историческая психология. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1997. 384 с.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 344 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.

References

1. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste. *Sobr. soch v 6 t. Vol. 2* [Imagination and its development in childhood]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 436–454.
2. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo [Imagination and creativity]. Moscow: Prosveshhenie, 1991. 90 p.
3. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' *Sobr. soch v 6 t, T. 2* [Thinking and speaking]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.
4. *Cole M.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]. Moscow: Kognito centr, Publ. Institut psihologii RAN, 1997. 384 p.
5. *Kravcov G.G., Kravcova E.E.* Psihologija igry (kul'turno-istoricheskii podhod) [Psychology of play (Cultural-historical approach)]. Moscow: Lev#, 2017. 344 p.
6. *Leont'ev A.N.* Dejatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p.

Интерпсихическое есть!

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

Л.А. Рябинина**,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
ryabinina@coko24.ru

Т.Ю. Чабан***,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
chaban@cross-edu.ru

Л.М. Романова****,
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
romanova@coko24.ru

Возникает ли общее, совместное действие всякий раз, когда ученики на уроке что-то делают четвером, например, по заданию учителя обсуждают содержание текста? С помощью клинического анализа простейшего детско-взрослого взаимодействия мы показали, как можно выявить в работе детей необходимые признаки интерпсихического действия: 1) детскую инициативу в решении задачи; 2) пересечение детских инициатив на предмете работы; 3) направленность индивидуальных действий детей и на предмет работы (здесь — на значении текста), и на партнера (на его понимание искомого значения); 4) незавершенный, становящийся характер умения понимать текст каждым ребенком, участвующим во взаимодействии; 5) неаддитивный характер результата взаимодействия, превышающий возможности каждого ребенка; 6) устойчивость достигнутого результата, его существование в индивидуальном действии за пределами взаимодействия; 7) особая работа взрослого участника взаимодействия. В проектном режиме взрослый создает фокус, на котором могут пересечься детские инициативы. В нашем случае это был вопрос к тексту, предполагающий рефлексивное понимание, начинающееся складываться у второклассников. В режиме непосредственного взаимодействия взрослый: 1) поддерживает продуктивные детские инициативы, воздерживаясь от содержательного участия в решении задачи; 2) охраняет детское сообщество от непродуктивных конфликтов, возникающих при нарушении коммуникативных норм.

Ключевые слова: интерпсихическое действие, детско-взрослое взаимодействие, понимание текста, рефлексивные вопросы к тексту, второклассники.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю., Романова Л.М. Интерпсихическое есть! // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 74–84. doi: 10.17759/chp.2018140307

For citation:

Zuckerman G.A., Ryabinina L.A., Chaban T.Yu., Romanova L.M. Interpsychological Exists! *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 74–84. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140307

* Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

** Рябинина Любовь Анатольевна, заместитель директора, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: ryabinina@coko24.ru

*** Чабан Татьяна Юрьевна, начальник отдела мониторинга качества образования, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: chaban@cross-edu.ru

**** Романова Людмила Михайловна, методист отдела мониторинга качества образования, Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: romanova@coko24.ru

Interpsychological Exists!

G.A. Zuckerman,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
galina.zuckerman@gmail.com

L.A. Ryabinina,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
ryabinina@coko24.ru

T.Yu. Chaban,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
chaban@cross-edu.ru

L.M. Romanova,

Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia
romanova@coko24.ru

Is there a joint, cooperative action taking place every time pupils do something in fours in a lesson, for instance, discuss the content of a text according to the task given by a teacher? Using clinical research of simple child-adult interactions, we explain how the following essential features of interpsychological action can be found in children's activities: (1) a child's initiative in solving the task (2) intersection of children's initiatives upon the object of their activities (3) orientation of children's individual actions both towards the object of their activities (in this case, the meaning of the text) and the partner (his/her understanding of the sought-for meaning) (4) unfinished, in-progress character of the ability to understand text in every child participating in the interaction (5) nonadditive character of the interaction outcome which exceeds the individual abilities of the participants (6) stability of the achieved outcome, its persistence in individual actions even outside the interaction (7) specially arranged activities of the adult participant of the interaction. At the project stage, the adult creates the focus in which the children's initiatives can meet. In our case, it was a question to the text which implied reflective understanding that was only beginning to emerge in second-year pupils. At the stage of direct interaction, the adult (1) supports productive initiatives of the children, yet restraining from full participation in solving the task (2) protects the child community from unproductive conflicts arising due to violations of communicative norms.

Keywords: interpsychological action, child-adult interaction, understanding text, reflective questions to texts, second-year pupils.

Детско-взрослое взаимодействие вчера и сегодня

Сегодня класс, в котором дети работают группами в относительной независимости от учителя, является нормой. Отсутствие на уроке в начальной школе элементов детского взаимодействия считается недостатком. В Стандартах начального образования [10] появились неслыханные ранее ожидания к младшим школьникам:

- доброжелательность по отношению к окружающим, способность сопереживать; умение участвовать в диалоге, соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, корректно и аргументировано высказывать свое мнение), готовность

высказывать и пояснять свое мнение; (*раздел о коммуникативных универсальных учебных действиях*);

- умение понимать и принимать цель совместной деятельности; обсуждать и согласовывать способы достижения общего результата; распределять роли в совместной деятельности, проявлять готовность руководить и выполнять поручения; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, оценивать свой вклад в общее дело; проявлять готовность толерантно разрешать конфликты (*раздел об умении участвовать в совместной деятельности*).

В 70-е гг., когда исследования природы совместного учебного действия только начинались, картина школьной жизни резко отличалась от сегодняшней. И дело не в том, что советская учительница была

Zuckerman Galina Anatolyevna, PhD in Psychology, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: *galina.zuckerman@gmail.com*

Ryabinina Lyubov Anatolyevna, Deputy Head, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *ryabinina@coko24.ru*

Chaban Tatyana Yuryevna, Head of the Department for Education Quality Monitoring, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *chaban@cross-edu.ru*

Romanova Lyudmila Mikhailovna, Specialist at the Department for Education Quality Monitoring, Center for Education Quality Assessment, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: *romanova@coko24.ru*

гораздо более авторитарной, чем современная учительница начальной школы. В классе во время урока учитель был *единственным* партнером ученика¹; взаимодействие учителя и ученика строилось вокруг *образа*, который необходимо было *воспроизвести* как можно более точно. Казалось бы, вся эта практика репродуктивного действия ребенка под руководством взрослого полностью согласуется с представлениями об обучении в зоне ближайшего развития ребенка: «Школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы² требуем, чтобы ученик сделал то, что умеет делать сам, а учитель начинает работать так, чтобы все время ребенок переходил от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа школьного обучения видно, что оно в гораздо большей мере должно определяться не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что он умеет делать под руководством» [1, с. 402–403].

Именно внутри этой практики руководства репродуктивным поведением ребенка на уроке начались исследования совместной учебной деятельности, которые показали, что «... не всякие действия, которые возникают в сотрудничестве взрослого и детей, ведут к развитию ребенка или, как говорил Л.С. Выготский, определяют зону его ближайшего развития» [8, с. 11]. Какова *знаковая* организация совместного учебного действия, в котором складываются такие новообразования детского мышления, как системность и обобщенность? На этот вопрос частично ответили исследования В.В. Рубцова [9] и его последователей — Р.Я. Гузмана [2], А.Ю. Коростылева [4], И.В. Ривиной [7] и др. Какова роль учебного сотрудничества со сверстниками в отличие от сотрудничества со взрослым в становлении такого новообразования мышления, как рефлексия? На этот вопрос частично ответили исследования Ю.А. Полуянова [6], Г.А. Цукерман [12] и др.

Эти исследования, выполненные в 1970–1990 гг. в научной школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, помогли отечественной школе пройти путь от полного отрицания идеи учебного детско-взрослого общества, совместно конструирующего содержание понятий, до признания учебного сотрудничества ребенка со сверстниками и взрослым в качестве обязательного элемента развивающей образовательной среды. Эти исследования помогают в сегодняшней «пестроте» многообразных форм детско-взрослого сотрудничества отделить те, которые обеспечивают развитие понятийного мышления от тех, которые обслуживают другие достойные образовательные цели, например, культивируют восприимчивость к чувствам партнера, терпимость к иным точкам зрения или устойчивость к групповому давлению.

Говоря о развивающем образовании, мы должны помнить, что образование, развивающее теоретическое мышление, заведомо отличается от образования, развивающего иные человеческие способности,

и по содержанию, и по форме взаимодействия ребенка с другими детьми (сверстниками, младшими, старшими) и со взрослыми. Однако для всех форм взаимодействия сохраняется сила закономерность, обнаруженная при исследовании частной формы: интерпсихическое действие не возникает в любой ситуации, где несколько людей что-то делают или обсуждают вместе. Просто разрешить ученикам при выполнении задания «советоваться друг с другом» (как это происходит во множестве сегодняшних классов) недостаточно, чтобы развивающий потенциал взаимодействия был реализован.

Понимание текста как задача детского-взрослого взаимодействия

Исследования, о которых шла речь выше, продемонстрировали развивающую мощь интерпсихического действия, которое несводимо к сумме индивидуальных действий и возникает там, где инициативы участников совместного действия пересекаются на знаковой форме. Эти исследования были выполнены на материале учебных курсов для начальной и основной школы, направленных на освоение понятий и общих способов действия, описанных в учебных моделях.

Понимание текста — образовательная задача, принципы, способы, приемы решения которой несводимы к тем, которые доказали свою эффективность для развития мышления средствами образования. Работы Г.Н. Новлянской и З.Н. Кудиной [5], Ю.Л. Троицкого [10] показали, что принципиальным для развития понимания текстов является позиционная организация самой ситуации работы с текстом. Так, при работе с художественными текстами важно, чтобы ребенок последовательно осваивал позиции автора текста, читателя, критика, теоретика. При рассмотрении исторических событий целесообразно представить тексты, описывающие эти события с позиций современника, иностранца, потомка, шута (носителя смеховой позиции).

Внутри этого стратегически правомерного подхода открытым остается вопрос о первых, предпозиционных, шагах в освоении чтения. Здесь речь пойдет не о технике чтения, а о неизбежных трудностях начального (т. е. базисного) понимания, характерных для самых неопытных читателей. Одной из таких трудностей является частичная или искаженная реконструкция реалий, описанных в тексте. Речь идет о самых простых вещах, не связанных с освоением читательских позиций. Например, если маленький читатель услышит «Уронили мишку на пол, оторвали мишке лапу» и вообразит не игрушку, а живого мишку (а еще ужасней — соседского Мишку), то картина жизни будет выглядеть весьма кровавой (категория 16+).

Понятно, как успокоить и переубедить этого конкретного читателя (например, показать картинку).

¹ Всякое учебное взаимодействие с одноклассниками называлось «подсказки» и «списывание» и пресекалось.

² Мы — те, кто составляют и проводят диагностику, в частности, диагностику школьной готовности.

Но как приучить начинающих читателей постоянно-му мониторингу тех картин (картинок) жизни, кото-рые возникают в их воображении при чтении любого текста? Показано, что такое изменение читательской практики младших школьников наступает, если им приходится отстаивать свое мнение, объяснять, уточ-нять его в споре с другими читателями, имеющими иные мнения о том, что написано в тексте. Важно, чтобы партнерами в таких обсуждениях были и дети, и взрослые [13].

Детско-взрослое взаимодействие при обсуждении текста

Как должно строиться совместное действие де-тей и взрослого, нацеленное на то, чтобы расширить и углубить понимание текста каждым читателем? Для ответа на этот вопрос мы провели лабораторные групповые эксперименты, в которых участвовала группа второклассников (четыре—пять человек); в присутствии одного взрослого — модератора группо-вой дискуссии обсуждался небольшой текст. Группы детей подбирались среди одноклассников с учетом их психологической совместимости. Взрослый был знаком детям, но не был их учителем.

Групповому эксперименту предшествовала исход-ная диагностика понимания текста, на основе которой были выбраны 17 второклассников с низкими показате-лями понимания текста. Именно эти дети стали участ-никами группового эксперимента. Их средний резуль-тат — 49% от максимально возможного балла за ответы на вопросы к тексту. Средний результат у 34 одноклас-ников — 67% от максимально возможного балла. Разли-чия между двумя группами детей статистически значи-мы (по критерию хи-квадрат при $p < 0,001$).

Материалом для исходной диагностики и для об-суждения в группах служили детские анекдоты. Жанр анекдота был выбран для диагностики понимания текста не случайно. Во-первых, понимание такого тек-ста обнаруживается непосредственно и мгновенно: по смеху или улыбке читателя. Во-вторых, нам нужен был очень короткий текст, чтобы любой ребенок с не-совершенной техникой чтения мог его прочесть и не-сколько раз перечитать в поисках ответа на каждый вопрос к тексту. В-третьих, все слова, все грамматиче-ские конструкции текстов, отобранных для работы, не просто знакомы второклассникам, но принадлежат к их активному речевому запасу. В-четвертых, картин-ки жизни, описанные в текстах, максимально прибли-жены к реалиям жизни маленьких читателей.

Перед началом группового эксперимента каждый ребенок самостоятельно выполнил письменное за-дание со следующей инструкцией: «Прочти текст, описывающий короткий случай из жизни. Ответ на вопросы к тексту. Если в тексте нет ответа на во-прос, напиши «ЛОВУШКА». На условном языке это-го класса «ловушкой» называют вопросы, на которые текст не дает ответа. Инструкция была такой же, как и при исходной диагностике, текст был новым:

Бабушка спрашивает внука-первоклассника:
— Сколько будет три и четыре?
— Семь.
— А семь и четыре?
— Не знаю! Мы до одиннадцати еще не проходили.

В табл. 1 приведены вопросы к тексту и примеры детских ответов.

Сразу после письменного индивидуального отве-та на вопросы к тексту дети сообща обсуждали свои ответы. Взрослый формулировал задачу обсуждения, делая акцент на умения договариваться, действовать

Таблица 1

Вопросы к тексту

| № вопроса | Вопрос | Примеры правильных ответов | Примеры ошибочных ответов |
|-----------|---|--|---|
| 1 | Кто разговаривает? | Бабушка и внук | Внучок |
| 2 | Где они разговари-вают? | Ловушка | В школе. Дома. На улице |
| 3 | Сколько внуков у бабушки? | Ловушка. Минимум один | Один |
| 4 | В каком классе учит-ся мальчик? | В первом | В седьмом. Ловушка |
| 5 | Как зовут мальчика? | Ловушка | Любое имя |
| 6 | Мальчик правильно сложил 3 и 4? | Да | Нет. Ловушка |
| 7 | Знает ли мальчик, сколько будет 7 + 4? Выбери и обведи от-вет ДА или НЕТ? Почему ты так дума-ешь? | ДА и НЕТ. Мальчик сказал: «Не знаю!» Потом добавил: «Мы до одиннадцати не проходили». Одиннадцать — правильный ответ. ДА, потому что он сказал, что до 11 они не счита-ют, но ведь он же понял, что 7+4 будет 11. ДА, потому что он произнес слово одиннадцать. НЕТ. Там же написано в тексте, что они не про-ходили, но он знает | НЕТ, потому что в тексте внук не знает, сколько будет 7+4. НЕТ. Состав числа 11 первоклас-ники еще не проходили. НЕТ. Потому что они не проходили в школе 7+4, вот почему он не знает этого. НЕТ. Он сказал: «Не знаю». ДА. Так написано в тексте |

согласовано и прийти к единому мнению по каждому вопросу.

О том, что дети поняли соль шутки, говорит следующий эпизод. В самом начале работы взрослый спрашивает, понравилось ли задание и чем именно³.

Сереза: Типа анекдота.

Взрослый: Почему ты так решил?

Сереза: Ну, потому что бабушка мальчика спросила, сколько будет 3 да 4? Он ответил 7. А когда его спросили...

Егор (*перебивает*): ... а 7+4?

Сереза: Да, он сказал (*начинает смеяться*) мы до одиннадцати ...

Мальчики (*хором*): еще не проходили!

Егор: А что значит «мы до одиннадцати еще не проходили»?!

Юра: А что значит цифра 11, если «мы еще не проходили»?!

Вера: А 7+4 — это как раз одиннадцать.

Этот эпизод интересен не только тем, что дети дружно посмеялись, следовательно, поняли смысл анекдота и даже точно его разъяснили, дополняя ответы друг друга. Интересно также то, что Сереза и Вера, кажется, поняли шутку только сейчас. Так, Вера на вопрос № 7 (Знает ли мальчик, сколько будет 7 + 4?) написала: «Нет. Они в школе не проходили до одиннадцати». Похоже, что новое понимание пришло к этим детям буквально с полуслова. Кажется, достаточно было рассмеяться, отбросив зверскую серьезность бланка с письменными заданиями, и текст стал прозрачным и понятным.

Однако далеко не всегда взаимопонимание наступает мгновенно, налету. В табл. 2 приведен фрагмент диалога, свидетельствующий о том, как перестраивается мнение ребенка при столкновении с другими точками зрения. Приведенный ниже фрагмент — это самое начало работы группы. Только что все четверо детей, работая индивидуально, ответили на вопрос № 3 неверно: у бабушки один внук.

Таблица 2

Ответ на вопрос № 3 «Сколько внуков у бабушки?»

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|---|
| 1. Взрослый: Вспомните, отвечая на какие вопросы вы сомневались. <i>Ребята перечитывают вопросы к тексту.</i> | Вопрос, вызвавший сомнение у Алеши и Лены — один из двух по-настоящему сложных. Прямой ответ в тексте отсутствует. Неявный ответ опирается на здравый смысл, подсказывающий, что у разных бабушек бывает разное количество внуков, и сколько внуков у этой конкретной бабушки установить по тексту невозможно. |
| 2. Алеша: Я в третьем задании сомневался. | |
| 3. Лена: Да, да. | |
| 4. Алеша: Я вначале написал — один, а потом думаю, а может не один. | |
| 5. Нина: Нет, там же написано — внук-первоклассник, значит один. | Нина демонстрирует сразу две детских трудности, возникающих при ответе на этот вопрос. Во-первых, она смешивает два вопроса: «Сколько вообще внуков у бабушки» и «Сколько бабушкиных внуков участвует в этой истории». Во-вторых, она примерила к тексту собственный житейский опыт: во втором браке родителей у ребенка появляется «неродная» бабушка, отношения с которой бывают эмоционально напряженными. Алеша тоже примерил к тексту свой житейский опыт. Важно, что Нинин и Алешин опыт не совпадают. Окажется ли это несовпадение продуктивным? |
| 6. Алеша: А может в другом классе тоже есть внук. | |
| 7. Нина: Но родной-то один... | |
| 8. Алеша: Почему? | |
| 9. Нина: Потому что другой не родной. | |
| 10. Боря: Нет, могут быть два родных. | |
| 11. Алеша: Да, у моей бабушки два внука родных. | |
| <i>Ребята задумались. Пауза затягивается.</i> | В этом эпизоде взрослый действует как модератор дискуссии, добиваясь выполнения одного из правил групповой работы: прежде чем записывать общее мнение, надо выслушать всех. Трое детей, похоже, изменили свою точку зрения: теперь они увидели, что в тексте нет ответа на вопрос о числе внуков у этой бабушки. Про Алешу это можно сказать с уверенностью. Нина сначала решила отмолчаться: трудно одной противостоять троице. Но взрослый помог ей высказать свое особое мнение, отличное от мнения группы. |
| 12. Взрослый: Так какое решение принимает ваша группа? Какой ответ вы дадите на третий вопрос? | |
| 13. Алеша: Это ловушка. <i>Алеша начинает писать.</i> | |
| 14. Взрослый: Подожди, Алеша. Все согласны? | |
| 15. Боря: Согласен. | |
| 16. Лена: Я согласна. <i>Нина молчит.</i> | |
| 17. Взрослый: Нина, о чем ты задумалась? Я вижу, у тебя сомнения. | |
| 18. Нина: Мне кажется, что один. | |
| 19. Алеша: Ну... Мы же тебе говорим... Вот, например, мы (<i>берет Борю за руку</i>) два внука. | Алеша демонстрирует владение нормами групповой работы: если партнер не согласен, его надо убеждать. Мальчик начинает разыгрывать состав семьи. Взрослый подхватывает детскую инициативу, усиливая игровой способ аргументации, и привлекает молчуна Борю в построение сюжета. Трое детей участвуют в игровом этюде, адресованном единственному зрителю — Нине. |
| 20. Взрослый: Алеша, молодец! Давайте разыграем сценку. Вставайте с Борей. Вот вы два брата. Вас мама с папой накормили завтраком и вы пошли. Один — в первый класс, это ты, Алеша. А Боря... Боря, ты куда пошел? | |

³ Здесь и далее все реплики взрослого и детей сделаны на основе аудиозаписи группового обсуждения. Цитаты приведены без редактирования, имена участников изменены.

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|--|
| 21. Алеша: Например, в детский сад. 22. Взрослый: Хорошо. Боря пошел в детский сад. <i>Мальчики расходятся в разные стороны.</i> 23. Взрослый: Прошло время. За Алешей в школу пришла бабушка и по дороге в детский сад за Борей стала задавать Алеше вопросы. Лена, ты бабушка. Иди к Алеше. <i>Лена берет Алешу за руку.</i> | |
| 24. Взрослый: Нина, сколько внуков у бабушки? 25. Нина: А они оба родные? 26. Взрослый: Да. 27. Нина: Тогда — два. 28. Взрослый: А может быть у этой бабушки еще третий внук, который учится в пятом классе? 29. Нина: Да, может. Я поняла. | Нина не сразу, но «сдается». Она видит, что ее собственная картина мира — не единственно возможная и признает это. Взрослый откровенно присоединяется к одному из мнений и из позиции модератора дискуссии переходит в позицию учителя, доводя мини-урок до финала. Это тоже усиливает точку зрения оппонентов Нины. |

Мы застали этих детей в момент созревающего понимания. Перед тем как обсуждать текст сообщения, каждый принял свое индивидуальное решение по вопросу диагностического задания (и каждый ошибся). Вопрос взрослого (реплика 1) показал, что, по крайней мере, двое из четырех детей сомневались, принимая собственное решение (реплики 2–4). Групповое обсуждение помогло им развернуть основания сомнения: может быть так, как я написал(а), а может быть иначе (реплики 4, 10). Благодаря тому, что два варианта решения были объективированы, трем детям стало легче сделать окончательный выбор (реплики 13, 15, 16): текст не дает однозначного ответа на вопрос. То, как я (читатель) представляю себе ситуацию, описанную в тексте, это не единственно возможная интерпретация.

Такая децентрация — одно из существенных условий становления важного читательского умения вычитывать информацию, реально изложенную в тексте. Умение вычитывать из текста информацию предполагает умение НЕ «вчитывать» в текст ту информацию, которая в нем не содержится, не навязывать текст свою собственную интерпретацию, которую невозможно подтвердить словами текста. Мы показали, что в совместном обсуждении такой шаг к пониманию совершается легче, чем в индивидуальной работе, при условии, что дети владеют социальными навыками взаимодействия.

Взаимодействие в этой группе второклассников производит самое отрадное впечатление: дети миролюбиво обмениваются мнениями, хорошо слышат друг друга, заняты исключительно решением задачи. Каждая следующая реплика является ответом на предыдущую, точным и по смыслу, и по грамматической форме. Хотелось бы, чтобы такая идилия детско-взрослого взаимодействия стала нормой жизни класса, однако это происходит далеко не всегда. В следующем эпизоде (табл. 3) мы рассмотрим группу учеников из того же самого класса, получивших на уроках те же самые социальные навыки группового взаимодействия.

Эта группа обсуждает самый трудный вопрос: «Знает ли мальчик, сколько будет $7 + 4$? Выбери и обведи ответ ДА или НЕТ. Объясни, почему ты так думаешь?» В индивидуальной работе только Петя отчасти справился с этим вопросом. Он написал нечто двусмысленное: «Да. Потому что он сказал ответ незаметно для себя». Такое суждение ребенка можно трактовать двумя способами: 1) мальчик хорошо умеет складывать — он автоматически сложил 7 и 4 верно, но при этом искренне утверждал, что не знает ответа; 2) мальчик случайно назвал цифру 11 и сам не понял, что дал ответ на вопрос, сколько будет $7 + 4$. Мы трактуем такие двойственные ответы в пользу ребенка; Петя получил за свой ответ один балл. Остальные дети получили ноль баллов за ответы: «Нет, потому что мы/они до 11 еще не проходили» (Оля и Катя), «Нет, потому что все можно вычитать в тексте» (Витя).

Таблица 3

Ответ на вопрос № 7 «Знает ли мальчик, сколько будет $7 + 4$?»

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|--|
| 1. Петя: А вот на последний я знаю — «да». Потому что ... 2. Оля: Нет! 3. Петя: Да! 4. Оля (<i>читает</i>): «Мы до одиннадцати еще не проходили!» 5. Петя: Так он сказал ответ! Ты чо?! 6. Катя: Какой? 7. Оля: Он не сказал! 8. Петя: Одиннадцать. 9. Оля (<i>читает</i>): Смотри, «... а 7 и 4?. Я не знаю, мы до одиннадцати еще не проходили». | Петя уверен, что знает ответ на последний (седьмой) вопрос. Оля тоже уверена в своей правоте. Сначала Оля и Петя весьма эмоционально и бессодержательно «обмениваются» противоположными мнениями (реплики 2, 3). Потом переходят к аргументации (реплики 4, 5), но делают это небрежно, не разясняя свое мнение. Здесь интересно поведение Кати (реплика 6): она слышит в темпераментном утверждении Пети (реплика 5) что-то, не совпадающее с ее мнением, и просит разъяснения. Петя его дает (реплика 8) снова слишком кратко. Оля вновь возражает, опираясь на текст, в котором делает выгодные для нее акценты: «не знаю», «не проходили» (реплика 9). |

| Реплики диалога | Комментарий |
|---|---|
| <p>10. Витя: Но он же сказал. 11. Петя: Так может, напишем, что он правильный ответ сказал незаметно для себя. 12. Оля: Одиннадцать? 13. Петя: Да! Вы что, считать не умеете?! 14. Катя: Да нет, смотри... 15. Петя: Да, блин... 16. Витя: Что, блин, почему нет-то? Он сказал правильный ответ. 17. Катя: Кто за «нет»? <i>Девочки подняли руки.</i> 18. Витя: Кто за «да»? <i>Руки подняли мальчики.</i> 19. Оля: Два на два. Давайте договариваться.</p> | <p>В обсуждение впервые вступает Витя. Возможно, он изменил свою точку зрения, услышав невнятный, но содержательный аргумент Пети, возможно, присоединился к другому мальчику в противостоянии двум девочкам. Петя предлагает написать в качестве группового решения тот ответ, который написал недавно в индивидуальной работе (реплика 11). Оля понимает мнение Пети (реплика 12), но еще не выражает согласие. Петя, видя сопротивление девочек (реплики 12, 14) становится более напористым и агрессивным (реплики 13, 15), не делаясь при этом более содержательным. Витя присоединяется к Пете и по содержанию, и по задиристкой форме (реплика 16). Катя и Витя предлагают мирную процедуру разрешения споров (реплики 17, 18). Оля предлагает действовать в соответствии с нормами групповой работы (реплика 19).</p> |
| <p>20. Катя <i>читает вслух</i>: «Сколько будет 3 и 4? Семь. ... Мы до одиннадцати еще не проходили». А здесь в счете до одиннадцати... 21. Оля: Они до одиннадцати не умеют проходить! 22. Катя: Он же сказал, что он не знает! 23. Петя: Ну, давайте напишем: «Он сказал правильный ответ незаметно для себя». Вы что, думаете, что это неправильно? 24. Оля: Но он же сказал, что до одиннадцати мы еще не проходили. И это не ответ, Петя. 25. Петя: О-о-о-ой!</p> | <p>Трое детей еще раз изложили ту же самую аргументацию и опять не смогли убедить друг друга. Петя выражает нетерпение. Страсти накаляются, а содержательность доводов не возрастает.</p> |
| <p>26. Оля (<i>обращаясь к Вите</i>): А ты что молчишь? Давай, высказывай свою точку зрения. 27. Витя: Я за «да». 28. Петя: Мы с Витей так думаем, а вы по-другому, не знаю, как мы с вами договоримся...</p> | <p>Оля пользуется еще одной групповой нормой «Все должны высказаться» (реплика 26). Петя констатирует, что переговоры зашли в тупик (реплика 28).</p> |
| <p>29. Оля: Можно и так написать: «Потому что мальчик до одиннадцати еще не проходил таблицу сложения». 30. Петя: И что ты предлагаешь написать? 31. Оля: Только что я сказала. 32. Петя: Да не будем мы это писать. Давайте напишем просто: «Да. Потому что он дал ответ незаметно для себя». 33. Оля: Да он же сказал, что мы еще не проходили! До одиннадцати! 34. Петя: Ну и что?! 35. Оля: И то! 36. Петя: <u>Незаметно для себя он сказал</u> ответ. 37. Оля: Он <u>не для себя</u> сказал! Он даже не понимает! 38. Катя: Он не знает, как считать до одиннадцати. 39. Витя: Я за «нет». Он не говорил ответ. Он не знает, сколько будет 7 + 4. 40. Петя: Послушай, Витя, незаметно для себя он сказал одиннадцать. 41. Оля: Он не для себя сказал! Он сказал для того, чтобы бабушке передать смысл, что он не знает этого, что 7 + 4 равно одиннадцать. Они еще до одиннадцати не-про-хо-ди-ли! 42. Катя: Вообще! Они не знают... он не знает этот ответ. 43. Витя: (<i>задумался</i>): Давайте почитаем текст. «Бабушка спрашивает внука-первоклассника, сколько будет 3 и 4? Семь. А семь и четыре? Не знаю. Мы до 11 еще не проходили».</p> | <p>Оля вводит в рассуждение новое ключевое слово «таблица сложения» (реплика 29). Петя как будто не слышит (реплика 30) и третий раз предлагает свою двусмысленную формулировку ответа (реплика 32). Оля слышит слова Пети и реагирует именно на них: «незаметно для себя сказал» vs. «не для себя сказал» (реплики 36, 37). Витя второй раз меняет свое мнение (реплика 39), возможно, под влиянием Олиных доводов. Витя впервые обращается к тексту (реплика 43). В остальном рассуждение топчется: дети повторяют уже сказанное ранее. Петя пятый (!) раз повторяет свою формулировку ответа (реплика 40).</p> |
| <p>44. Петя: Так почему он тогда до 12 или 13 не сказал? А именно до 11? 45. Оля: Потому что, Петя. Ты знаешь числовую прямую? Вот десяток, следующий десяток идет. 46. Петя: И дальше что? 47. Оля: Вот 5 + 5 он знает, а 7 + 4 он не знает, потому что это дальше этого десятка. И 10 + 10 не знает. 48. Витя: Он не учил этого перехода. 49. Катя: Да, он не учил. Он не знает.</p> | <p>Петя остался в меньшинстве. И он наконец-то вбрасывает в обсуждение чрезвычайно весомый новый аргумент (реплика 44). Оля отвечает в своей содержательной манере: она слышит партнера и приводит чисто математические доводы (реплики 45, 47), игнорируя недружелюбный тон собеседника. Витя продолжает математическую линию рассуждения и вводит еще одно ключевое слово «переход» (через десяток) (реплика 48).</p> |

| Реплики диалога | Комментарий |
|--|---|
| <p>50. Петя: Наверно, глупенький мальчик попался. 51. Катя: Да он же первоклассник! 52. Петя: Я знаю. 53. Катя: Он только в первый класс пришел, в начале. 54. Петя: Я уже до сорока мог считать, когда в первом классе был. 55. Витя: А я до ста. 56. Оля: Я тоже до ста. 57. Катя: Ну и что? 58. Витя: Да я и до 200, и до 300. Я реально не знаю, до скольких я мог считать. 59. Петя (<i>сердится на Витю</i>): Цыц! 60. Витя: Почему? 61. Петя: Потому.</p> | <p>Петя переходит на личности (реплики 50, 54, 59). Переход группового обсуждения из содержательного в личностный план обычно свидетельствует о неконструктивности группового взаимодействия. Петя и раньше проявлял деструктивные тенденции: его реплики 5, 13, 15, 59 являются, мягко говоря, недружелюбными. Но партнеры это терпят.</p> |
| <p>62. Взрослый: Вы отвлеклись. Вы же должны листочек с ответами мне сдать. 63. Петя: Мы не можем. 64. Взрослый: Выбирайте один из предложенных. 65. Витя: Мы уже решили. 66. Петя: Нет. 67. Оля: Петя, решили! <i>Петя берет карандаш и обводит слово «нет». Расстроен.</i> 68. Петя: Посмотрим, что будет. 69. Оля: Они еще не учили переходы! 70. Витя: В тексте все сказано. <i>Оля начинает формулировать доказательство, чтобы записать и путается.</i> 71. Оля: Предлагай (<i>обращаясь к Пете</i>). 72. Петя: Чего?! Я не за «нет», я только за «да». 73. Взрослый: Петя, ты говоришь «меня нет». Ты удалился из группы? 74. Петя: Нет, я говорю, что у меня нет предположения для «нет», у меня только предположение для «да». 75. Взрослый: Получается, что один из вопросов у вас вызвал спор, и вы никак не могли договориться. Но в итоге Петя взял ручку и обвел слово «нет». Почему, Петя, ты так сделал? 76. Петя: Потому что они меня уже достали, и я уже понял, что они не отлипнут. 77. Взрослый: То есть ты просто уже не захотел сопротивляться, хотя остался при своем мнении? 78. Петя: Да</p> | <p>Первым не выдерживает взрослый. Он пытается «разрулить» назревающий деструктивный конфликт, но Петя откровенно отказывается (реплика 76).</p> |
| <p>79. Взрослый: Сложная ситуация. Мне понравилось, что Петя, когда пытался доказать свою точку зрения, задал всем такой вопрос «Почему мальчик сказал до 11?» Почему мальчик не сказал, мы до 12 еще не проходили или до 13? Давайте попытаемся ответить на этот вопрос. Витя, как ты считаешь, почему мальчик сказал: «Мы до 11 еще не проходили»? 80. Катя: А-а-а... 81. Витя: Ну, потому что он понял, что там ответ 11. Наверно... 82. Катя: Да, он понял, что там ответ одиннадцать. А то он бы никак тогда так не сказал.</p> | <p>Трудность взрослого состоит в том, что, по сути (но не по грубой и неразвернутой форме изложения этой сути), Петя прав. Поэтому взрослый повторяет и развивает главный Петин аргумент (реплика 79 повторяет реплику 44). И это действует: Катя до чего-то догадывается (реплики 80, 82), Витя склонен вновь, в третий раз изменить свое мнение (реплика 81).</p> |
| <p>83. Взрослый: Получается, число одиннадцать сказано не случайно? 84. Оля: Нет... 85. Взрослый: Оля, почему он сказал «до одиннадцати»? Не до 12, не до 13. 86. Оля: Я думаю, что это уже переход через десяток... 87. Взрослый: Подожди. Ты, мне кажется, отвечаешь на другой вопрос. Почему в ответе мальчика было именно число 11? Почему он сказал «мы до 11 еще не проходили»? Не до 12, не до 13 и т. д.</p> | <p>Сейчас предстоит обсудить самое трудное. До сих пор каждый ребенок читал одно и то же предложение со своим смысловым акцентом. Петино прочтение: «Не знаю! Мы до ОДИННАДЦАТИ еще не проходили». Олино прочтение: «НЕ ЗНАЮ! Мы до одиннадцати еще НЕ ПРОХОДИЛИ». Катя и Витя склонялись то к одному, то к другому прочтению. Следующий шаг в понимании текста нуждается в двух новых опорах. Во-первых, надо понять, что оба смысловых акцента правильны, что мальчик из анекдота <i>все</i> свои слова сказал неслучайно. Во-вторых, надо восстановить затекстовую ситуацию, в которой возможны два противоположных утверждения.</p> |

| Реплики диалога | Комментарий |
|---|---|
| 88. Оля: Потому что это самое первое число второго десятка 89. Взрослый: Это число случайно появилось? 90. Витя: Нет. 91. Петя: Нет. 92. Взрослый: Петя, почему это число назвал мальчик? 93. Петя: Это он сначала сказал «не знаю», а потом вспомнил, сколько будет 7 и 4 и говорит «мы до 11 еще не проходили». Это как шуточное... 94. Взрослый: В чем заключается шутка? 95. Петя: В том, что он хотел над бабушкой пошутить. Он сначала, типа, не знаю, а потом раз и все. 96. Взрослый: Катя, а ты как думаешь, почему мальчик сказал «не знаю»? Ведь на самом деле $7 + 4 = 11$. 97. Катя: Просто он был ленивым, не хотел, чтобы ему примеры задавали. 98. Взрослый: Витя, а ты как думаешь? 99. Витя: Э-э-э... я считаю, он не сразу вспомнил. 100. Взрослый: Может быть, не сразу посчитал, пример-то трудный. | Оля блистательно и оригинально решает эту сложнейшую задачу реконструкции двойного смысла противоречивого высказывания (реплика 88). Она утверждает, что число 11 названо не случайно: мальчик умеет складывать <i>только</i> в пределах десятка и называет <i>следующее</i> после 10 число как предел своих умений. К сожалению, эта правдоподобная реконструкция затекстовой реальности остается без внимания. Взрослый сосредоточен на том, чтобы помочь остальным детям построить собственную реконструкцию смысла противоречивого утверждения. Им всем это удастся (реплики 95, 97, 99). |
| 101. Взрослый: Оля, а ты сейчас как думаешь? 102. Оля: Я с Катей согласна. 103. Взрослый: А что сказала Катя, напомни, пожалуйста. 104. Оля: Что-то засекречено здесь. 105. Взрослый: Что-то засекречено в этом тексте... Как хорошо сказала! Вот Петя говорит, что текст шуточный получился, веселый, с хитринкой. На самом деле мальчик знает ответ, а считать дальше не хочет. 106. Катя: Да-да. 107. Взрослый: Спасибо вам за работу! | Олю «дожали». Она внешне присоединяется к Катиному (т. е. общему) мнению, но, возможно, внутренне продолжает видеть свою картину затекстовой реальности. Остается сожалеть, что нестандартная, математически обоснованная, непротиворечивая трактовка девочки осталась непонятой ни одним ее партнером, включая взрослого... |

Этот несколько затянувшийся эпизод производит двойственное впечатление. Обсуждение вязкое, топчется на месте, дети долго повторяют одни и те же аргументы, не развивая свою мысль, эмоциональный тон обсуждения напряженный. Тем не менее, группа решила задачу, которая по силам не всякому взрослому читателю и мыслителю: нашли возможность примирить два взаимоисключающих утверждения. При этом все четверо детей построили свои собственные образы такого «примирения». Каждый маленький, неопытный читатель построил в своем воображении свою собственную непротиворечивую картину описанной в тексте реальности, в которой оказались возможны два

взаимоисключающих утверждения. Иными словами, в детском обсуждении родилось понимание, образ, мысль, превышающая сумму индивидуальных образов и мыслей всех детей до начала обсуждения, возникло подлинно совместное, интерпсихическое действие.

Через несколько недель после группового эксперимента его участники вместе со своими одноклассниками писали диагностическую работу, материалом которой служил тот же самый анекдот о бабушке и внуке. Одноклассники писали эту работу впервые, участники группового эксперимента повторяли выученный урок. Данные, представленные в табл. 4, говорят о том, что урок был выучен надежно: сложившаяся у детей

Таблица 4

Результаты диагностики понимания текста

| № вопроса | Участники группового эксперимента (16 второклассников) | | Их одноклассники (33 ученика) |
|---|--|-----------------------------|-------------------------------|
| | До группового обсуждения | После группового обсуждения | |
| Число детей, правильно ответивших на вопрос к тексту, % | | | |
| 1 | 100 | 94 | 100 |
| 2 | 81 | 100 | 91 |
| 3 | 25 | 88 | 64 |
| 4 | 88 | 100 | 88 |
| 5 | 94 | 100 | 97 |
| 6 | 88 | 100 | 100 |
| 7 | 19 | 88 | 67 |
| % от максимально возможного балла | | | |
| Среднее по всем вопросам | 71 | 96 | 87 |

Примечание. Серым цветом выделены показатели, достигшие статистически значимого уровня различий (по критерию хи-квадрат при $p < 0,05$).

во время группового обсуждения картина оказалась весьма устойчивой. Напомним, что для участия в групповом эксперименте были выбраны дети, отличавшиеся от своих одноклассников низким уровнем понимания текста. Особенно отчетливо эффект группового обсуждения сказан в ответах на вопросы, вызвавшие наиболее жаркие споры в группе (№ 3 и 7).

Заключение

Мы рассмотрели бесхитростный пример детско-взрослого взаимодействия, в котором, казалось бы, не использовались какие-либо специальные средства организации детских действий и их согласований. Единственное, что взрослый сделал в проектном режиме до встречи с детьми, это разработал особые вопросы к тексту, предложенному для обсуждения. Эти вопросы нацеливают читателя на рефлексивный тип реконструкции реальности, описанной в тексте. Маленькие читатели должны были различить два типа ответов: «в тексте об этом сказано то-то» vs. «в этом тексте об этом ничего не сказано». Таким образом, через вопросы рефлексивного типа взрослый спроектировал возможное место пересечения детских намерений отстоять свою точку зрения.

Именно рефлексивное действие, лежащее в зоне ближайшего развития младших школьников [3], особо чувствительно к интерпсихическим условиям своего становления. На материале становящегося понятийного действия было показано, что наиболее благоприятны для проявлений рефлексии не взаимодействие со знающим и умелым взрослым, а взаимодействие с относительно неумелыми и незнающими партнерами (например, сверстниками), которое взрослый специально организовал [12]. Мы показали то же самое на материале становящегося понимания.

Что делал взрослый как участник детско-взрослого взаимодействия? В первой части детского обсуждения вмешательство взрослого было минимальным; изредка взрослый помогал координировать групповое взаимодействие, удерживать его социальные нормы, но практически никогда не обсуждал с детьми содержание текста. Во второй части групповой работы взрослый действовал не только как модератор взаимодействия, но и как учитель, видящий содержательные трудности учеников. Однако и в этом случае взрослый не объяснял, как следует понимать текст, а повторял и иногда развертывал конструктивные реплики детей, которые прозвучали в общем обсуж-

дении, но остались незамеченными. Взрослому принадлежит 21% реплик в двух диалогах, приведенных в табл. 2 и 3. Почти 80% пространства совместной работы принадлежало детям. Наблюдая за их спорами, взрослый видит то, что необходимо для минимального педагогического воздействия с максимальным образовательным эффектом: 1) новые мысли, рожденные в обсуждении, но непонятые собеседникам; 2) шероховатости коммуникации, которые могли привести спорщиков не к взаимопониманию, а к эмоциональному противоборству, затуманивающему понимание. Искусство организации групповой работы состоит в умении одновременно управлять двумя стихиями — предметным взаимодействием детей и коммуникацией, в которую неизбежно погружено любое «натуральное» взаимодействие.

Мы не знаем, способствовал ли возникновению детского взаимодействия тот факт, что до начала групповой работы каждый ее участник в индивидуальной работе предпринял попытку решить задачу (в данном случае — ответить на рефлексивный вопрос к тексту). Вопрос о яйце и курице — об отношении индивидуального и совместного действия не стоял в данном исследовании. Существенно отметить, что в групповом эксперименте мы имели дело со *становящейся* способностью рефлексивного понимания. Это означает, что часть работы понимания ребенок уже мог проделать сам. Именно в этом интервале развития способностей со-действие с равно (не) умелыми партнерами нужно в наибольшей степени.

Благодаря качественному и количественному анализу детского взаимодействия, мы можем утверждать лишь одно: то, что мы наблюдали в групповом эксперименте, было реальным совместным действием. Дети обменивались мыслями о содержании текста, замечали рассогласования, добивались согласованности мнений. Иными словами, дети действовали с двумя «предметами»: с текстом и с чужим мнением об этом тексте. При этом рождалось понимание, которое по содержанию и характеру аргументации превышало исходные возможности каждого участника взаимодействия. Причем достигнутый результат — новое понимание — оказался устойчивым, понимание сохранялось у каждого ребенка за пределами непосредственного взаимодействия. Таким образом, можно говорить о том, что мы наблюдали обыкновенное чудо интерпсихического действия; оно породило неаддитивный результат при пересечении детских инициатив на вопросах, требующих рефлексивного понимания текста.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива»).

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project #16-06-00096 “Developing written speech in primary schoolchildren through conceptual narratives”).

Литература

References

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.
4. *Коростылев А.Ю.* Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 112–117.
5. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 59–65.
6. *Полуянов Ю.А.* Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1983. С. 44–59.
7. *Ривина И.В.* Зависимость развития учебно-познавательных действий младших школьников от типа коллективной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 62–69.
8. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
9. *Рубцов В.В. и др.* Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М.: ПИ РАО, 1996. 157 с.
10. *Троицкий Ю.Л.* «Понимание» как образовательная технология // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 1. С. 66–72.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в новой редакции [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639> (дата обращения: 10.3.2018).
12. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. 269 с.
13. *Palincsar A.S., Brown A.L.* Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind // *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board, 1985. P. 147–160.

1. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. Guzman R.YA. Rol' sovместnoi deyatelnosti v reshenii uchebnyh zadach. [The role of cooperative activity in solving learning problems]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1980, no. 3, pp. 133–136.
3. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 542 p.
4. Korostylev A.YU. Psihologicheskie osobennosti organizatsii sovместnogo uchebnogo deistviya shkol'nikov [Psychological features of the organization of cooperative learning actions of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1980, no. 4, pp. 112–117.
5. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Psihologo–pedagogicheskie principy prepodavaniya literatury v nachal'noi shkole [Psychological and pedagogical principles of teaching literature in primary school]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1989, no. 4, pp. 59–65.
6. Poluyanov YU.A. Razvitie vzaimoponimaniya mezhdum det'mi v uchebnoj deyatelnosti [Development of mutual understanding between children in educational activities]. In Davydov V.V. (ed.), *Razvitie psihiki shkol'nikov v processe uchebnoj deyatelnosti* [Psychological development of schoolchildren in the learning process]. Moscow: NII OPP APN SSSR, 1983, pp. 44–59.
7. Rivina I.V. Zavisimost' razvitiya uchebno–poznatel'nyh deistvii mladshih shkol'nikov ot tipa kollektivnoi deyatelnosti [Dependence of development of learning and cognitive actions of elementary schoolchildren on the type of collective activity]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 1987, no. 5, pp. 62–69.
8. Rubcov V.V. Organizatsiya i razvitie sovместnyh deistvij u detej v processe obucheniya [Organization and development of cooperative actions among children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p.
9. Rubcov V.V. et al. *Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya* [Communicative-oriented educational environments. Design Psychology]. Moscow: PI RAO, 1996. 157 p.
10. Troickii YU.L. «Ponimanie» kak obrazovatel'naya tekhnologiya [“Understanding” as an educational technology]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2012, no. 1, pp. 66–72.
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya v novoy redaktsii [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education in new edition]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639> (Accessed 10.03.2018).
12. Zuckerman G.A. *Vidy obshcheniya v obucheniya* [Types of cooperation in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 269 p.
13. Palincsar A.S., Brown A.L. Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind. In Harris T.L., Cooper E.J. (eds.), *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board, 1985, pp. 147–160.

Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием

Ю.В. Громыко*,

Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами»
имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия,
yugromyko@gmail.com

В статье ставится вопрос об анализе современных театральных практик на основе представлений, разработанных в научной школе Л.С. Выготского. Важнейшей особенностью этих практик является работа с сознанием, обеспечивающая овладение собственным поведением. Центральным элементом высокохудожественных театральных практик является переживание катарсиса, которое является результатом столкновения двух аффектов. Театральные практики сопоставляются с практиками образования, коллективными практиками решения сложных проблем, где также происходит столкновение аффектов. В статье утверждается, что ориентационная система действия и аффективно-мотивационная система действия по отношению друг к другу не симметричны и не параллельны. Условием переорганизации и преобразования эмоционального переживания в аффект и действие являются: способность представлять эмоциональные переживания в виде идеализованных объективных состояний и воспринимать язык таких состояний, сохранять позицию внешнего наблюдения за переживанием на основе культивирования рефлексивных состояний, восстанавливать себя как действующее лицо на основе воспоминания себя в акте реального действия.

Ключевые слова: аффективные состояния, работа с сознанием, коммуникация.

The Psychology of Art in Vygotsky's School of Thought: Issues in Theory and Communicative Practices of Working with Consciousness

Yu. V. Gromyko,

Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia,
yugromyko@gmail.com

The article analyzes modern theatre practices through the concepts developed by Vygotsky's school of thought. One of the fundamental features of these practices is working with consciousness, which enables an individual to master his/her own behaviour. The central point of these artful theatre practices is the experience of catharsis that becomes real as two affects meet. Theatre practices are compared with educational

Для цитаты:

Громыко Ю.В. Психология искусства в научной школе Л.С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с сознанием // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 85–92. doi: 10.17759/chp.2018140308

For citation:

Gromyko Yu.V. The Psychology of Art in Vygotsky's School of Thought: Issues in Theory and Communicative Practices of Working with Consciousness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 85–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140308

* Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия. E-mail: yugromyko@gmail.com

Gromyko Yuri Vyacheslavovich, PhD in Psychology, Professor, Active Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia. E-mail: yugromyko@gmail.com

practices and collective problem-solving practices, in which the same phenomenon of meeting of affects takes place. The article argues that the orientation system of action is neither symmetrical nor parallel to the affective-motivational system of action. Reorganisation and transformation of emotional experience into affect and action implies the following: the ability to represent emotional experiences as idealized objective states of mind and to be susceptible to their language; the ability to observe emotional experiences from the outside using reflection; the ability to re-establish oneself as the actor by recollecting one's self in the act of doing.

Keywords: affective states of mind, working with consciousness, communication.

1. Театральные высокохудожественные практики и наследие Л.С. Выготского

В настоящий момент именно проблема искусства — театра и кино, культура переживаний и воспроизводства высоких духовных состояний и ценностей становится важнейшим моментом самоопределения человека и его идентичности. Человек сегодня в значительной степени есть то, что он смотрит, какие музыкальные мелодии он слушает и поет и, самое главное, что он переживает как самое принципиальное и значимое для него. Искусство напоминает нам о высших духовных состояниях, которые очень сложно потрогать руками и превратить в предмет целенаправленной работы. Необходима особая практика духовных операций, позволяющих воспроизводить и вызывать состояния сознания, такие как вдохновение, интуитивное схватывание, отождествление с состоянием другого человека и т. д.

Проблема высоких духовных состояний и духовных операций заставляет нас вернуться и заново посмотреть на психологическую классику. Обращаясь в этой связи к работе Л.С. Выготского «Психологии искусства» [1], мы завершаем некий магический круг, поскольку приближаемся к тому исходному началу, из которого возникли и выросли элитарная российская психология и деятельностный подход в образовании, учение о высших психических функциях. Целый ряд исследователей, например, О.В. Рубцова и Г. Дэниелс, справедливо отмечают, что психология развития Л.С. Выготского использует «язык русского театра и искусства того времени» [8, с. 201]. И это — важнейший момент прослеживания в более поздних работах Л.С. Выготского влияния представлений, идей, концептов, выработанных в ранний период изучения им театральной деятельности и создания психологического языка для анализа художественных практик, искусства в широком смысле. Это движение исследователей от конца — более поздних работ Л.С. Выготского — к началу позволяет выявить непрерывную связь идей гуманитарного мыслителя и обнаружить единство всего его творчества. Но не менее важно осуществить восхождение от конца к началу для того, чтобы ответить на вопрос, что мы можем сказать сегодня принципиально нового про психологию искусства, нежели то, что сказал сам Л.С. Выготский? Важно также ответить и на вопрос, с каких позиций мы собираемся рассматривать ставшие классическими тексты Л.С. Выготского и за счет каких средств.

Сегодня освоение интеллектуально-духовных функций может быть реализовано в искусстве, в системе кинематографа и в театре. Обращаясь к искусству, мы вслед за Л.С. Выготским рассматриваем театральные и кинематографические произведения как практики развития и преобразования человека. Нас не интересуют фильмы и спектакли, относящиеся к области развлечения, отвлечения внимания и проведения досуга. Наоборот, область искусства это возможность человека нечто более глубинное понять про себя, про свои отношения с другими людьми и превратить это в целенаправленный предмет работы. Нас интересуют высокохудожественные практики, при реализации которых происходит преобразование и изменение человека с позиции высоких духовных состояний. Включаясь в высокохудожественные практики, человек осуществляет сложнейшую, требующую огромной энергии работу по самосознанию и самопреобразованию. Театр, кинематограф выступают в данном случае специально предлагаемыми художественными практиками преобразования человеческого сознания, особыми технологиями выявления и изменения неосознаваемых представлений за счет превращения их в модели и схематизмы сознания (О.И. Генисаретский [3]) (mental models), в формы организации действия на основе осознания собственных принципов и способов действия. Основная задача таким образом рассматриваемого театра состоит в том, чтобы поставить зрителя в отношение к определенному набору противоречивых общественных отношений, которыми он должен овладеть и которые он должен осознать. Более двух тысячелетий вглядываясь в «Персы» Эсхила, человек пытался осознать, где та грань, за которой отвага и уверенность в себе превращаются в ѳβρις, надменность и самонадеянность, за которую мстят Боги.

Обратимся еще раз к работе Л.С. Выготского «Психология искусства». В этой работе он рассматривает басни Крылова, новеллу Бунина «Легкое дыхание» и трагедию Шекспира «Гамлет, принц Датский» как усложняющиеся художественные единицы принципиально одного ряда, относящиеся к области искусства. Л.С. Выготский показывает, что в каждой из этих высокохудожественных жанровых систем реализуется принцип противоречия формы и материала художественного произведения. Эти противоречия формы и материала воспринимаются человеком в виде столкновения двух аффектов, двух аффективных переживаний (ср. Л.С. Выготский: «И вместо мучительного напряжения мы испытыва-

ем почти мучительную легкость. Этим намечается, во всяком случае, то аффективное противоречие, то столкновение двух противоположных чувств, которое, видимо, составляет удивительный психологический закон художественной новеллы» [1, с. 208] или «Вот Бунин в ритме холодного спокойствия рассказал об убийстве, о выстреле, о страсти. Его ритм вызывает совершенно противоположный эффект тому, который вызывается предметом его повести. В результате эстетическая реакция сводится к катарсису, мы испытываем сложный разряд чувств, их взаимное превращение, и вместо мучительных переживаний, вызываемых содержанием повести, мы имеем налицо высокое и просветляющее ощущение легкого дыхания. Также обстоит дело и в басне и трагедии» [1, с. 273]. Обозначенная Л.С. Выготским линия столкновения в структуре художественного произведения противоположных аффектов определяет, по его мнению, устройство катарсиса — особого механизма, очищающего глубокого переживания, связанного с восприятием художественного произведения.

Анализируя воздействие театра на человека, зрителя, мы должны рассматривать не только художественное произведение, но само театральное действие. В это театральное действие обязательно должен быть включен зритель. Возможен спектакль, который актеры и режиссер исполняют для самих себя и он остается абсолютно непонятен и недоступен зрителю, но это плохой спектакль. Театральная постановка — это и есть своеобразное взаимодействие через спектакль актеров и режиссера, с одной стороны, и зрителя, с другой. И здесь особым образом преломляется отношение не только формы и содержания, формы и материала, о которых говорит Л.С. Выготский в «Психологии искусства», но главное — формы и смысла. Развертывающийся театральный спектакль — это сложное коммуникативное действие, в которое должен включиться зритель — у зрителя появляется смысл происходящего. Категории «форма» и «смысл» становятся центральными в системе коммуникативных театральных практик. Соотношение формы и смысла требует учета того, что сообщают актеры зрителям при реализации спектакля и что понимают и схватывают другие люди в ходе театрально-художественного действия.

Полученные выдающимся отечественным ученым результаты исследования высших психических функций должны быть возвращены к исходному пункту его программы — к изучению театрально-художественных практик. При обсуждении проблем искусства, деятельности актера сам Л.С. Выготский осуществляет ход экстерииоризации внутренних человеческих переживаний, эмоций и аффектов. На это обстоятельство в свое время обратил внимание Юрьё Энгештрём [3], который подчеркивал особое значение процессов экстерииоризации в работах Л.С. Выготского, посвященных изучению психологии художественных практик.

Если более поздние работы Л.С. Выготского связаны с раскрытием значения принципа интерииоризации для психического развития с превращением

интерпсихической функции между людьми во внутреннюю интрапсихическую функцию отдельного человека, то ранние работы Л.С. Выготского посвящены анализу принципа экстерииоризации. Экстерииоризация предполагает, что человек переводит во внешний план внутреннее переживание и развертывает его в виде практики взаимодействия с другими людьми. Экстерииоризация выступает своеобразным отслаиванием пережитого и нащупываемого во взаимодействии с другими людьми. Принцип экстерииоризации до настоящего времени изучен весьма недостаточно. Вместе с тем именно он образует диалектическое дополнение или даже противоядие к процессу интерииоризации. Более того, без принципа экстерииоризации не разобраться с процессами развития человека и с самим феноменом искусства, когда художник делится своим внутренним видением и переживанием с другими людьми. Именно здесь лежит та область, которую выдающийся психолог Отто Ранк [14; 15] связывал с попыткой художника преодолеть смерть и увековечить свое субъективное переживание, передав его в произведении искусства другим людям. Взятые же вместе, интерииоризация и экстерииоризация требуют рассмотрения совсем других внешне-внутренних и внутренне-внешних единиц интеллектуально-волевых процессов развития человека. Без экстерииоризации интерииоризация грозит остаться одиноким «несчастливым» процессом. Тем более, это все проявляется в реальности театра, когда внутреннее переживание актера сообщается зрителю в виде культурного знака переживания, а настройка зрителей на игру актеров и атмосфера зрительного зала создают особое пространство для развертывания и углубления переживаний актера.

2. Аффективные состояния и аффект в образовании

Со столкновением двух аффектов, со сложными формами взаимодействия разных противоположенных аффективных состояний для сознания человека мы имеем дело не только в области искусства. Сходные состояния выявлены и исследовались при решении интеллектуальных задач, а также в процессе организации развития учащегося. Знаменитая методика двойной стимуляции на формирование искусственных понятий, разработанная Л.С. Выготским, точно так же содержит в себе динамику сталкивающихся аффективных состояний. Другое дело, что эмоциональные состояния часто остаются вне нашего внимания.

Так, в специально организованных экспериментальных ситуациях дети легко ориентировались на каждый из двух типов стимулов — воспринимаемые характеристики предметов (форма, цвет, материал, из которых изготовлены упорядочиваемые предметы) и бессмысленные слоги. Но как показали результаты, ребенок не может соединить два типа стимулов друг с другом для требуемого экспериментатором выполнения задания. Ребенок сталкивается одновре-

менно с двумя аффектами, которые вызывает организатор учебно-экспериментальной ситуации: первый аффект связан с ориентацией, которой он владеет, но которая бессмысленна в данной ситуации (поочередной ориентацией на два типа стимулов). Второй аффект связан с ориентацией, которая необходима и осмысленна, но которой он не владеет (с ориентацией на интеграцию двух типов стимулов друг с другом).

При этом принципиально важно, что аффекты не параллельны и не симметричны типам стимулов, поскольку ориентационная система действия и аффективно-мотивационная система действия по отношению друг к другу не симметричны и не параллельны. Это показано в специальных экспериментальных ситуациях, реализованных на материале задач Пиаже (В.В. Рубцов [7]) и на материале задач происхождения и употребления знаков (Ю.В. Громыко [4]).

Нечто подобное мы наблюдаем при решении сложных задач в оргдеятельностных играх [5; 10]. Организация проблемной ситуации в коллективных взаимодействиях осуществляется за счет выявленного и специально инициированного в мыслекоммуникации столкновения противоположных позиций участников ситуации по поводу единого предмета мысли. Двумя участниками ситуации по поводу одного и того же предмета мысли, взятого в одном и том же отношении в один и тот же конкретный период времени, утверждается, что он есть А и одновременно не-А. Разрешение данного противоречия предполагает фиксацию проблемы и формирование новой системы концептуальных различий. В самом данном процессе перехода от проблематизации имеющегося сложившегося знания к фиксации его недостаточности и выработке новых различий человек проходит через столкновение двух аффективных состояний.

Выявленные аффективные состояния аналогичны сталкивающимся энергетическим напряжениям в ситуации выполнения заданий методики двойной стимуляции. Первый аффект характеризуется легкостью воспроизведения знакомых знаний и одновременно их неприложимостью и определенной бессмысленностью в отношении к проблемной ситуации. В проблемной ситуации необходимо получить новое синтетическое знание, интегрировав в единое целое противоречащие друг другу аспекты. Второй аффект характеризуется заинтересованностью в получении нового интегративного знания и одновременно невозможностью осуществить этот синтез, формально объединив два отработанных знания.

Последовательность аффективных состояний участника проблемной ситуации может быть описана следующим образом: от гордости и уверенности в основательности имеющегося у него знания, через полную беспомощность и переживание неопределенности в ситуации отсутствия нового интегративного знания к радости от способности справиться с собой и найти путь к формированию новых концептуальных различий и нового целостного видения предмета преобразования. Тот, кто многократно переживал в организационно-деятельностных играх подобные аффективные состояния, знает, насколько они энер-

гично затратны и эмоционально разрушительны. Вместе с тем именно они, как показывает практика, приводят к повышению уровня организации сознания. Роль и функция аффективных состояний как своеобразного инструмента, повышающего энергетический уровень сознания, могут быть охарактеризованы по схеме Бенедикта Спинозы, раскрывающей в конечном результате укоренение человека в бытии, расширение бытийственных возможностей и границ человека. Как известно, механизм, нацеленный на закрепление человека в бытии, Б. Спиноза называл «конатусом» (см.: Этика, часть III, теоремы 6, 7, 8, [9, с. 341–342]). Конатус — это стремление вещи собственной силой пребывать в своем существовании (бытии) или «Стремление вещи пребывать в своем существовании есть ничто иное как действительная (актуальная) сущность самой вещи» [9, с. 342]). С этой точки зрения, способность человека выйти за границы имеющегося знания и перейти к формированию нового знания, тем самым выявляя и границы, в которых верным оказывается предшествующее знание, является формой расширения возможностей человека, переживаемой как радостное состояние. Подобной точки зрения на конатус у Спинозы придерживаются философ Firmin DeBrabander [9] и Antonio Damasio [10], представитель нейронауки, которые соотносят понятие конатуса у Спинозы с прорывом к реальности.

В театральной практике, в искусстве возникновение «тяжелого» переживания, связанного с убийством, предательством, уничтожением главного героя, с которым отождествляется зритель (Л.С. Выготский в «Психологии искусства» [1], разбирая пьесу Шекспира «Гамлет, Принц Датский» тоже пишет об этом), уравнивается и пересиливается состоянием актера, который занимает позицию свидетеля-наблюдателя. Эта возможность быть свидетелем-наблюдателем предполагает помещение позиции наблюдателя в исторический процесс большей протяженности, в далекий горизонт времени, в пределе — формирование взгляда с позиции вечности,

Аффекты, с точки зрения Л.С. Выготского, должны вступить в правильную реакцию и привести к очищению — к катарсису. Столкновением аффектов необходимо управлять. Если это управление отсутствует, очищающего аффективного состояния не возникнет. Так, например, с какой бы позиции мы ни смотрели на потерю главного героя, безвозвратная гибель и смерть остается безутешной. Аффекты действуют как противонаправленные сущности, не вступая во взаимодействие друг с другом. Эту переорганизацию аффектов надо специально организовывать. Но именно переорганизацию аффектов должно обеспечить настоящее произведение искусства (Л.С. Выготский [1]).

В «Психологии искусства» на примере басни, повести и пьесы Л.С. Выготский специально рассматривает управление взаимодействием аффектов. Например, определяя принцип художественного действия в повести Бунина «Легкое дыхание», Л.С. Выготский показывает, что мутная, не имеющая цели и запу-

танная жизнь девушки — главной героини повести и ее убийство перекрываются ритмом легкого повествования художественной новеллы, имитирующего легкое дыхание сопоставимого с дуновением ветра, шевелением под его воздействием листвы и трав. В этом случае переживание от дикого, страстного и страшного по своей бессмысленности человеческого события — убийства человека — наталкивается на передаваемое зрителю восприятие космоприродного явления. Громадный масштаб вечной жизни, бесконечного и независимого от прихотей человека природного целого соотносится с данной нелепостью и легкомысленностью существования конкретной девушки. Перед нами наложение друг на друга двух аффектов, столкновением которых Л.С. Выготский объясняет механизм очищающего катарсиса. Переживание бесконечности жизни подчиняет себе переживание от гибели девушки в бунинском «Легком дыхании». При этом остается открытым вопрос, как управлять взаимодействием аффектов — энергично заряженных состояний сознания, — что из себя представляет сам механизм их взаимодействия. Этот процесс столкновения аффектов, подчинение одного аффекта другому, саму форму перехода позитивного аффективного состояния в акт действия как раз и должен уметь показывать зрителю актер, включать зрителя в динамику аффективных состояний.

Описанная Л.С. Выготским динамика аффективных состояний, положенных в основу процесса катарсиса, предполагает столкновение аффективных состояний и подчинение отрицательного депрессивного аффективного состояния положительному. В ходе наложения аффективных состояний друг на друга меняется функциональная значимость разных состояний относительно друг друга для сознания человека. Аффективное состояние, которое свидетельствует о расширении, увеличении возможностей человека и которое повышает энергичный уровень сознания, берет верх над состоянием подавленности и депрессии. Сам переход от одного аффективного состояния представляет столкновение и борьбу между состояниями за смысловое первенство и значимость для сознания человека.

У Л.С. Выготского сам этот механизм изменения функциональной значимости состояний сознания при столкновении разных аффектов, к сожалению, не показан. Но уже очень важно, что указано на само столкновение разных аффективных состояний, с одной стороны, понижающих энергетический уровень сознания человека, с другой стороны, резко повышающих энергетический уровень сознания человека и увеличивающих его возможности. Очень важно, как в этом столкновении аффективных состояний сознания и изменении их значимости происходит расширение возможностей человека и повышение уровня организации сознания.

В рамках рассмотрения подхода Л.С. Выготского важно обратить также внимание на работу Жюль Делёза «Спиноза и проблема выражения» [13], в которой он дал достаточно полную реконструкцию понятия аффекта у Бенедикта Спинозы, отделив его от

эмоционального состояния. В случае эмоционального состояния, в отличие от аффекта (affection в отличие от affect), человек находится под воздействием объективного события или вещи и субъективно переживает это воздействие. Любые эмоциональные состояния отделяют человека от возможности действовать. В той мере, в какой человек переживает эмоциональное состояние, он отрезан, отделен от действия [13, р. 219]. В случае аффекта человек осуществляет переход от одного уровня организации сознания к другому, он фактически осуществляет в себе реорганизацию эмоциональных состояний и производит действие. Существуют отрицательные эмоциональные состояния, которые выражают уменьшение способности действовать, например, печаль; «... эта эмоция — печаль определяется уменьшением моей возможности действовать» [13, р. 220]. Существуют положительные эмоциональные состояния, которые обозначают увеличение способности действовать, например, радость. Есть пассивные эмоциональные состояния, которые связаны с отсутствием действия и претерпеванием определенного переживания. А есть активные эмоциональные состояния, которые связаны с переходом к действию, с осуществлением действия.

Специальный интерес представляет случай, который обсуждает Спиноза, и вслед за ним его разбирает Ж. Делёз, — это переход от пассивного состояния радости к активному состоянию радости. Пассивное состояние радости связано с претерпеванием предощущения, неясной мысли — предчувствия человека, что воздействие на него тела или события увеличивает возможности его действия. Активное состояние радости предполагает переход к самому действию, увеличение энергии сознания, связанной со способностью действия. Пассивное состояние радости очень неустойчиво. Оно может откатываться к пассивному состоянию печали. Подобные переходы и откаты Спиноза называет «колебаниями души» (fluctuation animi [9]). Активные эмоциональные состояния связаны с увеличением энергии и возможностей действия, пассивные состояния — с уменьшением возможностей действия. Эмоциональные состояния являются своеобразным предвестником — сообщением, а не точным знанием уменьшения или увеличения возможностей действия. Сознание человека постоянно стоит на страже и сообщает ему, увеличиваются или свертываются его возможности действия. Об этом человеку сообщает конатус — стремление человека утвердиться в своем бытии и расширить возможности действия.

На наш взгляд, собственно переход к аффекту и активному действию связан с тем, что у человека возникает знание в виде принципа действия, в отличие от спутанных предчувствий и смутных образов, сопутствующих эмоциональному переживанию. Энергия аффекта направляется на прояснение принципа действия в виде схемы действия и на ее реализацию. В отличие от Спинозы, который связывал переход к аффекту с различными уровнями (типами) мышления-сознания, мы даем свою интерпретацию этого перехода. Это знание в виде схемы

действия, открывающее путь к аффекту и действию, обязательно связано:

1) с идеальным представлением о принципе действия, которое выражается при помощи схемы действия в мышлении;

2) с сообщением данного принципа действия в виде знака и символа в коммуникации и созданием условий для понимания схемы действия другим человеком;

3) и, наконец, с реализуемым проектом действия в ситуации, когда инструментом действия является тело человека (действие реализуется через телесное). В этом третьем случае необходимо с позиции действующего лица по ходу развертывания действия схватывать идею воздействия собственного тела на тела других людей, конституируя с ними общность или противопоставляясь им, понимать, как будет осуществляться действие и проектно его подхватывать.

В то же время во всех этих случаях результат действия не задан и ситуация является открытой. Человек, продвигаясь в подобной ситуации, восстанавливает себя как энергично действующее активное существо, расширяющее мощь своего действия и подтверждающее свою укорененность в бытии (по терминологии Жюль Делеза и Бенедикта Спинозы).

Обратим внимание на то, что все обозначенные переходы: выход к мышлению, понимание точки зрения другого человека и организация понимания других участников коммуникации, переход к проектному действию — лежат в предсмысловом уровне. У человека должно еще только случиться понимание происходящего, которое затем будет представлено при помощи схемы действия. Ситуацию неопределенности необходимо понять, схему действия необходимо увидеть. В этом случае аффективное зараженное состояние сознания необходимо перевести в пробующее действие в условиях неопределенности с тем, чтобы начать рефлексировать результаты действия, понимать ситуацию действия. От нерационального аффективного состояния надо перейти к рационализируемому действию.

3. Механизм переорганизации аффективных состояний и работа сознания

Собственно, важнейший момент, который происходит в театре, связан с анализом того, как человек — будь то актер, исполняющий роль героя, будь то зритель в результате наблюдения за героем и сопереживания ему, когда их переживания и поведение кардинально отличаются — переорганизует свои эмоциональные переживания в способность действовать и из страдающего переживающего существа превращается в действующее лицо, которое наращивает энергию своего действия.

Важнейший момент и условие этой переорганизации — это осознание переживаний как некоторого объективированного, превращенного в знак состояния, которое можно наблюдать извне, которое можно коммуникативно сообщать другому человеку и

к нему внешне относиться. Л.С. Выготский в статье «К вопросу о психологии творчества актера» центральным считает вопрос об эмоциях актера. Эмоции актера — это не его конкретные личные переживания, а идеализованные объективированные состояния, своеобразные знаки и сообщения, которые он передает зрителям. «Актер создает на сцене безличные чувствования, чувства или эмоции, становящиеся эмоциями всего театрального зала. До того как они стали предметом актерского воплощения, они получили литературное оформление, они носились в воздухе, в общественном сознании» [2, с. 323]. «... Эмоции актера, поскольку они являются фактом искусства, выходят за пределы его личности, составляют часть эмоционального диалога между актером и публикой» [2, с. 324].

С другой стороны, эти идеализованные объективированные чувства — являются реальными переживаниями, которые в соответствии с методом Станиславского актер скорее «выманивает», проявляя, чем прямо вызывает [2, с. 327] для того, чтобы сообщить зрителю. Но объективированные, хотя и реально переживаемые эмоции, — это только одна сторона вопроса. Они должны стать предметом реорганизации, преобразования при столкновении разных аффектов друг с другом, при переходе от одного аффекта к другому. Это очень хорошо понимал Л.С. Выготский: «Изучить порядок и связь аффектов составляет главную задачу научной психологии, ибо не в эмоциях, взятых в изолированном виде, но в связях, объединяющих эмоции с более сложными психологическими системами, заключается разгадка парадокса об актере. Эта разгадка, как можно предвидеть уже сейчас, приведет исследователей к положению, имеющему фундаментальное значение для всей психологии актера. Переживания актера, его эмоции выступают не как функции его личной душевной жизни, но как явление, имеющее объективный общественный смысл и значение, служащее переходной ступенью от психологии к идеологии» [2, с. 328].

Обозначим три важнейших условия изменения отношения к эмоциям со стороны человека и преобразования эмоции в аффект с выходом к действию. Первое условие обозначено в статье Л.С. Выготского «К вопросу о психологии творчества актера» [2] и заключается в том, что актер осуществляет сообщение (коммуникацию) эмоциональных переживаний в виде идеализованных объективных состояний, т. е. своеобразных идеальных схем определенных состояний. В целом ряде театральных направлений эти идеальные схемы состояний закрепляются в виде «масок», которые на себя может надевать актер.

Второе условие состоит в том, что чем более субъективной и сильной являются отрицательная эмоция, тяжелое переживание, тем одновременно большим должен становиться потенциал объективированного наблюдения за ней. Это может быть достигнуто за счет объективного фона внешних процессов — наблюдения актера за своим движением, дыханием и сообщением зрителю возможностей и результатов этого наблюдения. Сильное отрицательное пережива-

ние резко сужает зону наблюдения до точки — «небо свертывается в овчинку». Актер же, сообщая высокоинтенсивную эмоцию, одновременно демонстрирует свою способность наблюдать «вечное небо» или особенности исторического процесса. Актер фактически создает рефлексивное состояние — рамку наблюдения за эмоцией.

Очень важным, между тем, является утверждение Спинозы о том, что мы не знаем, какими возможностями обладает тело, что может человеческое тело. Вот как эту мысль Спинозы интерпретирует Жиль Делёз: «Когда Спиноза говорит: мы не знаем, что может тело, эта формула почти что боевой клич». Он добавляет: «... мы говорим о сознании, духе, душе, о власти души над телом. Мы болтаем так, но мы не знаем даже, что может тело» [13, р. 234]. Прорыв к новым возможностям тела — это всегда обретение новых возможностей действия. Ж. Делёз дает следующие ссылки на текст Спинозы (III, 2, с. 337–340; II, 13, с. 299–300; V, предисловие, с. 452–454 [9]). Этот пункт имеет принципиальное значение для театра; новые возможности тела и телесного действия, демонстрируемые на сцене, обнаруживают новые возможности сознания, и наоборот. Так, актриса в фильме «Путь царей», в котором осуществлена постановка убийства царской семьи в Ипатьевском подвале, на основе особых поз — йогических асан позволяет максимально дистанцироваться и одновременно как можно плотнее вступить в контакт с событием убийства царской семьи.

Третий важнейший момент перехода к действию связан с восстановлением себя как действующего лица, с воспоминанием и восстановлением через воспоминания себя в акте реального действия. Этот аспект имеет принципиальное значение, как показано О.В. Рубцовой и Г. Дэниелсом [8], при использовании театрально-образовательных методов для реабилитации подростков в ситуации перехода от рефлексивной коммуникации к действию.

Таким образом, три вышеобозначенных момента: 1) сообщение эмоций в виде идеальной схемы, 2) формирование состояний осознания эмоций и 3) восстановление себя в качестве способного к действию субъекта — соответствуют трем важнейшим процессам человеческой деятельности: мышлению, мыслекommunikации и мыследействию в ситуации. В данном случае речь идет о генетическом обнаружении данных процессов в сознании актера и зрителя.

4. Предварительные итоги

Обсуждая в целом наш подход к рассмотрению современного театрального действия, следует обратить внимание на следующие ключевые моменты, которые более подробно должны быть рассмотрены в дальнейшем.

Во-первых, подход Л.С. Выготского, представленный в его работах «Психология искусства» [1] и «К вопросу о психологии творчества актера» [2], в которых уже намечены важнейшие проблемы устройства катарсиса, преобразования эмоции актером, следует отнести к теоретико-мыслительной методологии. Организация катарсиса и преобразование эмоций выстраиваются им как организация мыслительных концептуальных представлений. Не ставится задача преобразовать деятельность театра, выделить ключевой слой устройства театральной деятельности.

Во-вторых, подход Жюль Делёза и его реконструкция Спинозы по преобразованию эмоции в аффект, расширение возможностей телесного действия следует отнести к теоретико-деятельностной методологии. Важнейшим принципом этого подхода является расширение возможностей действия собственного тела по отношению к другим телам и на другие тела. И хотя книга называется «Спиноза и проблема выражения», где в самом названии дается прямое отнесение к общению и мыслекommunikации, сам процесс мыслекommunikации — центральный и принципиальный для театральных практик — в книге не рассматривается.

И, наконец, в-третьих, наш подход переорганизации и преобразования эмоционального переживания в аффект и действие следовало бы назвать системомыследеятельностным подходом. В соответствии с основными принципами системомыследеятельностного подхода, событие, развертывающееся в ситуации, должно быть рассмотрено на основе взаимосвязанных процессов мышления, мыслекommunikации и мыследействия. Эти процессы представлены на схеме мыследеятельности, разработанной Г.П. Щедровицким [10], эта схема широко используется в организационно-деятельностных играх, при проведении сессий, тренингов.

Важнейшая особенность высокохудожественных театральных практик, с точки зрения этого подхода, состоит в принципиальной открытости и непредзаданности результатов коммуникативного взаимодействия автора-режиссера и актеров, с одной стороны, и зрителя — с другой. Актеры и режиссер не знают, в чем состоят результаты действия спектакля на зрителя. Этот результат еще только должен проявиться за счет специально организованных коммуникативных процедур подготавливающих зрителя к восприятию игры актеров.

Задача действия театральных практик состоит в том, чтобы переорганизовать переживание и воплотить телесную организацию человека в готовность к действию. Эти переорганизация и преобразование достигаются за счет подъема уровня сознания и включения зрителя в процессы понимания других точек зрения, создания особой схемы-видения в мышлении и действия на основе схемы-видения. Важнейшим условием повышения уровня сознания является акт «воспоминания себя» как действующего.

Литература

References

1. Выготский Л.С. Психология искусства / М.: Искусство, 1968. 576 с.
2. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера // Собр. соч: в 6 т. Т. 6. Научное наследство. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец; под. ред. М.Г. Ярошевского; сост., послесл. и коммент. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 319–328.
3. Генисаретский О.И. Схематизмы сознания // О.И. Генисаретский. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002. С. 93–96.
4. Громько Ю.В. Роль взаимопонимания при решении задач в совместной деятельности.: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1985.
5. Громько Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. (Технология прорыва в будущее). М.: Независимый методологический университет, 1992. 191 с.
6. Громько Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Пайдея, 1996. 238 с.
7. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. Воронеж, 1996. 384 с.
8. Рубцова О.В., Дэниелс Г. Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 198–207.
9. Спиноза Б. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1999. 491 с.
10. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях: Труды семинара / Под ред. Н.И. Лапина. М.: ВНИИСИ, 1983. С. 33–54.
11. DeBrabander F. Spinoza and the Stoics: Power, Politics and the Passions. London: New York: Continuum, 2007. 149 p.
12. Antonio Damasio Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain. Harcourt, 2003. 355 p.
13. Gilles Deleuze. Spinoza et le probleme de l'expression. Paris, 1968. 336 p.
14. Kramer, Robert. Otto Rank on Emotional Intelligence, Unlearning and Self-Leadership // American Journal of Psychoanalysis. 2012. Vol. 72. P. 326–351.
15. Otto Rank Art and Artist: Creative Urge and Personality Development. Norton, 1989. 431 p.

1. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Publ. «Iskusstvo», 1968. 576 p.
2. Vygotskii L.S. K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera [To the question of psychology of art]. In Vygotskii L.S. *Sobr. soch. V 6 t. Nauchnoe nasledstvo. Vol. 6* [Collection of works in 6 Vol. Scientific inheritance. Vol. 6]. Zaporozhets A.V. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 319–328.
3. Genisaretskii O.I. Skhematizmy soznaniya [Schematism of consciousness]. In Genisaretskii O.I. *Navigator: metodologicheskie rasshireniya i prodolzheniya* [Navigator: methodological expansion and continuation]. Moscow: Put', 2002, pp. 93–96.
4. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii zadach v sovmestnoi deyatelnosti. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [The role of mutual understanding in solving problems in joint activities. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985. 27 p.
5. Gromyko Yu.V. Organizatsionno-deyatelnostnye igry i razvitie obrazovaniya (Tekhnologiya proryva v budushchee) [Organizational-activity games and development of education (Technology breakthrough into the future)]. Moscow, 1992. 191 p.
6. Gromyko Yu.V. Vygotskianstvo za ramkami kontseptsii L.S. Vygotskogo [Vygotskyism beyond the concept of L.S. Vygotsky]. Moscow: Paideya, 1996. 238 p.
7. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Voronezh, 1996. 384 p.
8. Rubtsova O.V., Daniels H. The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Spinoza B. Sochineniya. V 2 t. T. 1. [Compositions in 2 volumes. Vol. 1]. Moscow: Gospolitizdat, 1999. 491 p. (In Russ.)
10. Shchedrovitskii G.P., Kotel'nikov S.I. Organizatsionno-deyatelnostnaya igra kak novaya forma organizatsii i metod razvitiya kollektivnoi mysledeyatelnosti [Organizationally-activity game as a new form of organization and method of development of collective thought activity.]. In Lapin N.I. (ed.), *Novovvedeniya v organizatsiyakh: Trudy seminarov* [Innovations in Organizations]. Moscow: VNIISI, 1983, pp. 33–54.
11. DeBrabander F. Spinoza and the Stoics: Power, Politics and the Passions. London, New York: Continuum, 2007. 149 p.
12. Antonio Damasio Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain. Harcourt, 2003. 355 p.
13. Gilles Deleuze «Spinoza et le probleme de l'expression». Paris, 1968. 336 p.
14. Kramer R. Otto Rank on Emotional Intelligence, Unlearning and Self-Leadership. *American Journal of Psychoanalysis*, 2012. Vol. 72, pp. 326–351.
15. Otto Rank Art and Artist: Creative Urge and Personality Development. Norton, 1989. 431 p.

Условия инициации пробного действия

Б.Д. Эльконин*,

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

В.Н. Семенова**,

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

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

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

Trial Action: Conditions for Initiation

B.D. Elkonin,

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

V.N. Semenova,

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

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

Для цитаты:

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

For citation:

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

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

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

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

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

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

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

1. Введение

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

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

В теории П.Я. Гальперина нам важно выделить два момента. Во-первых, по нашему разумению, разделение действия на две, пусть и связанные, «части» – ориентировочную и исполнительную – не может рассматриваться как всеобщий принцип построения действия. Здесь уместно упомянуть возражение А.Н. Леонтьева, который утверждал, что ориентировка – это не «часть», а функция действия. Во-вторых, словосочетание «пробы и ошибки» (1-й тип ориентировки) наводит на представление лишь об одном роде связности опробования и выполнения и нивелирует устройство пробно-поискового действия, где поиск выступает как *соотнесение* выполнения действия и образа его поля¹.

2. Замысел эксперимента

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

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

Существенно, что произвольность пробы (ориентировки) *в* самом акте выполнения действия, как бы *из* него есть *превращение* исполнительного начала в пробное, или, словами Л.С. Выготского, *преодоление* исполнительного действия в пробное. Здесь действие идет не от заранее заданной ориентировки к реализации, а, наоборот, – от реализации к прояснению, дополнению или преобразованию ориентирующего образа². При этом пробное действие выступает как «проявитель» образа *поля* возможного действия, его ориентиров «из» самой «местности» действия³.

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

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

3. Конструкция методики

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Экспериментальная сессия включала в себя все 4 задания. По желанию участников эксперимента, некоторые задания можно было выполнить несколько раз. Для одной экспериментальной сессии приглашались два участника, входящих в одну возрастную группу. Время выполнения заданий парой испытуемых составляло примерно 45–60 минут⁴.

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

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

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

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

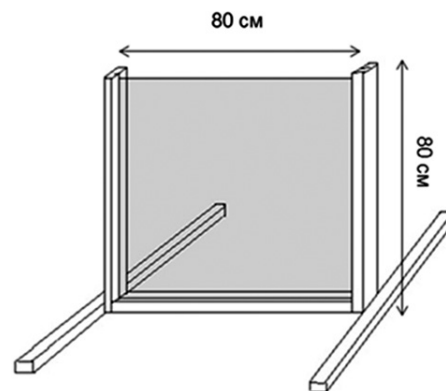


Рис. 1. Стекло в раме

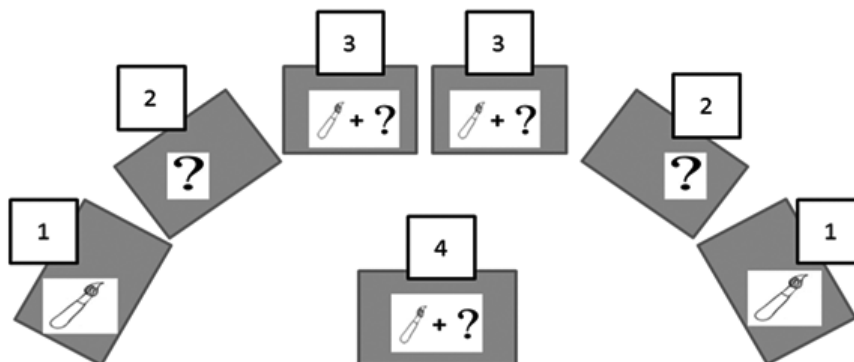


Рис. 2. Расположение стекол с заданиями

⁴ Исследование проходило на базе ГБОУ «Школа № 2107» города Москвы.

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

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

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

4. Результаты

С 1-м заданием без затруднений справились все испытуемые.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Результаты выполнения заданий по возрастным группам отражены в табл. 1

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

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

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

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

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

5. Обсуждение результатов

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 1

Результаты выполнения заданий по возрастным группам

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

Таблица 2

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

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

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

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

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

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

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

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

Высказывания⁵ следуют друг за другом, с короткими паузами.

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

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

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

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

6. Уровни осуществления пробного действия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Выводы и перспектива

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

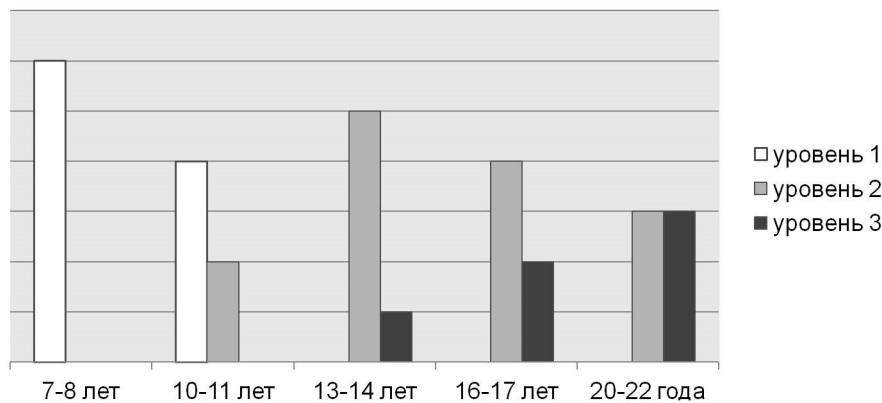


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням

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

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

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

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

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

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

Литература

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

References

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

Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения¹

Ю.А. Полуянов *

В статье описывается результат пилотажного эксперимента по изучению особенностей взаимодействия педагога и обучающегося на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения. Рассмотрены два вида учебной самостоятельности: исполнительная самостоятельность — самостоятельное исполнение учеником чего-то уже известного, т. е. повторение того, что раньше или только что делал или разъяснял учитель, и инициативная самостоятельность — самостоятельное опробование общих способов художественной деятельности при выполнении учебных и творческих заданий. Автор исходит из положения о том, что наиболее полно инициативная самостоятельность учеников проявляет себя в процессе и результатах творческой части занятий — самостоятельности детей при создании и реализации своего, отличного от других замысла рисунка, скульптуры, поделки. На основе метода наблюдений было выявлено, что инициативная самостоятельность развивается при условии активного взаимодействия учителя с учениками, когда вопросы и действия учителя побуждают детей к поиску разных оценок (своих действий и их результата) и поиску действий нахождения не только одного, а различных вариантов решения учебных задач и творческих заданий. И, наоборот, спонтанное избегание, или даже намеренное игнорирование, учителями ситуаций, при которых ученики ищут различные способы реализации замысла, приводят к утрате инициативной самостоятельности детей на занятиях изобразительным искусством. В статье сформулированы актуальные исследовательские и методические задачи.

Ключевые слова: развивающее обучение, учебная самостоятельность, инициативность, изобразительная деятельность младших школьников.

Для цитаты:

Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 101–113. doi: 10.17759/chp.2018140310

For citation:

Poluyanov Yu.A. Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 101–113. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140310

* Полуянов Юрий Александрович (1932–2008), кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. На момент написания статьи — ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Poluyanov Yuri Aleksandrovich (1932–2008) PhD in Pedagogy, winner of the Presidential Prize in Education. At the time of writing he was the leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

¹ Юрий Александрович Полуянов (1932–2008 г.), кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. На момент написания статьи — ведущий научный сотрудник Психологического института РАО. Известный педагог и психолог, Ю.А. Полуянов всю жизнь посвятил работе с детьми, изучая особенности детского изобразительного творчества и условия, при которых художественные способности детей развивались бы наиболее успешно.

Статья была написана в 2007 г. В архиве Т.А. Матис, вдовы Ю.А. Полуянова, сохранился черновой набросок данной статьи как некоторый эскиз будущего большого исследования. Но этому плану не суждено было свершиться.

Публикуемая работа подготовлена для печати В.А. Гуружаповым.

Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction²

Yu.A. Poluyanov

The paper describes outcomes of a pilot study on the features of interaction between a teacher and a child in art lessons within the system of developmental instruction. Two types of learning independence are reviewed: independence of performance — that is, when the child independently performs something familiar, repeating what the teacher has just explained or done; and independence of initiative — that is, when the child independently applies the general means of artistic activity while carrying out learning and creative tasks. We suppose that the second type of learning independence can be realized to the full extent in the process and outcomes of creative tasks, when the children design and implement their own, exclusive ideas in their drawings, sculptures and other handmade artifacts. Basing on our observations, it was revealed that the independence of initiative develops only if the teacher and the students actively interact with each other, when the teacher's questions and actions stimulate the children to look out for different assessments (of their actions and outcomes) and to search not for one, but for many different ways of solving learning and creative tasks. Similarly, if the teacher spontaneously avoids or even deliberately ignores such situations in which the students look out for different ways of implementing their ideas, then the children's independence of initiative simply disappears. The paper concludes with some suggestions concerning the relevant research tasks and techniques.

Keywords: developmental instruction, learning independence, initiative, artistic performance in primary schoolchildren.

Введение

Самостоятельность ученика в учебном процессе является обязательным требованием любого типа обучения, как в начальных, так, тем более, в основных классах школы. Для этого методики обучения предусматривают кроме специальных уроков на «самостоятельные работы» ряд отдельных действий, которые ученики совершают без помощи учителя в ходе повседневных занятий. В большинстве случаев и те и другие требуют от учеников, по сути, «исполнительной самостоятельности», т. е. повторения того, что раньше или только что делал или разъяснял учитель — исполнения учеником чего-то уже известного. В различном проявлении такой же характер имеет и учебная инициативность, когда кто-то один из учеников напоминает что-то, остальными уже забытое. В какой-то мере подобные формы самостоятельности и инициативности в обучении всегда необходимы, особенно при овладении «умениями», которые не могли иметь места в предшествующем учебном или житейском опыте учеников. Принципиально иную роль играют самостоятельность и инициативность в системе развивающего обучения, созданной В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и их последователями [3; 4; 17; 19 и др.]. Здесь различные виды са-

мостоятельной работы непосредственно включаются в совместную учебную деятельность учителя с учениками и представляют собой поиск учениками не доопределенных или даже совсем не определенных действий [11; 12; 14; 16; 20 и др.]. При обучении предметам естественно-научного цикла это обычно представлено как поиск действия в решении «учебных задач», приводящий к раскрытию понятийного содержания тех или иных явлений.

Процесс обучения искусству в ряде компонентов сходен с построением учебной деятельности по этим предметам. Сходен, но не тождествен. Объясняется это тем, что сама *художественная деятельность — занятие не теоретическое, а духовно-практическое, т. е. имеет специфическое отличие от других видов деятельности*. Вместе с тем процесс обучения предметам искусства в общеобразовательной школе, хотя и во многом близок к процессу художественного творчества, однако имеет от него существенные отличия, т. е. не может полностью его повторять.

Важнейшими принципами обучения изобразительному искусству и художественному труду являются: органичное единство учения и творчества, поисковые действия при выполнении учебных и творческих заданий, опробование общих способов художественной де-

² Yury Aleksandrovich Poluyanov (1932–2008) PhD in Pedagogy, winner of the Presidential Prize in Education. At the time of writing he was the leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Yury Poluyanov was a famous teacher and psychologist who devoted his life to children, studying the features of child creativity and the conditions necessary for its successful development.

This paper was written in 2007. Its draft was found in the archive of T.A. Matis, his widow, along with some outlines of a future study. But the plans were never to become realized.

The work was edited by V.A. Guruzhapov.

тельности каждым учеником в соответствии с его возможностями и способностями.

Поэтому при анализе наблюдений за процессом учения и при анализе результатов (детских учебных и творческих работ) мы будем пользоваться рабочей формулировкой учебной самостоятельности, сознавая, что она не полная, а лишь частичная.

Мы называем учебной исполнительской самостоятельностью случаи, когда действия совершаются учеником собственными силами и без чьей-либо помощи, но являются повторением (репродукцией) того, что показал и объяснил учитель непосредственно на этом уроке или на предыдущих занятиях. Понимая, что такой вид самостоятельности при некоторых условиях тоже может чему-то научить или к чему-то приучать ребенка (например, при самостоятельном выполнении тренировочных заданий, которые совершенно необходимы для подготовки к творческим декоративным работам (орнамент) и многим видам художественного труда), он все же не влияет существенно на его развитие.

Для определения показателей учебной инициативной самостоятельности при занятии изобразительным искусством очень важно рассмотреть вопрос об общности и отличиях в учебной деятельности детей на занятиях по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» и на занятиях по другим предметам начальной школы. Общее между ними заключается главным образом в том, что курс обучения искусству в общеобразовательных (но не специальных) школах базируется на формировании у детей тех же учебных действий, что и по другим предметам: моделирования, оценки, контроля, и т. п. [6; 11]. Формируются эти действия тоже посредством решения «учебных задач» на поиск общих способов решения определенных классов практических задач [3; 4]. Вместе с тем, поскольку предмет учения искусству не теоретический, а духовно-практический, то содержанием учебной деятельности на занятиях изобразительным искусством являются не понятия, а *способы построения образов по законам красоты.* Центральный компонент учебной деятельности — «учебная задача» — на занятиях искусством всегда имеет не одно правильное решение, а более или менее ограниченное их множество. При том, что поиск решения осуществляется как *совместный*, т. е. в процессе сотрудничества ребенка и взрослого. И что особенно важно, не только в итоге, но и по ходу решения полностью или частично поиск является действием самого ребенка. В аналитической статье В.В. Рубцова, обобщающей результаты ряда отечественных и зарубежных исследований, рассматривается два типа организации учебной деятельности — обучение посредством подражания действиям взрослого и обучение через преобразование самих способов взаимодействия с другими детьми и со взрослыми [15]. Показано, что оба типа взаимодействия могут чередоваться друг с другом. Но именно второй способ взаимодействия может существенно влиять на развитие детского мышления. Этот способ учебного взаимодействия более соответствует нашему пониманию

ситуаций учебной инициативной самостоятельности как самостоятельного *опробования общих способов художественной деятельности при выполнении учебных и творческих заданий.* В этом случае на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом дети пробуют самостоятельно пользоваться общими способами художественного изображения при реализации своих замыслов, конечно, каждый в меру своих возможностей. Зачастую это происходит спонтанно.

Гипотеза. Мы предположили, что спонтанное проявление самостоятельности и инициативности учеников организует учебную деятельность детей не само по себе, а в связи с типом руководства учителей занятиями изобразительным искусством.

Соответственно определим задачу.

Задача исследования. Рассмотреть особенности взаимодействия учителя и учеников — младших школьников в условиях спонтанного проявления самостоятельности и инициативности на занятиях изобразительным искусством в развивающем обучении.

Рамки исследования. Наше исследование проводилось в 2006 г. и имело пилотный характер. Поэтому оно было ограничено следующим.

Во-первых, преимущественно спонтанными проявлениями *инициативной самостоятельности* учеников, т. е. в наблюдаемые занятия не вводились новые средства активизации этих проявлений, кроме тех, которые были предусмотрены в пособиях к данному уроку, включая случаи, когда учитель их полностью реализовывал [7; 8; 9; 10]. Разработка специальных методов, условных ситуаций, стимулирующих самостоятельность и инициативность учеников будет предметом исследования в следующие годы.

Во-вторых, при анализе структурных компонентов занятия, которые предъявляют наибольшие требования к самостоятельности и инициативности учеников, мы иллюстрируем выявленные их возможности (и необходимость) главным образом примерами в «действии оценки». Такой выбор обусловлен двумя обстоятельствами: восприятие произведений искусства и детских художественных работ, как у детей, так и у взрослых, всегда начинается с оценки (хотя бы на уровне «нравится—не нравится»); наши исследования прошлых лет [12; 20] показали, что начальным и необходимым условием формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников является именно «учебное действие оценки».

В-третьих, нужно было выделить среди этих последних такие, которые характерны для обучения искусству и потому могут чем-то отличаться от занятий по другим предметам начального обучения. На пилотном этапе исследования установление полного определения всех этих признаков учебной инициативной самостоятельности (достаточного для диагностики) не представляется возможным. Но мы можем дать некоторые общие разъяснения. *Самостоятельность* вообще определяется как *действия, «... совершаемые собственными силами, без посторонних влияний и чужой помощи»* [5]. А «... *инициативой* (тоже вообще) считается «*почин, внутреннее побуждение к новым фор-*

мам деятельности, предприимчивость, руководящая роль в каких-нибудь действиях» [там же]. Эти определения в целом вполне соответствуют учебной разновидности самостоятельных действий и инициатив.

Методика исследования

Основной метод исследования — наблюдения, которые осуществляли опытные психологи (Ю.А. Полуянов и Т.А. Матис) на уроках, проводившихся по пособиям для учителей начальной школы Ю.А. Полуянова «Изобразительное искусство и художественный труд» (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) [7; 8; 9; 10]. При этом в протоколе урока фиксировалось прежде всего взаимодействие учителя и учеников в процессе выполнения учебных творческих заданий или их результаты, а также содержание заключительной беседы с учителем по итогам этой части занятия. Протоколы дополнялись анализом и комментариями наблюдателя по поводу отношения учителя к спонтанным проявлениям самостоятельности и инициативности учеников на занятиях изобразительным искусством.

Наблюдения проводились в двух московских школах, где реализовывалась данная программа: ГБОУ «СШ № 368 “Лосиный остров”» с углубленным изучением английского языка и музыки и “Школа развития” НОУ «Школа “Бакалавр”».

Результаты пилотажного исследования

В ходе многочисленных наблюдений было подтверждено, что инициативная самостоятельность на занятиях изобразительной деятельностью может проявляться спонтанно. А вот взаимодействия учителя и ученика в этом случае могут быть различными. Можно выделить, по крайней мере, три достаточно распространенных типа взаимодействия в этих ситуациях:

1) учитель не обращает внимания на проявления инициативной самостоятельности, когда это происходит спонтанно;

2) учитель подавляет спонтанное проявление инициативной самостоятельности;

3) учитель пытается работать с проявлениями инициативной самостоятельности, которая проявилась спонтанно.

В качестве иллюстрации приведем описание трех уроков.

1. Занятие «Моя рука гуляет по листу».

Обсуждение рисунков, 1-й класс.

Действия учителя на этой части занятий и оценочные суждения учеников показаны на примере сложной ситуации освоения детьми нового для них вида работы кистями и красками — декоративной росписи, которая требует: тщательной проработки приемов «примакивания», соблюдения последовательности операций, подробных объяснений учителя

и повторения этих приемов учениками, вследствие чего остается мало места для самостоятельности и инициативы детей. Вместе с тем освоение технологии работы — вторичная задача этих занятий. Главная же — выражение через формы и сочетания цветов замысла рисунка каждым ребенком. Оценочные суждения, спонтанно проявляющиеся в суждениях детей и отвечающие этой цели, будут выделены в протоколах наблюдений.

Занятие подготавливает первоклассников к новому для них виду искусства и художественного труда — декоративной росписи. Оно проводится в середине учебного года, когда дети уже познакомились с некоторыми возможностями и особенностями изобразительных инструментов и материалов. В частности, соблюдая принцип меры, они попробовали: накладывать пятна разной величины (крупные, средние и мелкие) и формы (округлой, угловатой и смешанной); вырезать ножницами такие же силуэты, лепить из пластилина такие же объемные формы; смешивая краски, составлять светлотный ряд разных цветов, а, главное, по собственному замыслу соединять пятна, силуэты, объемные формы в выразительные изображения. Теперь им предстоит узнать, какие следы на бумаге могут оставлять разные по величине кисти: плоские и круглые, жесткие и мягкие — и таким образом подготовиться к освоению декоративной росписи приемами «примакивания», характерными для многих традиционных художественных промыслов.

Происходит это следующим образом. Дети как бы сами открывают разнообразные возможности кистей. Для этого они прикладывают каждую кисть к бумаге разными сторонами и в разном положении к рисунку: вертикальном, горизонтальном, наклонном. Делают они это не формально, а выполняя соединенные следов разных форм, величин, цветов, по своему индивидуальному замыслу сказочного рисунка.

Организационно это занятие делится на две части (каждое занятие по два часа подряд). На первом занятии дети вместе с учителем придумывают сказку-замысел. В нижней части листа обводится карандашом или отпечатывается краской след руки каждого ребенка. «Эта рука, пока хозяин спал, убежала куда-то гулять (куда, каждый ребенок придумывает сам). Но пальчики оставили следы, и хозяин по этим следам все узнал». Дети подбирают следы для каждого пальца (ими служат «следы» кистей); цвет, которым эти следы отпечатались, определяют особенности «шага (походки)» каждого пальца (интервала между следами) и т. п. Сложнее бывает со второй частью занятия, где дети не только должны заново включиться в замысел, возникший у них неделю назад, но и, вспомнив действия, которые освоили на прошлом уроке, использовать их при создании творческой работы. Иными словами, на этом занятии ученики должны не только соединять на своем рисунке следы кистей разной формы, величины, цвета в какие-то оригинальные изображения, а устанавливать смысловые и эмоциональные связи между этими изображениями, реализуя свой индивидуальный замысел.

Занятие начинается с обсуждения того, что было сделано на прошлом уроке.

Учитель вывесил на доске пять наиболее удачных рисунков и обратился к детям с вопросом: *Мы на прошлом занятии начали делать работу, но не успели ее закончить. Что же мы делали? Лиза, напомни, пожалуйста.*

Лиза: Когда мы спали, наши пальчики поссорились... Это было под Новый год, поэтому с ними происходили удивительные приключения. Некоторые пальчики побежали в лес, другие — в сказочный город, некоторые — улетели в космос, некоторые — нырнули в море... Сначала им было весело, но потом они стали скучать, потому что без друзей скучно, некому рассказать о своей радости... Заскучили пальчики и быстренько побежали назад мириться со своими пальчиками-братиками. После перемирия они рассказали своим друзьям о том, где они были и что видели, а мы нарисовали...

Учитель: Молодец, Лиза. Ты нам напомнила сказку. А какие условия мы соблюдали, когда рисовали?

Паша: Когда пальчики побежали, у них были разные следы — большие, маленькие, средние...

Учитель: Это ты сказал про размер, а какие еще могут быть следы?

Паша: Угловатые и округлые.

Учитель: Молодец! А кто еще дополнит про то, какими должны быть следы? Алеша...

Алеша: Они еще у каждого пальчика должны быть одинаковыми, потому что не может один и тот же пальчик оставлять разные следы...

Учитель: Молодец, Алеша. Это ты очень хорошо заметил. А что еще про следы можно сказать?

Полина: Каждый пальчик оставил следы своего цвета.

Учитель: А как же так получилось? Мы же взяли краски трех цветов и белую. Пальчиков у нас пять...?

Никита: Для трех пальчиков мы брали краску из баночки... Каждому свою... и смешивали ее с белой. А для оставшихся мы сначала смешали краски между собой, получились красивые цвета, а потом их смешали с белой краской, чтобы было красиво...

Учитель: Никита говорит, что все краски надо смешивать с белой. Почему?

Наташа: Потому что краски прямо из баночки не подходят к рисунку. Вот на этом. Здесь синий цвет очень яркий, ядовитый...

Никита: Это мой рисунок... Я смешивал краску, а ее не хватило... Я торопился и взял прямо из баночки... Думал, будет хорошо...

Учитель: Не расстраивайся. Еще все можно исправить. Ведь краски у нас...?

Дети:

— Кроющие.

— Гуашь, а этой краской можно рисовать поверх высохшей.

— Можно добавить другой цвет.

Учитель: Молодцы. Все внимательно посмотрели на рисунки. Кто скажет, так чем же мы будем заниматься сегодня?

Наташа: Мы должны превратить следы пальчиков в красивые узоры?

Учитель: А от чего зависит, какими должны быть узоры?

Коля: *От того, где этот пальчик бегал, куда он попал: в сад, в море или еще куда*³.

Учитель: А какие условия мы должны соблюдать при завершении рисунков?

Сережа: Они должны быть красивыми.

Учитель: А еще? Что мы должны делать, чтобы эти рисунки получились красивыми?

Вова: Мы должны внимательно смотреть на цвет, чтобы не было неподходящих к тому, что ты придумал.

Учитель: Молодец. Цвета на рисунке должны сочетаться друг с другом, подходить друг к другу и к цвету нашего листа. А что для этого надо делать?

Дети:

— Смешивать...

— Смешивать с белой.

— Смешивать друг с другом.

— Смешать на палитре и посмотреть.

— Попробовать на листочке.

Учитель: Молодцы. Только не надо кричать всем вместе. Мы поднимаем руку и говорим так, чтобы все могли услышать, что вы говорите. Когда все говорят вместе, то понять бывает очень трудно. А еще какое у нас есть важное условие, которое никак нельзя нарушать?

Маша: Мы должны только прикладывать кисточку... Двигать ей нельзя.

Учитель: Молодец. Это очень важное условие. А как ты, Маша, будешь работать?

Маша: Я сначала выберу краски...

Учитель: А дальше?

Олеся: Надо смешать их...?

Учитель: Хорошо. А потом?

Сережа: Надо придумать, как соединить следы кисточек в узор.

Учитель: Молодец. А где ты будешь придумывать? Прямо на рисунке?

Коля: Надо попробовать на листочке, а если получится хорошо, тогда делать на рисунке.

Учитель: Хорошо. Надо сначала попробовать на листочке и, если получилось красиво, если цвета подходят к тому, что у нас уже есть на рисунке, то тогда можно переносить это изображение на картину. Всем понятно, как надо работать?

Дети: (хором) Да.

Учитель: Тогда приступайте к работе. Вспомните, где гуляли ваши пальчики и что они видели.

Дети начинают рисовать. Учитель внимательно следит за ходом работы, оказывает индивидуальную

³ Коля делает попытку придать образное содержание действиям, но учитель этого не замечает. Он сразу переводит разговор на нормативное выполнение действий.

помощь детям: задавая вопросы, предлагая посмотреть с большего расстояния, придумать и попробовать на листочке какую-то фигуру. Иногда на пробном листочке показывает, как прикладывать кисть, как и в каком количестве брать на кисть краску.

В середине второго урока, когда у большинства детей работа близка к завершению, проводится еще одно небольшое обсуждение. Учитель выставляет на доске рисунок одного из учеников.

Учитель: Ребята, посмотрите на эту картину.

Класс единодушно высказывает восхищение.

Учитель: Я с вами согласна. Рисунок очень красивый. Рассмотрим его внимательно.

Вова: *Он очень красивый... У него очень необычные узоры... Они похожи на пчел. И краску Маша смешивала с белой. И следы разные... Вот только здесь немного намазала.*

Учитель: Да? И правда, ай-ай... А что же делать теперь?⁴

Вова: Рисунок все равно красивый...

Олеся: *Там можно сделать узор... такой же, как здесь. Тогда почти не видно будет... и станет красиво.*

Учитель: Маша, ты согласна? Ну тогда исправляй. А вот, ребята, посмотрите еще на эти рисунки (выставляет на доску еще две работы).

Олеся: *Мне этот очень нравится. На нем очень красивые цветы и все разные. Сразу видно, что пальчики были в саду. И рука очень красиво раскрашена, она тоже похожа на цветок.*

Оля: *А мне нравится вот этот. Он тоже красивый, пальчики нырнули в пруд, потому что здесь узор похож на рыбок разных и водоросли есть. Все, как в воде⁵.*

Тёма: А здесь следы некрасивые.

Учитель: А почему это произошло?

Тёма: Надо было чаще обмакивать кисточку в краску, тогда следы будут одинаковыми и ровными.

Оля: И краска жидкая... Она должна быть как сметана, Тогда не будет растекаться...

Учитель: Молодцы, ребята. Посмотрите каждый на свою работу. Нет ли у вас такого же. Посмотрели. Увидели. Поправьте и заканчивайте рисунок. Времени осталось очень немного.

Дети самостоятельно заканчивают работу. Некоторые из них обращаются к учителю с просьбой посмотреть, так ли у них все сделано. Учитель привлекает к оценке соседа, а в наиболее сложных случаях показывает работу классу и просит помочь, подсказать товарищу, что еще нужно сделать на рисунке.

Анализ исследователя. Самостоятельность и инициативность оценок учеников, продвигают их в художественном развитии и потому в какой-то мере являются учебными. Соответствующими цели этого занятия можно считать те оценки, которые содержа-

тельны. Содержательность в данном случае должна проявляться в двух видах критериев оценки: тематической — соответствия средств изображения (форм, их соединений, цветов и др.) и эстетической — согласованности сочетаний цветов и форм между собой или в соединении того и другого.

Учитель стимулирует у детей оценку по эстетическим критериям. А «тематический» критерий он упомянул только в начале урока. При том удовлетворяется только сюжетной стороной задания. Однако сами ученики часто оценивали рисунки по содержательным критериям, нередко сочетая тематический и эстетический критерии. Среди оценок можно отметить не только самостоятельные, но и инициативные (Коля, Вова, Олеся, Оля). Это проявление спонтанной инициативной самостоятельности учеников учитель никак не комментировал. *В результате у учеников не появляется необходимости осваивать критерии оценки рисунка не только по согласованности сочетаний цветов, но и по содержанию художественной формы.*

2. Занятие «Найди разные и необычные ритмы». Решение учебной задачи «Построение орнамента в полосе», 2-й класс.

Этот компонент структуры занятий будет рассмотрен на примере урока из цикла обучения детей общему способу построения регулярных ритмов. Результаты многочисленных занятий в других классах и школах показывают, что большинство учащихся вторых классов самостоятельно легко находят многие способы ритмичной комбинации элементов (здесь треугольников), кроме тех, где в одном построении орнамента в полосе чередуются не только элементы, но — главное — и интервалы между ними. (Об этом подчеркнута сказано в пособии). Поэтому решение «учебной задачи» намеренно разделено на две следующие части.

В первой части учитель показывает на классной доске «ошибочное» построение трех—четырёх орнаментов, а ученики ищут возможность преобразовать их так, чтобы восстановить ритм. Учитель сообщает, что сделать это можно по-разному, в двух—трех вариантах. Среди них есть такие, где (не меняя построение, заданное учителем), ритм восстанавливается способом чередования интервалов. Этим заложена возможность инициативы учеников при решении задачи, а именно, поиска новых вариантов общих способов решения учебной задачи.

Во второй части решения учебной задачи ученики самостоятельно ищут более сложные способы ритмичных комбинаций элементов. Чтобы подчеркнуть самостоятельность поиска учениками этих способов, рекомендуется проводить его в форме соревнования.

⁴ **Комментарий наблюдателя.** Учитель замечает, что у Вовы проявилась исполнительская самостоятельность: мальчик самостоятельно использует уже известный критерий аккуратности исполнения, который ранее задавал учитель. А вот проявление оценки содержания образа (узоры похожи на пчел) учитель не замечает.

⁵ **Комментарий наблюдателя.** В данном случае у Олеся и Оли спонтанно проявилась оценка не только качества работы кистями и красками, но и оценка содержания созданного образа: «рука похожа на цветок», «узор похож на рыбок разных». Но учитель опять этого не замечает.

Это второе занятие цикла учитель планировал иначе, чем оно было проведено. Изменения внесены по просьбе экспериментатора.

Учитель планировал провести игру, в которой в орнаменте, построенном из треугольников, сами треугольники заменялись на другие фигуры. Цель — показать детям, что при замене фигур на другие, сам ритм не изменяется.

Отказ от поиска разных и необычных ритмов учитель мотивировал тем, что все дети занимаются музыкой и ритм им понятен — они легко строят разные варианты ритмичных фигур.

Экспериментатор, посмотрев работы детей на прошлом уроке, в основном согласился с учителем (учебная задача была решена всеми, рядом были построены по несколько ритмов). Однако то количество ритмов в полосе, которое успели сделать дети на прошлом уроке (а, фактически, там были объединены два занятия из пособия), не позволяет судить о том, какими способами ритмических комбинаций элементов они владеют, действуя самостоятельно. Поэтому экспериментатор попросил учителя провести в начале урока соревнование по поиску разных и необычных вариантов построения ритмов. Но учитель попросил детей рассказать, чем они занимались на прошлом занятии.

Учитель: Вспомним, что мы делали на прошлом уроке?

Наташа: Я не знаю, я болела ветрянкой и не была...

Учитель: Расскажем Наташе, что мы делали на прошлом уроке.

Ученики (хором): Мы из треугольников строили различные фигуры.

Учитель: Фигуры?

Катя: Узоры делали.

Учитель: Что главное было?

У-ся: Ритм...

Учитель: (выкладывает на магнитной доске) (изменяет интервал между треугольниками)

Что нужно сделать?

(Дети поднимают руки и практически все просят к доске, прыгают от нетерпения).

Ученики (отдельные): Надо изменить...

Учитель: Алеша, сделай, как должно быть теперь? (Алеша переделывает ритм.)

Учитель: А теперь? (меняет положение второго треугольника).

Ученик восстанавливает ритм, изменив положение остальных четных треугольников так, чтобы положение элементов и расстояние (интервалы) между ними повторялись.

Учитель: Молодцы. Вспомнили. А сейчас у нас будет соревнование. Две команды (делит детей на команды). Нужно на полоске придумать как можно больше разных ритмов и перенести аккуратно эти

ритмы в тетради. Победит та команда, которая придумает больше различных ритмов и выполнит задание быстрее. По какому плану будем работать?

Коля: Сначала берем треугольники и кладем их на полоску. Потом рисуем в тетради.

Дети начинают выкладывать ритмы на полосках.

Ученик (из одной группы): *Вот смотрите... Мы сегодня будем работать, а тут уже другие есть! (показывает в тетради на ритмы, построенные на прошлом занятии)*⁶.

Учитель: Поставьте на полях число. Сегодня 28 февраля. А дальше чертите полоски и рисуйте ритмы.

Дети выполняют задание. Учитель ходит по рядам и смотрит их работы.

Учитель: (смотрит на полоску). Я не поняла... Эти треугольники в середине или на нижней границе?

(Ученик показывает на полоске, где у него треугольники и молча смотрит на учителя.)

Определи, касаются они у тебя границ или нет.

(Ученик начинает двигать треугольники.)

Теперь грамотно зарисуй.

(Смотрит работу другого ученика.)

Здорово. Зарисовывай.

(Дети прежде, чем зарисовывать в тетради, ждут, когда подойдет учитель, посмотрит и разрешит зарисовывать, хотя сам учитель такой установки им не давал. Возможно, это происходит потому, что **о соревновании больше не упоминается**. Самостоятельно продолжают работать только 4 человека. Остальные ждут одобрения учителя и только потом начинают переносить ритм в тетрадь.)

Ученик сложил сложную группировку. Показывает ее учителю, отделяя рукой фигуры ритма).

Учитель: Хорошо. Продолжай дальше.

Ученики (из одной из групп): А у нас всего 7 треугольников.

Учитель: 7 — это база, чтобы построить ритм на полосе. А зарисовывать ритм надо на всю ширину страницы. Там треугольников можно нарисовать значительно больше.

(Показывает на ошибку при зарисовке.)

Не учел ширину полоски...

(другому ученику)

Очень простой ритм. Мы же говорили, что нужно придумать необычный.

Заканчивается первый урок занятия. Все дети работают самостоятельно. Только один все время ждет одобрения каждого своего действия учителем.

Витя: *Из треугольников можно еще сделать фигуру. Например, елочку...*

(Все ученики бросаются смотреть елочку, которую выложил одноклассник).

Учитель: Можно, если она задает ритм. Выдели группу, которая задает ритм и повтори ее. Как в му-

⁶ **Комментарий наблюдателя.** Ученик пытается самостоятельно осмыслить уже сделанное на прошлом занятии. Это уже не исполнительская самостоятельность, но еще и не инициативная. Во всяком случае, есть основания для того, чтобы разобраться в ситуации. Но учитель не обратил на это внимание и сразу перевел разговор на исполнительского задание.

зыке. (Вместе с детьми напевает мелодию, где чередуются разные ритмы)⁷.

(Продолжает смотреть работы учеников. Дети составляют ритмы самостоятельно.)

После того, как они наблюдали «елочку», которую сложил их одноклассник, начинают конструировать, соединяя треугольники, разные фигуры.

Учитель это замечает, но никак не отмечает.

Учитель: (проверяя работу Ульяны) Посмотри. Сложила фигуру соединенной, а зарисовала треугольники разьединенными. Что получилось?

Ульяна: ...

Учитель: Сделай еще одну полосу и зарисуй так, как сложила.

Ульяна: У меня уже четыре...

Учитель: Рисуй дальше. Полоса ведь у нас границ не имеет и нужно дорисовать до конца листа, чтобы получилось красиво.

Ульяна: (сложив и зарисовав одну полосу) *А как дальше?*

Сосед Ульяны: *А вот так (переворачивает треугольники в другое положение).*

Ульяна: Нет... (возвращает фигуры в прежнее положение. К учителю.) *А как дальше?*

Учитель: (показывая на доску, где выложены варианты полос, сделанные им совместно с детьми в начале занятия) Посмотри, что мы делали и подумай, что надо делать⁷.

Ученица начинает двигать и поворачивать фигуры в полосе. Заглядывает, что делают соседи. Сидит и смотрит на полосу. Потом начинает снова двигать, растерянно оглядывается по сторонам. Опять заглядывает в тетради к соседям, которые старательно переносят в тетради то, что выложили на листах бархатной бумаги. Наконец, смотрит на то, что они выкладывают. Начинает выкладывать и снова двигать треугольники на полосе. Вдруг как бы понимает, что делать. Быстро выкладывает треугольники и начинает переносить в тетрадь то, что у нее получилось.

Многие ребята придумывают сложные фигуры, соединяя и накладывая друг на друга треугольники. На эти фигуры у них уходят все имеющиеся треугольники. На повторение фигуры у них нет элементов. Зовут учителя и спрашивают, что им делать.

Учитель: (смотрит на фигуры, которые получились у детей) Здорово. Красиво получилось. А ритм есть?

Ученики: Нет.

Учитель: А что надо сделать?

Ученики: Надо повторить...

Учитель: Где?

Ученики: (показывают) Здесь... Потом здесь... Но треугольников нет больше...

Учитель: Эти семь треугольников — наша база. Из них мы складываем самое главное. Теперь зарисуйте то, что сложили, а потом уже повторяйте снова, чтобы получился ритм.

(Идет по рядам, проверяя, что делают дети.)

Кирилл, *посмотри, что ты делаешь. У тебя (на рисунке) треугольники к концу все меньше и меньше делаются. Ты неправильно зарисовываешь*⁸.

Саша: У меня буква «М» получилась! (показывает).

Наблюдения экспериментатора. Как только учитель останавливается, дети сразу бегут к нему и показывают свои зарисовки. Без одобрения учителя никто из них не приступает к работе над следующим вариантом ритма.

При конструировании ритмов активно используют наложение фигур друг на друга и различные варианты группировок, стремятся сделать фигуру на что-то похожую. Но с зарисовкой — проблема. Передать на рисунке то, что они выложили, получается не у всех. Особую трудность вызывают варианты с наложением треугольников.

Кирилл фактически единственный в классе, кто не начинает зарисовывать, пока учитель не посмотрит и не одобрит то, что он выложил, и не начинает выкладывать новый вариант, пока учитель не проверит, как он зарисовал предыдущий. Он или сидит и ждет, пока учитель не подойдет к нему, или идет за ним, он даже пытался принести для проверки учителю полосу с выложенными на ней треугольниками, но по дороге все рассыпал.

Коля: *(мальчик, который работает сосредоточенно, не отрываясь. Когда учитель подходит к нему, молча отодвигается и показывает, что сделал. Когда учитель отходит, также молча продолжает сосредоточенно работать. Выкладывает ритм на полосе, проверяет, зарисовывает, сверяет с полосой, выкладывает новый вариант) Я все. Уже 10 сделал (устало откидывается, явно больше не хочет заниматься этим делом).*

Учитель: Посмотри на зарисовки. Проверь, не ломается ли ритм у тебя.

(Коля лениво двигает к себе тетрадь. Заглядывает в нее, но заниматься этим больше не хочет.)⁹

Саша, ты сбился с ритма. Покажи мне фигуру, которая задает ритмический ряд.

(другому ученику) Это тот же самый ритм, только он у тебя идет в другую сторону.

Дима, сделай что-нибудь посложнее. Скучно у тебя получается... Соедини что-нибудь... Наложить...

⁶ **Комментарий наблюдателя.** Витя самостоятельно придумал содержание узору. Дети этим заинтересовались, но учитель это не хочет замечать и снова возвращает внимание детей к уже показанным способам построения ритма.

⁷ **Комментарий наблюдателя.** Ульяна проявила инициативу и придумала новый способ создания нового узора. Но учитель вместо того чтобы обратить внимание детей на находку Ульяны, снова обращает ее внимание на свой образец.

⁸ **Комментарий наблюдателя.** Кирилл придумал новый тип узора, когда элементы постепенно уменьшаются. Такого в образах, которые учитель показывал, не было. Но такие узоры есть в искусстве. Учитель намеренно не замечает эту находку и требует действовать по образцу.

⁹ **Комментарий наблюдателя.** Учитель никак не оценил достижение Коли в самостоятельном поиске новых вариантов узора, а сразу перешел к обсуждению ошибки в созданном ритме. Это привело к потере у Коли интереса к работе.

Саша: А можно тему составить. Про что-нибудь.
Учитель: Составь.

Еще три человека сделали по 10 вариантов. Закрыли тетради и стали ходить по классу, заглядывая в тетради одноклассников.

Все дети явно устали. Хотя многие продолжают сосредоточенно работать, стремясь тоже придумать 10 вариантов. На предложение учителя закончить работу, они не соглашаются.

Влад уже сделал 10 вариантов, причем выполнил работу лучше остальных, что было отмечено учителем. Но он не прекращает работать, придумывая все новые варианты.

Анализ исследователя. Общий способ построения регулярного ритма складывается из 12 частных способов различной комбинации элементов. По схемам (рисункам) в тетрадях учеников анализировались восемь из них, так как четыре (простейшие) были найдены на классной доске и у всех детей повторялись.

Таким образом, значительная часть учащихся класса нашли почти все частные способы построения ритма. Однако по критерию «простоты—сложности» комбинаций эти результаты следует считать случайными по отношению к тому, как учитель проводил занятие. Так, больше половины учеников класса построили ритмы достаточно сложными способами, а четверть учеников нашли способ «чередования интервалов», о котором учитель нигде не упоминал и никак не стимулировал его поиск. А более простых, которые в других классах находили почти все ученики, оказалось очень мало.

По отношению к стимуляции учителем инициативности и самостоятельности учеников при решении учебных задач это занятие можно рассматривать как типично отрицательный пример. Так, в первой части решения задачи *опущено главное — поиск разных вариантов преобразования «ошибочного» построения ритма.* Ученики пользовались только одним вариантом, показанным учителем на прошлом уроке, — повторение и чередование элементов. А во второй части из задания выпала соревновательность — обязательное условие самостоятельности учеников в поиске различных решений задачи. Учитель взял всю работу под свой контроль. Более того, учитель активно поощрял учеников, которые просили его проверять каждый вариант построения ритма, но отрицательно отнесся к ученику (*Коля*), не заметив, что тот самостоятельно нашел все способы, включая «чередование интервалов», и поэтому правомерно счел неинтересным умножать количество построений теми же способами, что *является проявлением именно учебного действия оценки.* Показательно это занятие и в том отношении, что у многих учеников, второй год занимающихся по курсу «Изобразительное искусство и художественный труд», формируются такие компоненты учебной деятельности, которые на этих уроках опустил учитель. Но часть детей их все-таки поняла. Это явно показывает анализ экспериментатором эффективности занятия, который показывает, что потенциальные возможности учеников выше, чем те, которые сумел актуализировать учитель.

В беседе с учителем (после занятия) экспериментатор спросил, почему в первой части решения учебной задачи он не задал ученикам вопрос о поиске разных вариантов преобразования каждого из «ошибочных» построений. Учитель ответил, что это могло затянуть урок и он не успел бы выполнить все запланированное. На вопрос: «Почему при второй части решения задачи была снята соревновательность между детьми, и учитель сам проверял решения каждого ученика?» — экспериментатор получил ответ, что иначе дети сделали бы много неверных построений и результаты занятия получились бы плохими. В аналогичных случаях такие же объяснения экспериментатор получал от многих других учителей. Они считали, что *самостоятельность учеников затягивает уроки, ухудшает их результаты, т. е. оказывается напрасной потерей времени.*

3. Занятие «Фантастические птицы», 3-й класс.

Основная часть занятия является творческой и потому требует максимальной самостоятельности учеников. Вместе с тем актуализация способностей и развитие детей на нем в значительной мере зависит от целенаправленного и тактичного сотрудничества учителя с учениками. Примером успешной реализации этих условий может быть рассмотренное ниже занятие.

По организационным причинам на занятие «Фантастические птицы» было отведено всего 40 минут, тогда как обычно подобные занятия длятся два академических часа (подряд). В связи с этим, во-первых, из структуры пришлось целиком изъять очень важную часть — обсуждение рисунков прошлого занятия. Именно эта часть занятия несет главную нагрузку по формированию у детей учебного действия оценки, ибо здесь они учатся соотносить полученный ими результат с целью (задачей) задания и с тем способом, которым данный результат был достигнут. Во-вторых, пришлось сильно сократить время на самостоятельность детей — творческую часть занятия, что, конечно, не могло не отразиться на проработанности и завершенности рисунков детей, т. е. на их качестве.

Занятие относится к циклу, посвященному восприятию формы, обобщенных очертаний и пропорциям изображений как средств передачи узнаваемости, выразительности и гармоничности. В соответствии с концепцией развивающего обучения умение изображать формировалось на принципе «от общего к частному», «от целого к частям». На предыдущих занятиях дети знакомились с формой и пропорциями античных амфор, а также придумывали и рисовали свой собственный красивый сосуд, угадывали по пропорциям реальных животных, а затем придумывали и изображали животное фантастическое. Теперь все три задачи (узнаваемость, выразительность и согласованность форм и пропорций) объединены.

Занятие началось с того, что учитель напомнил детям о выполненных ими на прошлом занятии рисунках из жизни фантастических животных.

Учитель: Почему эти животные фантастические?

Кирилл: Таких животных не бывает в жизни.

Никита: Они такие странные... тело может быть от льва, а голова — человеческая... или по-другому... человек, а голова животного...

Лида: Может быть, и от разных животных... лапы — от одного, голова — от другого, а туловище — еще от кого-то...

Учитель: Хорошо. Здесь я с вами соглашусь. А что еще подчеркивает фантастичность животных на рисунках?

Никита: Разные части сделаны по-разному...

Лида: Мы разные штриховки делали... Голову так... (показывает рукой направление штриховки), туловище — по-другому... Чем красивее штриховка, тем животное более фантастическое получается...

Учитель: А почему мы решили, что эти фантастические существа — животные?

Дети:...

Учитель: Есть ли какие-то особенности, которые позволяют утверждать: «Это животное».

Лида: У животного — четыре ноги...

Олег: У них туловище больше всего... больше других частей...

Учитель: А если посмотреть на рисунки...? На изображения...?

Лида: А..! У животных это... (делает движения руками, показывающими форму) такая форма... посмотришь, сразу понятно, что это животное...

Лида: Обобщенная форма... Она показывает, кто это..., а еще и что делает, и какое оно... доброе или злое...

Учитель: Согласна с вами...

Гриша: Они могут быть похожи на треугольники, потом на эти... квадраты и другие...

Учитель: Да. Обобщенные формы очень близки к геометрическим. Это очень важное добавление, и вы поймете сейчас почему.

Учитель вывешивает на доске сначала шесть картинок с изображениями различных птиц, а потом столько же изображений обобщенных очертаний, передающих разные формы и пропорции основных частей их туловища.

Учитель: Вот перед вами изображения птиц. Вы их знаете? (показывает по очереди).

Никита: Это цапля...

Олег: Ворона.

Гриша: Утка.

Лида: Синица.

Кирилл: Это вот птичка... маленькая...

Учитель: Соловей. А эта птичка называется клест. А это обобщенные очертания, но не птиц целиком, а только основных частей этих птиц. Попробуйте узнать и покажите, пожалуйста, какое из обобщенных очертаний какой птице принадлежит.

Задание осложнено тем, что на картинках птицы разной величины, а обобщенные очертания по величине одинаковы. Поэтому по размеру узнать их нельзя. Учащиеся по очереди выходят к доске и прикрепляют обобщенное очертание под картинкой той птицы, туловище которой оно изображает.

Учитель: Хорошо. Я вами довольна. Работали быстро и точно. А теперь внимание! Задание!

Выберете любое очертание туловища птицы из тех, которые выставлены. Добавьте к нему все остальное, чтобы получилась фантастическая птица. Что можно добавить?

Никита: Хвост, голову

Кирилл: Лапы.

Лида: Клюв.

Лида: *Этот самый... как его (показывает на голову, поднимает прядь волос).*

Учитель: Хохолок?

Лида: Да.

Учитель: Внимание! Слушаем задание дальше.

Попробуйте сделать рисунок пером этой фантастической птицы, используя разные штриховки. Чтобы вам было легче придумывать, я раздам вам ваши работы, где вы придумывали интересные декоративные штриховки (раздает ученикам их учебные работы, сделанные на прошлых уроках). Задание ясно? Подумайте, кого и как вы будете рисовать.

Никита, ты придумал?

Никита: Да, туловище вороны, а голову тигра.

Артем: Туловище цапли, а хвост крокодила.

Гоша: Туловище утки, лапы льва, голова и шея жирафа.

Учитель: Понятно. Все вы придумали очень интересно. А какое еще очень важное условие необходимо соблюдать, чтобы рисунок получился красивым.

Никита: Аккуратно все делать...

Учитель: Ну, это само собой разумеется.

Лида: *Надо хорошо расположить на листе... Чтобы в середине... Или так, чтобы хорошо смотрелось...*

Во время работы учеников учитель проходит по рядам и там, где это требуется помогает детям. Но помощь эта — особого рода. *Учитель не говорит детям, что надо сделать, где исправить и, конечно, не касается детской работы. Он беседует с детьми об их замыслах.*

Никита: Я правильно расположил птицу?

Учитель: (рассматривая рисунок) Мне, Никита, непонятно, что она делает.

Никита: Она приготовилась (показывает) и хочет прыгнуть...

Учитель: Тогда, действительно, тебе надо подумать над расположением... Если она хочет прыгнуть, то куда?

Никита: *Ее сюда подвинуть надо... А здесь... пропасть сделать...*

Учитель: (рассматривая рисунок Андрея). Очень интересно задумал. Только, Андрей, мне не очень понятно, какая это птица. Добрая, злая?

Андрей: Хитрая.

Учитель: А как можно показать хитрость на рисунке?

Андрей: На лице.

Учитель: Конечно, чертами лица это сделать можно. Но у нас птица...

Андрей:...

Учитель: *Давая подумаем, как выглядит человек, который хочет схитрить... Вот Тёма, например. А ты смотришь на него и думаешь: «А я вижу, что ты хитришь».*

Андрей:... А!.. Голову по-другому надо... чуть ниже... и вот так повернуть...

Лида: У меня не получается... Я хочу, чтобы он сердился...

Учитель: А ты вспомни, как выглядят птицы, когда они сердятся.

Лида: Они взъерошены... перья торчат...

Учитель: Правильно. А теперь посмотри на рисунок.

Лида:... Тут надо другую штриховку.

При обсуждении эффективности занятия обращают на себя внимание те действия учителя, которые стимулируют самостоятельность и инициативность детей.

Анализ исследователя.

1. На занятии не вводились новые для детей способы изображения. Но задача перед ними стояла довольно сложная: они должны были переосмыслить то, что уже знали раньше и применить это при решении новой для них творческой задачи. Так, выбрав очертание туловища одной из птиц, они должны были так дополнить и перекомбинировать ее части тела, чтобы птицы стали фантастическими и выразительными, но в основном сохранили очертания, согласованность форм и пропорции птицы.

2. За время обучения дети познакомились с разными изобразительными средствами, при помощи которых они могли бы передать фантастичность изображения. Здесь важны способы изображения. Они должны были их вспомнить, выбрать и обоснованно использовать на своем рисунке.

Самое простое и активно использованное учениками средство—замена частей тела на такие же, но принадлежащие другим животным или птицам. Такие замены дополнялись различными деталями, что тоже прибавляло изображению фантастичности. Многие дети сознательно шли на нарушение пропорций частей тела, сохраняя при этом общие очертания птицы и показывая, что их птица делает. Кроме того, всеми детьми использовались декоративные штриховки.

Соотношение всех этих средств в рисунках каждого ребенка было различно: где-то оно явно подчинялось индивидуальному замыслу и придавало рисунку неповторимость, а где-то показывало недостаточное владение автором этим средством, непонимание им его выразительных возможностей.

3. Обращает на себя внимание и то, как различались действия учителя на разных этапах занятия. При постановке и решении задачи позиция учителя была близка к традиционной: он задавал вопросы, выслушивал ответы, пытаясь актуализировать знания детей. При выполнении детьми творческой работы учитель находился в позиции советчика, боящегося спугнуть замысел ребенка, он только осторожно задавал вопросы, уточнял этот замысел, что позволяло ребенку по-другому взглянуть на свой рисунок.

4. Творческий характер инициативы и самостоятельности детей на этой части занятия не всегда (даже редко) проявляется, во-первых, в словесной форме; во-вторых, во внешне наблюдаемых действиях ребенка. Для первого характерно дополнение мало значащих слов выразительными жестами (Лида,

Лида, Андрей). Второе можно определить только при анализе выразительности и оригинальности законченных рисунков.

Заключение

В экспериментальной части исследования были приведены только некоторые примеры протоколов наблюдений (из многих), которые типичны для действий разных учителей, активно или пассивно относящихся к самостоятельности и инициативности учеников в различных частях занятий изобразительным искусством.

Результаты наблюдений одних и тех же занятий дополнялись анализом результатов учебной и творческой работы детей. Их анализ позволил существенно подкорректировать выводы наблюдений, а также найти не зафиксированные в них показатели проявления самостоятельности учеников (чаще всего невербальные).

Наблюдения показали, что в каждой из выше описанных частей занятия спонтанное проявление самостоятельности и инициативности учеников было различно как по форме (вербальной и невербальной), так и по содержанию, имея, кроме того, разную степень учебной значимости.

В реальной учебной деятельности на занятиях изобразительным искусством чередуются проявления исполнительской и инициативной самостоятельности детей. Для развития младших школьников наибольшее значение имеет инициативная самостоятельность. Инициативная самостоятельность на занятиях изобразительной деятельностью может проявляться спонтанно.

Можно сделать **вывод** о том, что инициативная самостоятельность развивается при условии активного взаимодействия учителя с учениками, когда вопросы и действия учителя побуждают детей к поиску разных оценок (своих действий и их результата) и поиску действий нахождения не только одного, а различных вариантов решения учебных задач и творческих заданий. И, наоборот, спонтанное избегание или даже намеренное игнорирование учителями ситуаций, при которых ученики ищут различные способы реализации замысла, приводит к утрате инициативной самостоятельности детей на занятиях изобразительным искусством.

Весь опыт предыдущих исследований и специальные наблюдения в этом году показывают, что наиболее полно самостоятельность учеников проявляет себя в процессе и результатах творческой части занятий — самостоятельности детей. Особенно при создании и реализации своего, отличного от других замысла рисунка, скульптуры, поделки. Очевидно, что такие проявления могут ограничиваться различиями в творческих и художественных способностях детей.

Поскольку в этом году — на начальном этапе исследования — изучение проявлений самостоятельности и инициативности младших школьников имело поисковый характер, т. е. было пилотажным, постольку выводы по нему будут предварительными и сколько-нибудь

упорядоченное изложение конкретных рекомендаций по каждому компоненту структуры занятий на данный момент сделать не представляется возможным.

Вместе с тем, уже сейчас можно поставить следующие исследовательские и методические задачи:

Задача 1 (исследовательская) — выяснить особенности влияния оценки со стороны учителя и «самооценки» ученика на развитие его инициативной самостоятельности в изобразительной деятельности.

В отношении этой задачи мы должны сделать следующие пояснения. Как уже было отмечено, на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом дети пробуют пользоваться общими способами художественного выражения своих замыслов, каждый в меру своих возможностей. В истории человечества нет теории передачи культуры от одного поколения к другому, которая не включала бы оценку произведений и их авторов. Поэтому можно полагать, что и в обучении искусству должна присутствовать оценка.

В традиционном образовании оценка, за редчайшим исключением, рассматривалась только как внешнее определение успешности или не успешности ученика, за редкими исключениями вопрос не ставился о необходимости оценки своих действий самим учеником. При таком положении дел игнорируются достижения психологической науки, в частности, в области исследования проблемы взаимосвязи оценки и психического развития.

Положение о роли взаимодействия оценок ребенка и взрослого в психическом развитии выдвинул Л.С. Выготский, предположив, что в период «кризиса семи лет» начинает складываться обобщенное, внеситуативное и устойчивое отношение ребенка к себе, которое интегрирует опыт его деятельности и общения с другими людьми и позволяет контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормами [2]. Дальнейшее исследование такой «самооценки» традиционно рассматривалось в контекст «Я-концепции» как фактор развития самосознания [1; 2; 13 и др.] прямо не относящийся к проблеме оценки в обучении.

Вопрос о том, как преобразовать «оценку» и «самооценку» в средство активности и инициативы в учении самого ребенка, был поставлен и разрабатывался

в психолого-педагогической концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова [4; 18] и ряда их сотрудников. В этой концепции «учебное действие оценки» рассматривается как первоначальное образование, становящееся условием формирования других компонентов структуры учебной деятельности детей. В отличие от традиционной «отметки» (любого вида) *учебное действие оценки в развитой форме — это действие самого ребенка, оценивающего свою деятельность и ее результат не для других, а для самого себя* [12; 17].

Эти положения создают предпосылки для того, чтобы рассматривать ряд стадий формирования оценки, некоторые из которых можно назвать доучебными. В изобразительной деятельности самостоятельность и инициативность детей более или менее часто проявляются на каждой стадии. Соответственно и дети сталкиваются с различными формами оценок. И надо изучать, как это проявляется в процессе взаимодействия учителя и учеников на занятиях по изобразительной деятельности.

Задача 2 (методическая) — создать типологию развивающих ситуаций на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом в начальной школе, которые, согласно целям обучения, в наибольшей степени требуют учета и поддержки инициативности и самостоятельности учеников.

Мы полагаем, что при планировании освоения учащимися того или иного общего способа художественного изображения в структуре занятий учителю следует специально намечать ситуации (место и время) и для таких действий, поиск которых ученики должны и могут осуществить самостоятельно, и для таких, выполняя которые кто-то из детей способен находить в решении задач действия, опережающие непосредственно рассматриваемые на данном уроке, т. е. действовать инициативно.

Задача 3 (методическая) — подготовить руководство для учителя в виде описания особенностей проявления инициативной самостоятельности учеников на занятиях изобразительным искусством.

Эта задача связана с необходимостью повышения педагогической культуры учителей изобразительного искусства.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., Прогресс, 1980. 420 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., Педагогика, 1982–1984.
3. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М., Педагогика, 1972. 424 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986. 240 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., Русский язык, 1986. 796 с.
6. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. Рига, 2000. 153 с.
7. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2003. 224 с.

References

1. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [The development of the I-concept and education]. Moscow: Progress, 1980. 420 p.
2. Vygotskii L.S. Sobr. soch. v 6 t. [Collected Works in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1982–1984.
3. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Types of generalizations in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental learning]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka [The dictionary of the Russian language]. Moscow: Russkii yazyk, 1986. 796 p.
6. Poluyanov Yu.A. Diagnostika obshchego i khudozhestvennogo razvitiya detei po ikh risunkam [The

8. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 2 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2004. 300 с.
9. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2005. 240 с.
10. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2007. 208 с.
11. *Полуянов Ю.А.* Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 94–102.
12. *Полуянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 38–45.
13. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., Педагогика, 1976. 416 с.
14. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с
15. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
16. *Цукерман Г.А.* Как младшего школьника учат учиться. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. 224 с.
17. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 134 с.
18. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., Педагогика, 1989. 456 с.
19. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
20. *Poluyanov Y.A., Matiss T. A.* Development of Evaluation at the Initial Stage of Learning Activities. Learning Activity and Development. Aarhus University Press, 1999. P. 249–267.
- diagnostics of the general and artistic development of children according to their drawings]. Riga, 2000. 153 p.
7. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 1 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 1.]. Moscow: Vita Press, 2003. 224 p.
8. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 2 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 2: A]. Moscow: Vita Press, 2004. 300 p.
9. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 3 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 3.]. Moscow: Vita Press, 2005. 240 p.
10. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 4 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 4.]. Moscow: Vita Press, 2007. 208 p.
11. *Poluyanov Yu.A.* Sootnoshenie uchebnoi deyatel'nosti i tvorchestva detei na zanyatiyakh izobrazitel'nym iskusstvom [The correlation of educational activity and creativity of children in classes of visual arts]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1998, no. 5, pp. 94–102.
12. *Poluyanov Yu.A., Matis T.A.* Formirovanie otsenki na nachal'nom etape uchebnoi deyatel'nosti [The formation of evaluation at the initial stage of educational activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996, no. 4, pp. 38–45.
13. *Rubinshtein S.L.* Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p.
14. *Rubtsov V.V.* R82 Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [The fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 384 p.
15. *Rubtsov V.V.* Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interaction and learning: cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2005, no. 1, pp. 14–24.
16. *Tsukerman G.A.* Kak mladshego shkol'nika uchat uchit'sya [How a junior pupil they are taught to study]. Moscow, Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment", 2000. 224 p.
17. *Tsukerman G.A.* Otsenka bez otmetki [Evaluation without a mark]. Moscow, Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment", 1999. 134 p.
18. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 456 p.
19. *El'konin D.B.* K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20.
20. *Poluyanov Y.A., Matiss T.A.* Development of Evaluation at the Initial Stage of Learning Activities. Learning Activity and Development. Aarhus University Press, 1999, pp. 249–267.

Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарии к статье Ю.А. Полуянова)

В.А. Гуружапов*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
gurugapovva @mgppu.ru

Статья является комментарием к работе Ю.А. Полуянова 2007 года, опубликованной в данном номере журнала. Показана актуальность работы в связи с задачами повышения психолого-педагогической подготовки учителей на современном этапе развития системы общего образования. Рассматривается проблема спонтанной инициативной самостоятельности младших школьников на этапе работы учителя с замыслами детских сюжетных рисунков. На отдельных примерах показаны особенности работы учителя с замыслами рисунков младших школьников в процессе обсуждения и оценки замысла рисунка ученика, индивидуальной работы учителя с учеником.

Ключевые слова: учебное взаимодействие на занятиях изобразительным искусством, замыслы рисунков детей.

The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to the Paper by Yu.A. Poluyanov)

V.A. Guruzhapov,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
gurugapovva @mgppu.ru

In this paper I present some commentaries to the paper by Yu.A. Poluyanov that was written in 2007 and is published in the current issue. The importance of his work is evident in the context of the actual tasks of raising the quality of psychological and pedagogical training of teachers in the present-day stage of development of the general education system. In the focus of the paper is the problem of spontaneous independence of initiative in primary schoolchildren at a particular stage when a teacher works with the children on the concepts of their drawings. Several examples are given to illustrate how the teacher can support the children in constructing plots for their drawings through discussions and individual work.

Keywords: instructional interaction in art lessons, plots of children's drawings.

Для цитаты:

Гуружапов В.А. Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарии к статье Ю.А. Полуянова) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 114–118. doi: 10.17759/chp.2018140311

For citation:

Guruzhapov V.A. The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to the Paper by Yu.A. Poluyanov). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 114–118. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140311

* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: gurugapovva @mgppu.ru
Guruzhapov Viktor Aleksandrovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: gurugapovva @mgppu.ru

В статье «Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения», написанной в 2007 году и опубликованной только сейчас, Ю.А. Полуянов описал результаты пилотажного эксперимента и поставил следующие исследовательские и методические задачи:

— «выяснить особенности влияния оценки со стороны учителя и “самооценки” ученика на развитие его инициативной самостоятельности в изобразительной деятельности»;

— «создать типологию развивающих ситуаций на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом в начальной школе, которые, согласно целям обучения, в наибольшей степени требуют учета и поддержки инициативности и самостоятельности учеников»;

— «подготовить руководство для учителя в виде описания особенностей проявления инициативной самостоятельности учеников на занятиях изобразительным искусством» [3, с. 112].

Конечно, он имел в виду прежде всего необходимость развития теории и практики развивающего обучения на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом. Вместе с тем поставленные задачи имеют более широкое значение для совершенствования системы общего начального образования в предметной области «Изобразительное искусство». Прежде всего, это касается необходимости повышения психолого-педагогической подготовки учителей, работающих в разных дидактических системах. Роль системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в решении этой задачи является ключевой [10]. Благодаря научным дискуссиям прошедшего десятилетия, которые проводились в рамках идей культурно-исторической психологии, стало понятно, что для повышения качества современного общего образования необходим учет изменений социальной ситуации развития ребенка, а также различных форм социального взаимодействия в учебной деятельности [11; 12].

Специально рассмотренные Ю.А. Полуяновым способы работы учителя с проявлениями спонтанной инициативы учеников на занятиях изобразительным искусством являются примером пристального внимания к тем формам учебного взаимодействия, которые, по определению В.В. Рубцова, связаны с преобразованием самих способов взаимодействия [8; 9]. Ю.А. Полуянов фактически ставит перед учителем задачу перейти от произвольного или непровольного игнорирования спонтанной активности ученика к целенаправленной ее поддержке. Такая постановка задачи требует специального комментария.

С нашей точки зрения, возможность учета спонтанной активности проявляется, прежде всего, в работе учителя с замыслами рисунков ученика. В пособиях, разработанных Ю.А. Полуяновым, серьезное внимание уделяется тому, как дети могут освоить способы создания выразительных образов в соответствии со своим замыслом [4; 5; 6; 7]. Но работа с самими замыслами описана в самом общем виде, например, как работа по расширению источников замыслов. В частных беседах Ю.А. Полуянов

неоднократно говорил о необходимости специального описания типичных ситуаций работы учителя с замыслами рисунков учеников. Частично выполняя этот завет моего учителя, приведем несколько примеров таких форм работы педагога на этапе обсуждения замысла сюжетных рисунков. Эти заметки были подготовлены еще при жизни Ю.А. Полуянова, но не были представлены широкой психологической аудитории. После публикации работы моего учителя 2007 года они опять стали актуальны.

Оценка замысла рисунка ученика

Для успешного освоения способов выражения образов в искусстве важно, чтобы замысел ученика был достаточно развитым. Особенно это важно при работе над композицией сюжетного рисунка. Известно, что степень проработанности замысла композиции определяется целостностью образа [1]. Можно выделить три показателя, которые свидетельствуют о наличии у ребенка целостного образа.

Первым и важнейшим показателем целостности образа является смысловое единство действий героев и окружающей их обстановки. Примером такого целостного единства может быть замысел Алеши А. (9 лет). Он решил нарисовать, как весной убирают снег с крыши школы. Мальчик задумал изобразить, как припекает солнце, по улице текут ручьи, около здания школы слякоть, одетые в легкие куртки люди забрались на крышу и дружно работают.

Время года, состояние погоды и действия людей были внутренне связаны и взаимно обусловлены: все «работало» на тему уборки снега весной. В результате рисунок получился выразительным. Хотя маленький художник никому из товарищей не говорил о замысле, они сразу догадались по рисунку, что его заинтересовало пробуждение весны в городе, когда люди становятся веселее и дружнее.

Другим важным показателем целостности образа может быть наличие в замысле обобщающей эмоциональной характеристики события. Вот, например, замысел Лиды Х.: «Богиня Победы Ника, состоящая как бы из звезд, и фея в плаще из тумана хотят достать на небе волшебную корону. Вокруг звезды водят хоровод. И во всем этом есть своя музыка...». Совершенно ясно, что центральными обобщающими характеристиками события являются «волшебность» и музыкальность. Именно это хотела передать девочка в своем рисунке, и ей это удалось. Мы предлагали взрослым и детям оценить рисунок Лиды, и все в первую очередь отмечали эти его характеристики.

В приведенном выше примере, хотя и неявно, присутствует и третий показатель целостности образа — наличие изобразительной задачи по отношению ко всему событию. Этот показатель может присутствовать в замысле и в явном виде. Например, ученик захотел выразить цветом именно тот момент весны, когда листья на деревьях только-только начинают распускаться. В данном случае такое событие, как наступление весны, уже было обобщено в совокупности своих проявлений через выразительные возможности цвета.

Приведем пример того, когда эта необходимая работа не была сделана. Ученик задумал нарисовать сказку «Бармалей». Сразу начал рисовать доктора Айболита величиной с весь лист. Потом стал думать, а кого еще изобразить. Бармалея? Нет, Бармалея нельзя — он должен быть большой — больше, чем Айболит. Может быть Танечку и Ванечку? Место для них есть. В сказке Танечка и Ванечка щекочут акулу. Вот это было бы интересно изобразить! Но куда девать Айболита? Ученик закрасил первое изображение и начал рисовать заново. А сказка большая, вспоминаются все новые подробности, и все хочется изобразить. В результате на рисунке образуется «каша». Такую ошибку педагог вполне мог предупредить.

Обсуждение замысла

Наш опыт наблюдений показывает, что ребенок 7–9 лет более осмысленно работает над композицией сюжетного рисунка, если связи между персонажами осмыслены и апробированы в речи. Иногда ребенку достаточно рассказать о своем замысле, чтобы осознать и зафиксировать необходимые смысловые связи. Как заметил еще Л.С. Выготский, маленькие дети вполне могут это во взаимодействии со взрослым [2]. Поэтому перед началом работы учитель проводит небольшое обсуждение замыслов будущих рисунков. Ученики рассказывают о том, что они собираются нарисовать. Если в высказывании ученика присутствуют только указанные события и участвующие в этих событиях персонажи, то необходимо предложить ему уточнить свой замысел. Например, рассказать, в каком месте происходит это событие, что делает тот или иной участник, что именно заинтересовало ученика в этом событии и чем может быть интересно это происшествие другим людям. Если выяснится, что все персонажи и предметы связаны в целостный образ события, то учитель хвалит ученика и обращает его внимание на те особенности замысла, благодаря которым и создается целостный образ.

Важно, чтобы дети могли при сочинении замысла опереться на собственный опыт переживаний, на знания и впечатления, соответствующие условиям собственной жизни. При этом надо позаботиться о том, чтобы в процессе сочинения замысла дети могли различать, что связано с их личными наблюдениями, а что они нафантазировали, прочитали в книге или увидели в кино. Например, предложена тема: «Забавное происшествие с людьми и животными». Педагог записывает на доске три типа событий:

- а) необычайное, которое никогда не видел, но очень хорошо может себе представить;
- б) редкое, которое видел один раз, но оно произвело такое сильное впечатление, что сразу запомнилось;
- в) обычное, которое видишь часто, но оно всегда интересно.

Когда задано такое соотношение между событиями, дети могут целенаправленно сочинять свои замыслы. Можно на одном занятии предложить нарисовать редкое, а на другом обычное событие.

Столь же трудной для маленьких художников является задача выбора определенной временной точ-

ки зрения на событие. Ребенок представляет событие как непрерывно происходящее действие. Ему бывает трудно выделить именно тот момент, который он хочет и может изобразить. Особенно часто такая ситуация возникает при иллюстрировании литературных произведений. Поэтому при обсуждении замыслов детей учитель обращает их внимание на характерные особенности отдельных эпизодов, а именно: на состав действующих лиц и их поступки, на обстановку, на различие в содержании происшествий и т. д.

На занятии не всегда есть возможность устроить подробное обсуждение замысла. Если дети владеют письмом, то учитель предлагает ученикам записать свои замыслы. При этом он ставит ограничение: «Не больше 2–3 предложений!». Иначе все силы учеников уйдут на запись замысла. На первый взгляд, может показаться, что эта работа создает для ребенка дополнительные трудности. Отчасти это так, но только в отношении младших детей (7–7,5 лет, которые только недавно научились писать). Для них запись замысла представляет особую, не связанную с рисованием задачу. Поэтому этим детям лучше не давать такого задания. Более страшным ученикам оно, наоборот, очень полезно. Во-первых, они должны будут определить, что именно в задуманном ими событии является самым главным (этого требует ограниченный объем записи). Во-вторых, во время записи ученики продолжают самостоятельную работу над замыслом. В конечном итоге они получают зафиксированное выражение замысла, которое будет им помогать в течение всей работы над рисунком. Не важно, что ученики едва ли будут заглядывать в свои записи.

Следующим этапом работы над композицией является выполнение эскиза. Маленькие дети реализуют свои замыслы в данный момент и в данном месте. Именно поэтому не рекомендуется давать им задание сделать эскиз в том же материале, что и будущий рисунок. Иначе вся творческая энергия маленького художника уйдет на эскиз, а при работе над рисунком он будет просто формально повторять расположение фигур, цвета и другие частности эскиза, не работая с образом события. В пособиях Ю.А. Полуянова детям всегда предлагается материал, в котором они могут реализовать лишь часть своего замысла. Например, можно предложить детям расположить на небольшом (10×15 см) листе несколько черных прямоугольников так, чтобы все догадались, какое событие они хотят нарисовать. Решая эту задачу, ученик фактически продолжает работу над замыслом — он отработывает содержательные связи между персонажами и предметами, включенными в изображаемое событие. Учитель может предложить детям в качестве эскиза к будущему рисунку подобрать сочетание нескольких цветов, причем такое, чтобы оно передавало настроение изображаемого события. Решая эту задачу, ученик будет работать уже над эмоциональным содержанием замысла.

Важно, чтобы каждый эскиз был обсужден. Это удобнее всего сделать, организовав работу учеников парами. Дети делятся по двое и по очереди стараются угадать друг у друга по эскизу, какое задумано действие (если в эскизе отображено только общее расположение фигур) или каким будет задуманное со-

бытие по настроению (если эскиз передает только общее сочетание цветов). Таким образом, учебное взаимодействие переносится на сотрудничество двух детей. Но и здесь учитель продолжает организовывать взаимодействие детей. Случается, что ребенок не может по эскизу угадать замысел товарища. Здесь возможны три причины. Первая причина — эскиз не выразителен. В этом случае педагог посоветует автору поискать новое расположение фигур или новое сочетание цветов, чтобы замысел стал более определенным. Вторая причина может быть связана с недостаточным пониманием ребенком-зрителем выразительности эскиза. Педагог в этом случае просто объясняет смысл изобразительных связей в эскизе. Третья причина: бывает, что автор требует буквального угадывания замысла. Тогда учитель объясняет, что это невозможно, что эскиз — это еще не сам рисунок, а только подготовка к нему.

После обсуждения учитель собирает эскизы и предлагает детям изобразить задуманное событие на большом листе, используя все известные им изобразительные средства, например, гуашь. Дело в том, что дети 7—10 лет видят в своем эскизе значительно больше, чем в нем действительно выражено. Задуманное ими событие как бы переносится из сферы внутренних переживаний в плоскость эскиза. Допустим, на листе переданы только общие динамические связи между фигурами. Ребенок не видит целую сюжетную сцену. Ему кажется, что стоит только перерисовать расположение фигур, и рисунок сразу получится таким, как он его себе представляет. Поэтому если эскиз лежит у ребенка перед глазами, есть большая вероятность того, что вместо продолжения работы над образом ребенок будет просто формально повторять расположение фигур. При отсутствии эскиза маленький художник будет вынужден ориентироваться на образ, который сложился у него в воображении в результате всей предшествующей работы, в том числе и при выполнении эскиза. Если в процессе рисования кому-либо из учеников потребуется вспомнить расположение фигур или сочетание цветов, то надо, конечно, показать ему эскиз. Но как только он начнет работу над композицией, учитель эскиз забирает.

Индивидуальная работа учителя с учеником

После обсуждения эскизов основное внимание педагога переносится на индивидуальную работу с детьми. Известно, что в процессе рисования маленький художник развивает свой замысел. Могут появиться новые действующие лица и предметы, более конкретной становится их характеристика. Например, Ася М. (9 лет) задумала нарисовать, как на перемене дети во время игры потеряли мяч и все стоят удивленные посередине комнаты. По ходу работы над рисунком она почувствовала недовольство тем, что по рисунку неясно, почему дети стоят растерянные. Тогда она решила нарисовать под столом мяч, который дети не видят. Педагог одобрил это реше-

ние, так как оно не нарушало целостность образа, а только конкретизировало первоначальный замысел.

Вообще, в индивидуальной работе с детьми очень большое значение имеет умение педагога правильно оценивать направление развития замысла ученика. Дело в том, что в воображении ребенка, наряду с задуманным событием, могут присутствовать другие, связанные с ним происшествия и явления, значения которых до начала работы над рисунком он еще не осознавал. В процессе работы над рисунком именно на этих, внешне второстепенных, обстоятельствах может сконцентрироваться внимание и интерес ребенка. Например, ребенок задумал нарисовать, как по берегу моря идут потерпевшие кораблекрушение путешественники. Он представил себе, как штормит море, бьются о берег волны. В состоянии природы он увидел связь с драматическим событием. По ходу работы над рисунком ребенка захватило именно состояние природы, в котором ему захотелось выразить свои переживания. Педагог, видя это, не стал мешать ученику и дал ему возможность поработать именно над этим аспектом образа. И действительно, рисунок получился очень выразительным, хотя изобразительные связи между фигурами людей практически отсутствовали. Педагог похвалил ученика, несмотря на недоработку в расположении и очертаниях фигур. Таким образом, ребенок сумел самостоятельно решить определенную художественную задачу и с помощью педагога увидел перспективы для дальнейшей работы.

Иногда случается, что в процессе работы над рисунком ребенок «теряет» замысел — отвлекается и забывает, что хотел нарисовать, или увлечется работой над какой-нибудь частью рисунка и совсем упустит из виду, какое значение она имела для изображения события в целом. Учитель в этом случае напоминает ученику о его замысле. Он может по ходу работы спросить ученика, что он хотел нарисовать. Отвечая, маленький художник должен будет мысленно вернуться к образу задуманного события. Если же он его «потерял», то с помощью педагога сможет восстановить его в своем воображении. Вот один из примеров.

Ученик решил нарисовать, как парусный корабль борется с бурей. Начав с изображения корабля, он увлекся мачтами и парусами, совсем забыв о первоначальном замысле. Поэтому педагог остановил мальчика и спросил, что в событии главнее — разбушевавшаяся стихия или мачты? Ученик ответил, что буря в море все-таки для рисунка важнее. Тогда педагог посоветовал ему сначала нарисовать бурю и то, как корабль борется с ней, а потом заняться мачтами корабля. Ребенок понял, как надо работать. Широкими мазками наметил волны, небо, тучи, корпус корабля, а потом уже маленькой кистью обозначил оснастку парусника. По ходу работы ему пришлось изменить цвет мачт, так как он «выбивался» из общего колорита рисунка. В целом, рисунок получился живой, красивый по цвету, динамичный по очертаниям и очень понравился всем ребятам в группе.

После такой беседы детям обычно становится более понятной их задача, а сделанные затем рисунки отличаются большим разнообразием и оригинальностью.

Заклучение

Приведенные примеры работы учителя показывают актуальность исследовательских и методических задач, поставленных в работе Ю.А. Полуянова в 2007 году. Эти задачи возникли в русле исследований проблем развивающего обучения и учебного взаимодействия. Вместе с тем, их решение важно для психологической и психолого-педагогической подготовки учителей не

только в развивающем обучении, но и в других дидактических системах. В настоящее время требуется конкретизировать эти задачи с учетом изменения социальной ситуации развития детей. В частности, надо понимать, что благодаря распространению Интернета и мультимедийных технологий существенно изменились источники замыслов детских рисунков. Это открывает перед культурно-исторической психологией новые перспективы научно-методических приложений.

Литература

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи: в 2 кн. М.: Искусство, 1977. 368 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. № 3. С. 101–113.
4. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2003. 224 с.
5. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 2 класс. Пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2004. 300 с.
6. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2005. 240 с.
7. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс. Пособие для учителя начальной школы. М.: Вита Пресс, 2007. 208 с.
8. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
9. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностином содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
11. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18. doi:10.17759/psyedu.2017090302
12. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301

References

1. Volkov N.N. Kompozitsiya v zhivopisi. (V dvukh knigakh) [Composition in painting. In two books.]. Moscow: Iskusstvo, 1977.
2. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste [Imagination and its development in childhood]. M.: Pedagogika, 1968.
3. Poluyanov Yu.A. Vzaimodeistvie uchitelya i uchenikov v situatsiyakh spontannogo proyavleniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'nym iskusstvom v sisteme [Poluyanov Yu.A. The interaction of the teacher and students in situations of spontaneous manifestation of the educational independence of younger schoolchildren in the classroom with visual arts in the system]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2018, no. 3, pp. 101–113.
4. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 1 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 1. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2003. 224 p.
5. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 2 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 2. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2004. 300 p.
6. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 3 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 3. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2005. 240 p.
7. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 4 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine Arts and Artistic Work "Grade 4. A Handbook for the Primary School Teacher]. Moscow: Vita Press, 2007. 208 s.
8. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii» [Institute of Practical Psychology], Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 384 p.
9. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interactions and training: cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of the psychological and pedagogical preparation of a modern teacher for a new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68.
11. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Elektronnyi resurs] [Psychology of education in the interests of children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 2–18. doi:10.17759/psyedu.2017090302
12. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural and historical scientific school: the problems that stated by L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2016. Vol 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301