



Commission of
the Russian Federation
for UNESCO



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

КОМИССИЯ РФ ПО ДЕЛАМ ЮНЕСКО

COMMISSION OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR UNESCO

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY & EDUCATION

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБЩЕСТВО КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ

И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ISCAR

INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY RESEARCH

МЕЖДУНАРОДНАЯ КАФЕДРА ЮНЕСКО «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

INTERNATIONAL UNESCO CHAIR «CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF CHILDHOOD»

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

INTERNATIONAL JOURNAL «CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Материалы международного симпозиума

The materials
of international symposium

НАУЧНАЯ ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

SCIENTIFIC SCHOOL OF L.S. VYGOTSKY: TRADITIONS & INNOVATIONS

27–28 ИЮНЯ 2016

27-28 JUNE, 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

КОМИССИЯ РФ ПО ДЕЛАМ ЮНЕСКО
COMMISSION OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR UNESCO

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**
MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY & EDUCATION

МЕЖДУНАРОДНАЯ КАФЕДРА ЮНЕСКО
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

INTERNATIONAL UNESCO CHAIR
“CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF CHILDHOOD”

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
INTERNATIONAL JOURNAL “CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY”

Материалы международного симпозиума The materials of international symposium

**НАУЧНАЯ ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**
SCIENTIFIC SCHOOL OF L.S. VYGOTSKY:
TRADITIONS & INNOVATIONS

27–28 июня 2016
27–28 June, 2016

Москва
Moscow

Издано при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда
Проект № 16-06-14049

УДК 15(063)

ББК 88.8

НЗ4

Редакционная коллегия:

Зарецкий В.К. – доктор психологических наук, профессор МГППУ, Член Исполнительного комитета международного общества ISCAR

Гуружапов В.А. – доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования МГППУ

Лубовский Д.В. – кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования МГППУ

Обухова Л.Ф. – доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ

Ермолова Т.В. – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, главный редактор журнала «Современная зарубежная литература»

Янгичер Е.В. – кандидат психологических наук

Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума (27–28 июня 2016) / Московский государственный психолого-педагогический университет; [тех. ред. Янгичер Е.В.]. – М.: «БУКИВЕДИ», 2016. – 344 с.

В сборнике представлены материалы исследований участников Международного симпозиума ФГБОУ ВО МГППУ, посвященного 120-ти летию Л.С. Выготского.

ISBN 978-5-94051-146-6

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

Published with official support of the Russian humanitarian scientific foundation
Project № 16-06-14049

UDC 15(063)

BBK 88.8

S93

Editorial board:

Zaretsky V.K. – Doctor of Psychology, Professor of MSUPE, Member of the Executive Committee of the International Society ISCAR.

Gurujapov V.A. – Doctor of Psychology, Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology of Education, MSUPE

Lubovsky D.V. – PhD in Psychology, Professor of the Chair of Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology of Education, MSUPE

Obukhova L.F. – Doctor of Psychology, Head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology of Education, MSUPE

Yermolova T.V. – PhD in Psychology, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Chief-editor of Journal “Contemporary Foreign Literature”

Yangicher E.V. – PhD in Educational Psychology.

Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions & innovations: the materials of international symposium (27-28 June 2016) Moscow State University of Psychology & Education;

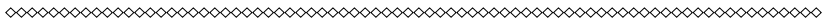
[Tech. Ed. Yangicher E.V.]. – M.: «BUKIVEDI», 2016. – 344 p.

The collection of papers includes the results of studies of MSUPE international symposium's participants, dedicated to the 120th anniversary of L.S. Vygotsky.

ISBN 978-5-94051-146-6

© FSBI HE MSUPE, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ



Современные исследования в научной школе Л.С. Выготского *Материалы пленарной и дискуссионной сессий*

- Рубцов В.В.** Ректор МГППУ, профессор,
руководитель международной кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства» (Россия)
«Культурно-историческая теория:
проблемы, которые поставил Л.С. Выготский» 18
- Дэниелс Г.Р.** Директор Центра социо-культурных и
деятельностных исследований Оксфордского университета,
профессор (Великобритания)
«Исследования междисциплинарных
практик: влияние Л.С. Выготского» 30
- Перре-Клермо А-Н.** Факультет гуманитарных наук
Невшательского университета, профессор (Швейцария)
«Влияние идей Л.С. Выготского и Ж. Пиаже
на современные исследования проблемы развития» 44
- Рид М. Дж.** Президент международного
общества ISCAR, профессор (Великобритания)
«Проблемы современных культурно-деятельностных исследований:
из личного опыта Президента Международного общества культурно-
исторических и деятельностных исследований ISCAR» 52
- Холмогорова А.Б.** Заведующая кафедрой клинической
психологии и психотерапии МГППУ, профессор (Россия)
«Роль идей Л.С. Выготского для становления
парадигмы социального познания в современной психологии» 61
- Зарецкий В.К.** Член Исполнительного комитета
международного общества ISCAR, профессор (Россия)
«Один шаг в обучении – 100 шагов в развитии:
метафора или основополагающий принцип?» 69
- Фидальго С.С.** Профессор университета Сан-Паулу (Бразилия)
«Культурно-историческая психология и деятельностный
подход в подготовке специалистов в специальном образовании.

Бразильское педагогическое образование для инклюзивной работы (или отсутствие такового)»	76
---	----

Сезарин дос Сантос Ф. А. Научный сотрудник группы социо-культурных исследований в области подготовки преподавателей, Университет Сан-Паулу (Бразилия) «Социокультурный поворот в подготовке преподавателей иностранного языка: учителя как активные строители своей деятельности»	85
--	----

Шведовская А.А. Руководитель информационно-аналитического управления МГППУ (Россия) «Перспективные исследования научной школы Л.С.Выготского на страницах журнала “Культурно-историческая психология”: итоги десяти лет работы»	95
---	----

Система понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности

Материалы пленарной и дискуссионной сессий

Дафермос Э. Профессор Критского университета, член Исполнительного комитета международного общества ISCAR (Греция) «Переосмысление философских основ культурно-исторической теории»	100
---	-----

Эльконин Б.Д. Заведующий лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии развития РАО, профессор (Россия) «Опосредствование и развитие»	102
---	-----

Василюк Ф.Е. Главный научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии ПИ РАО, профессор факультета консультативной и клинической психологии МГППУ, (Россия) «К истории понятия переживания»	114
---	-----

Вересов Н.Н. Профессор университета Монаш, член Исполнительного комитета международного общества ISCAR (Австралия) «Переживание в системе понятий культурно-исторической теории»	123
--	-----

Обухова Л.Ф. Заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ, профессор (Россия) «Развитие идей Л.С. Выготского в теории П.Я.Гальперина»	131
---	-----

Эльконинова Л.И. Старший научный сотрудник Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, член Международной психологической организации ISSBD, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ (Россия)
 «Чувство собственной активности в ролевой игре дошкольника» 136

Рубцова О.В. Руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ (Россия)
 «Ролевое экспериментирование как условие развития подростков» .. 145

Материалы участников симпозиума

Амендунн Ф.
 «Реорганизованный университетский курс для поддержки взаимопереходных процессов между научными и профессиональными сообществами» 150

Артеменков С.Л.
 «Реализация методологического принципа научного обобщения Выготского в современной трансцендентальной психологии» 154

Белых С.Л., Навасардян К.М., Айрапетян З.В.
 «Изменение эмоционального состояния дошкольников в процессе восприятия музыки» 158

Беспалов Б.И.
 «Понятия «обучение» и «развитие» в культурно-деятельностной теории психологического взаимодействия человека с миром» 169

Голзицкая А.А.
 «О некоторых механизмах психотерапевтического воздействия библиотерапии» 176

Гуружапов В.А.
 «Самоконтроль как форма интериоризации драмы контроля при решении учебной задачи в развивающем обучении» ... 181

Данина М.М., Голзицкая А.А., Лаврова Е.В., Куминская Е.А., Кисельникова Н.В., Маркова С.В.
 «Компетенции психологов-консультантов и психотерапевтов в области решения личностных проблем в профессиональной деятельности» 186

Денисенкова Н.С., Аксенова Е.С.

«Взаимосвязь особенностей социальной ситуации развития (отношение родителей к ребенку) и развитие воображения дошкольника»..... 192

Джуза Э.

«Искусство и социальная, семиотическая природа переживания: реальный мир параллелей»..... 201

Ермолаева М.В.

«Жизненный опыт в поздней зрелости как высшая психическая функция» 206

Зарецкий Ю.В.

«Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности у школьников в разных возрастных периодах» 213

Карпова Н.Л.

«Анализ творческого процесса логопсихотерапии по Л.С. Выготскому»..... 219

Кисельникова Н.В., Куминская Е.А.,

Данина М.М., Лаврова Е.В., Маркова С.В.

«Исследование репрезентации личностной проблемы в свете идей социального конструктивизма Л.С. Выготского» 226

Клотцер Л.

«На пересечении фундаментальной психологии Выготского и диалогичности: социальные инновации за счет коррекции межличностного противостояния в условиях французского медицинского учреждения» 231

Котляр И.А., Соколова М.В., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г.

«Детская игровая площадка в контексте культурно-исторической психологии» 236

Лаго Л.

«Концепция лунных фаз, как метафора для обсуждения аналитической структуры деятельностного подхода А.Н. Леонтьева в контексте системы понятий теории Л.С. Выготского» 242

Ле-ван Т.Н., Шиян И.Б., Шиян О.А.

«Возможности шкалы ECERS в профессиональной подготовке российских педагогов к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»..... 248

Лубовский Д.В.

«Понятие переживания у Л.С. Выготского
и проблема единиц анализа личности» 253

Меркулова О.П.

«Разработка проблемы качества высшего образования
на основе методологии культурно-исторической психологии» 257

Морх А., Энгенесс И.

«Роль педагога в развитии навыков выполнения
учащимися письменных работ с использованием
автоматизированной системы «EssayCritic» 264

Николаевская И.

«Динамика когнитивно-личностного развития
ребёнка в процессе преодоления учебных трудностей» 270

Овчинникова Т.Н.

«Диалектический подход к
рассмотрению зоны ближайшего развития» 278

Поляков А.М.

«Нормальное и аномальное развитие
символической функции сознания (на материале
изучения детей с задержкой психического развития)» 288

Резенде да Куна Джуниор Ф., Ферейра Лемос М.

«Образование за пределами школы:
совместная деятельность на практике» 294

Савинкина Н.Б.

«Непроизвольное запоминание и его использование
при обучении иностранному языку по методу
активизации (метод Г.А. Китайгородской)» 299

Синица Т.И.

«Понимание эмоциональных состояний
другого человека как условие формирования
эмоций в качестве высших психических функций» 302

Счастливая Т.Н., Байковская Н.А.

«Об исследовании особенностей социальной ситуации
морально-нравственного развития современных младших
школьников в свете идей культурно-исторической научной школы» ... 309

Танзи Нето А., Дениелс Г.

«Восприятие пользователя: понимание влияния школьного дизайна, артефактов и дискурсов в школах Англии и Бразилии» 318

Тауэлл А., Томпсон И., Дэниелс Г.Р., Рубцова О.

«Быть другим: преобразование социальной ситуации развития посредством драмы» 324

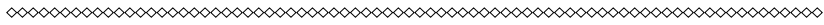
Чуприкова Н.И.

«Идеи Л.С. Выготского, И.П. Павлова и Х. Вернера для современной психологии»..... 331

Юдина Т.А., Алехина С.В.

«Отношение учителей как условие включения учащихся с синдромом Дауна в обучение в начальной общеобразовательной школе» 338

CONTENTS



Current research in L.S. Vygotsky`s scientific school

Materials of the plenary and discussion panels

Rubtsov V.V. Rector of MSUPE, Professor, Head of the international UNESCO Chair “Cultural-historical psychology of childhood” (Russia) “Cultural-historical theory and activity: the problems that posed L.S. Vygotsky”	24
Daniels H.R. Head of the Center for Sociocultural and Activity Theory Research of Oxford University, Professor (UK) “Research into Interdisciplinary social practices: L.S. Vygotsky`s influence”	37
Perret-Clermont A-N. Professor of the Faculty of Humanities, University of Neuchâtel (Switzerland) Perret J-F. Professor of the Faculty of Humanities, University of Neuchâtel (Switzerland) “The influence of the ideas of L.S. Vygotsky and J. Piaget on modern research of development problem”	48
Reed M.J. President of the International Society ISCAR, Professor (UK) “The problems of modern cultural and activity research: from personal experience as President of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR)”	56
Kholmogorova A.B. Head of the Department of Clinical psychology and psychotherapy MSUPE, Professor (Russia) “The role of L.S. Vygotsky`s ideas for the development of social cognition paradigm in modern psychology: a review of foreign research and discussion of the prospects”	65
Zaretsky V.K. Member of the Executive Committee of the International Society – ISCAR, Professor (Russia) “One step in learning –100 steps in development: metaphor or fundamental principle?”	72
Fidalgo S.S. Professor of University of São Paulo (Brazil) «Cultural-historical psychology and activity approach in training specialists in special education. Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof)»	80

Cezarin dos Santos F.A. <i>Researcher of the Group for Sociocultural Studies in Teacher Training, University of São Paulo (Brazil)</i>	
“The sociocultural turn in language teacher education: teachers as active constructors of their practices”	90
Shvedovskaya A.A. <i>Head of information-analytical department, MSUPE (Russia)</i>	
“Prospective study of the L.S.Vygotsky’s scientific school on pages of journal “Cultural-Historical Psychology”: results of the decade of work”	97

The system of concepts of cultural-historical psychology and activity theory

Materials of the plenary and discussion panels

Dafermos E. <i>Professor at the University of Crete, member of the Executive Committee of International Society ISCAR (Greece)</i>	
“Rethinking the philosophical underpinnings of cultural historical theory” ...	101
Elkonin B.D. <i>Head of the Laboratory of theoretical and experimental problems of developmental psychology of Psychological Institute RAE, Professor (Russia)</i>	
“Mediation and development”	108
Vasilyuk F.E. <i>Main scientific researcher in the Laboratory of counseling psychology and psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Professor of the faculty of Counseling and clinical psychology, MSUPE (Russia)</i>	
“On the History of the Concept of Experiencing (“Perezhivanie”)”	118
Veresov N.N. <i>Professor at Monash University, member of the Executive Committee of the International Society – ISCAR (Australia)</i>	
“Perezhivanie in the system of concepts of cultural-historical theory”	127
Obukhova L.F. <i>Head of the Chair of Developmental psychology of the Faculty of Educational psychology, MSUPE, Professor (Russia)</i>	
“Development of L.S. Vygotsky’s ideas in the theory of P.Ya. Galperin” ..	133
Elkoninova L.I. <i>Senior researcher of the Institute of preschool education and family upbringing RAE, member of International psychological organization ISSBD, Professor of the Department of developmental psychology, MSUPE (Russia)</i>	
“The feeling of self-activity in the role play of preschooler”	140

Rubtsova O.V. <i>Head of the Center for interdisciplinary research of childhood, MSUPE (Russia)</i>	
“Experimenting with roles in adolescent play”	147

Materials of the symposium participants

Amenduni F.	
“Re-designed university course to support boundary crossing between academic and professional communities”	152
Artemenkov S.L.	
“Implementation of the methodological principle of scientific generalization by Vygotsky in modern transcendental psychology”	156
Belykh S. L., Navasardyan K. M., Hayrapetyan Z.V.	
“Changes in the emotional state of preschool children in the process of music perception”	163
Bespalov B.I.	
“The concept of “learning” and “development” in the cultural-historical theory of man’s psychological interaction with the world”	172
Golzitskaya A.A.	
“Some mechanisms of psychotherapeutic effects in bibliotherapy”	178
Guruzhapov V.A.	
“Self-control as a form of interiorization of drama control when solving training tasks in developing education»	183
Dania M., Golzitskaya A., Lavrova E., Kuminskaya E., Kiselnikova N., Markova S.	
“Counselor and psychotherapist competences in solving personal problems in a professional activity”	189
Denisenkova N.S., Aksenova E.A.	
“Correlation between the peculiarities of the social situation of development (parents’ attitude to a child) and the development of the preschooler’s imagination”	196
Joosa E.	
“The arts and the social and semiotic nature of perezhivanie: a real world parallel”	203
Ermolaeva M.V.	
“Life experience in late adulthood as a higher mental function”	209

Zaretsky Y.V.

“Subjective position in relation to educational activity in school children at different ages” 216

Karpova N.L.

“Analysis of the creative process of logopsychotherapy according to L.S.Vygotsky” 222

Kiselnikova N., Kuminskaya E., Danina M., Lavrova E.

“The study of personal problem representation in the light of L.S. Vygotsky’s social constructivism ideas” 228

Kloetzer L.

“Crossing Vygotsky’s concrete psychology and dialogism: social innovation through an intervention in cross self-confrontations within a French healthcare institution” 233

Kotlyar I., Sokolova M., Smirnova E., Sheina E.

“Playground in the context of cultural-historical psychology” 239

Lago L.

“Moon phases: an approach between concepts’ system (Vygotsky) and activity system (Leontiev)” 245

Le-van T., Shiyan I., Shiyan O.

“Potential of ECERS in training of Russian teachers for the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education” 251

Lubowski D.V.

“The concept of perezhivanie of L.S. Vygotsky and the problem of the units of personality analysis” 255

Merkulova O.P.

“The development of a problem of quality in higher education based on the methodology of cultural-historical psychology” .. 256

Morch A., Engeness I.

“The role of the teacher in facilitating writing process with peer feedback and automated feedback from EssayCritic” 266

Nikolaevskaya I.

“Dynamic of subject’s personal development while overcoming learning difficulties with help of Reflective and Activity approach consultant” 273

Ovchinnikova T.N.

“Dialectical approach to the zone of proximal development” 283

Polyakov A.

“Normal and abnormal development of symbolic function of consciousness (based on the study of children with mental retardation)” 291

Rezende da Cunha Junior F., Ferreira Lemos M.

“Education beyond school walls: collaborative agency in praxis” 296

Savinkina N.

“Incidental memorizing and its application in foreign language teaching (Method by Kitaygorodskayad)” 300

Sinitsa T.

“Understanding the emotional state of another person as a condition for generating emotions acting as higher mental functions” 305

Schastnaya T.N., Baykovskaya N.A.

“On the research of the social situation of contemporary primary scholar’s moral development in cultural-historical framework context” .. 313

Tanzi Neto A., Daniels H.

“User’s Perceptions: understanding the impact of school design, artefacts and discourses in different school settings in England and Brazil” 321

Tawell A., Thompson I., Daniels H., Rubtsova O.

“Being Other: Transforming the social situation of development through drama” 327

Chuprikova N.I.

“Ideas of L.S. Vygotsky, I.P. Pavlov and H. Werner for modern psychology” 334

Yudina T.A., Alekhina S.V.

“Teachers’ attitudes as a condition of inclusion of students with Down syndrome in comprehensive primary school” 340

ВВЕДЕНИЕ

В настоящем сборнике представлены материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (27–28 июня 2016), проводимого при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Симпозиум посвящен 120-ти летию выдающегося ученого.

Научная школа культурно-исторической психологии, связанная с именами Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и др., в настоящее время привлекает внимание многих представителей международного научно-образовательного сообщества. Сохранение и развитие данной традиции в условиях современной науки и практики по всему миру определяет целый ряд актуальных задач, среди которых создание единого понятийного аппарата, поддержка совместных проектов и исследований, основанных на идеях этой научной школы, применение идей культурно-исторической психологии и теории деятельности в системе профессиональной подготовки специалистов для системы образования и социальной сферы.

Несмотря на то, что все больше зарубежных и отечественных ученых в своих исследованиях обращаются к идеям Л.С. Выготского, зачастую понимание и значение теоретической и методологической основ, заложенных в рамках этой школы, является неполным. В этой связи обращение к оригинальным трудам Л.С. Выготского и последователей его научной школы является приоритетным направлением развития целого ряда международных психологических исследований. Эта тенденция определяет смежную область интересов отечественных и зарубежных ученых и определяет основу совместных дискуссий и научных проектов.

Цель проведения Международного симпозиума – активизировать обсуждение актуальных проблем культурно-исторической психологии и теории деятельности в современном научном и образовательном сообществе, содействовать распространению опыта проведения фундаментальных и прикладных исследований, способствующих развитию системы образования и социальной практики на основе междисциплинарного подхода к обучению, воспитанию и развитию человека.

Международный симпозиум «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» ориентирован на анализ исходных понятий научной школы Л.С. Выготского, обсуждение специфики современного состояния и перспектив развития культурно-исторической психологии, интеграции идей культурно-исторической теории и деятельностного подхода, а также развитие исследований в рамках Международного общества культурно-деятельностных исследований ISCAR.

В числе основных направлений работы симпозиума: психология действия, исходные единицы развития, составляющие основу культурно-исторической теории, психология мышления, психология искусства, кросс-культурные исследования – современное состояние и перспективы.

Особое внимание на симпозиуме уделено актуальным вопросам практико-ориентированной подготовки профессиональных специалистов для системы образования.

К участию в работе симпозиума привлечены исследователи Психологического института Российской академии образования, члены исполнительного комитета Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR), ученые российских и зарубежных вузов, психологи, социологи, философы, специалисты-практики 15 стран мира, интересы которых лежат в области теоретических и практических проблем культурно-исторической и деятельностной психологии, молодые ученые, а также ведущие зарубежные эксперты из Австралии, Бразилии, Великобритании, Греции и Швейцарии.

Оргкомитет симпозиума выражает глубокую признательность руководству и сотрудникам Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО, а также Российского Гуманитарного Научного Фонда, поддержавшим проект и позволившим пригласить к участию в симпозиуме признанных специалистов в области культурно-исторической психологии.

Члены оргкомитета выражают большую благодарность ректору Московского государственного психолого-педагогического университета – В.В. Рубцову и руководству университета за поддержку в организации симпозиума.

INTRODUCTION

~~~~~

This collection contains materials of the international symposium “Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations” (27–28 June 2016), conducted with the support of the Russian Humanitarian Scientific Foundation. The symposium is dedicated to L.S. Vygotsky’s 120th anniversary.

Scientific school of cultural-historical psychology, associated with the names of L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, A.R. Luria, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin and V.V. Davydov currently attracts attention of many representatives of the international scientific community. Preservation and development of this tradition all over the world defines several important directions of work, including elaboration of a unified system of concepts, support of joint projects and research in the field of professional training of specialists for the system of education and social sphere.

Despite more and more Russian and foreign scholars applying the ideas of L.S. Vygotsky in their research, interpretation and understanding of the theoretical and methodological basis of this scientific approach often remains incomplete. Thus, turning to the original texts of L.S. Vygotsky and his followers represents one of the priorities in international psychological studies. This trend determines the common interests of Russian and foreign researchers and creates the necessary basis for joint discussions and scientific projects.

The goal of the International symposium is to stimulate the discussion of the actual problems of the cultural-historical psychology and activity theory in international scientific and educational community, to spread the results of fundamental and applied research projects conducted in different parts of the world in order to facilitate the development of system of education and social practice on the basis of interdisciplinary approach to teaching and upbringing.

International symposium “Scientific school of Vygotsky: traditions and innovations” is aimed at the analysis of the original concepts of the scientific school, discussion of the current situation and perspectives of its development, discussion of integration of the ideas of cultural-historical theory and activity approach, as well as at the expansion of the research conducted in the framework of the International Society of Cultural and Activity Research (ISCAR).

Among the key directions of work of the symposium are: psychology of action, the original units of development that underlie cultural-historical theory, psychology of thinking, psychology of art, crosscultural studies – current situation and perspectives.

An important aspect of the discussion will be connected with the issues of practice-oriented training for professionals in the sphere of education.

Among the participants of the symposium are researchers of the Russian Academy of Education, members of the Executive Committee of International-

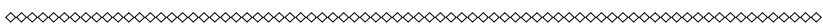
al Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR), researchers of Russian and foreign universities, psychologists, sociologists, philosophers, specialists in applied practices from 15 countries, whose scientific interests cover theoretical and practical problems of cultural-historical and activity psychology, young scholars, as well as the leading international experts in the field of cultural historical psychology and activity theory from Australia, Brazil, Great Britain, Greece and Switzerland.

Symposium Organizing committee expresses it's deep gratitude to the leadership and staff of the Commission of Russian Federation for UNESCO and of the Russian Humanitarian Scientific Foundation, for supporting the project.

Committee members express great gratitude to the Rector of Moscow State University of Psychology and Education – V.V. Rubtsov and University administration for the support in organizing the symposium.

# **Современные исследования в научной школе Л.С. Выготского**

## **Current research in L.S. Vygotsky`s scientific school**



### ***Материалы пленарной и дискуссионной сессии***

### ***Materials of the plenary and discussion panels***

#### **Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский**

***Рубцов В.В.***

*Ректор МГППУ, профессор, руководитель международной кафедры  
ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» (Россия)  
rectorat@list.ru*

#### **1. Основные положения культурно-исторической теории.**

Я буду обсуждать эти положения, во многом привлекая точку зрения моего учителя В.В. Давыдова. По его мнению, основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С. Выготским где-то около 1927–28 годов. Затем он очень многое внес в формирование ее основных положений. Но как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича можно отнести, прежде всего, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. Нельзя, считает В.В. Давыдов, понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т.е. его научной школой. Причем, уже в начале 30-х годов при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для создания достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной прежде всего усилиями А.Н. Леонтьева и его последователей. Теория деятельности является, по мысли В.В. Давыдова, прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем.

В.В. Давыдов в этой связи критикует тех, психологов, которые утверждают, что у Выготского якобы не было понятия деятельности. Выготский как хороший знаток немецкой классической философии и как под-

линный марксист, по мнению В.В. Давыдова, не мог пройти мимо выдающихся работ Маркса, посвященных проблемам деятельности. Уже с начала 1925 года Лев Семенович углубился в рассмотрение социолого-исторического понятия деятельности и ее применения в области психологии. Поэтому следует прислушаться к словам А.Н. Леонтьева о том, что Лев Семенович именно с 1925 года начал углублять социолого-историческое понятие деятельности в психологическую плоскость, и он сделал несколько шагов в этом направлении. О том, что у Выготского было подлинно содержательное, социолого-историческое с моментами психологического понятие деятельности, свидетельствуют несколько замечательных страниц одной из его статей (не вышедшей, к сожалению, до 1984 года), где он открыто, прямо употреблял термин «деятельность» как понятие и показывал, что человеческая жизнь, в отличие от жизни животного, протекает, нацеленная на будущее, свободной становится благодаря орудиям и благодаря слову. Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития человека, были углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово «социальная ситуация» заменил понятием «развитие деятельности».

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

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

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

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

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

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

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

Специально не останавливаясь на этих принципах культурно-исторической теории, В.В. Давыдов вместе с тем отмечает, что слабо разработана проблема единства интеллекта и эмоций. А это – серьезная проблема в организации и анализе результатов современных исследователей. Дело в том, что у самого Л.С. Выготского в качестве единицы развития психического с одной стороны, определено значение. Вспомним, наделение

бессмысленного слова значением, есть по Выготскому основной путь образования научных (в отличие от житейских) понятий. С другой стороны, в качестве единицы психического Л.С. Выготский определяет переживание, природа которого связана с общностью, общением и, конечно, с возникающей эмоцией. В каком отношении «значение» и «переживание» находятся между собой? Мы услышим серьезные доклады в этом направлении. Однако, поставленная Л.С. Выготским проблема единства интеллекта и эмоций едва ли не самая острая из тех, которые он поставил.

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

В.В. Давыдов уточняет также некоторые подходы Выготского к развитию человека. Так, Выготский в своих взглядах эволюционировал от первой своей публикации в 1915 году и до конца своей жизни. У него так и не было четкой однозначной терминологии, потому что ту теорию, которую он разрабатывал, нельзя было создать так быстро, как он к этому стремился. Вместе с тем, исходя из общей позиции Выготского, ребенок рождается в социальной ситуации, в общественной ситуации как человек со всеми присущими ему потенциальными возможностями и дальше развивается как социально-общественное существо. Здесь также есть над чем думать.

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

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

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

## **2. Социальная ситуация развития. «Зона ближайшего развития»**

Как я уже отмечал, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. По Л.С. Выготскому «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интрапсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» (Л.С. Выготский, 1983, т. 3, с. 145). Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, *homo duplex* (человек двойной – лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)» (Л.С. Выготский, 1986, с. 54 – в публикации А.А. Пузырей).

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивизм уровне. Различие между тем, что обучаемый мо-

жет делать самостоятельно (актуальный уровень развития) и тем, что он может при соответствующем руководстве, называется «зоной ближайшего развития». Причем, согласно Л.С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование, с его точки зрения, играет исключительно важную роль в развитии.

### **3. Социальные взаимодействия и обучение**

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

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

### **4. Организация совместной учебной деятельности.**

Поиск эффективных форм совместности (содействия как формы взаимодействия) в научной школе Л.С. Выготского связан с разработкой исследователями понятия «организация совместной деятельности», которое характеризуют:

- распределение действий и обмен ими,
- взаимопонимание;

- общение;
- рефлексия как особое действие со способами совместной работы.

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

Культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, – выдающийся вклад в современную науку. В то же время, как отмечал В.В. Давыдов, «Культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой. Но, как вы знаете, подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и в доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей. Именно молодые специалисты – философы, логики, психологи, педагоги, культурологи могут в ближайшие годы (сколько лет пройдет – трудно сказать) эту гипотезу культурно-исторического характера превратить в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию».

В заключении своего сообщения мне хотелось бы отметить два важных обстоятельства, свидетельствующие о реальном развитии научной школы Л.С. Выготского.

Первое обстоятельство связано не только с развитием самой теории, но и с развертыванием на ее основе адресных исследований различных областей социальной практики. Об этом специально будет сделана презентация о наших журналах. Прежде всего о журнале «Культурно-историческая психология». Этот журнал специально обсуждает результаты исследований, выполненных на основе базовых положений Выготского-Леонтьева – Лурии.

Отмечу, что в последнее время журнал «Культурно-историческая психология» включен в список журналов WOS, что свидетельствует о международном признании представленных результатов.



Второе обстоятельство касается подготовки исследователей социальной практики, способных работать в системе понятий культурно-исторической научной школы, прежде всего в области образования. Профессорами международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» нашего университета разработана и реализуется магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Эта программа отвечает на вопрос о том, какими компетенциями должен владеть исследователь, чтобы изучать процессы обучения и развития в разные периоды школьного детства, работать с проблемами и особенностями детей, позитивно влиять на эти процессы. По сути дела, это – компетенции современного исследователя социальной практики.

Завтра открывается традиционная для нашего университета Международная школа, в ходе работы которой молодые ученые из разных стран обсудят методы и результаты своих исследований, выполненных в опоре на систему понятий научной школы Выготского. Международный диалог по этим проблемам молодых исследователей трудно переоценить.

Еще раз благодарю Вас за внимание.

## **Cultural-historical theory: the issues that L.S. Vygotsky brought up**

***Rubtsov V.V.***

*Rector of MSUPE, Professor, head of the international UNESCO Chair  
“Cultural-historical psychology of childhood” (Russia)  
rectorat@list.ru*

### **1. The fundamentals of the cultural-historical theory.**

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

successor to those principal ideas, which were put as a basis of the cultural-historical concept by Vygotsky himself.

In this regard Davydov criticizes those psychologists who argue that Vygotsky did not apply the notion of activity. In Davydov's judgment, Vygotsky, being a connoisseur of German classical philosophy and a true Marxist, could not pass by Marx's distinguished works dedicated to the problems of activity. Already from the beginning of 1925 Vygotsky began to thoroughly examine the social-historical notion of activity and its application in psychology. Therefore we should believe Leontiev when he claims that in 1925 Vygotsky began to elaborate the social-historical notion of activity in the context of psychology, and he made a few steps in that direction. The fact that Vygotsky had a truly substantial social-historical and partly psychological concept of activity is evidenced by several remarkable pages in one of his articles (which unfortunately had not been published until 1984), where he openly and directly used the term "activity" as a concept and demonstrated that human life, in comparison to the one of animals, is aimed at the future and becomes free by virtue of tools and words. Some of Vygotsky's ideas, particularly those referring to the social conditions of human development, were deepened by A.N. Leontiev already on the basis of his quite elaborated psychological understanding of activity. Without distorting anything in the essence of Vygotsky's approach to conditions of human development, Leontiev replaced the term "social situation" with the notion of "development of activity".

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

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

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

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

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

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

And finally, sixth: an important part in the activity of human consciousness belongs to the internal unity of intelligence and emotions.

Without going into detail on these principles of cultural-historical psychology, V.V. Davydov still remarks that the issue of unity of intelligence and emotions had not been elaborated enough. And this is an important challenge in the organization and analysis of the research results by contemporary researchers.

The point is, that on the one hand L.S. Vygotsky considers meaning as a unit of the development of the psyche. As we know, according to Vygotsky, giving meaning to a meaningless word represents the main way of the formation of scientific concepts (in contrast with spontaneous concepts). On the other hand, Vygotsky considers perezhivanie as a unit of the development of the psyche, the nature of which is connected with commonality, communication and certainly with the emerging emotion. What is the relationship between “meaning” and “perezhivanie”? We will listen to serious papers devoted to this issue. However the problem of the relationship between intelligence and emotions remains one of the most controversial among the issues that Vygotsky brought up.

V.V. Davydov also argues, that till now the notion of collective activity (brought into psychological science by Vygotsky himself) has still not been elaborated. Moreover, since collective activity exists, then consequently its bearer is a collective entity, a collective subject. The concept of collective activity and collective subject is also a new problem (though it has been raised long ago), which needs to be explored and elaborated on the contemporary level. However, if we are not able to say anything plainly about collective and social forms of human activity, then what can we say about the so-called interiorization, which Vygotsky and his followers perceive as a process of transformation of collective activity into individual activity, and of collective subject into individual subject?

V.V. Davydov also clarifies some aspects of Vygotsky’s approach to human development. For instance, Vygotsky’s ideas had been evolving from his first publication in 1915 to the end of his life. He had never had clear and definite terminology, because the theory that he was working on could not be elaborated as fast as he aspired. At the same time, considering his general point of view, a child is born into a social situation, into a communal situation as a human being with all the inherent potential, and develops further as a social and communal being. This also provides much food for thought.

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

While attempting to highlight the singularity of the cultural-historical theory, it is crucial to keep the original point of view of L.S. Vygotsky himself – to distinguish between the theory and its interpretation in the framework of the activity approach, elaborated by A.N. Leont’ev. It is crucial to avoid reducing cul-

tural-historical theory to cultural-historical activity theory. Doing so, means not taking into account L.S. Vygotsky's idea, that the notion "change of social situation" corresponds to the notion "development of activity" in the framework of the activity approach. These notions correlate, however they are defined in different systems of coordinates – in the framework of the cultural-historical theory on the one hand and in the framework of the activity approach on the other hand. As I have already mentioned this highlights the singularity of each of the theories and illustrates the history of the development of L.S. Vygotsky's scientific school.

Below I will briefly discuss the meaning of the main concepts of the cultural-historical theory and those issues that are challenging for contemporary research, conducted in the framework of L.S. Vygotsky's scientific school.

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

As I have already mentioned, in L.S. Vygotsky's cultural-historical theory the social situation is perceived as the source of development. According to Vygotsky, "any function in the cultural development of a child appears twice, in two aspects, first in a social plane and then in a psychological plane, first between two people as an inter-psyche category, and then inside of a child as an intra-psyche category". (Л.С. Выготский, 1983, т. 3, с. 145). Social interactions appear to be genetically social, moreover in its primary form any function is shared among the participants of interaction. "All superior psychic functions and their inter-relations have at their back those genetically social relations, real relationships, homo duplex (the man doubled, lat.). Hence the principal and the method of personification in cultural development research, i.e. dividing functions between people, personification of functions. Take voluntary attention, for instance: one acquires, the other masters. It's separating again of that which has been merged into one (compare to modern labor)". (L.S. Vygotsky, 1986, p. 54 – in the publication of A.A. Puzirei).

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

### **3. Social interactions and education**

We can say that two ideas, formulated by Vygotsky, became cornerstones of the new approach to the issue of learning activity. First is that scientific community clearly realized that social interactions and cognitive development are neither mixed nor independent processes, they are also not reversible (in the sense of “isomorphic”) processes, they are not even equivalent processes. They rather are interdependent processes, since generation and development of the one internally depends on development of the other. Deriving benefit and getting effect from specific social interactions, which means really finding oneself in the space of development and making a step up in one’s own achievement, is possible for a child, when there is a certain correspondence to the actual developmental level. But this actual level itself is also the result of previous and future social interactions.

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

### **4. Organizing joint learning activity**

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

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

The concept of joint-distributed action (co-action) is a way to refine Vygotsky’s idea of distribution of a psychological function as a condition of mastering it in a social situation. Method of research on properties of organization of joint activity in relation to the genesis of cognitive actions in a child has a paramount importance in this regard. Distinctiveness of this method is due to modeling of interaction situations with the help of sign means-schemes and activity models. And its prototype is represented by the method of double stimulation of L.S. Vygotsky – L.S. Sacharov. In such models researchers generally record structure of individual actions, manner of their distribution between participants and sequence of their implemen-

tation. Working with such scheme gives a group of children a possibility to organize their communication and cooperation by recording in it the changes of the interaction modes, which correspond to different strategies of problem solving. This method of researching interactions in relation to genesis of learning-cognitive actions is in part an important result of social-genetic psychology of learning activity, which we have developed.

Cultural-historical theory, especially its interpretation in the framework of the activity approach, is a grand contribution to modern science. At the same time, as V.V. Davydov noted: “Vygotsky’s cultural-historical concept even in its interpretation in the framework of the activity approach is still not truly a theory, but rather a hypothesis. But, as you know, true science finds the source of its development in formulating theories and proving their legitimacy for different areas of social practice. It is the challenge to young scholars – philosophers, logicians, psychologists, educators, culture studies experts – who are able in the nearest future (hard to say how many years from now) to turn this cultural-historical hypothesis into a full-scale truly fundamental modern theory”.

In the conclusion to my report I would like to highlight two important issues that testify of the real development of L.S. Vygotsky’s scientific school.

The first one is connected not only with the development of the theory itself, but with conducting in its framework of research connected with various aspects of social practice. There will be a particular presentation on this issue in our journals – particularly in the journal «Cultural-historical psychology». This journal focuses on the the results of research conducted on the basis of the fundamental ideas of Vygotsky-Leontiev-Luriya. Recently the journal has been included in the list of WOS journals, which testifies of the international recognition of the presented work.

The second issue is connected with the training of researchers of social practice, who will be able to work in the framework of the cultural-historical scientific school – particularly in the sphere of education. Professors of the UNESCO Chair of our University have elaborated and are successfully fulfilling a Master’s program “Cultural-historical psychology and activity approach in education”.

This program addresses the issue, which competences and skills a researcher must have in order to study learning and developmental processes on various stages of childhood, in order to work with children’s difficulties and peculiarities and have a positive influence on these processes. Per se these are the skills of a contemporary researcher of social practice.

Tomorrow our traditional International summer university will start, in the framework of which young scholars from different countries will discuss the methods and results of their research, conducted in the framework of Vygotsky’s scientific school. International dialogue on these issued between young scholars is extremely important. Once again thank you very much for your attention.

## **Исследования междисциплинарных практик: влияние Л.С. Выготского**

**Дэниелс Г.Р.**

*Директор Центра социо-культурных и деятельностных исследований  
Оксфордского университета, научный сотрудник Колледжа Грин-Темплтон,  
Кафедра образования, Оксфордский университет, профессор (Великобритания)  
harry.daniels@education.ox.ac.uk*

В данной работе будут рассмотрены некоторые из личностных мотивационных намерений человека при переходе от одной профессиональной ситуации к другой, например, выбор работы в многопрофильной команде. Выготский в цикле культурно-исторических работ стремился понять развитие психологического функционирования в связи с ситуацией, в которой это развитие происходит. Это представление будет отправной точкой для рассмотрения преобразований, которые происходят, когда человек переходит из одной институциональной ситуации в другую. Мы рассмотрим способы, посредством которых институты реконтекстуализируют социальные мотивы и, таким образом, опосредуют взаимодействие индивида с социальным миром.

Междисциплинарная социальная практика включает в себя людей, находящихся в процессе переговорного взаимодействия с людьми из других учреждений, в которых преобладают иные приоритеты. С точки зрения Выготского перемещение из одного учреждения в другое может потребовать дополнительных усилий по реконтекстуализации социальных мотивов. Несмотря на то, что акцент сделан на переходе из одного институционального контекста в другой, что можно рассматривать как перемещение в пространстве, существует возможность рассматривать эту ситуацию также как перемещение во времени. С одной стороны, сами учреждения меняются с течением времени и, следовательно, принципы реконтекстуализации также будут меняться с течением времени. Поэтому данную ситуацию можно рассматривать с позиции макро- или микро-перспективы.

Выготский и его коллеги, в частности Леонтьев, заложили традиции, согласно которым формирование мотивов опирается на социальные факторы и это было центральным положением их теории культурно-исторического развития мышления. Слабым местом в этой работе, если учитывать, что конкретные институты опосредуют социальные мотивы, является неопределенность того, как они формируют отношения между обществом и человеком. Хотя в более поздних работах эта тема присутствует, Выготский уделяет сравнительно мало внимания развитию не-дуалистических подходов к когнитивным и аффективным особенностям функционирования человеческого организма и тому, как они соотносятся с процессами возникновения мотивов и целей в конкретных ситуациях. Если процессы институциональной реконтекстуализации будут пониматься наряду с таки-

ми не-дуалистическими причинами функционирования, тогда, возможно, мы будем лучше понимать личные трудности перехода от одной ситуации к другой. Это важно, когда ситуация меняется путем перемещения в пространстве и времени, оба из которых влияют на развитие.

### **Теоретизирование понятия ситуации и перехода**

Как отмечает Миник (1987, с. 29), к 1933 г. Выготский начал утверждать, что социальная ситуация игры является одной из тех, в которых воображение освобождает мысли и смыслы из поля восприятия. Чтобы прийти к этому, требовалось смещение делавшихся им ранее акцентов на такой объект как сила слова. Этот центральный акцент на анализе социальной ситуации развития в связи с психологическим развитием подтверждается в работах, написанных Выготским за последние два года своей жизни.

Социальная ситуация развития, которая является особенной для каждого возраста, строго определяет всю картину жизни ребенка или его социальное бытие... поняв социальную ситуацию развития, имевшую место до начала любого возраста, которая была определена отношениями между ребенком и окружающей его средой, мы должны сразу понять, каким образом, новообразования данного возраста развиваются из жизни ребенка в данной социальной ситуации (Выготский, 1998, с. 198).

Эта связь между социальной ситуацией развития и психологическим развитием пронизывает его анализ в эти важнейшие последние годы жизни.

Шаги, которые Выготский сделал во время своей работы в области психологии от аналитического блока инструментального акта до психологической системы и далее, когда он попытался идентифицировать единицу, совместимую с мыслью о психологических системах в социальных ситуациях развития, привели к точке, в которой он только начинает размышлять над иным расширением своего проекта. Если, в прошлом, он постулировал диалектическое единство мышления и речи, то теперь старается понять опыт как единство личности и окружающей среды, представленное в развитии.

Миник и др. (1993) принял эту точку зрения и утверждал, что будущее традиции Выготского заключается в признании, что в культурном отношении особый характер учреждений требует пристального внимания к тому, как они структурируют взаимодействия между людьми и артефактами.

Ярошевский (1989) также указывает на важность понимания сложной неразрывной взаимосвязи между ситуацией, мотивом, эмоцией и пониманием в культурно-исторических работах Выготского. Предполагается, что таким образом мотивы делают действия значимыми в социальных ситуациях. Мотивы, которые управляют социальными действиями в ситуациях, являются формирующими в процессе генерации смысла для действующего лица и наблюдателя. Изменение социального положения действия может



привнести изменения в мотив, который в свою очередь, трансформирует смысл действий, которые могут, на первый взгляд, выглядеть одинаково. Наряду со стремлением Выготского понять влияние и познание с не-дуалистической позиции существует необходимость понять, что представляют из себя действия, эмоции и мотивы деятельности человека.

### **Деятельность, действие, эмоции и мотивы**

Доводы, изложенные выше, предполагают необходимость теорий, которые могут наладить связь между ситуациями (а также действиями и видами деятельности, которые происходят внутри них), эмоциями и мотивами. В данном разделе будет представлена культурно-историческая концепция мотивов, согласно которой эмоции и познание рассматриваются с не-дуалистической точки зрения. Несмотря на часто возникающее желание создать такой не-дуалистический подход, пожалуй, не будет ошибкой предположить, что на удивление большое количество исследований, представленных в рамках культурно-исторической традиции, остаются все же когнитивными. Напоминание о некоторых первоначальных предположениях теории деятельности является полезной отправной точкой в поисках этого, не-дуалистического грааля. Благодаря формулировке «объект-мотив», Леонтьев (1978) выдвинул идею о том, что деятельность человека всегда определяется объективной характеристикой социального мира.

Леонтьев (1978) приводит примеры того, как мотивы могут «сместаться» на цели и как социальные значения перерабатываются в личные ощущения – что свидетельствует о его попытках, не всегда последовательных и, возможно, часто неверно понятых, преодолеть дуализм социальных и индивидуальных уровней. (Stetsenko & Arievidtch, 2003 p. 487) Энгстром (1999) утверждали, что мотив может быть общим, но цели индивидуальны, они рассматривали идею частных и общих целей. Перемещающийся и развивающийся объект деятельности вызывается мотивом. Индивидуальное (или групповое) действие соотносится с сознательной целью. Хотя действия возбуждаются мотивом деятельности, они, как представляется, направлены на цель ... одно и то же действие может служить различным видам деятельности (Леонтьев, 1978, с. 64).

«помимо его (действия) преднамеренных аспектов (то, что должно быть сделано) действие имеет свой операционный аспект (как это может быть сделано), который определяется не самой целью, а объективными обстоятельствами, при которых она осуществляется ... Я должен отметить средство, с помощью которого действие выполняет свои операции» (Леонтьев, 1972/1981, с. 63).

Леонтьев иллюстрирует свою предполагаемую структуру деятельности хорошо известными примером деятельности охоты, в которой, чтобы понять, почему отдельные действия имеют смысл нужно понимать мотив всей деятельности (Леонтьев, 1978, с. 62–3), и примером обучения во-

ждению автомобиля, который иллюстрирует движение от одного уровня структуры деятельности к другому по мере того, как действия становятся автоматическими операциями, например, при смене передачи человеком, который учится водить машину (Леонтьев, 1978 с. 66).

Леонтьев различал материальные цели и аффективные мотивы деятельности, видя объективную цель в качестве переводящей мотив в физическое действие, преобразующей внутренний план в плоскость внешнего мира и проводящей деятельность через последовательность формирования новых целей. После Гегеля, он утверждает, что цели определяются в процессе деятельности (Энгельстрем 1999). Энгельстрем (2004) отмечает двойную функцию в том, что объект может обеспечить согласованность и преемственность деятельности, но в силу своего общественного и исторического характера, он также внутренне противоречив и, следовательно, является источником нестабильности.

Объект представляет собой гетерогенную и внутренне противоречивую, но прочную, постоянно воспроизводимую цель системы коллективной деятельности, которая мотивирует и определяет горизонт возможных целей и действий (Энгельстрем, 2004, с. 17).

Если это положение принимается, возникает необходимость понять взаимосвязь между активностью, социальной ситуацией и формированием мотивов. Большая часть ранних работ Выготского никак не учитывает социально-институциональные различия между учреждениями.

### **Эмоции**

Выготский понимал переживание как интеграцию когнитивных и эмоциональных элементов, которая всегда предполагает наличие эмоций. Выготский использовал эту концепцию для того, чтобы подчеркнуть целостность психологического развития детей, интегрирующую на каждом этапе развития внешние и внутренние элементы... Согласно Божович, в течение короткого периода времени Выготский считал переживание «единицей» психологического развития в рамках изучения социальной ситуации развития. (Гонсалес-Рей 2002, с. 136).

“Эмоциональный опыт [переживание], вытекающий из любой ситуации или в ответ на какой-то аспект окружающей среды, определяет, какое влияние эта ситуация или эта среда будет иметь на ребенка. Таким образом, это не какой-либо из факторов сам по себе (если рассматривать его безотносительно к ребенку), который определяет, как они будут влиять на дальнейший ход его развития, но те же самые факторы, преломленные через призму детского эмоционального опыта” [Выготский 1994, с. 339].

Эта идея преломления через призму детского эмоционального опыта до недавнего времени игнорировалась в развитии исследований последо-

вателями Вygотского. За отказом от когнитивно-аффективной двойственности, к которому пришел Вygотский, не последовало разработки модели, в рамках которой унитарная концепция мышления и чувства могут быть рассмотрены и реализованы в рамках эмпирического исследования.

### **Институциональная реконтекстуализация**

В рамках учреждений мотивы, цели, эмоции, образ мыслей реконтекстуализованы. Переход в другое учреждение предполагает перестройку и приспособление к реконтекстуализированным мотивам объекта. Учреждения могут быть проанализированы и описаны с использованием сформулированных Энгстромом (1987) правил, сообщества и разделения труда – что является мощным средством приближения к формулировке системы деятельности. Определение Бернштейном (2000) педагогического дискурса как встроенного дискурса, состоящего из инструктирующих и регулирующих элементов, которые могут быть реконтекстуализованы в отдельном учреждении, является полезным дополнением. Это может быть рассмотрено с точки зрения построения границ и социальных отношений (классификация и описание) и предлагает альтернативу, или, возможно расширение формулировки Энгстрема с помощью приемов, которые ведут к соединению структурных и дискурсивных особенностей учреждений. Примеры применения такого подхода можно найти, например, у Дэниэлса (2008, 2010).

### **Изменение ситуации во времени и пространстве**

Системы деятельности не существуют изолированно. Они встроены в сети, которые свидетельствуют о постоянных колебаниях и изменениях. Для теории деятельности необходимо разработать инструменты анализа и преобразования сетей культурно разнородной деятельности на основе диалога и дискуссии (Энгстром и Миеттинен, 1999 с. 7). Теория деятельности может предоставить инструменты, чтобы понять диалоги, различные точки зрения на изменения в сети взаимодействующих систем деятельности, которые недостаточно разработаны у Бернштейна. Идея сетей деятельности, в рамках которой происходят противоречия и борьба в определении мотивов и целей деятельности требует анализа и управления в пределах и между развивающимися системами деятельности. Существует необходимость в анализе того, каким образом сети деятельности структурированы, что необходимо для анализа управления и контроля. Леонтьев (1981) исследовал этот вопрос с точки зрения развития во времени. Он предположил, что при изучении онтогенеза человека необходимо учитывать упорядочивание категорий деятельности, которые соответствуют основным стадиям психического развития.

Этот анализ развития этапов характеризуется с точки зрения отдельных доминирующих видов деятельности и часто ассоциируется с работой Эльконина. В рамках деятельностной теории 21-го века эта позиция является одним из прогрессивных преобразований объекта во времени.



Рис. 1. Доминирование в сетях систем деятельности во времени

Исторический фон многого из того, что сейчас называется теорией деятельности, предполагает наличие 'сети' систем деятельности, в которых наблюдается доминирование какой-то из систем на протяжении короткого или длительного периода времени. Слово сети взято в кавычки, исходя из желания отметить резистентность к понятию сети в качестве связанной системы, в которой составные части разделяют некоторые функции. Здесь говорится о наличии нескольких систем активности, которые могут вытеснять друг друга и могут быть взаимно преобразованы. В качестве иллюстрации можно привести следующий довольно грубый пример: предположим, человек одновременно является профессиональным учителем и ухаживает за своим ребенком. Если ему нужно забрать ребенка из детского сада в конце учебного дня, то реакция на беспорядок в классе перед последним звонком может значительно отличаться от реакции в подобной ситуации, произошедшей ранее. Здесь две системы деятельности предполагают различные отношения друг с другом в определенное время суток. Эти пульсации в доминировании редко подвергаются тщательному эмпирическому исследованию. Некоторые из эмпирических работ, которые заявляют об ориентации на Культурно-историческую теорию деятельности, кажется, ограничивают свой анализ одной системой деятельности, не говоря уже о сети систем деятельностей, и редко доходят до анализа сдвигов в доминировании таких, как показано на рисунке 1.

### Закключение

В данной работе я говорил о том, что признание процесса реконтекстуализации социальных мотивов внутри отдельных ситуаций предоставляет важное «окно» в сферу психологических следствий изменяющихся ситуаций. Локальная организация власти и контроля внутри и между, например, учреждениями, порождает специфические формы дискурса, которые представляют собой психологические инструменты, опосредующие действия лиц, которые находятся внутри этих систем деятельности. Именно основываясь на этом, я утверждал, что развитие

теории деятельности требует понимания того, как порождаются такие средства, а также понимания инструментальных и аффективных / моральных аспектов этих средств. Четкое понимание сложности сетей деятельности, которые обладают параметрами в пространстве и времени, сможет обеспечить лучший доступ к пониманию формирования локального мышления в сложных многопрофильных условиях.

*Список литературы*

1. Bernstein, B. (2000), 'Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)' . Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
2. Cole, M. (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
3. Daniels, H. (2008) Vygotsky and Research. London: Routledge
4. Daniels, H. (2010) The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children's services and professional work The British Journal of Sociology of Education Volume 31, Number 4, pp. 377–393
5. Elkonin, D.B. (1972) Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, No. 4, pp. 6–20.
6. Engeström Y. (1987) *Learning by Expanding*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
7. Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press).
8. Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16(1/2), 11–21.
9. Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303–328). Cambridge: Cambridge University.
10. Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, pp. 1–18. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Gonzalez-Rey, F. (2002) L.S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach, in D. Robbins and A. Stetsenko (Eds.) *Voices Within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future* (New York, Nova Science).
12. Kozulin, A., (1998) *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
13. Leontiev, A.N. (1978) Activity, consciousness and personality (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
14. Leontiev, A.N. (1981) The Concept of Activity in Psychology', in J.V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M.E. Sharpe.
15. Minick, N. (1987) 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction', in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press
16. Minick, N., Stone, C.A., and Forman, E.A. (1993) Introduction: Integration of individual, social and institutional processes in accounts of children's

- learning and development in E.A. Forman, N. Minick, and C.A. Stone (eds) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press
17. Vasilyuk, F. (1991) *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations* (Hemel Hempstead: Harvester).
  18. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, (eds. and trans.), Harvard University Press.
  19. Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934).
  20. Vygotsky, L.S. (1994). The socialist alteration of man. In *The Vygotsky reader* (Oxford, Basil Blackwell) pp. 175–184. (Original work 1930).
  21. Vygotsky, L.S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky: Child psychology* (Vol. 5). New York: Plenum Press. (Original work 1928–1931).
  22. Yaroshevsky, M. (1989) *Lev Vygotsky*, Moscow: Progress Publishers

## **Research into Interdisciplinary social practices: L.S. Vygotsky's influence**

***Daniels H.R.***

*Head of the Center for Sociocultural and Activity Theory Research of Oxford University,  
Fellow of Green Templeton College, Department of Education,  
University of Oxford, Professor (UK)  
harry.daniels@education.ox.ac.uk*

This paper will explore some of the personal motivational implications of the process of moving from one professional situation to another. That is to work in a multidisciplinary team. In the cultural historical phase of Vygotsky's writing he strove to understand the development of psychological functioning in relation to the situation in which that development was taking place. This view will be the point of departure for a consideration of the transformations that take place when a person moves from one institutional situation to another. I will discuss the ways in which institutions recontextualise societal motives and thus mediate an individual's engagement with the social world.

Interdisciplinary social practice involves individuals in the negotiation of engagement with others who are located in different institutions within which different priorities prevail. When viewed from a Vygotskian perspective, transitions between institutions may require engagement with new recontextualisations of societal motives. Alongside this emphasis on moving from one institutional setting to another, which may be thought of a movement in space, there is also the perspective of movement through time. On the one hand institutions themselves change over time and thus principles of recontextualisation will also change over time. This may be viewed from a macro or micro perspective.

Vygotsky and his co-workers, notably Leontiev, gave rise to the inception of a tradition in which an understanding of the societal formation of motives was central to an overall thesis of the cultural historical formation of mind. A weak point in this work has been with respect to the way in which specific institutions mediate societal motives, how they stand between society and the person. Although present in the latter stages of Vygotsky's writing relatively little attention has been paid to the development of a non dualist account of cognitive and affective features of human functioning and how these relate to the ways in which motives and goals arise in particular situations. When processes of institutional recontextualisation are understood alongside such non dualist accounts of functioning then perhaps we will understand more about the personal challenges of moving from one situation to another. This is important when situations change through movement in space and time and both carry developmental implications.

Theorising the notion of situation and transition

As Minick (1987 p. 29) notes, by 1933, Vygotsky began to argue that the social situation of play was one in which imagination frees thought and meanings from the perceptual field. This was a reversal of his earlier emphasis on the power of speech to bring this about. This central emphasis on the analysis of the social situation of development in connection with psychological development is reaffirmed throughout the writing which Vygotsky undertook in the last two years of his life.

The social situation of development, which is specific to each age, determines strictly regularly the whole picture of the child's life or his social existence...Having elucidated the social situation of development that occurred before the beginning of any age, which was determined by the relations between the child and his environment we must immediately elucidate how, new formations proper to (characteristic of) the given age develop from the life of the child in this social situation(Vygotsky, 1998 p.198)

This linkage between the social situation of development and psychological development pervades his analysis in these crucial final years of his life.

The move that Vygotsky made during his work in psychology from the analytic unit of the instrumental act through to the psychological system and on to try and identify a unit compatible with his end of career thought on psychological systems in social situations of development was brought to an end at the point at which he just starting to reflect on another extension to his project. Where, in the past, he had posited a dialectical unity of thinking and speech he now moved to understand experience as the unity of personality and the environment as represented in development<sup>1</sup>.

Minick et al (1993) took this view and argued that the future of the Vygotskian tradition lay in acknowledging that the culturally specific nature of

---

<sup>1</sup> See Vygotsky, 1998b, pp. 289–296 for an extended discussion.

institutions demands close attention to the way in which they structure interactions between people and artifacts.

Yaroshevsky (1989) also points to the importance of understanding the complex inseparable relationship between situation, motive, emotion and understanding in Vygotsky's cultural historical work. It is suggested that, in this way, motives make actions meaningful in social situations. The motives that guide social action in situations are formative in the generation of meaning for the actor and the observer. Changing the social situation of action can bring change in motive which in turn transforms the meaning of actions that may, on first observation, appear identical. Taken alongside Vygotsky's desire to understand affect and cognition in a non dualist account there is a need to understand action, emotions and motive in human activity.

### **Activity, action, emotions and motive**

The argument outlined above suggests the need for theories that forge a link between situations (and the actions and activities that take place within them), emotions and motives. In this section of the paper an argument will be advanced for a cultural historical conception of motive which understands emotion and cognition in a non dualistic frame. Despite the often espoused wish to create such a non dualist account it is perhaps not unfair to suggest that a surprisingly large amount of the research reported under the banner of the cultural historical tradition remains overly cognitive. A reminder of some of the original assumptions of Activity Theory provides a useful point of departure in the quest for this non dualist grail. Through his formulation of 'object-motive', Leontiev (1978) presented the idea that human activities are always driven by an objective feature of the social world.

Leontiev (1978) provides examples of how motives can 'shift' onto goals and how social meanings are re-worked into personal senses—both accounts are indicative of his attempts, not always consistent and perhaps therefore often misunderstood, to overcome the dualism of social and individual levels (Stetsenko & Arievitch, 2003 p 487). Engeström (1999) argued that motive can be collective but that goals are individual and he explored the idea of partial and overall goals. The shifting and developing object of an activity is aroused by a motive. Individual (or group) action is referred to a conscious goal. Although actions are aroused by the motive of the activity, they seem to be directed towards a goal ... the one and the same action can serve different activities (Leontiev, 1978, p. 64).

'apart from its (the action's) intentional aspects (what must be done) the action has its operational aspect (how it can be done), which is defined not by the goal itself, but by the objective circumstances under which it is carried out ... I shall label the means by which an action is carried out its operations' (Leontiev, 1972 / 1981, p.63).

Leontiev illustrates his proposed structure of activity with well known examples of the activity of hunting in which to understand why separate actions are meaningful one needs to understand the motive behind the whole activity (Leon-



tiev, 1978 pp 62–3) and of learning to drive a car that illustrates the movement from one level of the structure of an activity to another as actions become automatic operations such as in gear changing when learning to drive (Leontiev, 1978 pp 66).

Leontiev distinguished between the material objective and affective motives of activity, seeing the objective purpose as translating motive into a physical act, transforming the internal plane to the external world and driving activity through the formation of goals. After Hegel, he maintained that goals are determined in the course of activity (Engeström 1999). Engeström (2004) notes a dual function in that an object can give coherence and continuity to the activity but by virtue of its societal and historical nature it is also internally contradictory and thus a source of instability.

The object is a heterogeneous and internally contradictory, yet enduring, constantly reproduced purpose of a collective activity system that motivates and defines the horizon of possible goals and actions (Engeström, 2004, p. 17).

If this position is adopted there is a need to understand the relation between activity, social situation and the formation of motives. Much of Vygotsky's early work does not take account of socio-institutional differences between settings.

### **Emotion**

Vygotsky understood *perezhivanie* as the integration of cognitive and affective elements, which always presupposes the presence of emotions. Vygotsky used this concept in order to emphasize the wholeness of the psychological development of children, integrating external and internal elements at each stage of development. . . . According to Bozhovich, for a short period of time Vygotsky considered *perezhivanie* as the “unity” of psychological development in the study of the social situation of development. (Gonzalez-Rey 2002, p. 136).

“The emotional experience [*perezhivanie*] arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors themselves (if taken without the reference of the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience” [Vygotsky 1994, pp. 339].

This idea of refraction ‘through the prism of the child's emotional experience’ has been until recently been ignored in the development of post Vygotskian research. The rejection of the cognitive/affective dualism which Vygotsky (1994, 1987) announced was not followed by a model within which a unitary conception of thinking and feeling could be discussed and implemented within empirical research.

### **Institutional recontextualisation**

Within institutions motives, goals, emotions and ways of thinking are re-contextualised. Moving from one institution to another involves realignment

and adjustment to recontextualised object motives. Institutions may be analysed and described using Engeström's (1987) formulation of rules, community and division of labour – it offers a powerful means of approaching the articulation of an activity system. Bernstein's (2000) formulation of pedagogic discourse as an embedded discourse comprised of instructional and regulative elements which may be recontextualised in specific institution provides a useful adjunct. This may be analysed in terms of the constitution of boundaries and social relations (classification and framing) and offers an alternative, or perhaps an extension, to Engeström's formulation through the ways in which it seeks to connect structural and discursive features of institutions. Examples of the application of this approach may be seen, for example, in Daniels (2010, 2008)

### Changing situations through time and space

Activity systems do not exist in isolation. They are embedded in networks which witness constant fluctuation and change. Activity Theory needs to develop tools for analyzing and transforming networks of culturally heterogeneous activities through dialogue and debate (Engeström and Miettinen, 1999 p.7). Activity theory could provide the tools with which to understand dialogues, multiple perspectives on change within networks of interacting activity systems all of which are underdeveloped in Bernstein. The idea of networks of activity within which contradictions and struggles take place in the definition of the motives and object of the activity calls for an analysis of power and control within and between developing activity systems.

There is a need for an analysis of the way in which networks of activities are structured – ultimately for an analysis of power and control. Leontiev (1981) explored this issue from the perspective of development through time. He suggested that in the study of human ontogeny, one must take account of the ordering of categories of activity that corresponds to broad stages of mental development.

This analysis of development in terms of stages characterised in terms of particular dominant activities is often associated with the work of Elkonin. In the terms of 21st Century Activity Theory this account is one of progressive transformation of the object through time.

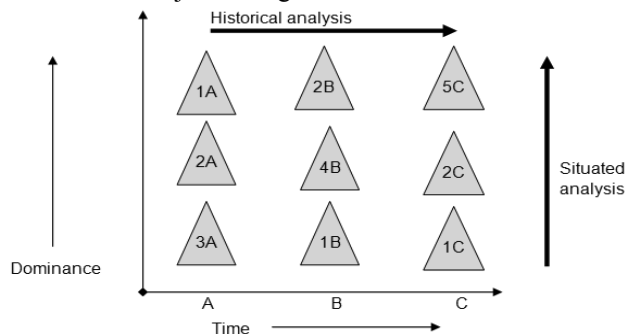


Figure 1. Dominance in Networks of Activity Systems through Time

The historical background of much of what is now termed Activity Theory posits ‘networks’ of activity systems in which dominance arises at particular moments in both long and short term periods of time. Commas have been placed inverted around the word network because of the wish to signify a resistance to the notion of network as a connected system within which component parts share some function. Here concern is with the existence of multiple activity systems which may supplant each other and may be mutually transformed. By way of illustration I offer this rather crude example: suppose a person is both a care giver to their own child as well as a professional teacher. If that teacher has a need to collect their child from a nursery at the end of the school day then the way that might respond to class disruption close to the final bell of the day may be very different to the way in which they might respond earlier in the day. Here two activity systems assume a different relationship to one another at particular times of the day. These pulsations in dominance are rarely subjected to rigorous empirical scrutiny. Some of the empirical work which proclaims a CHAT orientation seems to constrain its analysis to one activity system let alone a network of activity systems and rarely strays into the analysis of shifts in dominance such as those depicted in Figure 1.

### **Conclusion**

In this paper I have argued that a recognition of the process of recontextualisation of societal motives within specific situations provides an important window on the psychological implications of changing situations. The local arrangements of power and control within and between settings, such as institutions, give rise to specific modalities of discourse which constitute psychological tools which mediate the actions of persons located within these activity systems. It is from this base that I have argued that the development of Activity Theory requires an understanding of the production of such tools and also requires an understanding of instrumental and affective / moral dimensions of these tools. A robust understanding of the complexity of networks of activity which have dimensions in space and time would then provide enhanced access to an understanding of the local formation of ways of thinking in complex multidisciplinary settings.

### *References*

1. *Bernstein, B. (2000), ‘Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)’ . Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.*
2. *Cole, M. (1996) Cultural Psychology: A once and future discipline, Cambridge Mass: Harvard University Press.*
3. *Daniels, H. (2008) Vygotsky and Research. London: Routledge*
4. *Daniels, H. (2010) The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children’s services and professional work The British Journal of Sociology of Education Volume 31, Number 4, pp. 377–393*

5. *Elkonin, D.B.* (1972) Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, No. 4, pp. 6–20.
6. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
7. *Engeström, Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press).
8. *Engeström, Y.* (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16(1/2), 11–21.
9. *Engeström, Y.* (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303–328). Cambridge: Cambridge University.
10. *Engeström, Y. & Miettinen, R.* (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, pp. 1–18. Cambridge: Cambridge University Press.
11. *Gonzalez-Rey, F.* (2002) L.S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach, in D. Robbins and A. Stetsenko (Eds.) *Voices Within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future* (New York, Nova Science).
12. *Kozulin, A.*, (1998) *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
13. *Leontiev, A.N.* (1978) *Activity, consciousness and personality* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
14. *Leontiev, A.N.* (1981) 'The Concept of Activity in Psychology', in J.V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M.E. Sharpe.
15. *Minick, N.* (1987) 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction', in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press
16. *Minick, N., Stone, C.A., and Forman, E.A.* (1993) Introduction: Integration of individual, social and institutional processes in accounts of children's learning and development in E.A. Forman, N. Minick, and C.A. Stone (eds) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press
17. *Vasilyuk, F.* (1991) *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations* (Hemel Hempstead: Harvester).
18. *Vygotsky, L.S.* (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, (eds. and trans.), Harvard University Press.
19. *Vygotsky, L.S.* (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934).
20. *Vygotsky, L.S.* (1994). The socialist alteration of man. In *The Vygotsky reader* (Oxford, Basil Blackwell) pp. 175–184. (Original work 1930).
21. *Vygotsky, L.S.* (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky: Child psychology* (Vol. 5). New York: Plenum Press. (Original work 1928–1931).
22. *Yaroshevsky, M.* (1989) *Lev Vygotsky*, Moscow: Progress Publishers

## **Влияние идей Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на современные исследования проблем развития**

***Перре-Клермо А.-Н. и Перре Ж.-Ф.***

*Факультет гуманитарных наук Невшательского университета, (Швейцария) в сотрудничестве с Валери Тартас, Университет Тулузы Жан-Жорес, Франция  
anne-nelly.perret-clermont@unine.ch  
jean-francois.perret@unine.ch; valerie.tartas@univ-tlse2.fr*

Мы начнем с рассмотрения огромного влияния, которое Л.С. Выготский и Ж. Пиаже до сих пор оказывают на научные исследования. Для этого мы будем опираться на доступную онлайн информацию о работах, выполненных в русле заложенных ими традиций и содержащих эмпирические данные. Затем, мы обратимся ко второй части нашего доклада, которая посвящена рассмотрению того, как повезло современным психологам, которые могут опереться на идеи этих гигантов, чтобы плодотворно осуществлять исследования процессов, способствующих развитию человека. Мы приведем пример из наших собственных исследований в Невшателе и Тулузе.

Л.С. Выготский и Ж. Пиаже были и до сих пор (в год, когда отмечается 120 годовщина со дня их рождения) остаются главными фигурами для исследователей в области психологии и образования. Родившиеся в один год, но в далеких друг от друга странах, в то время, когда самолеты и интернет не были доступны, они знали друг друга, когда еще только начинали свой научный путь. Пиаже работал с профессором Клапареда, чья жена была русской. Выготский опубликовал книгу Пиаже в России и дал подробный комментарий к ней. Как известно, в 1962 году Ж. Пиаже вернулся к этим комментариям и досадовал, что он не смог продолжить дискуссию с Выготским о проблемах, представляющих одинаковый для них обоим интерес. Он был убежден в том, что хотя у них было разные подходы к изучению одних и тех же проблем, они никоим образом не противоречили друг другу. В наши дни, когда различия между этими двумя авторами излишне акцентируются, мы хотели бы обсудить идею о том, как при оригинальности каждой из этих теорий до сих пор общим в них остается стремление понять процессы, обеспечивающие развитие высших психических функций, в отличие от других исследователей, которые, как правило, ограничиваются исследованием элементарных психологических процессов или «моментальными снимками» описания компетенций в различных фазах младенчества без учета их преобразований в будущем. Мы хорошо понимаем, что Выготский и Пиаже не были изолированными мыслителями и что их собственное развитие было поддержано продолжающейся дискуссией с другими учеными в национальных сообществах (Перре-Клермон и Барреле, 2008/2014). Но нынешний симпозиум посвящен празднованию юбилея двух этих авторов, и мы сосредоточимся я на них.

Отзвуки идей Выготского и Пиаже в современных исследованиях встречаются все чаще. Трудно сказать, по крайней мере, на первый взгляд, связано ли это с увеличением доступности их текстов (из-за электронных средств связи, переводов и всплеска числа исследователей в мире) или с повышением интереса к их работе. Скорее всего, оба фактора играют свою роль. Для того чтобы понять причины этого постоянно растущего интереса к их работам необходимо учитывать не только их статьи, но и книги. Удивительно, но в настоящее время, несмотря на традиционное отношение к книгам, играющим важную роль в философии и гуманитарных науках для глубокого понимания вопросов, в базах данных для научных исследований, таких, как Scopus или Thompson-Reuters, есть только статьи, но нет книг. Таким образом, данная работа будет базироваться на таком интересном инструменте как Google Scholar, потому что в нем содержится множество языков публикаций и переводов. Конечно, технические разработки в области «больших баз данных» позволят в ближайшем будущем получить гораздо более совершенные библиометрические результаты, чем те, которые могут быть предложены здесь. Тем не менее, есть несколько вопросов, которые мы уже можем рассматривать, прогнозируя интересные результаты. Они позволяют нам нарисовать «общую картину» того места, которое занимают Выготский и Пиаже в современных исследованиях – в период между их 100-м и 120-м юбилеем (1996–2016).

Кто ссылается на Выготского? Пиаже? Сколько ученых в мире четко указывают, что эти авторы сформировали их мышление? Какие тексты цитируют чаще всего? На каких языках они пишут? Этот доклад будет содержать множество подробных сведений, но давайте сначала предупредим аудиторию: никто не может найти в своей жизни время, чтобы прочитать все, что было опубликовано преемниками этих двух гигантов! Конечно, не все цитаты имеют одинаковую важность или качество. Некоторые из них являются только аллюзией или поверхностными ссылками на концепции. Некоторые цитаты служат для того, чтобы квалифицировать направление исследований, принадлежность к которым исследователь заявляет: в этом случае они становятся маркером идентичности. Другие комментируют тот или иной пункт этих теорий или делают ссылку на Выготского и Пиаже в качестве весомого аргумента в пользу своей точки зрения. Более амбициозно настроенные авторы пытаются применить эти теории к образовательным предложениям и их критическому анализу. И, наконец, еще более предприимчивые ученые предлагают расширить смысл высказанных Выготским или Пиаже предположений, чтобы можно было ставить перед собой новые проблемы и расширять теоретическую и эмпирическую работу по новым направлениям.

Интересно рассмотреть, кто ссылается одновременно на Выготского и Пиаже и рассмотреть, какие элементы исследуются, когда внимание

уделяется обоим авторам одновременно. Примерно треть текстов этих авторов посвящена определению сходства и различия между этими двумя теориями, но среди авторов лишь немногие ссылаются на опубликованную в 1962 году в американском переводе критику Л.С. Выготским Пиаже. Многие другие цитаты содержат образовательные предложения, вдохновленные этими двумя психологами. Но, вероятно, сегодняшняя психология развития еще не до конца использовала весь потенциал методологического и концептуального вклады Пиаже и Выготского в науку. Есть еще много новых возможностей для изучения, несмотря на работы таких авторов, как Джером Брунер или Людмила Обухова, которые проложили путь в этом направлении.

Во второй части доклада, мы вернемся к главным методологическим взглядам Пиаже и Л.С. Выготского, чтобы лучше понять изменения в подходах к развитию. Затем мы представим наши собственные данные, полученные в ходе исследований, направленных на развитие этих идей в соавторстве с Валери Тартас (Тартас & Перре-Клермон, 2008; Тартас, Бокал & Перре-Клермон, 2010 и в печати).

Перечитывая Пиаже и Выготского, мы особенно заинтересованы в установлении главного вопроса взаимоотношений между личностью и социумом в свете высказанных ими озабоченностей и надежд как людей своего времени. Жан Пиаже в молодости сталкивается с массовыми движениями, забастовками, Первой мировой войной и страхом перед коммунизмом. Он также был образован как протестантский христианин с высоким чувством личной ответственности и острым чувством важности критического взгляда на не аргументированные догматические утверждения. В результате Пиаже стремился участвовать в понимании и поощрении личной автономии и познавательных способностей человека, чтобы он мог быть независимым от идеологического мышления других. Соответственно, в своих исследованиях, он отдает приоритет наблюдению за действиями субъекта, рефлексии и мета-рефлексии. Тем не менее, он часто упоминал роль социальных взаимодействий. В какой-то степени, он также упоминал о роли передачи культурного опыта. Однако, существуя в консервативном обществе с очень четкими иерархиями, Пиаже был очень обеспокоен тем, чтобы эти социальные трансмиссии не навязывались человеку сверху, но воспринимались критически. В то же время, но на другом конце Европы, в совершенно ином политическом контексте, Лев Выготский родился в еврейском культурном контексте, в котором жизненно важным источником знаний был процесс обращения с вопросами к другим. Выготский затем пережил послереволюционный период в России с глубокой надеждой, что обновленный социальный контекст будет способствовать развитию всех детей, независимо от их возможных дефектов. Школы, культуры и науки рассматривались как очень важные ресурсы для развития выс-

ших психических функций. Но, несмотря на то, то он отдавал приоритет культуре и социальной координации, Выготский придавал первостепенное значение личности индивида. Например, в его работе «Психология искусства», Выготский описывает, что учителя не могут непосредственно вызвать у ребенка важные психологические переживания, но могут стать проводниками на пути к этому. Человек сам выбирает форму переживания оказываемого воздействия. Восприятие произведения искусства побуждает к реализации личного творческого акта.

В настоящее время, у нас также есть наши собственные обязательства, которые делают психологические исследования значимыми для нас. Культура и наука – очень важные ресурсы. Но на заре 21-го века мы имеем большую степень неопределенности в отношении характеристик навыков и знаний, которые могут помочь решить нашу главную проблему – выживания человечества – в условиях изменения климата и других экологических, технических и социальных изменений. Общества становятся все более сложными и более опасными. Интериоризация знаний и культуры предыдущих поколений не кажется достаточной. Люди должны становиться сильнее как личности и быть в состоянии удовлетворить потребности более сложного общества глобализованного с точки зрения нескольких технологических, социальных, языковых и культурных сетей. Что такое направление линии развития? Вопрос должен оставаться открытым и исследователям не следует забывать, что очень важно принимать во внимание социально-материальные механизмы (Перре & Перре-Клермон 2011; Латур 2015; Ианнаконе 2015; Контоподис & Перре-Клермон, 2016 г.).

Чтобы показать, как работать в этом направлении, мы предложим методологический подход, который одновременно вдохновлен Пиаже и исследованиями Inhelder в области развития когнитивных операций и предложением Л.С. Выготского спровоцировать развитие, чтобы наблюдать его. Научно-исследовательские проекты приглашают детей провести несколько мероприятий в различных социально-материальных условиях, переходя от одного к другому. Затем мы наблюдаем, как они участвуют в этой деятельности, учатся у своих партнеров (взрослых и детей), а также передают (или нет) свое полученное понимание и организацию общественных отношений от одной ситуации к другой. При этом мы обращаем внимание на микрогенетические процессы, связанные с Пиаже и Inhelder (Бронкарт, 2013), но мы толкуем их как микро-исторические изменения в личности, в пределах социально-материальных установок.



## **The influence of the ideas of L.S. Vygotsky and J. Piaget on modern research of development problem**

**Anne-Nelly Perret-Clermont & Jean-François Perret**

*University of Neuchâtel, Switzerland in collaboration with Valérie Tartas*

*University of Toulouse Jean-Jaurès, France (Switzerland)*

*anne-nelly.perret-clermont@unine.ch;*

*jean-francois.perret@unine.ch; valerie.tartas@univ-tlse2.fr*

We will first start with a consideration of the tremendous impact that L.S. Vygotsky and J. Piaget still have on research studies. For this we will rely on available on-line information with some quantitative indicators. We will then turn to the second part of our talk, which is dedicated to the consideration of how fortunate modern day psychologists are to step on the shoulders of such giants to further pursue fruitful lines of inquiries into the processes that favor human development. We will provide an example drawn from our own studies in Neuchâtel and Toulouse.

L.S. Vygotsky and J. Piaget have been – and still are on the day of the celebration of their 120th birthdays! – major figures for researchers in psychology and education. Born in the same year but in distant countries at a time when air-planes and the Internet were not available, they had known of each other since their early days as scientists. Piaget was working with Prof. Claparède, whose wife was Russian. Vygotsky published an early book of Piaget in Russian and commented on it in depth. As we know, in 1962 J. Piaget came back to these comments and stated how sad he was not to have been able to pursue the discussion with Vygotsky around their common interests. He was convinced that they had different perspectives that were in no way contradictory. Nowadays, in a time when the differences between these two authors have probably been over-emphasized, we would like to discuss the idea of how the originality of both of them still lies in their concern to understand the *processes* that allow for development of higher psychological functions, in contrast with other researchers who tend to confine themselves to the investigation of elementary psychological processes or to “snapshot” descriptions of competencies in different phases of infancy without accounting for their progressive transformations. We are well aware that Vygotsky and Piaget were not isolated thinkers and that their own development was supported by on-going discussions with other scientists in their communities (Perret-Clermont & Barrelet, 2008/2014). But the present symposium is dedicated to the celebration of our two authors and we will concentrate on them.

The echoes of Vygotsky and Piaget in current studies are ever growing. It is difficult to say, at least at first, if this is due to the increased availability of their texts (because of electronic communication, translations and an upsurge in the number of researchers in the world) or to increased interest in their work. Most probably these are connected phenomena. To build an image of

this ever-growing reception of their works it is necessary to take into account not only their articles but also their books. Surprisingly, nowadays, in spite of the tradition of books playing a major role in philosophy and human sciences for an in-depth understanding of matters, data bases for scientific research, such as those of Scopus or Thompson-Reuters, record only articles and not books. Therefore, the present account will be based on Google scholar, an interesting tool because it also considers many languages of publication and translations. Of course, technical developments in “big data” will make it possible in the near future to obtain much more refined bibliometrical results than those that can be offered here. Yet, there are several questions that we can already address with interesting results. They allow us to sketch a “big picture” of Vygotsky and Piaget in modern research for the period between their 100th and 120th anniversaries (1996–2016).

Who cites Vygotsky? Piaget? How many scholars in the world make explicit that these authors have nourished their thinking? Which texts are most cited? In which languages do they write? This talk will go into more detail, but let’s first warn the audience: nobody can find in his or her life the time to read everything that has been published by the successors of these two giants! Of course, not all the citations have the same importance or quality. Some are only allusions or superficial references to a concept. Some citations serve to qualify the line of research (almost the sub discipline) to which the researcher claims to belong: it then becomes an identity marker. Others comment on one point or another of these theories or make reference to Vygotsky or Piaget as an authority argument in favor of their point. More ambitiously, some authors try to apply these theories to educational proposals and their critical analyses. Finally, even more enterprising scholars suggest ways to expand Vygotsky or Piaget’s proposals to address new issues and thereby further the theoretical and empirical work along new avenues.

It is interesting to examine who cites both Vygotsky and Piaget and to consider which elements are discussed when attention is paid to both authors simultaneously. Roughly a third of the texts of these writers want to identify the resemblances and differences between the two theories among which quite a few refer to Vygotsky’s criticisms of Piaget, as published in the 1962 American translation. Many other citations comprise educational proposals inspired by these two psychologists. But probably present developmental psychology has not fully exploited yet the complementary methodological and conceptual contributions of Piaget and Vygotsky. There are still many new frontiers to explore in spite of major authors like Jerome Bruner or Liudmila Obukova, who have paved the way in this direction.

In the second part of the talk, we will revisit two of Piaget and Vygotsky’s major methodological contributions to better understand developmental change. We will then present our on-going efforts to help advance them with Valérie Tartas (Tartas & Perret-Clermont, 2008; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010 and in press).

In re-reading Piaget and Vygotsky, we are particularly interested in setting the central question of the relationships between the individual and the social in the light of the worries and hopes of these authors as people of their times. Jean Piaget, as a young man, was vividly confronted with mass movements, strikes, World War I and the fear of communism. He was also educated as a Protestant Christian with a high sense of personal responsibility and an acute sense of the importance of a critical look at non-argumentative dogmatic assertions. As a result, Piaget wanted to engage in understanding and promoting personal autonomy and cognitive ability, to not be dependent on others' ideological thinking. In his studies, he therefore gave priority to the observation of the subject's own actions, reflections and meta-reflections. Nevertheless, he often mentioned the role of social interactions. To some extent he also mentioned the role of cultural transmissions. But living in a conservative society with very clear hierarchies, Piaget was very concerned that these social transmissions not be imposed top down on the individual but critically discussed. At the same time, but at the other end of Europe, in a completely different political context, Lev Vygotsky was born into a Jewish cultural context that considered asking questions to others a vital source of knowledge. Vygotsky then experienced Russia's post-Revolution period with the deep commitment that a renewed social context should foster the development of all children, whatever their eventual defects. Schools, culture and science were seen as very important resources for the development of higher psychological functions. But in spite of this priority given to culture and social coordination, Vygotsky granted an essential role to the individual person. For instance, in his *Psychology of Art*, Vygotsky describes how teachers cannot make important psychological experiences happen to children but only be the coach who renders it possible. It is the individual who actively responds. Looking at a piece of art requires a personal creative act.

In present times, we also have our own commitments that make psychological research relevant to us. Culture and science are very essential resources. But at the dawn of the 21st century we have a greater degree of uncertainty as to the characteristics of the skills and knowledge that can help solve our major problem – the survival of humanity – in the face of climate change and other environmental, technical and social changes. Societies have become more complex and more dangerous. Interiorization of the knowledge and culture of previous generations does not seem sufficient. Individuals need to grow stronger as persons to be able to meet the demands of a more complex society globalized into a mix of multiple technological, social, linguistic and cultural networks. What is the direction of the line of development? The question has to remain open-ended and research should not forget that socio-material arrangements are very important to take into account (Perret & Perret-Clermont, 2011; Latour, 2015; Iannaccone, 2015; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016).

To illustrate how to work in this direction, we will propose a methodological approach that is both inspired by Piaget and Inhelder's studies of the development of cognitive operations and by Vygotsky's suggestion to provoke development in order to observe it. The research designs invites children to conduct several activities in different socio-material settings, moving from one to another. We then observe how they engage in these activities, learn from their partners (adults and children) and transfer – or not – their gained understanding and the organization of their social relations from one situation to the other. In so doing, we pay attention to the micro-genetic processes related by Piaget and Inhelder (Bronckart, 2013), but we reinterpret them as micro-historical changes in the individuals within framed and situated social material settings.

## **Проблемы современных культурно-исторических и деятельностных исследований: с позиции личного опыта Президента Международного общества Культурно- исторических и деятельностных исследований (ISCAR)**

**Рид М. Дж.**

*Президент международного общества ISCAR, профессор (Великобритания)  
malcolm.reed@bristol.ac.uk*

Для меня большая честь обратиться к вам от лица Международного общества Культурно-исторических и деятельностных исследований (ISCAR) и я благодарю профессора Виталия Рубцова за эту предоставленную мне возможность. Конечно, я не могу говорить от лица всех выдающихся заслуженных ученых и исследователей, так что буду говорить о своем личном опыте действующего президента и активного члена этого общества, начиная с 1998 года, когда я впервые побывал на конгрессе в университете Орхуса.

Итак, с чего начать? Не лучше ли с самого начала? Например, с постановки проблем [культурно-исторических и деятельностных исследований]. Не проблемы, в единственном числе, а проблем, во множественном числе.

Мой тезис состоит в том, что мы принадлежим к традиции культурно-исторического исследования, которая стремится понять общие проблемы человеческого развития в диалектической взаимосвязи с социально-историческими проблемами. Тем не менее, мы могли бы выделить более конкретные проблемы в качестве темы для исследования, и это был бы наш практический вклад в расширение круга проблем, имеющих основополагающее значение.

Проблематизация взаимосвязи между наблюдаемой одной проблемой в человеческой природе и ее сложного и многообразного значения, связанного с культурой человека, является традицией, которая восходит, по крайней мере, к периоду за две с половиной тысячи лет до возникновения западной философии и науки:

Почему же ноги опухают и у тех, кто желчен и у тех, кто страдает от голода? Является ли это в обеих ситуациях результатом истощения? У тех, кто голодает, наблюдается истощение, потому что они не получают никакой пищи вообще, в то время как у желчных, потому что они не получают никакой пользы от еды, которую принимают. (Приписывается перипатетике Аристотеля, 4-й. до н.э., Фостер, 1927)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> A problemata. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) The Works of Aristotle, Vol. VII The Problemata. Oxford: Oxford University Press, 859b [https://archive.org/stream/worksof aristotle07arisuoft/worksof aristotle07arisuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/worksof aristotle07arisuoft/worksof aristotle07arisuoft_djvu.txt)

Это – существенная проблема (lat. *Problemata*); она имеет такое латинское название, так как является собранием сложных вопросов и ситуаций для обсуждения в Эллинистической Греции. *Problemata* имеет данный статус, поскольку требует решения целого набора сложных вопросов, а применительно к медицине, она должна учитывать даже расположение созвездий при выборе способов вывода человека из дефицитного или избыточного состояния.

Слово «проблема» имеет греческий корень, означающий «вещь, брошенная или положенная вперед»<sup>2</sup>. Разгадка проблемы требует определенного вида внимания и позиции по отношению к знанию, а не знания как такового, то есть необходимо вступить в процесс решения проблемы и выработать понимание.

В приведенном примере говорится о состоянии человека и выдвигается более широкий тезис о том, что это состояние является результатом влияния природы (сезонов и звезд). Таким образом, предлагается не лечение, но метод решения проблемы – процесс проблематизации многогранной сложности физического симптома – «отекающих ног». Проблематизация требует найти способ аргументации для решения проблемы бытия.

Мы могли бы обратить внимание на социально-политическое умозаключение в рамках поставленной задачи. Два противоположных состояния, в которых отек ног является следствием и для тех, у кого есть еда, и для тех, кто голодает. Проблема истощения неразрывно связана с проблемой избытка, которые отражают такие проблемы людей, как достаток еды и ее отсутствие. Другими словами, экзистенциальные проблемы бытия человека кроются в проблемах доступа к средствам в социальном мире.

Сила *Problemata* в том, что человеческий опыт рассматривается как имеющий связующее значение между материальным и культурным мирами и в том, что ведется поиск аргументации для объяснения различия бытия. Ее траектория ведет к более современным методам исследования того, как состояния и средства дифференциации появляются на свет в тот или иной момент и используются для решения проблем конкретных людей. А это, как нам известно, опасная для постановки проблема.

Моя позиция заключается в том, что нам нужно, прежде всего, в нашем исследовании продолжать проблематизировать и оценивать методы проблематизации. Привлекая внимание к конкретной проблеме, в то же время понимать, что это неизбежно приведет к дальнейшему умножению проблем, и потребует разъяснения и разработки критического метода с философизацией и политизацией исходного намерения. Проблематизация предлагает нам освященную временем, мощную культурно-историческую, философскую и политическую стратегию для изучения бытия человека в мире. Поиск метода, с помощью которого можно

<sup>2</sup> «problem, n.» OED Online. Oxford University Press, March 2016. Web. 2 June 2016.

проблематизировать развитие через образование, является большим подарком Л.С. Выготского нам и нашей традиции.

Многие из проблем, которым посвящены современные культурно-исторические и деятельностные исследования, созвучны с проблематизацией, которую Выготский рассматривает в последние годы своей жизни, – принцип смысловой структуры сознания (Завершнева, 2010, с.34; Зинченко, 2011) и активного восстановления пережитого опыта (переживания). Значение внутреннего опыта и субъектности в культурно-историческом подходе стали объектом теоретического и эмпирического исследования (Василюк, 1991; Гонсалес Рей, 2008, 2009; Вересов, 2014). Я считаю, что концепция внутреннего позиционирования ребенка Божович (2009) очень актуальна.

Значительный интерес в отношении философии сознания уделяется формированию сознания в развитии (Бэкхерст, 2007, 2011; Дерри, 2013). Следуя педагогической традиции (Давыдова, 1999) с ее особым вниманием к проблеме как основе научной концептуализации, мы невольно столкнемся с повышенным интересом к двойной стимуляции (Саннино, 2015). Эльконин (1993) и Хедегаард (2012) вновь привлекли наше внимание к важности кризиса в развитии.

Впрочем, я особенно хотел бы привлечь интерес к проблематизации, выдвинутой Выготским в поезде во время возвращения в Москву для начала работы в Народном комиссариате по просвещению общественности в июле 1924 года. Я хотел бы подчеркнуть внимание Выготского к тому, что Ярошевский (1989, 99) называет «потребность в практике» в разработке методики для обучения людей с физическими и психическими проблемами (Дефектология) (Дэниелс & Хедегаард, 2011):

Можно задать вопрос – какова связь между этими абстрактными общими проблемами и тем, с чем приходится сталкиваться учителю каждый день, работая со слепыми или глухонемыми детьми? Выготский отмечает, что их слепота и глухота не являются для них существенными, пока они ощущаются как недуг самими субъектами, они вторичны, существенными они становятся после получения социального опыта. Дефект, прежде всего, является социальным, а не органическим нарушением поведения. (Ярошевский, 1989, с.107).

Когда Выготский (1993, с.139) в лекции 1928 «Трудный ребенок», в редакционной ссылке при переводе на английский язык предлагал вариант перевода ‘problem child’ (проблемный ребенок), пишет: «Гораздо сложнее и труднее, целенаправленно руководить развитием» (1993, с.144), он рефлексировал поиск эффективных методов (принцип “методической диалектики” Фридмана): ‘подход, при котором мы считаем необходимым использовать нечто противоположное непосредственной цели [...] когда мы отказываемся от прямого вмешательства, чтобы подавить определенные реакции

у ребенка (1993, с. 143). Там, где более или менее внешние средства могут быть эффективны для ребенка<sup>3</sup>, не выражающего сопротивления, они могут оказаться неэффективными при столкновении с сопротивляющимся ребенком. Сопротивляющийся ребенок следовал противоположной линии развития, «целый ряд органических и внутренних сил и условий, включая случайности», приводят к сопротивлению:

Такое сопротивление действительно представляет огромную силу, потому что ребенок сопротивляется не потому, что он хочет быть упрямым, а потому, что некоторые причины, определяющие развитие его характера, с самого начала культивировали это упрямство. (Выготский, 1993, с.144).

Выготский знал о возможной неудаче: мы боремся, чтобы достичь труднодостижимое и используемые нами методы не гарантируют успех. Итак, я думаю, что нам необходимо продолжать проблематизировать и искать пути применения на практике того, что мы поняли, и находить возможности оказывать помощь детям и взрослым, которые сопротивляются обучению. Проблема педагогической деятельности и института школы остается сложным, неизменным вопросом.

#### *Список литературы*

1. Bakhurst, D. (2011) *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell.
2. Bozhovich, L.I. (2009) The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59–86.
3. Daniels, H. and Hedegaard (2011) (Eds) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
4. Davydov, V.V. (1999) What is real learning activity? In: *Learning Activity and Development*, M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds). Aarhus: Aarhus University Press, 123–138.
5. Derry, J. (2013) *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
6. El'konin, B.D. (1993) The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(3), 56–71.
7. González Rey, F. (2008) Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*, B. van Oers (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 137–154.
8. Gonzalez Rey, F.L. (2009) Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73.
9. Hedegaard, M. (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
10. Sannino, A. (2015) The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15.

<sup>3</sup> All quotation from here on taken from the same paragraph on page 144 of Vygotsky, 1993.



11. Vasilyuk, F. (1991) *The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
12. Veresov, N. (2014) Emotions, *perezhivaniye* et *developpement culturel*: Le projet inachevé de Lev Vygotski. In: *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*, C. Moro and N. Muller (Eds). Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 209–235.
13. Vygotsky, L.S. (1993) The difficult child. In: *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 3: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds). New York: Plenum Press, 139–149.
14. Yaroshevsky, M.G. (1989) *Lev Vygotsky*, (Outstanding Soviet Psychologists), Moscow: Progress Publishers.
15. Zavershneva, E.Iu. (2010) The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60.
16. Zinchenko, V.P. (2011) For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(6), 18–44.

### **The problems of modern cultural and activity research: from personal experience as President of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR)**

**Reed M.J.**

*President of the International Society ISCAR, Professor  
(University of Bristol, UK)  
malcolm.reed@bristol.ac.uk*

It is my privilege to make this address on behalf of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR) and I thank Professor Vitaly Rubtsov for the opportunity. Of course, I will hardly do ISCAR justice in attempting to speak for its distinguished collective of scholars and researchers, so I will speak out of personal experience of being the current president and an active member of this society since 1998, when I first attended Congress at the University of Aarhus.

So, where to start? Where better than the beginning? Here being, ‘The problems [of modern cultural and activity research]’. Not, problem, singular, but problems, plural.

My thesis is that we belong to a tradition of cultural-historical inquiry that seeks to understand problems of human development in a dialectical relationship to social and historical problems. However we might identify specific problems as topics for research, it is our practical engagement in applying and expanding this relationship of problematization that is fundamental.

Problematization of the relationship between an observed single problem in human nature and its complex and plural significance as a consequence of

human culture is a tradition that goes back at least two and a half thousand years to the dawn of Western philosophy and science:

Why is it that the feet swell both of those who are bilious and of those who are suffering from starvation? Is it in both cases the effect of wasting? For those who are starving waste because they do not receive any nourishment at all, while the bilious waste because they do not derive any benefit from the nourishment which they take. (Attributed to the peripatetic school of Aristotle, 4<sup>th</sup>. century B.C.E, Foster, 1927)<sup>1</sup>.

This is a *problemata*; so-called because it is one of a collection of difficult questions or situations gathered for discussion in Hellenistic Greece. A *problemata* has this special status as a problem being discussed with respect for a greater argument or set of problems, so in the collection of *problemata* for medicine, the larger set concerns whether changes in the seasons or constellations bring about these personal instances of crisis and excess.

A problem is, from its Greek root, ‘a thing thrown or put forward’<sup>2</sup>. The riddle of the problem requires one to propose a particular kind of attention and stance in relation to knowing, rather than knowledge—that is, to enter into a process of inquiry and to elaborate a train of understanding.

In the example I have quoted, the *problemata* states an incidence of being—suffering wasting through biliousness—and the wider argument put forward is that there is a greater cause in the effect nature (seasons and stars) has on our being. What the *problemata* offers is not a cure but a method of reasoning—a problematizing process of inquiry into the contrastive complexity of a physical symptom—‘swollen feet’. Problematization requires finding a method of argument to address a problem of being.

We might pay attention to the socio-political inference within the stated problem. Two contrastive personal states are inferred in which wasting is the consequence: those who have and those who do not have nourishment. The problem of wasting sits within the problems of excess, which reflect human problems of having enough or not enough to eat. Put another way, the existential problem of being a person sits within the problems of accessing means in the social world.

The power of the *problemata* is the way it positions human experience as the bridging significance between natural and cultural accounts of the world and seeks a method of argument that might explain differences of being. Its trajectory leads in time to more modern methods of inquiry into how states and means of difference have come into being here and now and for specific people. Which, as we know, is a dangerous problem to pose.

My argument is that we need above all in our research to continue to prob-

---

1 A *problemata*. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) The Works of Aristotle, Vol. VII The *Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 859b [https://archive.org/stream/worksof aristotle07arisuoft/worksof aristotle07arisuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/worksof aristotle07arisuoft/worksof aristotle07arisuoft_djvu.txt)

2 ‘problem, n.’ OED Online. Oxford University Press, March 2016. Web. 2 June 2016.

lematize and to value the methods of problematization. To draw attention to a specific problem, whilst deliberating that it will lead inexorably to a further set of problems, requires elucidation and elaboration of critical method with a philosophizing and politicizing intention. Problematization offers us a time-honoured, powerfully cultural-historical, philosophical and political strategy for examining being in the world. The search for method by which to problematize development through education is Vygotsky's great gift to us and to our tradition.

Many of the problems that modern cultural and activity research currently addresses are commensurate with the problematization that Vygotsky deliberates in his final years, 'the principle of the semantic structure of consciousness' (Zavershneva, 2010, 34; Zinchenko, 2011) and the reinvigoration of inner experience (*perezhivanie*). The value of inner experience and subjectivity to cultural-historical approaches has become a powerful focus for theoretical and empirical attention (Vasilyuk, 1991; González Rey, 2008, 2009; Veresov, 2014). I believe that Bozhovich's (2009) conception of the internal positioning of the child is very relevant. Considerable interest concerning the philosophy of mind is being paid to the formation of reason in development (Bakhurst, 2007, 2011; Derry, 2013). Following the pedagogic tradition (Davydov, 1999) and its attention to the problem as the seed of scientific conceptualisation, there is increased interest in double stimulation (Sannino, 2015). El'konin (1993) and Hedegaard (2012) have renewed our attention on the importance of the crisis in development.

However, I particularly wish to advocate a reinvigoration of interest in the problematization Vygotsky sets in train on his return to Moscow to begin work at the People's Commissariat for Public Education in July 1924. It is Vygotsky's attention to what Yaroshevsky (1989, 99) calls the 'needs of practice' in designing methods for the education of people with physical and mental problems (defectology) that I wish to highlight (Daniels & Hedegaard, 2011):

The question might be asked, what was the connection between these abstract general problems and the things with which a teacher had to deal with on a daily basis as he taught a blind or deaf-and-dumb child? [...] Vygotsky pointed out [...] that their blindness or deaf-and-dumbness is not primary, since they are not felt to be disorders by the subjects themselves, but only secondary, as a result of social experience. A defect is, first of all, a social and not an organic abnormality of behaviour. (Yaroshevsky, 1989, 107)

When, in Vygotsky's (1993, 139) lecture of 1928, 'The Difficult Child', (Russian, *trudnye*) which the editorial note suggests that we translate into English as the 'problem child', he writes: 'It is far more complicated and difficult to purposefully guide development' (1993, 144), Vygotsky is reflecting on the search for effective practice (Friedmann's principle of "methodological dialectics"): 'an approach in which we find it necessary to use the opposite of the direct goal [...] where we refuse by direct intervention

to suppress certain reactions in the child' (1993, 143). Where 'more-or-less external means often turn out to be very effective'<?><sup>3</sup> for 'the child who does not display great resistance', 'all these means [...] may turn out to be ineffective when you confront fierce resistance on the part of the child'. The resistant child has followed a contrary line of development, 'an entire series of organic and external forces and circumstances, including incidental occurrences', that produces great resistance:

Such resistance really represents enormous strength because the child resists not because he wants to be obstinate, but because certain causes determining his character development have, from the outset cultivated this stubbornness. (Vygotsky, 1993, 144).

Vygotsky was very aware of the potential for failure: that our struggle to reach the hard-to-reach and our methods for doing so are not guaranteed success. So, I suggest that we need to continue to problematize and find ways of addressing in practice how we understand and find means to assist children and adolescents who resist education. The problem of pedagogic activity and the institution of the school remains a stubborn, abiding issue.

#### *References*

1. Bakhurst, D. (2011) *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell.
2. Bozhovich, L.I. (2009) The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59–86.
3. Daniels, H. and Hedegaard (2011) (Eds) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
4. Davydov, V.V. (1999) What is real learning activity? In: *Learning Activity and Development*, M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds). Aarhus: Aarhus University Press, 123–138.
5. Derry, J. (2013) *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
6. El'konin, B.D. (1993) The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(3), 56–71.
7. González Rey, F. (2008) Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*, B. van Oers (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 137–154.
8. Gonzalez Rey, F.L. (2009) Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73.
9. Hedegaard, M. (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
10. Sannino, A. (2015) The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15.
11. Vasilyuk, F. (1991) *The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.

12. Veresov, N. (2014) Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski. In: *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*, C. Moro and N. Muller (Eds). Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 209–235.
13. Vygotsky, L.S. (1993) The difficult child. In: *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 3: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds). New York: Plenum Press, 139–149.
14. Yaroshevsky, M.G. (1989) *Lev Vygotsky, (Outstanding Soviet Psychologists)*, Moscow: Progress Publishers.
15. Zavershneva, E. Iu. (2010) The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60.
16. Zinchenko, V.P. (2011) For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(6), 18–44.

## **Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии**

**Холмогорова А.Б.**

*Заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии МГППУ,  
профессор (Россия), доктор психологических наук  
kholmogorova-2007@yandex.ru*

Необходимость перехода в исследованиях социального познания от интрапсихологической парадигмы (в основе которой лежит представление о социальных когнициях как возникающих в результате созревания определенного генетически запрограммированного мозгового субстрата) к интерпсихологической зафиксирована видными экспертами в вопросах социального познания (Sharp, Fonagy, Goodyer, 2008). В поисках ответа на этот запрос западные исследователи социального познания открывают для себя работы Л.С. Выготского. В 2008–2009 гг. появляются два фундаментальных труда, сфокусированных на проблеме социального познания – книга американского психолога, директора Института эволюционной антропологии Макса Планка Майкла Томаселло «Истоки человеческого общения» (переведена на русский язык в 2011г. – Томаселло, 2011) и методологический трактат британского психолога, профессора Даремского университета Чарльза Фернихоу «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» (Fernyhough, 2009).

Согласно взглядам М. Томаселло филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (intentionalsubject). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. Эту линию, общую с приматами, М. Томаселло относит к натуральной линии развития высших психических функций по Л.С. Выготскому (Tomasello, 2014). Согласно М. Томаселло, развитие высших форм социального познания, т.е. разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым. Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе (Crawford, 1937), вслед за Выготским отстаивая уникальность человеческой психики, связанную с появлением языка, в том числе языка жестов.

Если М. Томаселло уделяет особое внимание происхождению способности к социальному пониманию в фило- и антропогенезе, то трак-

тат Ч. Фернихоу полностью посвящен анализу учения Л.С. Выготского как основы для создания модели становления способности к социальному пониманию в онтогенезе, под которым он понимает совершенствование механизмов ориентировки человека в ментальных состояниях – как собственных, так и других людей. Наиболее близкими по смыслу к термину социальное понимание являются два широко употребляемых в литературе по социальному познанию термина: теория психического или ТоМ (theory of mind), а также ментализация.

Согласно Ч. Фернихоу, инновационная модель социального понимания, основанная на идеях Выготского содержит значительный потенциал для решения трех фундаментальных дискуссионных вопросов парадигмы социального познания: 1) как развивается способность к пониманию ментальных состояний в онтогенезе; 2) в чем причина индивидуальных различий в способностях к социальному пониманию; 3) в чем причины нарушений процесса развития этих способностей.

М. Фернихоу называет *пять идей* Л.С. Выготскому, которые имеют важное значение для дальнейшей разработки проблемы социального понимания: 1) *идея о развитии как интериоризации социальных интеракций*, которая может объяснить растущее число доказательств того, что способность детей к пониманию психических состояний других людей коренится не столько в наследственности, сколько в их опыте социальных интеракций; 2) концепция *зоны ближайшего развития*, которая может объяснить, почему сензитивность матери и других близких взрослых к актуальным и потенциальным возможностям ребенка способствует лучшему развитию социального понимания; 3) *идея наивного участия* в деятельности взрослых, которую ребенок пока не понимает, но с помощью взрослого начинает все лучше осваивать: так ребенок начинает употреблять слова, обозначающие психические состояния до того, как полностью понимает их смысл (Nelson, 1996), т.е. речь идет о «хрупком первичном социальном понимании» (Carpendale, Levis, 2004); 4) положение об определяющей роли *знакового опосредствования, особенно роли языка* для развития высших познавательных процессов проливает свет на свидетельства о важной роли языка в развитии процессов социального познания (Astington, Baird, 2005); 5) наконец, *положение о роли конкретной культуры и освоении ее ребенком в процессе развития (enculturation)* побудила ряд авторов ссылаться на Выготского в связи с данными о разнице в моделях психического, создаваемых людьми в разных культурах (Astington, 1996; Nelson et al., 2003).

Ч. Фернихоу перечисляет тех западных исследователей социального понимания, которые опираются в своих работах на идеи Л.С. Выготского: К. Nelson (1996), подчеркнувшая продуктивность идеи интериоризации для исследований развития социального познания в онтогенезе; G. Carpendale и C. Levis (2004), попытавшиеся соединить идеи Пиаже и Выготского и

подчеркнувшие важность эпистемологической триады, в которой взрослый и ребенок занимают разную позицию по отношению к объекту реальности, что побуждает ребенка соотносить эти позиции и различать собственное ментальное состояние и состояние другого; D. Symons (2004), оттолкнувшийся от теории интериоризации Выготского для объяснения процесса овладения языком, описывающим ментальные состояния.

Описывая механизмы развития социального понимания, Ч. Фернихоу опирается на три этапа развития социального понимания, выделенные М. Томаселло: 1) восприятие другого как интенционального, т.е. имеющего определенную направленность и намерения субъекта (*intentionalsubject*) – возраст от 9 месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mentalsubject*), т.е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего – возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexivesubject*), т.е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии – возраст около четырех лет. Сам М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

И тут обе ключевые идеи Л.С. Выготского – о диалогичности мышления и о его знаковом опосредствовании – используются Ч. Фернихоу для трактовки особой роли эгоцентрической речи – центрального феномена этого периода. Овладение языком Выготский рассматривает как огромный скачок в развитии когнитивных функций, которые приобретают опосредованный характер. Согласно гипотезе Ч. Фернихоу в период перехода ко второму этапу (т.е. в возрасте около двух лет) у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструктирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности.

Согласно Ч. Фернихоу такого рода диалог даже важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы (Carpendale, Levis, 2004). Интериоризация этого диалога, согласно Ч. Фернихоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основой способности вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т.е. способности к социальному пониманию



(или в другой терминологии к ментализации; к созданию теории психического состояния другого человека).

Диалогическая модель развития социального понимания, разработанная Ч. Фернихоу на основе культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского отличается от позиции последователей Пиаже, отрицающих особую опосредствующую роль языка и знаковых систем в социальном понимании. Языковое опосредствование мышления и поведения начинается согласно Л.С. Выготскому с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Ч. Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир.

«Таким образом, идеи Л.С. Выготского» все более активно используются современными исследователями для разрешения существующих противоречий и в поисках ответа на наиболее сложные вопросы о природе и психологических механизмах социального познания.

*Список литературы*

1. *Томаселло М.* Истоки человеческого общения. – М.: Языки славянских культур. 2011.
2. *Astington J.W., Jenkins J.M.* Theory of mind development and social understanding // *Cognition and Emotions*. 1995. V. 9. P.151–165.
3. *Astington J., Baird J.* Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005.
4. *Carpendale, J.Lewis, C.* How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006.
5. *Crawford M.* The cooperative solving of problems by young chimpanzees // *Comparative psychology monographs*. 1937. V.14. P.1–88.
6. *Fernyhough, C.* (2009). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28, 225–262.
7. *Nelson K.* Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis) // *Behavioral and Brain Sciences*. 2004. V.27. P. 119–120.
8. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) *Social cognition and developmental psychopathology*. New York: Oxford University Press. 2008.
9. *Symons, D.K.* (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159–188.
10. *Tomasello M.A.* *Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press. 2014.

## **The role of L.S. Vygotsky's ideas for the development of social cognition paradigm in modern psychology: a review of foreign research and discussion of the prospects**

***Kholmogorova A.B.***

*Head of Department of Clinical psychology and psychotherapy MSUPE, Professor (Russia)  
kholmogorova-2007@yandex.ru*

The need to move in the studies of social cognition from intrapsychological paradigm (which is based on the idea that social cognitions occur as a result of the maturation of certain genetically programmed cerebral substratum) to interpsychological is fixed by prominent experts in social cognition (Sharp, Fonagy, Goodyer, 2008). In search for the answer to this request Western social cognition researchers are discovering works of Vygotsky. In 2008–2009 two fundamental works, focused on the issue of social cognition, appear – the book of American Psychologist, Director of the Institute for Evolutionary Anthropology Max Planck Michael Tomasello “Origins of human communication” (translated into Russian in 2011 – Tomasello, 2011) and methodological treatise of British psychologist, professor at Durham University, Charles Fernyhough “On the theory of the psyche from the standpoints of Vygotsky: mediation, dialogue and the development of social understanding” (Fernyhough, 2009).

According to the views M. Tomasello phylogenetic roots of understanding of Another date back to the apes, experiments which indicate their ability to perceive the other as an active subject with his own intentions (intentional subject). Ability to perform that primary, the most primitive social understanding occurs in a human child between the ages of 9 months and one and a half years. This line, also related to primates, M. Tomasello relates to the natural line of development of higher mental functions according to Vygotsky (Tomasello, 2014). According M.Tomasello, the development of higher forms of social cognition, ie, the gap in the ability of social understanding between humans and chimpanzees occur before the child's mastery of language, based on sign language with the appearance of the ability of joint focus and attention, which becomes the basis of preverbal dialogue and joint activities of child with an adult. He also refers to the well-known studies showing the inability to truly joint activities on the basis of common purpose in chimpanzees (Crawford, 1937), following Vygotsky in the defense of the uniqueness of the human psyche associated with the appearance of language, including sign language.

If M. Tomasello pays particular attention to the origin of the ability of social understanding in phylo- and anthropogenesis, the work of Ch. Fernyhough is entirely devoted to the analysis of the Vygotsky's theory as the basis for creating a model of the formation of the ability for social understanding in ontogeny, which implies the improvement of the mechanisms of orientation of the person in the mental states both of person's own and of other people.

The closest in meaning to the term social understanding are two commonly used in the literature on social cognition terms: theory of mental or ToM (theory of mind), as well as mentalization.

According M. Fernyhough, innovative model of social understanding, based on the ideas of Vygotsky contains significant potential for answering three fundamental discussion questions paradigm of social cognition: 1) how does the ability to understand mental states develop in ontogenesis; 2) what is the cause of individual differences in the ability to social understanding; 3) what are the causes of violations of the process of development of these abilities.

Ch.Fernyhough highlights five ideas of L.S. Vygotsky, which are important for further development of the problem of social understanding: 1) the idea of development as of the internalization of social interactions that can explain the growing amount of evidence that children's ability to understand mental states of others is rooted not so much in heredity but in their experience of social interactions; 2) the concept of the zone of proximal development, which may explain why the sensitivity of the mother and other close adults to actual and potential capabilities of the child contributes to a better development of social understanding; 3) the idea naive of participation in the activities of adults, which the child still does not understand, but with the help of an adult begins to acquire: the child begins to use words that mean mental states before he/she fully understands their meaning (Nelson, 1996), i.e. it is a "fragile primary social understanding" (Carpendale, Levis, 2004); 4) the position of the determining role of symbolic mediation, especially the role of language for the development of higher cognitive processes sheds light on the evidences of the important role of the language in the development of processes of social cognition (Astington, Baird, 2005); 5) finally, the provision about the specific role of culture and of its acquisition by a child in the process of development (enculturation) has prompted a number of authors refer to Vygotsky in connection with the data about the difference in the mental models created by people in different cultures (Astington, 1996; Nelson et al, 2003).

Ch.Fernyhough lists those Western researchers of social understanding that rely in their works on the ideas of L.S. Vygotsky: K. Nelson (1996) who emphasized the productivity of the ideas of internalization for research of the development of social cognition in ontogenesis; G.Carpendale and C. Levis (2004), that tried to connect the ideas of Piaget and Vygotsky and stressed the importance of the epistemological triad, in which an adult and a child occupy a different positions in relation to the object of reality that encourages the child to relate these positions and to distinguish his own mental state and the condition of the other; D. Symons (2004), basing on the theory of internalization of Vygotsky explained the process of language acquisition, describing the mental state.

Describing the mechanisms for the development of social understanding, Ch.Fernyhough is basing on the three stages of development of social understanding offered by M. Tomasello: 1) the perception of the other as inten-

tional one, i.e. that has a certain direction and intention of the subject (the intentional subject) – the age from 9 months to 18 months; 2) the perception of the other as a mental subject (mental subject), i.e., with its own mental state that is different from person's – the age of about two years; 3) the perception of the other as reflective subject (reflexive subject), i.e. able to have an idea about his own mental state – the age about four years. M. Tomasello describes in details the prerequisites of the first phase in phylo-and ontogenesis, but does not answer the question of how, basing on what mechanisms, it becomes possible to move from the first phase, available and for great apes, to the second, associated with the appearance of the specifically human ability to understand mental states of other people.

And here two key ideas of L.S. Vygotsky – about dialogic thinking and its symbolic mediation – Ch. Fernyhough used for the interpretation of the special role of egocentric speech – the central phenomenon of this period. The language acquisition Vygotsky considers as a huge leap in the development of cognitive functions, which get a mediated character. According to the hypothesis of Ch. Fernyhough in the period of transition to the second stage (i.e. at the age of about two years) the child's egocentric speech appears, which has not only the function of regulating his own behavior in the form of self-instruction, but is an exteriorized dialogue with an adult, in which different positions in respect of an object reality may be represented, which is fundamentally important for the emergence of the ability to perceive the other as a separate mental entity with its vision of reality.

According to Ch.Fernyhough this kind of dialogue is even more important for the ability to understand the mental state of another person as different from child's own, than mastering of the vocabulary that describes psychological states, as some authors think (Carpendale, Levis, 2004). The interiorization of this dialogue, according to H Fernyhough, is the basis of dialogical thinking, which, in turn, is the basis of the ability to put yourself in the other's place, to see the reality from different perspectives, i.e. the ability of social understanding (or in other terminology of mentalization; toward the theory of the mental state of another person).

A dialogical model of the development of social understanding developed by Ch.Fernyhough on the basis of cultural-historical theory of mental development of L.S. Vygotsky differs from the position of the followers of Piaget denying the special mediating role of language and sign systems in social understanding. Linguistic mediation of thinking and behavior begins in accordance with L.S. Vygotsky from egocentric speech of the child. The same principle Ch.Fernyhough extends to a leap in the development of social understanding from the stage of perception of the other as intentional subject to the stage of perception of the other as a mental entity that has an independent position and his view of the world.

Thus, the ideas of L.S. Vygotsky are more and more actively used by modern researchers to resolve the existing contradictions and in search of an answer to most complicated questions about the nature and psychological mechanisms of social cognition.

#### *References*

1. *Томаселло М.* Истоки человеческого общения. – М.: Языки славянских культур. 2011.
2. *Astington J.W., Jenkins J.M.* Theory of mind development and social understanding // *Cognition and Emotions*. 1995. V. 9. P.151–165.
3. *Astington J. , Baird J.* Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 2005.
4. *Carpendale, J.Lewis, C.* How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006.
5. *Crawford M.* The cooperative solving of problems by young chimpanzees // *Comparative psychology monographs*. 1937. V.14. P.1–88.
6. *Fernyhough, C.* (2009). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28, 225–262.
7. *Nelson K.* Towards a collaborative community of minds (Commentary on Carpendale & Lewis) // *Behavioral and Brain Sciences*. 2004. V.27. P. 119–120.
8. *Sharp K., Fonagy P., Goodyer I.* (Eds.) Social cognition and developmental psychopathology. New York: Oxford University Press. 2008.
9. *Symons, D.K.* (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159–188.
10. *Tomasello M.A.* Natural History of Human Thinking. Cambridge: Harvard University Press. 2014.

## **Один шаг в обучении – 100 шагов в развитии: метафора или основополагающий принцип?**

**Зарецкий В.К.**

*Член Исполнительного комитета международного общества ISCAR,  
Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ)  
факультет консультативной и клинической психологии, профессор кафедры  
индивидуальной и групповой психотерапии профессор (Россия)  
zar-victor@yandex.ru*

Известная фраза Л.С. Выготского о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» встречается единственный раз в шестой главе книги «Мышление и речь». Удивительно, что эта чрезвычайно интересная мысль Л.С. Выготского обычно обходится молчанием, не цитируется и даже не упоминается зарубежными авторами, хотя первый перевод книги на английский язык был сделан в 1962 году. Интересно, что и отечественные психологи не часто цитируют это место Л.С. Выготского (Л.Ф. Обухова, 1995, В.П. Зинченко, 2012).

Можно предполагать, что отсутствие внимания к этому тезису связано с тем, что это высказывание воспринимается как метафора, как полемический ход, смысл которого подчеркнуть значение обучения для развития. Возможно, поэтому последователи Л.С. Выготского не придавали значения и фразе, которая следует за этим тезисом, а именно, что «это самый положительный момент новой теории» (Л.С. Выготский, 1982, с.230). Если отнестись к этому тезису как к теоретическому принципу, то тогда в нем заключены три идеи. Первая, что обучение может способствовать развитию сразу по разным взаимосвязанным между собой направлениям (а не просто «идти впереди» и «вести развитие за собой»). Вторая, что это важнейший принцип, к которому следует отнестись с особым вниманием. Третья идея заключается в словах «новая теория». Исходя из контекста, речь идет о новой теории взаимосвязи обучения и развития, которую Л.С. Выготский противопоставляет трем критикуемым им подходам.

Если мы принимаем этот тезис как теоретический принцип, то возникает вопрос: как можно помыслить себе такой механизм связи обучения и развития, при котором один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии? И если такой механизм существует, то как можно его воплотить технологически? Или: как можно построить обучение, чтобы такая связь между обучением и развитием была не счастливым эпизодом в биографии ребенка, а принципом содействия развитию?

Автору данного текста это высказывание Л.С. Выготского было известно со студенческих лет, т.е. с начала 1970-х годов. Но, как и многие другие, он не придавал этой мысли особого значения, до тех пор пока на практике не столкнулся с проблемой создания условий развития для детей-сирот с тяжелыми соматическими заболеваниями и инвалидностью, воспитывающихся

в общественном центре «В гостях у Незнайки», созданным фондом Дети.мск.ру. Условия, в которых прошло детство этих детей до их попадания под опеку фонда, приводили к психологической, личностной и когнитивной деформации, социальной дезадаптации, осложненными отсутствием опыта жизни в семье и физическими ограничениями, обусловленными болезнью. Образование и для таких детей является ресурсом для развития, вопрос лишь в том, правомерно ли в отношении этих детей ставить задачу создания условий нормального развития, имея в виду психологическое здоровье, общее образование, профессиональное будущее, полноценную интеграцию в социуме? На первый взгляд такая постановка задачи утопична. Однако обращение к текстам и идеям Л.С. Выготского подало надежду на то, что даже эта, казалось бы неразрешимая задача, может иметь решение.

Эти надежды были связаны с тремя его идеями. Первая, что обучение ведет за собой развитие, т.е. в обучении можно создавать условия для развития, и чем искуснее будут создаваться эти условия, тем более благотворное влияние обучение будет оказывать на развитие. Вторая идея связана с понятием «зона ближайшего развития» (ЗБР). Из него вытекает идея бесконечности, неограниченности возможностей развития человека, т.к. у любого ребенка есть «своя» зона ближайшего развития, т.е. область того, что он не может делать сам, но может делать с помощью взрослого. А особенность этой зоны в том, что то, что ребенок сначала может делать только совместно, со временем становится способным делать самостоятельно. Это означает, что развитие ребенка даже «с ограниченными возможностями здоровья» ограничений не имеет, и постановка задачи создания нормальных условий развития вполне правомерна. Третья идея заключена в той самой фразе о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии. Это означает, что можно так построить обучение, чтобы развитие шло форсированными темпами, семимильными шагами. Если это возможно, то даже самые глубокие пробелы в образовании, самые тяжелые задержки и деформации развития могут быть скорректированы через особым образом построенное обучение. Теоретически это оказывается возможным на основе указанных положений Л.С. Выготского.

Вопрос: как можно этот механизм связи обучения и развития представить в теории и как это возможно практически?

Теоретическое объяснение такой механизм связи обучения и развития, при котором один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии, получает в многовекторной модели зоны ближайшего развития (Зарецкий, 2007). Модель объясняет, как в процессе преодоления трудностей в учебной деятельности, может происходить развитие одновременно по нескольким направлениям (векторам). Если изменения по одному вектору рассматривать как «один шаг в развитии», то изменения одновременно по нескольким векторам можно рассматривать как не-

сколько шагов в развитии. Тогда можно объяснить и показать на примерах, как в процессе преодоления даже одной учебной трудности могут происходить качественные изменения сразу по нескольким векторам. В ходе приобретения практического опыта оказания помощи ребенку в преодолении учебных трудностей сформировался подход, названный нами «рефлексивно-деятельностным» (по двум основным процессам, которые определяют успешность преодоления учебных трудностей и являются необходимыми условиями развития: самостоятельная деятельность ребенка и его рефлексия этой деятельности). Также были выделены другие условия, необходимые для того, чтобы механизм, при котором один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии, заработал:

- Субъектное отношение ребенка к осуществляемой деятельности, в котором он является и субъектом саморазвития;
- Сотрудничество со взрослым в ЗБР;
- Помощь взрослого при затруднениях ребенка, способствующая преодолению им трудностей и осмыслению причин затруднений и способов их преодоления;
- Связь осуществляемой деятельности с различными способностями, функциями, качествами ребенка, которые выступают в ней «внутренними средствами».

Развитие может быть описано как процесс возникновения и совершенствования этих внутренних средств деятельности, как процесс преодоления внутренних препятствий к осуществлению деятельности, как процесс расширения границ зон актуального и ближайшего развития, как процесс присвоения ребенком способов совместной деятельности (интериоризации), как одновременное движение по различным направлениям, описываемым многовекторной моделью ЗБР, приводящее к появлению новых векторов, к качественным изменениям состояния векторов и взаимосвязей между ними. Взгляд на взаимосвязь обучения и развития через призму многовекторной модели ЗБР разрешает парадокс, сформулированный В.П. Зинченко: каким образом обучение, делая, один шаг, остается впереди развития, которое за этот шаг может сделать сто шагов? Обучение и развитие образуют два пространства, связь между которыми можно помыслить следующим образом. В обучении ребенок делает шаг от «не могу сам» через «могу в сотрудничестве со взрослым» к «могу сам». В развитии это означает, во-первых, что по векторам, которые связаны с этим переходом произошли изменения, обеспечивающие этот шаг, а, во-вторых, что расширились возможности ребенка в принципе.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
2. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.



3. Зинченко В.П. Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общ ред. Т.Г. Щедриной. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. 360 с.

## **One step in learning –100 steps in development: metaphor or fundamental principle?**

**Zaretsky V.K.**

*Member of the Executive Committee of the International Society – ISCAR, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Faculty of Consultative and Clinical Psychology, professor of the Chair of individual and group psychotherapy, Professor (Russia)  
zar-victor@yandex.ru*

The famous phrase of L.S. Vygotsky that “one step in learning may mean one hundred steps in development” can be found only once in the sixth chapter of the book “Thinking and speech”. It is surprising that this extremely interesting idea of L.S. Vygotsky is usually passed over in silence, not cited or even mentioned by foreign authors, although the first translation of the book into English was made in 1962. It is also interesting that Russian psychologists do not often mention that place in L.S. Vygotsky’s book (L.F. Obuhova, 1995, V.P. Zinchenko, 2012).

We can assume that the lack of attention to this thesis is due to the fact that this statement is perceived as a metaphor, as a polemical vein, the meaning of which is to emphasize the importance of education for development. Perhaps that is why the followers of L.S. Vygotsky did not give value to the phrase that followed that statement, namely: “this is the most positive aspect of the new theory” (Vygotsky, 1982, p. 230). If one treats this thesis as the theoretical principle, then we may see three ideas involved in it. First, that training can contribute to development in different interconnected areas (and not just “go ahead” and “lead the development”). Secondly, it is the most important principle that should be treated with special attention. The third idea is in the words “new theory”. From the context we can understand that we are talking about a new theory of the relationship of training and development, which Vygotsky contrasts to the three approaches he criticizes.

If we accept this idea as a theoretical principle, then the question arises: how can one cope with such a mechanism of connection in training and development, in which one step in learning may lead to many steps in the development? And if such mechanism exists, how is it possible to implement it technologically? Or: how to build learning so that this connection between learning and development didn’t remain a happy episode in the biography of the child but become the principle of the contribution to development?

The author of this text knew this statement of L.S. Vygotsky since his student years, i.e. since the beginning of the 1970-ies. But, like many others, he did not pay attention to this idea until in practice he faced the problem of creating conditions for development of orphaned children with severe physical illnesses and disabilities, who lived in the social centre “At Dunno’s house”, which was set up by the foundation Children.msk.ru. The conditions in which the childhood of these children passed before they entered the custody of the Fund led to psychological, personal and cognitive deformation, as well as social maladjustment, complicated by the lack of experience of family life and physical limitations caused by a disease. Education for these children is a resource for development; the only question to answer is whether it is fair to set the task of creating conditions for the normal development, having in mind psychological health, general education, professional future and full integration in society of this category of children? At first glance this goal is utopian. However, referring to texts and ideas of L.S. Vygotsky gave some hope that even this seemingly impossible task may have the solution.

These hopes were associated with three ideas of his. First, that learning leads development, i.e. in learning it is possible to create conditions for development, and the more skillfully they are created, the more beneficial the impact of training on development is. The second idea is connected with the concept of “zone of proximal development”. It implies the idea of infinity, infinite possibilities of human development, because every child has “his/her” zone of proximal development, i.e. the area that she/he can’t do her/himself, but can do with the assistance of an adult. The specificity of this zone lies in the fact that initially the child can only do something together with an adult, but with time he gets hand in doing it on his own. This means that the development of the child “with limited health abilities” is not limited, and the formulation of the problem of creating normal conditions for the development is quite possible. The third idea comes from the phrase that one step in teaching can give a hundred steps in development. This means that it is possible to build training so that development starts progressing rapidly, by leaps and bounds. If it is possible, then even the deepest gaps in education, the most severe delays and deformations can be adjusted through the study process built in a special way. Theoretically it is possible on the basis of these provisions of L.S. Vygotsky.

The question is: how can this mechanism of connection in training and development be presented in the theory and how is it practically possible?

Theoretical explanation of the mechanism of connection in training and development, in which one step in learning may lead to many steps in the development is in multi-vector model of the zone of proximal development (Zaretsky, 2007). The model explains how the development may go simultaneously in several directions (vectors) in the process of overcoming difficulties in training activities. If the change of one vector is regarded as “one step”, the changes simultaneously in several vectors can be regarded as sev-

eral steps in development. Then we can explain and show on examples how changes in several vectors in the process of overcoming even one of the academic difficulty can occur. In the process of acquisition of practical experience in assisting child's overcoming learning difficulties we have elaborated the approach which we defined as "reflexive-active" (according to two main processes that determine the success in overcoming educational difficulties and that are necessary conditions for development: independent activity of a child and his/her reflection of this activity). Also other conditions have been allocated necessary for the work of the mechanism in which one step in learning may lead to many steps in the development:

- Subjective attitude of the child toward activities where he is also the subject of self-development;
- Cooperation with an adult in the zone of proximal development;
- Adult's assistance to the child in case of difficulties that helps to overcome them and to understand the causes of difficulties and ways to overcome them;
- Connection of carried out activities with different abilities, functions features of a child, which act in it "internally".

Development can be described as a process of initiation and improvement of these internal means of activities, as the process of overcoming internal obstacles in the implementation of activities, as the process of expansion the borders of zones of actual and proximal development, as the process of assigning the ways of the joint activity by a child (interiorization), as simultaneous movement in different directions, described by multi-vector model of the zone of proximal development, leading to the appearance of new vectors, to the quality changes of the state of vectors and the interrelationships between them. Consideration of the connection of training and development through the prism of multi-vector model of the zone of proximal development resolves the paradox formulated by V.P. Zinchenko: how can learning, doing one step, remains ahead of the development, which at this moment can make hundred steps? Training and development form the two domains; the relationship between them can be imagined as follows. In teaching the child makes a step from "can't do" via "in collaboration with an adult" to "can do". In development this means, firstly, that the vectors that are connected with this transition change to ensure this step, and, secondly, that the opportunities of the child broaden.

#### *References*

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 2, pp. 5–361.
2. *Zaretskii V.K.* O chem ne uspel napisat' L.S.Vygotskii [What Vygotsky didn't have time to write]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2007, no. 3, pp.96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. *Zinchenko V.P.* Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [L.S. Vygotsky: life and activity]. In Shchedrina T.G. (ed.). Stil' mysh-

leniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya *monografiya* [*Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. Eightieth VP Zinchenko*]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299.

4. Obukhova L.F. Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problem [Child psychology: theories, facts, problems]. Moscow: Trivola, 1995. 360 p.

## **Культурно-историческая психология и деятельностный подход в подготовке специалистов в специальном образовании. Бразильское педагогическое образование для инклюзивной работы (или отсутствие такового)**

**Фидальго С.С.**

*Профессор Федерального университета Сан-Паулу (Бразилия)  
ssfidalgo@terra.com.br*

Эта статья направлена на обсуждение исследования, которое было проведено в окрестностях Сан-Паулу, Бразилия, в государственных школах, где подавляющее большинство учащихся являются выходцами из непривилегированных слоев общества: некоторых из них воспитывают бабушки и дедушки, потому что их родители находятся в тюрьме по обвинению в незаконном обороте наркотиков; некоторые из них очень бедны и ходят в школу скорее ради бесплатных обедов, которые они там получают, чем ради получения образования (чаще всего, именно ради бесплатных обедов); некоторые из них уже сами стали жертвами торговцев наркотиками и распространяют наркотики на территории школы. Лично я считаю это особой социальной проблемой, но статья не об этом. Некоторые учащиеся наряду с особыми социальными проблемами имеют также особые физические или интеллектуальные потребности. Иногда в одном классе могут оказаться дети с дислексией, глухие, слепые и т.д. Для того, чтобы точнее обозначить контекст обучения этих детей, важно заметить, что большинство классов государственных школ переполнены: на 40–60 учеников в государственных школах и на 30–40 в местных, муниципальных, школах в наличии имеется только один учитель, правда, иногда в местной школе в классах, где обучаются глухие ученики, может присутствовать как учитель, так и инструктор жестового языка. Я сказала «может», потому что это законное право, но не обязательная практика в каждой школе. Все зависит от того, есть ли доступные профессионалы, а их пока не так много в Сан-Паулу. Иногда нанимают на работу сурдопереводчиков, но они не являются учителями. Иногда нанимают на работу ассистентов преподавателя, но практически без педагогического образования как такового. Поэтому они плохо выполняют работу по обучению глухих детей. Сами преподаватели имеют низкий уровень подготовки (если вообще имеют) в области обучения детей с особыми образовательными потребностями. Большинство из них не имеют специальной подготовки к такой работе. И это распространенная практика.

В данной работе я выступаю с общественной позиции прикладного лингвиста, то есть, я считаю, что именно с помощью языка мы можем поддерживать или менять существующее положение вещей. Я предпочитаю задавать вопросы и давать возможность другим задавать свои вопросы. Это позволяет мобилизовать силы для решения проблемы. Исследо-

вание, которые мы кратко излагаем здесь, было проведено в моих исследовательских группах: ILCAE и GEICS. Первая расшифровывается как «языковая интеграция в сценариях образовательной деятельности». Вторая – «исследовательская группа по идентичности и культуре глухих».

Нашей теоретической базой в основном является социокультурно-историческая теория – особенно некоторые из концепций, изложенных во 2-м томе Сочинений Выготского («Основы дефектологии», написанные в основном в 1920-е годы, но опубликованные на английском языке в конце 1990-х годов). По словам Выготского, «ребенок, развитие которого было затруднено из-за физического дефекта, не становится просто менее развитым ребенком. Он становится ребенком, который развивается иначе». Психолог также утверждает, что «развитие слепого ребенка, например не равно нормальному развитию минус зрение. Исследования уже давно доказали, что развитие ребенка является (...) цепочкой метаморфоз».

В Бразилии, однако, обучение и развитие детей с особыми потребностями по-прежнему рассматривается с учетом того, чего им не хватает – как в школах, так и в правилах, которые публикуются для этих детей. Все еще публикуется очень мало работ о том, как эти дети учатся; как они справляются со своими особыми потребностями; какие метаморфозы происходят с ними, которые позволяют им продвигаться в развитии. Считается само собой разумеющимся, что они могут сделать очень мало, если вообще что-нибудь могут, просто потому, что у них есть особые потребности. В некоторых школах, если у детей есть медицинское заключение, в котором указано наличие у них особых потребностей, обычно говорят: «У них есть справка. Нам не нужно ничего делать с ними. Нам не нужно беспокоиться». Поэтому учебный материал не адаптируется к нуждам таких детей и никакая работа с ними не ведется.

Повторим еще раз, это свидетельство плохого образования у учителей или его отсутствие. Кроме того, учитель оказывается исключенным из процесса обучения этой категории учащихся из-за плохой государственной политики – он не знает, как реализовать такое обучение на практике, потому что он не получил образования (в университете) с учетом этих требований. В университете учебный план по-прежнему является предметно-ориентированным, фрагментарным, смещенным в эпистемологическую область, связанную с тем, что студенту придется преподавать в будущем. Так что, когда они покидают стены учебного заведения, они чувствуют себя растерянными и в школе присоединяются к группе таких же растерянных учителей, которые говорят следующее об обучении детей с особыми потребностями:

*M21: (...) То, что мы чувствовали (Не только другие, я чувствовала это тоже), можно выразить следующим образом: вы можете привести ребенка, который должен быть включен [в обучение], но проблема в следующем: как мы будем работать с этим ребенком?*

*Единственный вопрос профессионального учителя, по крайней мере, это то, что я чувствую, заключается в следующем: «Хорошо, приводите ребенка, но как я могу справиться с ним? Никто не говорит мне, что делать. И я не могу догадаться.*

*(...) Так что вся эта дискуссия об инклюзии, со стороны учителя, всегда сводится к одному и тому же: «Нет проблем, вы можете привести их, но как же я буду работать?»*

В этом случае преподавание становится ежедневной борьбой, которая пугает учителя:

Са4: (...) Я ... Сначала, когда я начала преподавать здесь, я столкнулась с некоторыми студентами с ограниченными возможностями. Я была немного **растеряна**. Я имею в виду, я была немного **напугана**. (...) И я **боялась** столкнуться с ними. Потому что никто не сказал мне ничего, и я знала, что я должна была получить эту группу. Я действительно очень **беспокоилась** из-за того, что меня ожидало здесь.

От страха учителя ведут себя скованно в течение некоторого времени; как правило, может пройти целая четверть, прежде чем они окажутся способны взяться за обучение и найти подход к каждому ребенку. Иногда они вообще не действуют. Некоторые результаты этой практики по исключению учеников с особыми потребностями из процесса обучения, могут быть вызваны не только слабой подготовкой учителей, но и стереотипами их педагогических представлений, в том числе, об учащихся с особыми образовательными потребностями. Я специально отобрала несколько наиболее распространенных мифов, которые бытуют в среде учителей.

Потеря слуха. Многие учителя считают, что:

1. Каждый глухой ребенок может читать по губам;
2. Язык жестов опирается на своеобразный алфавит из движений рук, так что, если вы выучили обозначение букв с помощью жестов, то вы знаете достаточно, чтобы общаться с глухими детьми;
3. Каждый глухой ребенок может научиться говорить, если вы говорите медленно;
4. Если школа предоставляет интерпретатора на занятиях, все проблемы, связанные с глухим ребенком исчезнут, потому что глухой ребенок, естественно, знает язык жестов.

Чтобы проиллюстрировать этот миф, у меня есть текст от учителя:

«У меня есть несколько учеников с особыми потребностями. (...) Это те, которые являются ярким примером и которых я могу вспомнить сразу:

В 5-м классе у меня есть два глухих брата. Они учатся в разных аудиториях, Марсело в 5D и Мигель в 5A. Я думаю, что Марсело

старший и он очень плохо знает язык жестов Либрас (Бразильский язык жестов). Он просто копирует действия с доски и более активен. Он издает звуки, чтобы привлечь наше внимание, когда он чего-то хочет.

Мигель знает Либрас и участвует в занятиях. Он написал простой текст на английском языке с помощью сверстников; он выполняет письменные задания с их помощью. Я не знаю Либрас. Я говорю с ним очень медленно на португальском языке и произношу несколько слов на английском языке, и он повторяет звук, который понимает. (...) (Учитель английского языка из муниципальной школы в Сан-Паулу)

Это типичный пример: у учителя есть несколько учеников с особыми потребностями, но она не говорит, что у нее есть помощник или инструктор по жестовому языку для глухих. Поскольку у нее нет знаний, дополнительно к общему педагогическому образованию, она испытывает нехватку специальных знаний, необходимых ей, чтобы понимать тех глухих учеников, которых она описывает. Например: она жалуется, что Марсело издает слишком много шума, когда он хочет привлечь внимание. Как еще глухой ребенок, который не говорит, может его привлечь? Она говорит, что Мигель написал работу с помощью своих друзей и что он немного знает Либрас; что она говорит на португальском и английском языках, и он повторяет звуки. Как это вообще возможно, если нет логопеда, помогающего ему в классе или даже в домашних условиях? Откуда он знает звуки, которые надо повторять? Я уверена, что он повторяет то, что похоже на слова, которые она говорит, но это просто бессмысленное повторение. Он не усваивает материал урока.

Что касается сочинения (см. приложение 1), оно была написано на португальском языке за исключением названия (Моя семья), хотя это был урок английского языка. Ученик использует артикли (os, o, as), предлоги (em, na, de, do) и соединительные слова (например, e), которых не существует в Либрасе, и использование которых глухими студентами, знающими Либрас и изучающими португальский язык в качестве второго языка после Либрас, является огромной проблемой. Таким образом, либо Мигель уникальнейший молодой человек, с особыми склонностями к языкам или он скопировал работу своих одноклассников. Но учитель не может знать всего этого, потому что у нее в классе 40 учеников, каждому из которых необходимо уделить внимание, и ей недостает знаний о жестовом языке Либрас и специальных потребностях глухих учеников.

Я согласна, что детей с особыми потребностями возможно помещать в обычные школы, но только при условии специальной подготовки учителей. Выготский (1920–1930 / 2001: 384) уточняет, что когда мы говорим о ребенке с нарушением зрения, например: «(...) все психологические и пе-

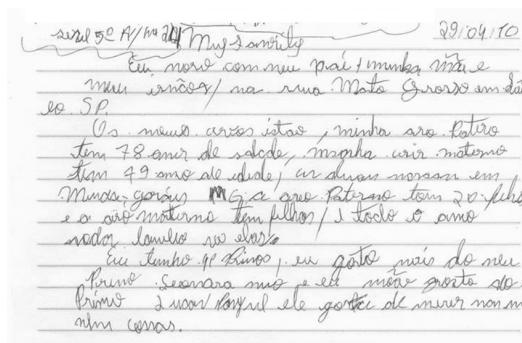


дагогические законы, на которых мы базируем образование по-прежнему применяются»; и «(...) все наши требования должны быть направлены на то, чтобы опираться на опыт слепых и учитывать ограничения, связанные с имеющимися у них нарушениями, а затем соединять их наитеснейшим образом с социальным опытом человечества (там же: 385)». Говоря о ребенке с нарушениями интеллектуального развития, он также утверждает, что: «С психологической точки зрения, крайне важно не замыкать этих детей в конкретных группах, но практиковать с ними сосуществование с другими детьми в самом широком возможном смысле (там же: 389).» Я согласна. Важно подумать, как Фрейре (1996) бы сказал, об этике социально-исторических возможностей, а не о социально-исторических определениях. История не должна просто предопределять то, кто мы есть.

#### Список литературы

1. Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
2. Vigotski, L.S. 1920–1930. *The collected works of L.S. Vygotsky: volume 2: The fundamentals of defectology*. (edited by Robert W. Rieber). New York/London: Kluwer Academic Publishers.

#### Приложение 1



### Cultural-historical psychology and activity approach in training specialists in special education. Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof)

**Fidalgo S.S.**

Professor of Federal University of São Paulo (Brazil)  
 ssfidalgo@terra.com.br

This paper aims at discussing an investigation which has been carried out in the outskirts of São Paulo, Brazil, in public schools with teachers whose students come from rather underprivileged backgrounds, i.e.: some are raised by grandparents because their parents are in jail due to involvement in drug trafficking; some are very poor and go to school for the food that they can re-

ceive there as much as for the education (or even more so for the food); some have fallen victims of drug dealers themselves and are already trafficking inside the schools. Personally, I consider this a special social need, but this is not what this paper is about. Some children have special physical or intellectual needs. Sometimes, in one class, we might find a child who is dyslexic, another who is deaf, a couple who are blind, etc. In order to better contextualize, it is also important to say that most public school classes are overcrowded – with between 40 and 60 students for state schools and between 30 and 40 for local, municipal schools –, there is only one teacher per class, in the case of the state school; in the case of the local school, there may be a teacher and a Sign Language instructor where deaf students are enrolled. I said “may be” because this is a legal right, but not necessarily a practice in every school. It all depends if there are professionals available, and there are not many in São Paulo yet. Sometimes, Sign language interpreters are hired for the job, but they are not teachers. Sometimes, instructors are hired, but with little or no teacher education per se. So they do a rather lousy job at instructing deaf children too. The teachers themselves have little, if any, education on special needs. Most have none. This is the general picture.

I speak from the social place of an Applied Linguist, which means that I believe that it is through language that we can maintain or challenge the *status quo*. I prefer question and make room for others to question too. This allows for empowering. The research that I will briefly discuss here was carried out in my research groups: ILCAE and GEICS. The first stands for Language Inclusion in Educational Activities Scenarios. The second, Study Group on Deaf Identity and Culture.

Our theoretical background is mostly the Sociocultural-historical theory – especially some of the concepts found on Volume 2 of Collected Works (Fundamentals of Defectology, written mostly in the 1920s, but published in English in the late 1990s). According to Vigotski, “the child whose development was prevented by a defect does not become simply a less developed child. She becomes a child that develops differently.” The psychologist also states that “The development of a blind child, for example is not equal to a normal development minus vision. Studies have long proven that child development is (...) a chain of metamorphosis.”

In Brazil, however, teaching-learning and development of children with special needs are still dealt with by looking at what they lack – both in schools and in the policies that are published for these children. There is still very little work on how the children learn; how they deal with their special needs; which metamorphosis are been operated on them so they can continue to grow. It is taken for granted that they can do very little – if anything – simply because they have a special need. In some schools, if they have a medical report which states that they have a special need, for example, the school will say: “they have a report. We don’t need to do anything with them. We don’t

need to worry.” So, no material is prepared for those children and no work is carried out with them.

Once again, this is the result of poor or no education provided for the teacher. Therefore, the teacher is also excluded due to poor public policies – that s/he does not know how to put into practice because s/he is still not educated (at university) with these policies in mind. The university syllabus is still very content based, fragmented, and geared for the epistemological area that the student-teacher will have to teach in the future. So, when they leave their undergraduate courses, they feel lost and they join a group of already lost teachers who say about teaching children with special needs:

*M21: (...) What we felt (not only the others. I felt it too) was that: you can bring the child who needs to be included [to the school], but the problem is: **how are we going to work with this child? The only question the professional teacher has – at least that’s what I feel – is: “Ok, bring the child, but how do I deal with her? NO one tells me what to do. And I can’t guess.***

*(...) So all this discussion about inclusion, on the part of the teacher, is always the same thing: “No problem, you can bring them, but how am I going to work?”*

In this case, teaching becomes a daily struggle that scares the teacher:

Sa4: (...) I... At first, when I started teaching here, I **faced** some students with disabilities, you know? I was a **little uncertain**, you know? I mean, I was a **little scared**. (...) And I was **terrified** to have to face them, you know? Because nobody had told me anything and I knew I was going to get that group. I was really **very worried** with what I was going to face here.

With fear, teachers feel paralyzed for some time; perhaps for a term before they can act on their teaching and reach the child. Sometimes they do not act. Some results of this practice for the exclusion of students with special needs (this lack of education for teachers, and for the increase of teacher exclusion are the amount of myths that arise at schools about the special needs. I have chosen one to speak about:

Hearing loss: many teachers think that:

1. Every deaf child can read lips;
2. Sign language is equivalent to the manual alphabet – so if you have learnt the alphabet you have learnt enough to communicate with deaf children;
3. Every deaf child can learn how to speak if you speak slowly at him/her;
4. If the school includes an interpreter in the classroom, all the problems with the deaf child will disappear, because the deaf child naturally knows sign language.

To illustrate this myth, I have a text from a teacher:

“I have several students with special needs. (...) the ones that are more evident and that I can remember immediately are:

On 5th grade, two deaf brothers. They are in separate rooms, Marcelo 5D and Miguel 5A. I think that Marcelo is the oldest and knows very little LIBRAS (Brazilian sign language). He simply copies the activities from the board and is more agitated. He makes noises to call our attention when he wants something.

Miguel knows Libras and participates in the lessons. He wrote a simple text in English with the help of his peers; he does the written activities with the help of his peers. I don't know LIBRAS. I speak with him very slowly and in Portuguese and some words in English and he repeats the sound that he understands. (...) (English teacher from municipal school in São Paulo)

This is a typical example: the teacher has several students with special needs, but she does not say that she has a helper or an LIBRAS instructor for the deaf students. Because there is no teacher education for her, she lacks in knowledge to understand the deaf students that she is describing. For example: she complains that Marcelo makes too much noise when he wants to call attention. How else would a deaf child, who does not speak call attention? She says that Miguel wrote a composition with the help of his friends and that he knows a little bit of LIBRAS; that she speaks in Portuguese and English and he repeats the sounds? How is this even possible if there is no speech therapist helping him in class or even at home? How does he know the sounds to repeat? I am sure he repeats something that are similar to the words she says, but this is mere parroting. He is not following the lesson.

As for the composition (see appendix 1): it was written in Portuguese, except for the title (My family) – although the lesson is in English; he uses articles (os, o, as), prepositions (em, na, de, do) and linking words (e) – grammar words that do not exist in LIBRAS and that deaf students who know LIBRAS and are learning Portuguese have enormous trouble using in this second language. So, either Miguel is a very special young men, with a privileged intelligence for languages or he copied the composition from his colleagues. But the teacher cannot know any of this because she has 40 students to attend to and has no knowledge of LIBRAS or education in special needs.

I agree it might be important to include children with special needs in regular schools, but not without education for the teachers. Vigotski (1920–1930/2001:384) clarifies that when we speak of a child with visual impairment, for example: “(...) all the psychological and pedagogical laws in which we base education still apply;” and “(...) all our requirements should be guided in the sense of taking the blind's experience from the strict limits of their impairment and link it, in the broadest and most intimate manner, to

the social experience of humanity (ibid:385)". Speaking of the child with intellectual needs, he also states that: "From the psychological point of view, it is extremely important not to lock these children in specific groups, but to practice with them the coexistence with other children in the broadest sense possible (ibid: 389)." I agree. It is important to think, as Freire (1996) would say, of an ethics of sociohistorical possibilities rather than of sociohistorical determinations. History should not simply predetermine who we are.

#### Reference

1. Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
2. Vigotski, L.S. 1920–1930. *The collected works of L.S. Vygotsky: volume 2: The fundamentals of defectology*. (edited by Robert W. Rieber). New York/London: Kluwer Academic Publishers.

#### Appendix 1

surto de A/H1N1 2009  
 Eu morei com meu pai e minha mãe e  
 meu avôzão/na casa da Mãe Gerardo em São  
 do SP.  
 Os meus avôzinhos, minha avó, Patrice  
 tem 78 anos de idade, minha avó materna  
 tem 79 anos de idade, eu tenho noventa e um,  
 minha genitora, Mãe Gerardo tem 20 filhos  
 e a avó materna tem filhos / 1 todos os anos  
 nos dias domingos no almoço.  
 Eu tenho 11 irmãos, eu gosto mais do meu  
 irmão. Segundo mãe e eu não gosto do  
 irmão. Segundo ele gosto de viver com  
 minha genitora.

## **Социокультурный поворот в подготовке преподавателей иностранного языка: учителя как активные строители своей деятельности**

**Сезарин дос Сантос Ф.А.**

*Научный сотрудник группы социокультурных исследований в области  
подготовки преподавателей, Университет Сан-Паулу (Бразилия)  
cezarim@gmail.com*

Данная работа посвящена обсуждению проблем обучения преподавателей иностранного языка в социокультурном (VIGOTSKI, 2001, 1934/2003, 1930/2003; JOHNSON, 2006, 2009a; b, JOHNSON; GOLOMBEK, 2011) аспекте, в рамках которого учитель выступает одновременно объектом обучения методике преподавания иностранного языка, а с другой выступает активным субъектом профессиональной деятельности, формируемой в процессе сотрудничества и за счет опосредованной социальной деятельности.

### **1. Введение**

С позиций прикладной лингвистики Джонсон (2006, 2009 а, 2009b) замечает, что изменения в отношении к когнитивным процессам у человека помогли объяснить возникновение социокультурного поворота в обучении преподавателей иностранного языка. Исторически это был переход от бихевиоризма к контекстуальному и социальному познанию. По мнению автора, когнитивные теории утверждают, что знания учителя формируются посредством обретения опыта действий в различных контекстах и с различными субъектами в течение всей жизни: это ученики, коллеги по реализации профессиональных учебных программ в учебных заведениях и в коммунальных округах, где эти заведения расположены. Более того, обучение преподавателей – это двусторонний процесс, который нельзя свести к простому накоплению информации.

Понимание этого вынудило преподавателей, осуществляющих подготовку учителей, признать, что взаимодействие, ценности и установки внутри образовательных контекстов и контекстов профессиональной работы формируют то, как учителя относятся к своей деятельности, то есть, что обучение учителя является двусторонним процессом и зависит во многом от знаний учителей о самих себе, об учениках, о преподаваемом предмете, учебной программе и условиях обучения. Вследствие этого учителей начали воспринимать как создателей законных форм знаний: они знают, что лучше преподавать в определенных контекстах. Образовательные программы не рассматривают преподавание языка как простой перевод теории в учебную практику, а относятся к нему скорее как к диалогическому процессу совместного построения знаний, локализованных в социокультурных практиках и контекстах и появляющихся из них. (Джонсон, 2009b).

В итоге эпистемологические изменения и накопление исследований в течение более тридцати лет начали раскрывать социокультурные процессы, которые влияют на обучение и педагогическую деятельность преподавателей иностранных языков

## **2. Значимость социокультурной теории в обучении преподавателей иностранного языка**

Выготский(1930/2003) с целью рассмотреть аспекты внутреннего индивидуального поведения человека на протяжении всей жизни развивает теорию мышления, которую иногда называют теорией сознания. В области профессионального обучения преподавателей иностранных языков теория мышления имеет позволяет объяснить корни, механизмы, природу и последствия развития учителя на всех этапах его карьеры и во всех контекстах, в которых он живет, учится и работает (Джонсон; Голомбек, 2011). В ходе изучения основ преподавания у будущих учителей повышается уровень знаний, развивается мышление и усиливается понимание за счет участия в социальной практике обучения и преподавания в конкретных ситуациях школьного образования (Джонсон, 2009а). Прикладные лингвисты указывают на то, что культурно-историческая теория (SCH – Sociocultural-Historical Theory) объясняет когнитивные процессы в обучении учителей, там, где она признает взаимосвязь между когнитивным и социальным.

Это утверждение связано с понятием развития высших психических функций, сформулированного Выготским (1930/2003). В формировании высших психических функций концепции опосредования, интернализации и знаков являются внутренней и неотъемлемой частью общего развития личности; таким образом, они не могут быть поняты одна без другой (Гонсалес Рей, 2013; Бакеро, 1998), требуется целостный взгляд. Слова Выготского(1930/2003) проясняют это, когда он утверждает, что элементарные функции (имеющие биологическую природу, такие, как акт сосания) и высшие функции (имеющие социокультурную природу, такие, как произвольная память) появляются в общем ходе детского развития в результате диалектического процесса. Выготский, Лурия (1993) отмечают, что только внутренних ресурсов человеческого организма недостаточно, чтобы стимулировать психологическое развитие человека на более высоком уровне.

В культурно-исторической теории развития человеческое мышление функционирует между биологическим и социальным в диалектической манере, учитывая то, что метод, который поддерживает анализ Выготского, является марксистским диалектико-историческим материализмом (Выготский, 1930/2003, стр. 80). Развитие субъекта происходит в его собственной деятельности в социально-исторических взаимодействиях при посредничестве инструментов и знаков. В этом смысле работа Выготского расходится с картезианским пониманием, которое отделяет индивидуальное сознание от культуры и общества (Джеральди; Фихтер; Бенитес

2006,). Без участия в общественной жизни познание невозможно; процесс формирования познания человека осуществляется через социальную активность (Лантольф; Джонсон 2007,). В операциях со знаками язык является прекрасным примером, приведенным Выготским и его коллегами (Бакеро, 1998). Пересматривая роль языка в интра-интерпсихологических процессах Выготский характеризует язык как медиативный элемент в самых различных интерактивных ситуациях (Пино, 1991).

Итак, центральной темой теории Выготского является развитие высших психических функций, которые связаны с добровольной индивидуальной деятельностью в социальном и физическом окружении через опосредованную социальную деятельность. Область образовательных инструментов является источником человеческого развития (Бакеро, 1998), которое осуществляется в ходе усвоении культурного опыта (интериоризация понимается как трансформация произошедшего во взаимозависимости личного и социального в индивидуальном развитии [Лоуренс; Вальсинер, 2003]). Благодаря этой деятельности человек строит сам себя, преобразуя общественные отношения в высшие функции без ущерба для сотрудничества с другими – матерью, взрослыми и др. (GERALDI, ФИХТНЕР, БЕНИТЕС, 2006). Культурно-историческая теория предлагает способ понимания того, как люди конструируют свои личные культуры в качестве активных строителей (Лоуренс; Вальсинер, 2003).

Концепция взаимосвязи когнитивного и социального в процессе развития высших функций – биологических и культурных – предлагаемая Культурно-исторической теорией, воспринимается Джонсоном как (2009 г.) плодотворная концепция для обучения преподавателя иностранного языка. Она позволяет понять, что познание является интерактивным процессом, происходящим при посредничестве культуры, языка и социального взаимодействия (Джонсон; Голомбек, 2011). Таким образом, формирование учителя-это динамичный процесс реконструкции и трансформация практик, которые отвечают как индивидуальным, так и общественным потребностям, и который при этом не воспроизводит существующие социальные практики (Джонсон 2009). Согласно Либерали (2010), эти преобразования характеризуют деятельность преподавания в контекстах, которые культурно и исторически определены в качестве революционной деятельности – как ответственные за сведение к минимуму социального неравенства и несправедливости – которые требуют сотрудничества в области социальных взаимодействий, в которых социализация общих значений может привести к выполнению общих задач.

Кроме того, подготовка преподавателя иностранных языков с социокультурной и исторической точки зрения меняет направленность на профессиональное развитие педагога и позволяет воспринимать учителя, как изучающего особенности преподавания языка, обращая внимание на социально опосредованный характер обучения языку, напоминая



о существовании медиативных инструментов, которые формируют работу учителя и показывают, что то, как учителя учат, может формировать то, как учителя думают и действуют. Культурно-исторический подход не является методологической моделью, но представляет собой теоретическую линзу для оценки процесса обучения учителя, которая в свою очередь показывает, как учителя-воспитатели понимают и поддерживают развитие преподавателей иностранных языков (Джонсон, 2009а). В качестве теоретико-философского взгляда это открытая система, позволяющая по-новому оценивать учителя и его деятельность, предлагающая новый тип поддержки учителей при решении ими различных проблем и она в состоянии предложить им принципы, которые могут помочь решить частные проблемы творческим и конкретным образом. Это позволяет избежать тенденции к предоставлению универсальных рецептов, которые не всегда работают в том контексте, в котором находятся учителя (Цезарим дос Сантос, 2015, стр. 111).

### **3. Отношения теория–практика: докторское культурно-историческое исследование человеческой деятельности и местного развития знаний**

Открытия, сделанные в моей докторской диссертации, могут проиллюстрировать эту теорию. Вкратце целью моей работы была интерпретация и обсуждение агентивного упражнения учителя английского языка в развитии глокальных (нестандартных, нетрадиционных) знаний. Культурно-историческая теория и диалектическая интерпретация данного феномена выявила множественные расхождения в практике преподавания. Эти диалектические возможности элементов показывают, что педагогическое образование, обучение и социальный контекст, пронизывающие социальные, культурные, исторические, экономические и политические аспекты, способны сформировать способ познания учителя, его мышления, и, следовательно, эти уникальные ситуации опосредовали его образ действий.

Хотя участники эксперимента не обрели конкретных знаний в соответствии с утверждениями новейших теорий в области прикладной лингвистики, они сохранили свои преднамеренные методологические решения на протяжении всей своей практики в течение периода исследования. Это действие показывает нам их агентивное упражнение, однако, опосредованные условиями реальности, с которыми они сталкивались на протяжении всего процесса становления себя в качестве учителей и своего профессионального развития: отсутствие в их первоначальном образовании знаний о социально-образовательных реалиях в классе, отсутствие инфраструктуры, сила и влияние макроструктуры, и, самое главное, поведение учащихся (т.е. недисциплинированность). Таким образом, это не было априори индивидуальным намерением, а было опосредовано определенными ситуациями, в которых проходило обучение преподаванию.

Это напоминает нам субъект, который строит сам себя как активный строитель при помощи социальных практик, опосредованных языком, культурой, историей, оставаясь при этом индивидуальностью, согласно культурно-исторической теории.

*Список литературы*

1. *BAQUERO, R.* Vygotsky e a aprendizagem escolar. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
2. *CEZARIM DOS SANTOS, F.A.* A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto: São Paulo 2015.
3. *GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M.* Transgressões convergentes; Vigotsk Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
4. *GONZÁLEZ REY, L.F.* O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos desenvolvimento. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2013.
5. *JOHNSON, K.E.* The Sociocultural Turn and Its Challenge for Second Language Teacher Education. TESOL Quarterly v.40, n.1. p. 235-257, 2006.
6. *RICHARDS, J.C.* (eds.). The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education 2009b, p. 20-29.
7. *LANTOLF, J.P.; JOHNSON, K.E.* Extending Firth and Wagner’s (1997) Ontologica Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. Modern Language Journal, 91Focus Issue, p.877-892, 2007. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00675.x/abstract>. Acesso em 15.08.2014.
8. *LAWRENCE, J.A.; VALSINER, J.* Making personal sense: An Account of Basi Internalization and Externalization Processes. Theory and Psychology, Sage Publications, v 13, n.6, p. 723-752, 2003. [https://www.researchgate.net/publication/232581272\\_Conceptual\\_Roots\\_of\\_Internalization\\_From\\_Transmission\\_to\\_Transformation](https://www.researchgate.net/publication/232581272_Conceptual_Roots_of_Internalization_From_Transmission_to_Transformation). Access: 04.06.2016.
9. *LIBERALI, F.* Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.de G. (Orgs.). Formação de professores d línguas na América Latina e transformação social. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, volume 4. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 71-91.
10. *PINO, A.* O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação d psiquismo humano. Cadernos CEDES 24 – Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiv da psicologia soviética, 2.ed. São Paulo: Papirus/Unicamp, 1991, p.32-43.
11. *VIGOTSKI, L.S.* A formação social da mente, org. Michael Cole et al; trad. José Cipoll Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., 6ª tiragem, Sã Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.

# **The Sociocultural Turn in Language Teacher Education: Teachers as Active Constructors of their Practices**

**Cezarin dos Santos F. A.**

*Researcher of the Group for Sociocultural Studies in Teacher Training,  
University of São Paulo (Brazil)  
cezarim@gmail.com*

## **Introduction**

From the Applied Linguistics field, Johnson (2006, 2009 a, 2009b) points out that the changes in the way of viewing the human cognition have helped explain the emergence of the sociocultural turn in the language teacher education. Historically, it was changed from the behaviorism to a situated and social cognition. According to the author, the cognitive theories have advocated that teachers' knowledge is constructed through their experiences in diverse contexts in which they act and with the different subjects that they interact along their lives: as learners, participant in professional education programs and in the communities of practices in which they work. Moreover, the learning to teach is a negotiated process; therefore, it is not an accumulation of information.

This understanding has led teacher-educators to recognize that interactions, values and attitudes in the contexts of education and professional work shape how teachers think their practices, which means to say that the learning of teachers is socially negotiated and dependent of the knowledge about themselves, their learners, the teaching content, the curriculum and the context. Due to it, teachers have begun to be valued and be considered as creators of legitimate forms of knowledge: they know what is better to teach to their learners in their specific contexts. As regards, the programs of education put aside the view of language teaching as a simple translation of theories into instructional practices, rather as a dialogical process of coconstruction of knowledge situated and emergent from sociocultural practices and contexts (JOHNSON, 2009b).

Ultimately, the match of epistemological changes and the accumulation of researches for more than thirty years have begun to reveal the sociocultural processes that influence the learning and the teaching activities of language teachers (JOHNSON, 2009 a).

## **The relevance of sociocultural theory in the language teacher education**

With the objective of investigating the aspects intrinsically human in the individual's behavior throughout life, Vigotski (1930/2003) develops a theory of mind; sometimes called as theory of consciousness. In the field of professional education of language teacher, this theory of mind has the potential to explain the roots, mechanisms, nature and the consequences of the development of teacher in all phases of his career and in all contexts where he lives, learns and works (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). In the learning to teach, knowing, thinking and understanding are developed through the participation in social practices of learning and teaching in specific schooling situations (JOHNSON,

2009a). The applied linguist points out that the sociocultural-historical theory (SCH) explains the cognitive processes in operation in the teacher learning when it recognizes the interconnection between the cognitive and the social.

This proposition is related to the concept of the higher psychological functions development conceived by Vigotski (1930/2003). In the higher functions formation, the concepts of mediation, internalization and signs are intrinsic and integrant parts of the individual's general development; thus, they cannot be understood one without the other (GONZÁLEZ REY, 2013; BAQUERO, 1998), demanding a holistic look. Vigotski's (1930/2003) words make it clearer when he asserts that the elementary functions (of biological nature, as the baby's act of sucking) and the higher functions (of sociocultural nature, as the voluntary memory) appear in the general course of the child development; resulting from a dialectical process. Vigotski; Luria (1993) point out that only the innate resources of human organism are not sufficient to foster the psychological human development in a higher level.

In the SCH theory, the human mind development operates between the biological and the social in a dialectical manner, remembering that the method that supports Vigotski's analysis is the Marxian dialectical-historical materialism (VIGOTSKI, 1930/2003, p. 80). The subject's development emerges in his own activity developed in social-historical interactions mediated by tools and signs. In this sense, Vigotski's work breaks with the Cartesian understanding that separates the individual consciousness from culture and society (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006). Without social participation, the cognition is not possible; the process of human cognitive formation is accomplished through social activity (LANTOLF; JOHNSON, 2007). In the operations with signs, the language is the influential example in Vigotski and his collaborators' work (BAQUERO, 1998). By reviewing the role of language in intra-interpsychological processes, Vigotski characterizes language as the mediational element in the most diverse interactive situations (PINO, 1991).

Summing up, the central theme of vigotskian theory is the development of higher psychological functions that are concerned to the individual's voluntary action over the social and physical environment through mediated social activities. The domain of mediational instruments is the source of human development (BAQUERO, 1998), which is accomplished in the internalization of cultural experiences (internalization understood as transformation occurred in the interdependence of the personal and the social in the individual's development [LAWRENCE; VALSINER, 2003]). Through these activities, the individual builds himself, transforming the social relations into higher functions without disregarding the collaboration of the other – mother, adult, etc. (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006). The SCH theory provides a way of understanding how people construct their personal cultures as active constructors (LAWRENCE; VALSINER, 2003).

The conception of interconnection between cognition and social in the course of higher functions development – the biological and the cultural –

provided by the SCH theory is viewed by Johnson (2009 a) as a fruitful construct to the language teacher formation. It permits to know that the cognition is an interactive process, mediated by culture, language and social interaction (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Thus, the teacher formation is a dynamic process of reconstruction and transformation of practices that respond both to individual and local needs, which means not to reproduce existing social practices (JOHNSON, 2009 a). According to Liberali (2010), these requested transformations characterize the activities of teaching developed in contexts that are culturally and historically determined as revolutionary activities – responsible for minimizing social inequalities and injustice – that require collaboration in social interactions in which the socialization of common meanings can lead to the accomplishment of shared objectives.

Besides, the language teacher education in the sociocultural-historical perspective reorients the focus on the professional development of teachers in perceiving teachers as *learners of language teaching*, enlightening *the socially mediated nature of language teaching*, exposing *the existence of mediational instruments that shape the teachers' learning*, and showing that *the manner how teachers learn can shape how they think and act*. The sociocultural-historical approach is not a methodological model, but a theoretical lens of conceiving the learning of teacher that, in turn, informs how the teacher-educators understand and give support to the development of language teachers (JOHNSON, 2009a). As a theoretical-philosophical look, it is an end-opened way of seeing teachers and their practices, offering a new recognition of teachers in their single and situated problems and can support them with principles that may help them solve their local issues in a creative and particular manner. It permits to avoid the trend of providing universal recipes that not always cope with the reality faced in the context in which teachers are inserted (CEZARIM DOS SANTOS, 2015, p. 111).

**Theory-practice relation: a doctoral SCH theory research as to human agency and local knowledge development.**

The findings in my doctoral study (CEZARIM DOS SANTOS, 2015) may illustrate the theory. Briefly, the objective of my research is to interpret and discuss the agentic exercise of a teacher of English language in the development of glocal knowledge. The SCH theory and the dialectical interpretation of the phenomenon have brought to light the various contradictions in her teaching practicum. These dialectical forces among the elements could show that the teacher's education, the teaching and social context permeated by social, cultural, historical, economic and political aspects have shaped her way of knowing, thinking; and, consequently, these unique situations have mediated her way of acting.

Although the participant has not developed local knowledge as proposed by recent theories in Applied Linguistics, she has kept her intentional methodological choices throughout her practice along the period of the research.

This action shows us her agentic exercise, however, mediated by the conditions of the realities that she has found throughout her teacher formation and professional development: the lack in her initial education concerning the social-educational classroom realities, the lack of infrastructure, the power and influence of macrostructure, and, the most important, learners' behavior (understood as indiscipline). Thus, it was not an *a priori* individual's intentionality but a human agency mediated by the specific schooling situations in which her learning to teach has developed.

It remind us the subject who builds himself as an active constructor through social practices mediated by language, culture, history, and the otherness conceived in the SCH theory.

#### References

1. *BAQUERO, R.* Vygotsky e a aprendizagem escolar. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
2. *CEZARIM DOS SANTOS, F.A.* A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto: São Paulo 2015.
3. *GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M.* Transgressões convergentes; Vigotsk Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
4. *GONZÁLEZ REY, L.F.* O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos desenvolvimento. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2013.
5. *JOHNSON, K.E.* The Sociocultural Turn and Its Challenge for Second Language Teache Education. TESOL Quarterly v.40, n.1. p. 235-257, 2006.
6. *RICHARDS, J.C.* (eds.). The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education 2009b, p. 20-29.
7. *LANTOLF, J.P.; JOHNSON, K.E.* Extending Firth and Wagner's (1997) Ontologica Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. Modern Language Journal, 91Focus Issue, p.877-892, 2007. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00675.x/abstract>. Acesso em 15.08.2014.
8. *LAWRENCE, J.A.; VALSINER, J.* Making personal sense: An Account of Basi Internalization and Externalization Processes. Theory and Psychology, Sage Publications, v 13, n.6, p. 723-752, 2003. [https://www.researchgate.net/publication/232581272\\_Conceptual\\_Roots\\_of\\_Internalization\\_From\\_Transmission\\_to\\_Transformation](https://www.researchgate.net/publication/232581272_Conceptual_Roots_of_Internalization_From_Transmission_to_Transformation). Access: 04.06.2016.
9. *LIBERALI, F.* Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.de G. (Orgs.). Formação de professores d línguas na América Latina e transformação social. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, volume 4. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 71-91.

10. *PINO, A.* O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação d psiquismo humano. Cadernos CEDES 24 – Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiv da psicologia soviética, 2.ed. São Paulo: Papirus/Unicamp, 1991, p.32-43.
11. *VIGOTSKI, L.S.* A formação social da mente, org. Michael Cole et al; trad. José Cipoll Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., 6ª tiragem, Sã Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.

## **Перспективные исследования научной школы Л.С. Выготского на страницах журнала «Культурно- историческая психология»: итоги десяти лет работы**

**Шведовская А.А.**

*Руководитель информационно-аналитического управления МГППУ (Россия)  
annshvedovskaya@gmail.com*

В 2016 году международному журналу «Культурно-историческая психология» исполнилось 11 лет. Журнал издается в России, издателем является Московский государственный психолого-педагогический университет. Отметим, что «Культурно-историческая психология» – единственное в России научное периодическое издание (журнал), полностью отвечающее своим содержанием культурно-исторической и деятельностной парадигме. Идея создания журнала принадлежала В.П. Зинченко, В.В. Рубцову, А.А. Марголису, Б.Г. Мещерякову и В.М. Мунипову. Основателем и первым главным редактором журнала стал доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО В.П. Зинченко. Десятилетний юбилей журнала – это достойный повод проанализировать специфику развития школы Л.С. Выготского на примере публикаций в наиболее профильном для этой темы русскоязычном научном издании. Редакционная политика издания направлена на интеграцию журнала «Культурно-историческая психология» в международный профессиональный контекст. В настоящий момент журнал включен в такие международные базы данных, как PsycINFO Journals Coverage (APA), European Reference Index for Humanities (ERICH PLUS), EBSCO publishing, Ulrich's Periodicals Directory, DOAJ, Russian Science Citation Index. Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Министерства науки и образования РФ в Перечень для публикации научных результатов диссертационных исследований. Журнал включен в Перечень рекомендованных для публикации Университетом Монаш, Австралия (Monash University, Australia). Из российских университетов – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) включил журнал «Культурно-историческая психология» в список изданий категории В (условная группа среднего уровня), которые рекомендованы для публикации сотрудниками НИУ ВШЭ по направлению «Психология» (2015 г.). Кроме того, с января 2015 г. журнал входит в перечень базовых журналов (Core Collection) международной базы данных Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), где индексируется с первого выпуска 2015 г.

Мы провели анализ тематики опубликованных в журнале статей, рассмотрели количество и качество цитирований и ссылок на публикации издания, посмотрели, кто составляет авторский коллектив издания и какова востребованность статей читателями начиная с 2005 года. Анализ



проведен с использованием данных российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и базы данных репозитория психологических изданий Psyjournals.ru – ретроспектива выпусков издания доступна на обоих ресурсах с 2005 года [1]. Итак, за период 2005–2015 гг. в журнале «Культурно-историческая психология» было опубликовано 605 статей и 524 авторов. По данным РИНЦ опубликованных авторов меньше за счет того, что, при расчетах научной электронной библиотекой (РИНЦ) не учитываются авторы, которые не прошли регистрацию в системе SCIENCE INDEX, а это, например, все иностранные авторы. Количество авторов, опубликованных один раз, составляет 70 % от общего количества авторов (РИНЦ) и 78 % (репозиторий РЖ). Количество авторов, опубликовавших более пяти статей – 5,7 % (РИНЦ) и 4,5 % (репозиторий РЖ).

Согласно данным, большинство авторов являются представителями российских университетов – 82 % авторов, при общем количестве организаций – 81 (РИНЦ). большая часть организаций входит в первую сотню организаций по показателям индекса Хирша. На конец февраля 2016 г. по данным РИНЦ показатель цитирований статей, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология» издания составляет 1356 цитирований. Данные РИНЦ позволяют проследить специфику цитирований: сотрудники каких организаций ссылаются на публикации журнала и в каких изданиях, а также выявить наиболее и наименее цитируемые статьи и их тематику. Если говорить о количестве цитирований одной публикации, то, согласно РИНЦ, наиболее цитируемой является статья, посвященная общекультурной компетентности – 35 ссылок (Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурировании, 2008). К высоко цитируемым относятся также публикация по анализу и сопоставлению смыслоутраты и отчуждения – 30 ссылок (Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение, 2007), и статья, освещающая вопросы профессиональной подготовки учителей для начальной школы в контексте введения нового ФГОС общего начального образования второго поколения – 25 ссылок (Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы, 2010). Распределение цитирований по годам цитируемых публикаций показывает, что наиболее цитируемыми являются статьи, опубликованные в 2007, 2009 и 2006 гг. Наиболее выраженные тематики цитирующих журналов: психология, образование, медицина и философия. Тема «Психология» занимает приоритетные позиции, что отвечает миссии журнала. Отметим, что большая часть наиболее цитирующих журналов включены в Перечень ВАК. По отраслевой специфике цитирующие публикации принадлежат к отрасли «Психология». Пик цитирований журнала приходится на статьи, опубликованные в 2007 и 2009 гг. Такие альтметрики (altmetrics) как скачиваемость статей показывают, что самая востребов-

ванная читателями статья журнала была посвящена теме эмоционального выгорания (2010 г.) скачана 2123 раза (Ермакова Е.В.). В число первых трех востребованных читателями материалов входят также публикация о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта (2014 г.) – 1018 скачиваний (Котов А.А., Власова Е.Ф., Котова Т.Н.) и публикация об основах логопсихологии (2008 г.), имеющая 926 скачиваний (Волковская Т.Н.). По данным репозитория РЖ среднесуточное количество скачиваний PDF-файлов статей жур-нала «Культурно-историческая психология» после открытия свободного доступа возросло в 2 раза – с 181 раз в 2014 г. до 406 в 2015 г. В целом, свободный доступ к материалам жур-нала увеличил количество скачиваний статей с 66285 в год (по данным 2014 г.) до 148327 (в 2015 г.). Если говорить о показателях журнала в общем и тематическом рейтингах Science Index (SI) РИНЦ, то динамика показателей издания за семь последних лет (с 2008 по 2014 г.) отмечается в уверенном росте таких показателей как двухлетний (с 0,258 до 0,343) и пятилетний (с 0,243 до 0,444) импакт-фактор.

#### *Список литературы*

1. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 1. – С. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112

### **Prospective Study of the L.S. Vygotsky's Scientific School on Pages of Journal «Cultural-Historical Psychology»: Results of the Decade of Work**

***Shvedovskaya A.A.***

*Head of information-analytical department, MSUPE (Russia)  
annshvedovskaya@gmail.com*

In 2016 the international journal “Cultural-historical psychology” celebrates its 11th anniversary. The journal is published in Russia by Moscow State University of Psychology and Education. It is important to note that the «Cultural-historical psychology» is Russia's only scientific journal with content fully corresponding to the cultural-historical and activity paradigms. The idea of getting this periodical afloat belonged to V.P. Zinchenko, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, B.G. Meshcheryakov and V.M. Munipov. The founder and the first chief editor of the magazine was the doctor of Psychological sciences, Professor, full member of RAE, V.P. Zinchenko. The tenth anniversary of the journal is a good reason to analyze the specificity of the development of Vygotskian school on the example of publications in the most relevant for this theme Russian scientific journal. The editorial policy of the journal «Cultural-historical psychology» is aimed at its integration into the international pro-

fessional context. At present the journal is included into international databases such as PsycINFO Journals Coverage (APA), European Reference Index for Humanities (ERICH PLUS), EBSCO publishing, Ulrich's Periodicals Directory, DOAJ, Russian Science Citation Index. The journal is recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation in the List for publication of scientific results of dissertation researches. The journal is included in the List of journals recommended for publication by Monash University, Australia. Among Russian universities – National research University «Higher school of Economics» (HSE) has included the journal «Cultural-historical psychology» in the list of publications of category B (conventional intermediate level group), which is recommended for publication by HSE staff in the direction «Psychology» (2015). In addition, from January 2015 the journal is included in the Core Collection of international database Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), where it is indexed from the first issue of 2015.

We conducted the analysis of the topics of articles published in the journal, the amount and quality of citations and references in publications, the authors of publications in order to understand how demanded the articles are by readers since 2005. The analysis is performed with the usage of data of the Russian index of scientific citation (RISC) and the repository database of psychological publications Psyjournals.ru – retrospective of editions available in both resources since 2005 [1]. So, over the period of 2005-2015 605 articles by 524 authors were published in the journal «Cultural-historical psychology». According to the RISC the amount of the authors who had published their articles in this journal is less due to the fact that in the calculations of the scientific electronic library (Russian science citation index) authors who were not registered in the SCIENCE INDEX system are not incorporated, and these are, for example, all foreign authors. A number of authors who were published once is 70 % of the total number of authors (RISC) and 78 % (repository PJ). The number of authors who published more than five articles – 5.7 percent (RISC) and 4.5 % (repository PJ).

According to the data most of the authors are representatives of Russian universities – 82 % of the authors, with the total number of organizations – 81 (RISC). Majority of the organizations are included in the top one hundred organizations in terms of Hirsch index. By the end of February, 2016, according to the RISC the index of citations of articles published in the journal «Cultural-Historical Psychology» totals 1356 citations. RISC data makes it possible to trace the specificity of the citations, namely, the employees of what organizations refer to journal publications and in which editions, and also to identify the most and the least cited articles and topics. If we talk about the number of citations per publication, according to RISC, the most cited article is dedicated to the common cultural competence – 35 references (S.L. Trojanskaya Common cultural competence: the experience of identify-

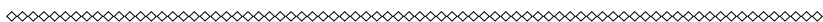
ing and structuring, 2008). One of the highly cited publication is on the analysis and comparison of sense loss and alienation – 30 references (Osin E.N., Leontiev D.A. Sense loss and alienation, 2007), and the article that highlights the issues of teacher training for primary schools in the context of the introduction of the new FSES for primary education of the second generation – 25 references (Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School, 2010). Distribution of citations by year of cited publications shows that the most cited articles are published in 2007, 2009 and 2006. The most frequent themes of the citing journals: psychology, education, medicine and philosophy. The theme «Psychology» takes priority that meets the mission of the journal. The majority of the most citing journals is included in the HAC List. According to the subject specificity the cited publications belong to «Psychology». The peak of citations of the journal was registered in 2007 and 2009. Such altmetrics as amount of downloaded articles show that the article most demanded by readers of the journal was devoted to the topic of emotional burnout (2010) which was downloaded 2123 times (Ermakova E.V.). Among the top three demanded by readers materials are also publications on the interaction of social, linguistic and conceptual experience (2014) – 1018 downloads (Kotov A.A., Vlasova E.F., Kotova T.N.) and publication on the basics of logopsychology (2008) with 926 downloads (Volkovskaya T.N.). According to the repository PJ the average daily number of downloads of PDF files of articles of the journal «Cultural-historical psychology» after the opening of free access has increased in 2 times – from 181 times in 2014 to 406 in 2015. Overall, free access to the journal increased the number of downloads of articles from 66285 per year (in 2014) to 148327 (in 2015). If we talk about the performance of the journal in general and thematic rankings of Science Index (SI) RISC, the dynamics of indicators of publications for the last seven years (from 2008 to 2014) shows a steady growth in such indicators as the two-year (0,258 to 0,343) and five-year (0,243 to 0,444) impact factor.

#### *References*

1. *Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V.* Bibliometric Analysis of the Journal “Cultural-Historical Psychology”. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112.

## **Система понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности**

### **The system of concepts of cultural-historical psychology and activity theory**



#### ***Материалы пленарной и дискуссионной сессии***

#### ***Materials of the plenary and discussion panels***

### **Переосмысление философских основ культурно-исторической теории**

***Дафермос Э.***

*Профессор Критского университета, член Исполнительного комитета  
международного общества ISCAR (Греция)  
mdafermo@uoc.gr*

В Школе Выготского мало внимания уделяется изучению философских основ его трудов. Тем не менее, без достаточного понимания философских основ трудно верно и в полной мере понять культурно историческую теорию. В отличие от психологов, которые пытаются отмежеваться от философии, Л.С. Выготский открыто подчеркивает важность философского взгляда для постановки и решения важных вопросов, поднятых в области психологии. Философия была рассмотрена Л.С. Выготским с точки зрения ее взаимосвязи с конкретной дисциплиной (в частности, с психологией). Выготский обнаружил корни кризиса в психологии в провале картезианского дуализма, который был доминирующей тенденцией в области психологии. Он искал философскую теорию, которая давала бы возможность абсолютно по-новому взглянуть на ключевые теоретические, методологические и практические вопросы, поднятые в психологии как в научной дисциплине. На презентации будут рассмотрены философские основы теории Л.С. Выготского, с акцентом на философские идеи Спинозы, Гегеля, Фейербаха и Маркса.

#### *Список литературы*

1. Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's Demons. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 50–76). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Blunden A. (2009). *From where did Vygotsky get his Hegelianism?* Retrieved from the website: <http://home.mira.net/~andy/works/vygotskys-hegelianism.htm>

3. *Dafermos, M.* (2014). Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 24( 2), 147–165.
4. *Dafermos, M.* (2015). Reflection on the Relationship between Cultural-historical Theory and Dialectics. *Psychological Science & Education*, 20 (3), 16–24.
5. *Derry, J.* (2013). *Vygotsky: Philosophy and Education*. Chichester, UK: Wiley.

## **Rethinking the philosophical underpinnings of cultural historical theory**

***Dafermos E.***

*Professor at the University of Crete, member of the Executive Committee  
of International Society ISCAR (Greece)  
mdafermo@uoc.gr*

In the Vygotskian Academy little attention is given to exploring the philosophical underpinnings of Vygotsky's writings. However, without a sufficient understanding of the philosophical background it is difficult for cultural historical theory to be adequately understood. In contrast to the psychologists who attempt to dissociate themselves from philosophy, Vygotsky openly stressed the importance of the philosophical perspective for posing and resolving crucial questions raised in the domain of psychology. Philosophy was examined by Vygotsky from the perspective of its interconnections with a concrete discipline (in particular, with psychology). Vygotsky found the roots of the crisis in psychology in the failure of Cartesian dualism which was a dominant tendency in the domain of psychology. He was looking for a philosophical theory which allows for a radically new look at the key theoretical, methodological and practical issues raised in psychology as a discipline. Vygotsky was inspired not by a sole thinker but by multiple thinkers with various worldview orientations. The presentation will discuss the philosophical roots of Vygotsky's theory by focusing mainly on the philosophical ideas of Spinoza, Hegel, Feuerbach and Marx.

### *References*

1. *Bakhurst, D.* (2007). Vygotsky's Demons. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 50–76). Cambridge: Cambridge University Press.
2. *Blunden A.* (2009). *From where did Vygotsky get his Hegelianism?* Retrieved from the website: <http://home.mira.net/~andy/works/vygotskys-hegelianism.htm>
3. *Dafermos, M.* (2014). Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 24( 2), 147–165.
4. *Dafermos, M.* (2015). Reflection on the Relationship between Cultural-historical Theory and Dialectics. *Psychological Science & Education*, 20 (3), 16–24.
5. *Derry, J.* (2013). *Vygotsky: Philosophy and Education*. Chichester, UK: Wiley.

# Опосредствование и действие: сдвиг объекта изучения<sup>1</sup>

Эльконин Б.Д.

Заведующий лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии  
развития РАО, профессор (Россия)  
belconin@bk.ru

## 1.

В 1978 г. в монографии Э.Г. Юдина «Системный подход и принцип деятельности» было сказано, что психологической теории деятельности предстоит перейти от полагания деятельности как объяснительного принципа к ее полаганию как объекта изучения.

В том же году была опубликована работа Д.Б. Эльконина «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» и в ней, на мой взгляд, содержатся предпосылки того онтологического и методологического сдвига, на который указал Э.Г. Юдин. Для прояснения сказанного надо ответить на вопрос о том, каков же был объект изучения в Выготскианской психологии и о том, каков иной объект, в этой же психологии рождающийся.

## 2.

Ответ на вопрос об Объекте – это ответ на вопрос о той **жизненной, фактической ситуации**, мимо которой мы не можем пройти. Не можем пройти в силу ее **интриги**, которая «зовет»<sup>2</sup> ее помыслить, т.е. акцентировать, выделить, изолировать и, в этом смысле, идеализировать – стать ее наблюдателем. Подобный Вызов, Ноэма (Э. Гуссерль [5]) есть начало нашей (исследователей) интенциональности. В этом Вызове мы вольно или невольно полагаем и **утверждаем** некую ситуацию в статусе важного жизненного События.

Итак, вопрос об объекте – это вопрос о том, в допущении какого жизненного События мы строим описания и объяснения. Примечу, по ходу: очень похоже, что подобный же Вызов–Событие лежит и в основании наших практик, но, как правило, не уясняется нами, *не делается* явственным<sup>3</sup>.

Здесь, однако, надо сделать паузу понимания. В словах о выделении (утверждении) некоего жизненного содержания есть *два* акцента. Первый – на том, *что, какое* содержание выделяется («зовет»). А второй – на том, что содержание *выделяется и утверждается* (как «зовущее»), т.е. акцент *на самом акте* выделения-утверждения и интрига именно в нем, в том, КАК это происходит. И в этом «как» подразумевается, что вызов происходит не только от какого-то содержания «мне», но и от «меня» (со всеми моими допущениями) к некоей ситуации. В повседневной жизни мы часто забываем этот второй акцент, но ее же успехи,

<sup>1</sup> впервые опубликовано в сборнике «Практики развития», Красноярск, 2014. С.10–17.

<sup>2</sup> Примерно так рассуждал М.Хайдеггер в работе «Что зовется мышлением», обыгрывая понимание мышления как ответа на «зов» [11].

<sup>3</sup> Такова и «Культура», если ее трактовать, не как отвлеченную норму, а как систему акцентов, способов выделения «ключевых точек» в повседневной жизни.

конфликты и неурядицы «крутятся» именно вокруг нашего «отношения» к ее содержанию – вокруг того, как и почему мы нечто считаем и делаем главным и важным, а нечто – второстепенным.

Что же, какую интригу какой ситуации мы делаем явленной в словах «Смысл», «Сознание», «Деятельность»? Какая явленность какому наблюдателю «вызывает» их употреблять? Вне подобных вопросов слова «цепляются» за слова и этим «сцеплениям» нет конца. Такие «сцепления» и характеризуют рассеивание, т.е. конец культурных традиций.

### 3.

Для психологии конца XIX века, характерен образ Сознания как «пространства», «центр», фокус которого – это «точка» ясного видения. В ней «психические явления» собираются, концентрируются и объединяются. В.Вундт назвал такую концентрацию (вслед за Лейбницем и Кантом) Апперцепцией и утверждал, что возможно создание специальных ситуаций, в которых усилие Апперцепции становится наблюдаемым. Так возникла *экспериментальная* психология. Что же здесь полагалось Ноэмой, интригующим и зовущим понимание Событием? Событием полагалось именно это **приведение индивидом жизненной реальности в явственность** (а психической жизни – в собранность). Такими мыслились «возвышения ландшафта» повседневности, с которых сама повседневность становилась понимаемой. Понятно, что не Вундт (Фехнер, Гельмгольц, Титченер и многие другие) выделили ясность и отчетливость видения как центр Сознания, однако именно они инициировали специальные работы по искусственному воссозданию ситуаций появления этого феномена – экспериментальную психологию.

Итак, *Апперцепция* (состояние ясного видения) *получила статус жизненного события* – Феномена, условия которого предстоит понять и воссоздать.

Радикальный бихевиоризм противопоставил апперцепции Стимуляцию и, тем самым, представил жизненный мир как мир сильных стимулов, которые *сами*, без всяких людских усилий диктуют рельеф повседневности. Концептуальные противники бихевиоризма – гештальтпсихологии – представили мир как мир незаконченных форм, завершение которых есть инсайт. Апперцепция из «пребывания в сознании» «вышла наружу» и оказалось творческим актом. Изменение «дислокации», однако, не изменило сути ключевого вопроса – вопроса о том, каковы условия собранности (гештальта) и усмотрения (чего-либо как существенного).

### 4.

Из заданного мной контекста в концепции Л.С. Выготского следует выделить четыре основных положения.

1. Необходимым условием перехода из рассеянного в концентрированное сознание (апперцепции) является опосредствование – означива-



ние собственного поведения с помощью культурных форм – знаков<sup>4</sup>. Означивание собственного поведения есть овладение им. Таковы высшие психические функции, в их отличии от натуральных, где не человек овладевает своей активностью, а наоборот – стихия активности «владеет» человеческой психикой.

2. Первоначальным условием означивания является становление интерпсихической формы активности (поведения). Здесь знак (слово) становится Психологическим Орудием – орудием (со)управления собственным поведением. В дальнейшем интерпсихическая форма превращается в интрапсихическую – другой человек лишь подразумевается в построении поведения.
3. В становлении интерпсихической формы и ее превращении в интрапсихическую наблюдатель *превращается в соучастника активности*, в «содеятеля». Таково требование экспериментально-генетического метода – метода, лишь следуя которому можно изучить происхождение, а потому и сущность Сознания (концентрированного сознания, апперцепции).
4. Становление сознания есть *преодоление* натуральной формы активности в культурной. Именно преодоление в отличие от полагания культурной формы «рядом» с натуральной или «над» ней.

Каков же Объект изучения, полагаемый Л.С. Выготским? Это не простой вопрос, поскольку в его концепции «просвечивает» и иное событие, иная нозма, нежели фокусированное сознание. Однако, в той мере, в какой экспериментальный генез, становление означивания *завершается* как фокусированное (концентрированное) сознание и, следовательно, означивание является лишь *средством* его (именно его) выражения, можно сказать, что сам объект изучения остался тем же, что и в классической психологии. В результатах экспериментов выступают фактические симптомы возникновения концентрированного сознания: не запоминал – запоминает, не внимал – внимает. Впрочем, некоторые тексты имеют и иную интенцию. Таковы фрагменты описаний поведения в работе «Орудие и знак ...», описания соотношений письменной и внутренней речи в 7 главе «Мышления и речи».

## 5.

На мой взгляд, последователи Теории Деятельности лишь усилили классический аспект концепции Выготского. И странно: вроде бы, концепт внешнего предметного действия вводился для уяснения того, как строится само означивание, как *существует* интерпсихическая форма, т.е., вроде бы, объектом становилось само опосредствование. Однако, гносеологизация экспериментальных разработок – утверждение о том, что действие «первично», а сознание (значение, слово) «вторично» – «по-

---

<sup>4</sup> Уже отсюда следует, что культура – не «среда», а «оператор» поведения.

вернуло» интенциональный акт в классическое русло, в русло объяснения того, как «случается» сознание. Действие выступило в функции объяснительного принципа, а не предмета изучения, что и отметил Э.Г. Юдин.

И также, как и у Выготского, результаты экспериментального генеза описывались как факты перехода к «ясному видению»: не видел – увидел, не ощущал – ощутил, не выделял существенного отношения класса задач – выделил. Последнее, кстати, рельефно задает образ перехода от мутности к ясности и от рассеянности к концентрации.

## 6.

«Заметки о развитии предметных действий» Д.Б. Эльконина – начало перехода исследовательской интенции, сдвига объекта изучения. Этот переход был продолжен и усилен в моих исследованиях.

1. Объектом изучения и практикования стал **сам акт опосредствования**.
2. Изучать само опосредствование – это значит выявлять то, *как* значение, обращенное другому человеку (ребенку) в функции психологического орудия, становится явленным соучастникам действия и обретает функцию образца – становится опорой и образует поле их со-действия. Подчеркиваю: явленным всем участникам, т.е. и взрослому, и ребенку – здесь и теперь, а не «до» со-действия. До со-действия – нет значимостей, а есть пустые словоформы.
3. Изучать само опосредствование – это значит выявлять *условия выполнения* интерпсихической формы или, словами Д.Б. Эльконина, совокупного действия.

В подобном изучении и практиковании как «узел» повседневности выступает **Событие и Интрига совокупного действия**.

В той мере, в какой интенциональным объектом становится совокупное действие не остается места представлениям об «общении», «совместности», «интерпсихической форме», «со-бытии» как об уже существующих первоначалах; не остается места представлениям о культуре как некоей уже действующей реальности. Есть место пониманию условий, при которых слова, образы и жесты *становятся* опорами активности.

В силу каких-то обстоятельств многие исследователи допускают, что общение и обращение случаются, как бы, сами собой, естественным образом и поэтому можно говорить о них как о фактах повседневности. Я же полагаю, что выполненность обращения является таким же эксклюзивом, как творческий акт.

По наблюдениям Д.Б. Эльконина и моим за разворачиванием предметных действий в раннем детстве ([13], [14]), а также по опыту некоторых формирующих экспериментов ([12]), можно выделить два основных условия возникновения и воссоздания совокупного действия

1. Опосредствование взрослым поведения ребенка, выстроенное как их совокупное действие (интерпсихическая форма) выполнено при условии, что: а) сам ребенок выделяет и подчеркивает слова-жесты-

образцы взрослого и б) подчеркивает их как «обратный» вызов взрослому, тем самым утверждая, являя значимость самой ситуации обращения взрослого.

2. Опосредствование выполнено при том условии, что ребенок утверждает образцы действия и ситуацию взаимодействия самым требуемым содержанием образца, т.е. самой своей телесностью. В материале телесных усилий и их функциональных систем ребенок испытывает и опробует значения слов-жестов-образцов взрослого. Телесность ребенка становится экраном значащего слова взрослого – усиливает, отображает и возвращает взрослому значение его слова.

Важно подчеркнуть, что слово «вызов» я интонирую в противопоставлении «выполнению» и полагаю, что вызов самым требуемым действием или, что нередко случается, – действием обратным требуемому, есть свидетельство *испытания-опробования* слова-образца<sup>5</sup>, свидетельство его воссоздания и «перепродуцирования». Таково построение значения и утверждение значимости.

Подобное действие я называю Посредническим. **Посредническое действие – это совокупное действие, заданием которого является продуцирование значения знака и утверждение ситуации взаимности. Посредническое действие завершается в значении, а не в вещи.** Интрига посреднического действия, его связность и есть интенциональный объект Выготскианской психологии, изучаемое ею жизненное Событие.

## 7.

Заданное представление об интерпсихической форме требует и иного понимания завершения экспериментального генеза. Теперь уже завершение – это не просто собранность в решении задачи.

Так, например, внутренняя речь – это не просто замысел и план высказывания или письма. Это даже не просто замысел и план высказывания, отделенный от самого высказывания – его ориентировочная «часть». Используя подсказку Л.С. Выготского<sup>6</sup> (а также Ю.М. Лотмана и М.М. Бахтина), можно утверждать, что внутренняя речь *возвращается* в высказывание как его ритм – систематическое опробование акцента и интонации высказывания, т.е. подчеркивание его смысла и игра с ним<sup>7</sup>. Замысел и план не детерминируют реализацию, а проигрываются и переигрываются в ней; проигрываются *из самой реализации*. Лишь в этом случае можно сказать, что внутренняя речь стала опорой действия (высказывания).

<sup>5</sup> Примеры см. [13]

<sup>6</sup> В VII главе «Мышления и речи»

<sup>7</sup> Согласно разработкам Л.А. Рябининой с сотр., интонационно-ритмическое устройство высказывания является способом освоения осмысленного чтения и письма. В лаборатории «Психологии младшего школьника» Психологического Ин-та аналогичные разработки для групп подготовки к школе проводятся Н.Ю.Мангутовой.

«Внутреннее» действие не отделяется от «внешнего», а «вызывается» (экранируется) внешним действием и возвращается в него как акцентирование его поля, как выделение в этом поле ключевых, переходных точек. Именно так я понимаю введенное П.Г. Нежновым представление о «функциональном поле» [9].

Заключая работу, акцентирую несколько положений.

- Предметом изучения современной культурно-исторической концепции является Посредническое Действие. В совокупном действии сознание бытийствует<sup>8</sup>.
- Опосредствование должно быть понято и выстроено как рождение и воссоздание Действия. Именно так осуществляется связь опосредствования и развития.
- Развитие человека – рождение и преобразование Посреднического Действия.

#### *Список литературы*

1. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопрактиксис», ежегодник гуманитарных исследований, 2011.
2. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2, 3, 6. – М.: Педагогика, 1982–1984.
4. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии – Воронеж: НПО «Модэк», 1998.
5. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. – СПб.: Владимир Даль, 2004.
6. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. – М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1960.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Издательство Московского Университета, 1981.
8. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970.
9. *Нежнов П.Г.* Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета, сер. 14, Психология, 2007, № 1.
10. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987.
11. *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006
12. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск.: Издательский дом «ERGO», 2010.
13. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология, 2014, № 1.

<sup>8</sup> Именно в этой связи я понимаю исследования В.В. Рубцова конца 70-х и начала 80-х годов [10]. Исследования типов координации действий – типов совместности – строились в иной интенции, чем исследования коллективного действия как начала психологических новообразований учебной деятельности (анализа, рефлексии, планирования). В этих исследованиях «новообразованием» было само совместное действие.

14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
15. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: «Наука», 1978

## Mediation and Action: Shift of an Object of Study<sup>1</sup>

**Elkonin B.D.**

*Head of the Laboratory of theoretical and experimental problems  
of developmental psychology of Psychological Institute RAE, Professor (Russia)  
belconin@bk.ru*

The paper suggests a new notion on the object of study and practice in the modern Cultural-Historical psychology. The approach is based on the phenomenological method of analysis by versions of Husserl and Martin Heidegger. The object of the study as well as the center of practices should be mediation itself – its source and conditions, – but not the form of a consciousness (its concentration), which is understood as an objective action derivative. Mediation is carried out as a combined Intermediary Action. Conditions of its accomplishment and development are the subject of researches and practices.

**Keywords:** noema, apperception, higher psychical functions, intersychic form, object action, mediation, cumulative effect, intermediary action.

**Research area:** pedagogy, psychology.

### 1.

In 1978, in his monograph titled “A System Approach and a Principle of Activity” E.G. Yudin said that the psychological theory of activity would move from considering activity as an explanatory principle to considering it as an object of study.

In the same year the article “Notes on the Development of Object-Related Actions in the Early Childhood” written by D.B. Elkonin was published, and in my opinion, it contains prerequisites for the ontological and methodological shift that was mentioned by E.G. Yudin. To clarify this, it is necessary to answer the question of what was the object of study in Vygotskian psychology and what was another object born in the same psychology.

### 2.

An answer to the question on the Object is the answer to the question of that kind of **lifelike, actual situation** that we cannot disregard. We cannot disregard it because of its **intrigue** that “calls”<sup>2</sup> it to think, i.e. to emphasize, highlight, isolate and, in this sense, idealize – to become its observer. Such

<sup>1</sup> first published in «Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences» 12 (2014). P. 2057–2068.

<sup>2</sup> Heidegger said almost the same in his work “What is called thinking?”, playing upon the understanding of thinking as the response to the “challenge”[11].

a Call, Noema (Husserl E. [5]), is the beginning of our (researchers') intentionality. In this Call we consciously or unconsciously believe and **assert** a certain situation in a status of an important life Event.

Thus, a question on the object is in assumption of which life Event do we build descriptions and explanations. Let me note that it seems that a similar Call-Event lies at the basis of our practices as well, but, as a rule, we do not grasp it, *do not make it clear*<sup>3</sup>.

Here, however, we must make a pause in understanding. In the words on highlighting (assertion) a certain life content there are *two* accents. The first one is on *what* content is highlighted ("calls"). And the second one is on the fact that the content is *highlighted and asserted* (as "calling"), i.e. the accent is *on the act* of highlighting-assertion *itself* and the intrigue is in it, in *HOW* it is happening. And this "how" means that the challenge occurs not only from some content "to me", but also from "me" (with all my assumptions) to a certain situation. In everyday life we often forget about the second accent, but its achievements, conflicts and failures "whirl" around our "attitude" to its content – around how and why something we think and do is important and significant to us, but something is of minor importance.

Well, what kind of an intrigue in what situation do we manifest in the words "Meaning", "Consciousness", "Activity"? Which manifestation does "appeal" which observer to use them? Beyond these questions the words "clutch" at words and these "clutches" are endless. It is such "clutches" that characterize dispersion, i.e. the end of the cultural traditions.

### 3.

Psychology of the end of the 19th century is characterized by the image of Consciousness as a "space", a "centre", the focus of which is a "point" of the clear vision. There, "psychic phenomena" are collected, concentrated and combined. W. Wundt called this concentration (after Leibniz and Kant) Apperception and claimed that it is possible to create special situations, in which the effort of Apperception becomes observable. This is how the *experimental* psychology appeared. What was supposed by Noema, the Event that is intriguing and calling understanding? The Event was supposed to be the **bringing by the individual the life reality into manifestation** (and mental life – into recollection). These were the "landscape heights" of everyday life, from which it became understandable. It is clear that it was not Wundt (Fechner, Helmholtz, Titchener and many others) who gave clarity and distinctness of vision as a centre of Consciousness, but they initiated special works on the artificial reconstruction of situations of emergence of this phenomenon, which is the experimental psychology.

So *Apperception* (state of a clear vision) *received the status of life event* – a Phenomenon, terms of which we have to understand and recreate.

<sup>3</sup> The same is with "Culture", if it is interpreted not as an abstract norm, but as a system of accents, methods of separation of the "key points" in everyday life.

Radical behaviourism contrasted Stimulation with apperception and, thus, presented the living world as a world of strong incentives that by *themselves*, without any human efforts, dictate the relief of everyday life. Conceptual opponents of behaviourism – Gestalt psychology – presented the world as a world of incomplete forms, the completion of which is an insight. Apperception from “being conscious” “came out” and turned out to be a creative act. A change in “dislocation”, however, did not change the essence of the key question – the question of what are the conditions of recollection (Gestalt) and discretion (of something significant).

#### 4.

From the given context in the concept of L.S. Vygotsky four main statements should be distinguished.

1. A necessary condition for the transition from the dissipated into concentrated consciousness (apperception) is mediation – the valuation of your own behaviour through cultural forms – signs<sup>4</sup>. The valuation of your own behaviour is mastering it. These are the higher mental functions, as distinct from the natural ones, where it is not a man who masters his activity, but vice versa – the element of activity “owns” the human psyche.
2. The initial condition of valuation is formation of an intermental form of activity (behaviour). Here, a sign (word) becomes a Psychological Tool – a tool of (co) control over your own behaviour. Later, the interpsychic form turns into intrapsychic – the other person is only implicit in the construction of behaviour.
3. In the formation of the intermental form and its transformation into intrapsychic, the observer *turns into a participator of activity*, a “codoer”. This is a requirement of an experimental and genetic method – a method, only following which you can explore the origins and, therefore, the nature of Consciousness (concentrated consciousness, apperception).
4. Formation of consciousness is the *overcoming* the natural form of activity in the cultural one. It is exactly overcoming unlike considering the cultural form “near” with the natural one or “above” it.

Then what is the object of study, according to Vygotsky? This is a difficult question, because its concept “shows” another event, another noema unlike focused consciousness. However, to the extent where the experimental genesis, formation of valuation is *completed* as focused (concentrated) consciousness and, therefore, the valuation is only a *means* of its growing, we can say that the very object of study remains the same as in the classical psychology. In the experimental results there are symptoms of occurrence of concentrated consciousness: the one who did not remember – remembers the one who did not heed – heeds. However, some texts also have other intention. These are the fragments of behaviour descriptions in the work “A tool and a sign...” descriptions of correlations of written and inner speech in Chapter 7 of “Thinking and speaking”.

---

<sup>4</sup> This implies that culture is not an “environment”, but an “operator” of behavior.

## 5.

In my opinion, the followers of the Activity Theory only intensified the classic aspect of the Vygotsky's concept. And it is quite strange: it seemed that the concept of the external objective action was introduced in order to understand how the very valuation is built, how the intermental form *exists*, i.e. it seemed as though the object became mediation itself. However, gnoseologization of the experimental developments, the allegation that the action is "primary" and consciousness (meaning, word) is "secondary" – "turned" the intentional act into the classical course, the course of explanation of how consciousness "occurs". Action acted as an explanatory principle, but not as an object of study, as was noted by E.G. Yudin.

And the same as in Vygotsky's studies, the results of the experimental genesis were described as the facts of the transition to the "clear vision": the one who did not see – has seen, the one who did not feel – has felt, the one who did not single out a significant relation of a class of problems – has singled out. The latter, by the way, boldly defines the image of the transition from turbidity to clarity and from distraction to concentration.

## 6.

"Notes on the Development of Object-Related Actions" by D.B. Elkonin is the beginning of the transition of research intentions, the shift of the object of study. This transition has been continued and strengthened in my research.

1. The object of study and practicing became **the act of mediation itself**.
2. To study mediation itself means identifying *how* a value addressed to another person (a child) in a function of a psychological tool becomes an obvious participant of the action and acquires a function of a sample – it becomes a support and forms a field of co-action. I stress that it is obvious to all participants, i.e. both an adult and a child – here and now rather than "before" co-action. Prior to co-action there are no significances, but there are empty word forms.
3. To study mediation itself means to identify the *execution conditions* of the intermental form or, using D.B. Elkonin words, a joint action.

In such study and practicing **the Event and Intrigue of the joint action** act as a "node" of everyday life.

To the extent when the intentional object is the joint action, there is no place for notions of "communication", "consistency", "intermental form", "co-existence" as existing arches; there is no place for notions of culture as some reality that is already existing. There is a place for understanding the conditions where words, images and gestures *become* support of activity.

Due to some circumstances, many researchers assume that the communication and addressing occur by themselves, in a natural way and therefore it is possible to speak of them as facts of everyday life. I believe that the implementation of addressing is as exclusive, as a creative act.

According to the observations of D.B. Elkonin over the deployment of object-related actions in early childhood ([13], [14]), as well as the experi-



ence of some forming experiments ([12]), there are two main conditions for the occurrence and recreation of the joint action.

1. Mediation by an adult of a child's behaviour built as their joint action (intermental form) is carried out provided that: a) the child identifies and emphasizes words, gestures, samples of the adult and b) emphasizes them as a "reverse" challenge to the adult, thereby claiming, showing the importance of the situation of the adult's address.
2. Mediation is carried out provided that the child asserts samples of the action and the situation of interaction by the required content of the sample itself, i.e. by its very corporeity. In the material of corporal efforts and their functional systems the child is experiencing and testing the meanings of words, gestures, samples of the adult. The corporeity of the child becomes a screen of the adult's meaningful word – amplifies, reflects and returns the adult the value of his word.

It is important to emphasize that I intone the word "challenge" in opposition to the "implementation" and I believe that the challenge, through the desired action itself or, as it often happens, through the action opposite to the required one, is evidence of the testing of the word-sample<sup>4</sup>, and illustration of its recreation and "reproduction". This is the formation of meaning and assertion of significance.

I call such an action Mediatory. **Mediatory action is a joint action, the purpose of which is the production of the sign's value and assertion of the mutuality situation.** *The mediatory action is completed within the meaning, but not within a thing.* The intrigue of the mediatory action, its connectedness is the intentional object of Vygotskian psychology, the studied life Event.

## 7.

The given idea of the intermental form requires another understanding of completing the experimental genesis. The completeness is not just a recollection in solving the problem.

For example, the inner speech is not just a "mental plan" of speaking or writing. It is not even a design or a plan of a statement separated from the statement itself – its estimated "part". Using the tip of L.S. Vygotsky<sup>5</sup> (as well as Yu.M. Lotman and M.M. Bakhtin), it can be argued that the internal speech *returns* into the statement as its rhythm – the systematic testing of the accent and intonation of the statement, i.e. highlighting its meaning and a play with it<sup>6</sup>. The idea and the plan do not determine the implementation, but are played and replayed in it; played *from the implementation itself*. Only in this case we can say that the internal speech became a support of the action (statement).

---

<sup>5</sup> See the examples [13]

<sup>6</sup> In Chapter 7 of "Thinking and speaking"

<sup>7</sup> According to the developments of L.A. Ryabinina et al., intonation and rhythmic structure of a statement is a way to master conscious reading and writing. In the laboratory "Psychology of the younger schoolchild" of the Institute of Psychology similar developments for groups of children preparing for school are conducted by N.Yu.Mangutova.

The “internal” action cannot be separated from the “external” one, but is “challenged” (screened) by the external action and returned in it as an emphasis of its field, as highlighting the key, transition points in this field. That is how I understand the concept of a “functional field” introduced by P.G. Nezhnov [9].

Concluding the paper let me accent several points.

- The subject of the study of the modern cultural-historical concept is a Mediatory action. There is consciousness in a joint action<sup>8</sup>.
- Mediation must be understood and built as birth and recreation of the Action. That is how the connection of mediation and development are carried out.
- Human development is the creation and transformation of the Mediation Action.

#### *References*

1. *Arkhipov B.A.*, Ekonin B.D. Language of the anthropotechnical (mediatory) action. 1. “Antropopraksis”, Yearbook of the Humanities, 2011.
2. *Bakhtin M.M.* Questions of Literature and Aesthetics. – M.: Fiction, 1975. 2.
3. *Vygotsky L.S.* Collection of works: in 6 volumes. Vol. 2, 3, 6. M.: Pedagogy, 1982–1984. 3.
4. *Galperin P.Ya.* Psychology as an objective science. – M.: Institute of Applied Psychology. 4. Voronezh: NPO “Modek”, 1998.
5. *Husserl E.* Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. Saint-Petersburg: 5. Vladimir Dal, 2004.
6. *Zaporozhets A.V.* Development of voluntary motions. – M.: Publishing House of the Academy 6. of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960.
7. *Leontiev A.N.* Problems of development of the mind. – M.: Moscow University Publishing 7. House, 1981.
8. *Lotman Yu.M.* The structure of the artistic text. – M.: Arts, 1970. 8.
9. *Nezhnov P.G.* Mediation and spontaneity in the model of “cultural development”. Bulletin of 9. Moscow University, Ser. 14, Psychology, 2007, No. 1.

---

<sup>8</sup> It is in this context that I understand research works of V.V.Rubtsov of the late 70s and early 80s [10]. Research works of action coordination types – types of consistency – were built in a different intention than the studies of a joint action as the beginning of the new psychological formation of educational activity (analysis, reflection, planning). In these studies, the “new formation” was a joint action itself.

## К истории понятия переживания

**Василюк Ф.Е.**

*Главный научный сотрудник лаборатории консультативной  
психологии и психотерапии ПИ РАО, профессор факультета  
консультативной и клинической психологии МГППУ (Россия)  
fevasil@list.ru*

Всякий раз, обращаясь к научной судьбе Л.С. Выготского, не устаешь поражаться: как мало было дано ему времени для мысли, как много он сам дал мысли для времени – и своего, и, оказалось, нашего. Идеи Выготского будто и не собираются превращаться в историю, они только входят в пору зрелости, живут, пульсируют, вступают в творческий диалог с самыми актуальными психологическими теориями. Одна из таких идей – понимание переживания как единицы психологического анализа. Сам Выготский не успел досказать ее, довести до полноты, но, очевидно, что она вошла в самую сердцевину лаборатории его мысли и должна была стать одной из магистралей развития культурно-исторической теории. Психологическая теория переживания в готовом виде не была дана нам Л.С. Выготским, она была задана как актуальная методологическая задача.

Решение такой задачи требует историко-методологического подхода. Цель этой небольшой работы дать максимально сжатый обзор истории категории переживания в психологии.

Психологические словари и учебники чаще всего определяют переживание как непосредственную внутреннюю данность субъекту психических явлений, состояний и процессов, сам факт их испытывания. Характеристика «непосредственности» указывает, что нечто испытано субъектом прямо, пережито на собственном опыте, а не почерпнуто из каких-либо внешних источников. «Внутренний» характер переживания выражается в его специфической обращенности на субъективный, чувственный аспект опыта (переживание скажет: «зябко, пробирает до косточек», а не «–300 по Цельсию»). Свойство «данности» подчеркивает произвольный характер переживания: человек не инициирует свое переживание, а лишь переносит его и свидетельствует о пережитом опыте.

Методологическая роль переживания радикально менялась в истории психологии – от категории, выражающей предмет всей науки в целом (интроспективная психология, понимающая психология В. Дильтея), до понятия, вовсе изгоняемого из ее пределов (бихевиоризм). Классическая интроспективная психология, добиваясь статуса самостоятельной науки, нашла в переживание самобытный объект (пусть сахар изучает химия, а сладость – психология), строго научное исследование которого методом аналитической интроспекции способно выделить из целостного опыта «чистую культуру» переживания, отпрепарированную как от предметного содержания, так и от личных пристрастий наблюдателя.

С расширением горизонта психологии 20 в. от области «психических явлений» до «мира человеческой жизни» концепт «чистого» переживания начинает преодолеваться, происходит раскрытие новых граней и измерений этого понятия. Переживанию возвращается его предметный характер: предмет – не внешняя причина, он «имманентен переживанию» (Дильтей). Переживание начинает мыслиться в целостном контексте человеческой жизни – как жизненный факт или как значимое событие жизни личности (С.Л. Рубинштейн). К этому полю относится и идея Л.С. Выготского о переживании как интегральной «единицы» личности и среды. Атомистский и статичный взгляд на переживание сменяется процессуальными моделями, вычленяющими в нем отдельные фазы, закономерно сменяющие друг друга. Так, работа Э. Линдемманна (1944) дала толчок эмпирическим исследованиям переживания горя, описавшим как патологические его формы (задержанное, отсроченное, искаженное и т. д.), так и фазовую структуру нормального горя (фазы «шока», «поиска», «острого горя», «остаточных толчков и реорганизации», «завершения»).

Новый этап разработки проблемы переживания разворачивается в лоне появившейся в середине 20 в. гуманистической психологии. В психотерапевтической практике этого направления переживание обретает статус ключевого механизма эффективности: главное в терапии происходит не благодаря процессам осознания бессознательных влечений (как в психоанализе) или научения адаптивным шаблонам поведения (как в бихевиоральной терапии), а благодаря именно переживанию личности, которое мыслится как целостный жизненный процесс, вовлекающий в свою динамику чувства, ум, воображение и телесные реакции. В условиях безоценочного понимания человека в его субъективной реальности и принятия его другим (психотерапевтом) раскрывается продуктивный потенциал переживания как процесса, способного совершить переворот в человеческих чувствах, установках, отношениях, которые субъект не мог изменить с помощью напряжения сознания и усилий воли. Такое понимание переживания обусловило сдвиг доминирующего стиля психотерапевтической работы от нейтрально-аналитического или воспитательно-корректирующего к личностно включенному, понимающему, эмпатическому (К. Роджерс, Р.Д. Лэнг, Х. Кохут и др.). К 1990-м гг. около 40 психотерапевтических школ относились к «экспериментальному» (от англ. experience – переживание) направлению (А. Марпер).

В этом контексте происходит формирование целостных психологических теорий переживания. В первой из них, представленной Ю. Джендлиным, переживание понималось как первичная субъективная реальность, сопровождающая любой жизненный акт. Акцентируется процессуальный характер переживания (что отразилось в придании англоязычному термину суффикса «ing» – experiencing), а также его участие совместно с процессом символизации в актах смыслопорождения. Концепция. Джен-

длина нашла применение в личностно-центрированной терапии и в разработанном им терапевтическом методе «фокусирования».

В российской психологии в начале 1970-х гг. по инициативе Ф.В. Бассина развернулась дискуссия о «значущих переживаниях» как центральном предмете психологической науки. С позиций культурно-исторического подхода и психологической теории деятельности переживание стало рассматриваться не только как форма чувствования, но прежде всего как особая внутренняя деятельность по преодолению критич. жизненных ситуаций (Василюк, 1984): пережить потерю – это не просто испытать чувство одиночества, отчаяния, вины, но проделать большой душевный труд («работу печали» – З. Фрейд), найти утраченный смысл существования, восстановить эмоциональную устойчивость. Этот методологический поворот связал категорию переживания с проблематикой «компенсаторных процессов», «психологич. защиты», «совладающего поведения» и позволил ввести в общую теорию переживания такие новые измерения, как «планы и задачи» процесса переживания, его «носители» и «уровни», описать типологию, культурно-историческую детерминацию переживания, его диалогический характер.

Работа переживания решает три ключевые задачи, каждой из которых соответствует особый план его развертывания: в плане «испытывания» от человека требуется открыться проживанию выпавшей на его долю реальности, чувственно испытать ее, в плане выражения ему необходимо найти форму и средства экспликации внутреннего опыта, в плане осмысления – выявить смысл кризисной ситуации.

В работе переживание участвует весь ансамбль психических функций, при этом эмоции не обязательно играют главную роль, которую может исполнить и восприятие (напр., феномен «перцептивной защиты»), и мышление («интеллектуальная переработка» травмирующих событий), и поведенческие акты (напр., путешествие как средство психологического совладания с кризисом).

Работа переживания носит многоуровневый характер, протекая параллельно в нескольких слоях сознания (на уровне бессознательного, непосредственного переживания, сознания и рефлексии), каждый из которых может становиться ведущим. При доминировании уровня бессознательного «тайная работа души» (И.А. Бунин) скрыта от внутреннего наблюдения; на уровне процессов непосредственного переживания она выступает в сознании в виде эмоций, «нюющих воспоминаний», кружении ассоциаций вокруг болезненных тем и т. п. Когда преобладает уровень сознания, человек целенаправленно ищет выход из критической ситуации, анализирует причины ее возникновения, взвешивает альтернативы, принимает решения, перестраивает планы. Ведущим уровнем работы переживания может становиться и рефлексия, активное переосмысление базовых убеждений, ценностей и целей, казавшихся до сих пор непреложными.

Наиболее существенные характеристики переживания определяются типом жизненного мира, в рамках которого оно осуществляется. Инфантильное переживание подчиняется принципу удовольствия и реализуется процессами психологической защиты, направленными на избегание страдания путем искажения реальности. Реалистическое переживание основывается на механизмах терпения и надежды и стремится к деятельному совладанию с ситуацией, поиску компенсаций или замещения. Ценностное переживание осуществляется за счет ценностно-мотивационных перестроек сознания. Творческое переживание включает кризисную ситуацию в контекст жизни как целого, выявляет и заново перерабатывает жизненный замысел личности, либо изменяя его, либо утверждая и укрепляя жертвенной готовностью воплощения вопреки обстоятельствам. Главные отличия типов переживания определяются их отношениями с реальностью: инфантильное переживание ради сохранения комфорта игнорирует реальность, реалистическое приспосабливается к ней, принимая текущие обстоятельства за окончательную реальность, ценностное ее идеально преобразует, творческое строит новую жизненную реальность.

Культура вырабатывает различные обрядово-символические, поэтические и пр. формы, в которых кристаллизуется исторический опыт переживания типовых ситуаций – утраты, поражения, конфликта, разлуки и т.д. Индивидуальное сознание, подключаясь к этим формам, обретает в них не только культурное «средство», но и формообразующую структуру, сопричастие которой перестраивает весь процесс переживания.

Человеческое переживание диалогично, оно всегда внутренне обращено к кому-то (из наблюдений К.И. Чуковского за детьми: «Я плачу не тебе, а тете Симе»). Человек может искренне открыть и полноценно выразить другому свое переживание только в атмосфере понимания, принятия и сопереживания, что делает эмпатию центральным методом изучения переживания (Карягина, 2015).

Феномен переживания плодотворно используется не только в психотерапии, но и в других культурных практиках – социальной работе, педагогике (вальдорфская школа, так называемой педагогике переживания, используемой в работе с молодежью), режиссуре (например, переживание – ключевой термин режиссерской системы К.С. Станиславского: актер вживается в обстоятельства и смысловую логику жизни персонажа, чтобы его действия на сцене следовали «правде переживания»).

#### *Литература*

1. Бассин Ф.В. «Значение» переживания и проблема собственно психологической закономерности. – Вопросы психологии, 1972, №3, с. 105–124.
2. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. – М.: Смысл, 2005.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.
4. Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: философский взгляд // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 5. – С. 205–234.

5. Мухль В. Педагогика переживания. Пер. с нем. – М., 2014.
6. Gendlin E.T. The experiencing and creation of meanings. N.Y., 1962.
7. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. – American journal of psychiatry, 1944, vol.101, No 2, p.141–148.
8. Mahrer A.R. Experiencing: A humanistic theory of psychology and psychiatry. Ottawa, 1989.
9. Vasilyuk, F.E. Coexperiencing Psychotherapy as a Psychotechnical System. Journal of Russian & East European Psychology: Vol. 52. 2015. Issue 1. P. 1–58.

## On the History of the Concept of Experiencing (“Perezhivanie”)

**Vasilyuk F.E.**

*Main scientific researcher in the Laboratory of counseling psychology and psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Professor of the faculty of Counseling and clinical psychology, MSUPE, Professor of Moscow State University (Russia)*  
 fevasil@list.ru

Addressing Lev Vygotsky’s scientific path you do not cease to stop to amaze at how with such a small amount of time given for thought, he has given such a great amount of thoughts for the time, his time and our time. It seems that Vygotsky’s ideas are not yet planning to become history; only now they are entering their mature phase, living, pulsing, and stepping into a creative dialogue with the most relevant psychological theories.

One of these ideas is in understanding the concept of perezhivanie as the unit of psychological analysis. Vygotsky himself did not have opportunity to complete it, to bring it to wholeness, but it is obvious that it has entered into the heart of the laboratory of his thoughts and should have become one of the mainstreams of the development of cultural-historical theory. The psychological theory of perezhivanie was not given to us by Lev Vygotsky in its finished form, rather it has been given as a task for building such a theory.

The solution of this task requires a historical-methodological approach. The goal of current paper is to give the briefest summary of the history of the category perezhivanie (experience, experiencing) in psychology.

Psychological dictionaries and textbooks often define experiencing as the immediate internal givenness of psychological phenomena to the subject. The fact of their existence. “Immediate” indicates that the subject is experiencing something directly and lives through his own experience and it is not derived from any external sources. The “internal” nature of experiencing reveals its specific orientation to subjective, sensual aspect of experience (experiencing will say, “its chilly, sends shivers down the spine” and not “-30 degrees centigrade”). “Givenness” emphasizes that experiencing is given to the subject, pointing out the involuntary nature of experiencing: the man does not initiate his experiencing, but only undergoes and indicates it.

Methodological role of experiencing has radically changed in the history of psychology – from category which expressed the object of the entire science (introspective psychology, Wilhelm Dilthey's "understanding psychology"), to a concept which was expelled from its boundaries (behaviorism). Classical introspective psychology, achieving the status of an independent science, found in the experiencing an original object (let the sugar be studied by chemistry, and sweetness – by psychology), where strict scientific research using the method of analytic introspection was able to extract from the holistic experience the "pure culture" of experiencing, prosecuted from both the subject content and the personal passions of the observer.

With the expansion of the horizon of psychology of the 20th century from the field of "psychic phenomena" to "the world of human life" concept of "pure" experiencing began to emerge; new facets and dimensions of the concept were being found. Experiencing gained back its subject (not "sweetness" but "sweet sugar"): the subject is not an external cause, but it is "immanent to experience" (W. Dilthey). Experiencing begins to be conceived in a holistic context of human life – as a fact of life or as a significant event of personal life (S.L. Rubinstein). The idea of Lev Vygotsky about the *perezhivanie* as an integral unit of an individual and his/her environment also refers to this field. Atomistic and static view of experiencing is replaced by procedural models which separate experiencing into different phases, consistently replacing each other. Thus, the work of Erich Lindemann (1944) gave rise to the empirical study of experiencing of grief, describing both its pathological forms (delayed, postponed, distorted, etc.), and as the phase structure of the normal grief (the phase of "shock", "search" "acute grief", "residual aftershocks and reorganization", "completion").

A new stage in the elaboration of the problem of experiencing occurred in humanistic psychology that emerged in the mid-20th century. In psychotherapeutic practice of this approach experiencing attains the status of a key mechanism of effectiveness: the most important in therapy happens not because of the processes of awareness of unconscious drives (as in psychoanalysis) or learning adaptive patterns of behavior (as in behavioral therapy), but as a result of personal experiencing, which is understood as a holistic process of life, involving the senses, mind, imagination and bodily reactions into its dynamics. Conditions of non-evaluative understanding of a person in his/her subjective reality and with his/her acceptance by another one (the therapist) reveal the productive potential of experiencing as a process able to make a breakthrough in human feelings, attitudes, relations, which the subject didn't manage to change with the help of his consciousness and efforts of will. Such understanding of experiencing has led to a shift in the dominant style of psychotherapeutic work from a neutral-analytical or educational-correcting to a personally-involved, understanding, and empathetic (K. Rogers, R. D. Laing, H. Kohut, and others.). By 1990s, about 40 psychotherapeutic schools belonged to the "experiential" orientation (A. Mahrer).



In this context the formation of holistic psychological theories of experiencing takes place. In the first one, presented by Eugene Gendlin, the experiencing was understood as a primary subjective reality that accompanies any vital act. The procedural nature of the experience was emphasized (which was reflected in giving to the term the English suffix “ing” – experiencing) as well as its participation, together with the process of symbolization in acts generation of meaning. Concept by Gendlin has been applied in the person-centered therapy and in his therapeutic method of “focusing”.

In Russian psychology in early 1970s a discussion was initiated by Philipp Bassin concerning the “significant experiencing” as a central subject of psychological science. From the standpoint of cultural-historical approach and the activity theory experiencing was regarded not only as a form of feeling, but primarily as a special inner activity of overcoming critical life situations (Vasilyuk, 1984): overcoming the loss is not just in experience of the feeling of loneliness, despair, guilt, but in great internal work (the “work of sorrow” by Freud), in finding the lost meaning of existence, to restore emotional stability. This methodological turn linked the category of experiencing with the problem field of “compensatory processes”, “psychological defense”, “coping behavior” and made it possible to introduce to the general theory of the experiencing such new dimensions as the “plans and tasks” of the process of experiencing, its “bearers” and “levels”, to describe the typology, cultural-historical determination of the experiencing, and its dialogical character.

In order to overcome critical life situation the work of experiencing has to solve three key objectives, each of which corresponds to its particular plane of unfolding. In the plane of direct experiencing the person requires to encounter the hardships of reality and allow oneself to fully undergo the pain, tiredness, despair, alienation, etc.; in the plane of expression one needs to find the form and means of explication of inner experience; in the plane of meaning generation – to solve a task of finding the personal sense in critical situation.

In the work of experiencing the whole ensemble of mental functions is involved, and emotions do not necessarily play the main role, it can be played by perception (e.g., the phenomenon of “perceptual defense”), thinking (“intellectual processing” of traumatic events) and behavioral acts (e.g., having a journey as a means of psychological coping with the crisis).

Work of experiencing has a multilevel nature taking place simultaneously in multiple layers of consciousness (unconscious, immediate experiencing apprehension, and reflection), each of which can become the leading one. With the dominance of the level of the unconscious “the secret work of the soul” (Ivan Bunin) is hidden from the inner observation; at the process level of the immediate experiencing it acts in one’s consciousness in the form of emotions, ‘aching memories’, associations whirling around painful issues, etc. When the level of apprehension is prevailing, one purposefully looks for the way out of a crisis in analyzing its causes and alternatives, making decisions, rebuilding plans. The

reflection may become the leading level of work of experiencing allowing re-thinking of basic beliefs, values, and goals that have seemed indisputable so far.

The most essential characteristics of experiencing are determined by the type of the life-world within which it occurs. Infantile experiencing is subordinated to the pleasure principle and is realized through the processes of psychological defense, aimed at the avoidance of suffering through the distortion of reality. Realistic experiencing is based on the mechanisms of patience and hope and is aimed at active coping with the situation, the search for compensation or replacement. The value-related experiencing occurs alongside with value-motivational rearrangements of consciousness. Creative experiencing includes crisis situation into the life context as a whole, reveals and re-processes the personal life plan, either changing him/her, or affirming and strengthening the sacrificial willingness of the incarnation in spite of circumstances. The main differences between the types of experiencing are defined by their relationship to the reality: infantile experiencing ignores the reality for the sake of comfort, realistic experiencing adjusts to it, taking the current circumstances for ultimate reality, value-related transforms it ideally, creative – builds up a new reality of life.

Culture develops various ritual-symbolic, poetic, etc. forms in which historical experience of behavior in typical situations is crystallized – the loss, destruction, conflict, separation, etc. The individual consciousness, joining these forms, discovers in them not only a cultural ‘tool’, but also form-generating structure belonging to which rebuilds the whole process of experiencing.

The human experiencing is dialogical; it is always internally addressed to someone (from the child behavior observations by Korney Chukovsky: “I’m not crying to you but to aunt Sima!”). A person can sincerely open and fully express his/her experiencing to another person, but only in the atmosphere of understanding, acceptance and compassion, which altogether makes empathy a central method of studying experiencing (Karyagina, 2015).

The phenomenon of experiencing is used not only in psychotherapy but also in other cultural practices – social work, education (Waldorf school, so-called pedagogy of experience, used for work with young people), theatre directing (for example, experiencing is a key term of Konstantin Stanislavsky’s system of acting: an actor is getting the feel of his/her part in given circumstances and the semantic logic of a character’s life in order to make his actions on the stage follow the “truth of experiencing”).

#### *References*

##### *Литература*

1. Бассин Ф.В. «Значашие» переживания и проблема собственно психологической закономерности. – Вопросы психологии, 1972, №3, с. 105–124.
2. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. – М.: Смысл, 2005.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.
4. Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: философский взгляд // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 5. – С. 205–234.

5. *Михль В.* Педагогика переживания. Пер. с нем. – М., 2014.
6. *Gendlin E.T.* The experiencing and creation of meanings. N.Y., 1962.
7. *Lindemann E.* Symptomatology and management of acute grief. – American journal of psychiatry, 1944, vol.101, No 2, p.141–148.
8. *Mahrer A.R.* Experiencing: A humanistic theory of psychology and psychiatry. Ottawa, 1989.
9. *Vasilyuk, F.E.* Coexperiencing Psychotherapy as a Psychotechnical System. Journal of Russian & East European Psychology: Vol. 52. 2015. Issue 1. P. 1–58.

## **Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты**

**Вересов Н.Н.**

*Профессор университета Монаш, член Исполнительного комитета  
международного общества ISCAR (Австралия)  
nikolai.veresov@monash.edu*

В последние два десятилетия понятие переживания привлекает значительное внимание исследователей, работающих в традиции культурно-исторической психологии (Antoniadou 2011, Chen 2015, Daniels 2008, Fleer & Hammer 2013, Mahn & John-Steiner 2002, Rieber & Wollock 1997, Smagorinsky, 2011).

В научной программе Конгресса ИСКАР в Сиднее в 2014 году было представлено несколько докладов и три отдельных симпозиума, посвященных понятию переживания. В 2015 году в университете Монаш состоялся международный семинар по этой проблеме с участием бразильских и австралийских исследователей. По крайней мере два международных журнала – International research in Early childhood Education journal (IRECE) and Mind, Culture and Activity journal (MCA) – готовят специальные номера, целиком посвященные теоретическим и эмпирическим исследованиям переживания. И, наконец, издательство Springer готовит к изданию книгу «Переживание, эмоции и субъективность». Даже простой поиск в Гугле выдает десятки, если не сотни источников, показывающих огромное разнообразие различных подходов, пониманий и интерпретаций.

Однако, при всем уважении к постмодернистскому пониманию множественных истин, я не думаю, что такое состояние дел дает основание для радости: теоретические понятия имеют строго определенное теоретическое же содержание, по крайней мере, в том случае, когда мы говорим о культурно-исторической теории развития высших психических функций. Но, как отмечают Вересов и Флир «содержание понятия переживания остается неясным» (Veresov & Fleer, 2016 in press). По словам Смагорински «переживание пока еще в большей степени остается дразнящим термином (notion), нежели понятием с ясным значением» (Smagorinsky, 2011, p. 339). Проблема состоит не только в необходимости прояснения значения этого понятия, но и в том, чтобы выявить методологические последствия такого прояснения.

Мне представляется, что нет никакого смысла в простом повторении того что писал Выготский о переживании в разные периоды своего творческого пути; каждый, кто интересуется легко может найти соответствующие цитаты в Собрании Сочинений (1982–1984) или в Лекциях по педологии (2001). Проблема состоит в том, чтобы наметить пути для углубления нашего *понимания* содержания этого понятия в системе других понятий культурно-исторической теории, раскрыв их взаимос-

вязь, выявить теоретическое содержание этого понятия в связи с методологическими основаниями культурно-исторической теории, то есть выявить это содержание, следуя логике Выготского. Иными словами, речь идет не о *значении* понятия переживание, а о *теоретическом содержании* его. Задачи моего доклада: (1) выявить это содержание и (2) показать возможные, на мой взгляд, пути использования этого понятия как теоретического инструмента анализа процесса социокультурного генезиса высших психических функций в его целостности.

Два методологических различия, с моей точки зрения, могут стать отправной точкой. Первое различие – это переживание, как психический феномен (П1) и переживание, как теоретическое понятие (П2).

Сделать это довольно просто. Так, в Психологическом словаре (Варшава и Выготский, 1931) читаем:

Переживание – общее название для непосредственного психического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть П. Во всяком П. различают акт и содержание П.; первый – есть деятельность, связанная с возникновением данного П.; второе – содержание, состав того, что переживается. (Варшава, Выготский, 1931, с. 128)

С другой стороны, переживание, как понятие, имеет совсем другой смысл:

...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка (Выготский, 2001, с. 77).

Здесь переживание представлено как понятие, а не как общее название для непосредственного психического опыта. Здесь же, в самом общем виде, задана область теоретического содержания этого понятия; оно связано (1) с развитием и его законами и (2) с ролью и влиянием среды, прежде всего социальной среды, на развитие.

Это различие не есть просто различие между двумя значениями одного термина – здесь мы имеем место с различием двух уровней анализа – феноменологического и теоретического. Изучая непосредственные переживания детей как психические феномены (например, в рисунках или в играх) исследователь может получить богатый материал о том, как конкретная социальная среда влияет на ребенка, как конкретный ребенок интерпретирует, понимает, осознает ту или иную ситуацию и относится к ней. Но в *содержании* понятия «переживание» нет никакой феноменологии: здесь мы имеем дело с понятием, как частью теории и, следовательно, содержание понятия есть содержание теоретическое, но не феноменологическое или эмпирическое. Используя понятие переживания как теоретическое средство, как инструмент анализа, исследователь выявляет как та или иная социальная ситуация влияет

*на сам ход развития ребенка.* Иначе говоря, содержание переживания как понятия есть теоретическое средство анализа процесса развития как социокультурного генезиса высших психических функций человека.

Второе важное, на мой взгляд, различие состоит в том, чтобы выделить особый тип переживания. Я бы назвал его критическим или драматическим переживанием. Я делаю это выделение по двум причинам. Во-первых, этот тип переживания имеет отношение к общепсихологическому понятию противоречия, как движущей силы развития. Без противоречия нет развития и это справедливо и в отношении психического развития. «Основной принцип работы высших психических функций (личности) – социальное по типу взаимодействие функций, ставшее на место взаимодействия людей. Наиболее полно они могут быть развернуты в форме драмы» (Выготский, 1986, с. 55). Драматические события, драматические взаимодействия людей вызывающие драматические переживания и преломляясь в них, не только влияют на ребенка, но могут создать «поворотные пункты» в самом ходе развития, изменяя траекторию развития. Здесь абстрактная философская идея о роли противоречия в развитии обретает конкретное психологическое содержание. Противоречия, возникающие в форме жизненных драм, и способы разрешения драматических коллизий становятся движущей силой развития и определяют, в конечном счете, уникальность траектории развития высших психических функций у человека. «Динамика личности есть драма» (Выготский, 1986, с. 59).

Во-вторых, драматическое переживание позволяет раскрыть еще один фундаментальный аспект диалектики развития – то есть развитие, как качественное изменение, как качественную реорганизацию развивающейся системы. Без качественных скачков нет развития и это справедливо в отношении психического развития: драматическое переживание может стать мощным теоретическим средством и инструментом анализа этого аспекта процесса развития. Сильное драматическое переживание может привести к серьезным изменениям во всей системе высших психических функций, к преобразованию (transformation) этой системы; во всяком случае, у нас есть все основания считать, что все изменения такого рода каким-то образом связаны с драматическими переживаниями, как формами индивидуального преломления социальных драматических событий. В этом смысле уникальная архитектура системы высших психических функций является своеобразным результатом таких качественных преобразований, то есть результатом уникальных интер-психических коллизий, происходивших с человеком, вместе со способами и средствами их преодоления. Уникальность судьбы воплощается в уникальность личности (Veresov, 2016).

Понятие драматического переживания может стать мощным теоретическим инструментом анализа развития с точки зрения качественного пре-

образования (transformation) системы психических функций человека. Однако не каждое преобразование является диалектическим по природе; есть преобразования, которые ограничиваются внешней реконfigurацией существующих компонентов и частей. Следуя Гегелю, мы можем обозначить их как «механические» преобразования (mechanical transformations). Однако, человеческое сознание – это не механическая система. Диалектическое преобразование – это не реконfigurация существующих элементов, это процесс реорганизации всей системы, когда новый орган, порожденный системой, реорганизует ее таким образом, что система становится единым целым более высокого порядка и начинает работать по новым законам.

Таким образом, драматическое переживание есть понятие, позволяющее на теоретическом уровне анализа связать два важнейших диалектических аспекта развития – (1) противоречие и (2) качественную реорганизацию.

#### Список литературы

1. Варшава, Б. Выготский, Л. (1931). Психологический словарь. – М.
2. Выготский, Л.С. (1986). Конкретная психология человека. *Вестник Московского университета. Серия: Психология*, 1, 52–66.
3. Выготский, Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск.
4. Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*, 4(3), 53–70.
5. Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 185, (6), 851–867.
6. Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge
7. Fler, M., & Hammer, M. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (3), 127–134.
8. Mahn H, John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 46 – 58). Blackwell.
9. Rieber, R. & Wollock, J. (1997). Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development. In *The Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 371–390). Plenum.
10. Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341.
11. Veresov, N (21016). Duality of categories or dialectical concepts? Integrative psychological and behavioral science, 50 (2), 244–256.
12. Veresov, N., Fler, M. (2016, in press). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, culture and activity*.

## **Perezhivanie in focus: methodological challenges and empirical implications**

**Veresov N.N.**

*Professor at Monash University, member of the Executive Committee  
of the International Society – ISCAR (Australia)  
nikolai.veresov@monash.edu*

Over the past two decades the concept of *perezhivanie* has attracted increasing attention by various researchers working within the cultural-historical tradition (Antoniadou 2011, Chen 2015, Daniels 2008, Fleer 2013, Fleer & Hammer 2013, Mahn & John-Steiner 2002, Rieber & Wollock 1997, Smagorinsky, 2011).

The scientific program of 2014 ISCAR Congress in Sydney includes three sections on *perezhivanie*; an Australia-Brazil ISCAR international symposium on *perezhivanie* took place in Monash University, Australia in February, 2015. International research in *Early childhood Education journal* (IRECE) and *Mind, Culture and Activity journal* (MCA) are developing special issues on *perezhivanie* to be released in 2016. International Springer Publisher is releasing a new book “*Perezhivanie, emotions and subjectivity*” to be published in 2017. Even simple Google search indicates hundreds of sources available showing a huge variety of understandings and interpretations.

With all my respect to post-modernist conception of multiple truth I do not think that such a variety of understandings and interpretation is the state we have to celebrate; I strongly believe that theoretical concepts have definite theoretical contents, at least when we speak on the concepts of cultural-historical theory of Vygotsky. However, as Veresov and Fleer claim “...an understanding of *perezhivanie* as a concept remains elusive” (Veresov & Fleer, 2016 in press). According to Smagorinsky (2011), “*perezhivanie* thus far remains more a tantalizing notion than a concept with clear meaning” (p. 339). The movement from a tantalising notion to a concept with clear meaning is still a challenge; in other words the challenge is to clarify the meaning of *perezhivanie* and to identify methodological consequences of this clarification.

I believe it does not make any sense to repeat what Vygotsky said about *perezhivanie* in different periods of his work as everyone who is interested can easily find appropriate quotations in the *Collected works* and the *Vygotsky Reader*. The challenge is to find new ways of advancing the understanding of the content of this concept in relations with other concepts, yet to do this in line with Vygotsky’s thinking and theoretical framework. My paper is (1) to clarify this content and (2) to show possible ways of how to use this concept as an analytical tool of analysis, as a theoretical lens to study the process of development of human mind in its complexity.

From my point of view, two methodological distinctions are important. The first is the distinction of *perezhivanie* as a psychological phenomenon (P1) and *perezhivanie* as a theoretical concept (P2).



Thus, on one hand, we can find the following definition:

*Perezhivanie* (переживание) is a common name for direct psychological experience<sup>1</sup>. From a subjective perspective, every psychological process is *perezhivanie*. In every *perezhivanie* we distinguish: firstly, an act, and secondly, the content of *perezhivanie*. The first is an activity related to the appearance of certain *perezhivanie*; the second is the content, the composition of what is experienced (Varshava & Vygotsky, 1931, p. 128).

On the other hand, *perezhivanie* as a concept has a different meaning:

...*perezhivanie* is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development (Vygotsky 1994, p. 343).

The meaning here is radically different from the first one. Firstly, *perezhivanie* here is presented as a *concept*, not a notion or a definition. Secondly, this concept is related to the process of *development*. Thirdly, it is related to the role of the *environment* on development. And finally, it has a strong reference to the *psychological laws* of development.

This is not a distinction of two meanings only, this is a distinction of two levels of analysis – phenomenological and theoretical. When we study contents of children's *perezhivanie* as a phenomenon (for example, presented in children's drawings or play) it might bring a lot of data of how concrete social environment influences child's mind, how particular child interprets and relates to certain situation. *Perezhivanie* as a concept has no phenomenological content, it is a part of the theory and its content is therefore completely theoretical. Using this concept as an analytical tool a researcher might discover how social environment influences the whole course of child development, what are developmental outcomes of social influences refracted through child's *perezhivanie*. In other words, *perezhivanie* is a concept to study the process of development as a sociocultural genesis of mind.

The second important distinction is in advancing the theoretical endeavor on this concept. I introduce a concept of dramatic (critical) *perezhivanie* because of several reasons. First, dramatic *perezhivanie* is related to contradictory nature of human development. There is no development without contradictions, and higher mental functions "can be most fully developed in the form of drama" (Vygotsky, 1989, p.59); dramas, dramatic events being refracted through dramatic *perezhivanie* do not only affect the child, but they can create turning points in a whole course of child development. Here an abstract dialectical idea of a contradiction as a moving force of development obtains its concrete *psychological content* in the concept of the drama of life as a moving force in the development of human personality (Veresov, 2016).

---

<sup>1</sup> Опыт (опыт) in the Russian original text.

Famous Vygotsky's example of three children from one family is an example of such dramatic perezhivanie where social drama in the family affected childrens' developmental trajectories in different ways (Vygotsky, 1994, p. 339–340).

Second, dramatic perezhivanie is related to development in such a way that it is a theoretical tool for the analysis of development and qualitative reorganization of the whole system of higher mental function. Dramatic perezhivanie bring changes to the whole system of child's mental functions. The unique architecture and hierarchy of higher mental functions of human beings is the result of the unique dramatic interpsychological collisions that have happened in their lives and of the process of that human being overcoming them.

This dialectical understanding orients research to focus on transformations as an important aspect of the process of development. However, not every transformation is of a dialectical nature, not every transformation is a qualitative change of the whole system; there are transformations which happen within the system as reconfiguration of existing components, parts and elements. Following Hegel's dialectical approach, we could call them "mechanical transformations". Human mind is not a mechanical system by its nature, and developmental transformation is not a recombination of existing components. Developmental transformation is a qualitative change of the whole system where a new organ brings reorganisation to the whole system in such a way that the new (reorganised) system becomes a unit of a higher order and begins to act according to new laws. Distinguishing two types of transformations allows to study the process of social formation of human mind in two interrelated aspects (1) as a quantitative change and 2) qualitative reorganisation.

There is no development without qualitative reorganization, there is no reorganization of the system of higher mental functions without social dramas refracted through the prism of dramatic perezhivanie. I think this is absolutely in line with Vygotsky's words that dynamics of personality is drama (Vygotsky, 1929/1989, p. 67).

In other words, dramatic perezhivanie is a theoretical tool for analysis of complex process of sociocultural genesis of human mind in two key dialectical aspects (1) contradictions and (2) qualitative reorganization.

#### References

1. Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*, 4(3), 53–70.
2. Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 185, (6), 851–867.
3. Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge
4. Fleer, M., & Hammer, M. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (3), 127–134.

5. Mahn H, John-Steiner, V. (2002).The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions.In G. Wells & G. Claxton (Eds.).*Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 46 – 58). Blackwell.
6. Rieber, R. & Wollock, J. (1997).Notes to the English Edition.On Vygotsky's creative development.In *The Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 371–390).Plenum.
7. Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319–341
8. Veresov, N (21016). Duality of categories or dialectical concepts?*Integrative psychological and behavioral science*, 50 (2), 244–256
9. Veresov, N., Fleeer, M. (2016, in press).Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development.*Mind, culture and activity*.
10. Varshava, B., Vygotsky, L. (1931). *Psihologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Mocsow, Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye Izdatelstvo.
11. Vygotsky, L.S. (1989). Concrete Human Psychology.*Soviet psychology*, 27(2), 53–77.
12. Vygotsky L.S. (1994). The problem of the environment.In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 347–348). Blackwell.

## Развитие идей Л.С. Выготского в теории П.Я. Гальперина

**Обухова Л.Ф.**

*Заведующая кафедрой возрастной психологии факультета  
психологии образования МГППУ, профессор (Россия)  
obuhovalf@mgppu.ru*

В кратком виде и близко к первоисточникам представим ряд письменных высказываний Л.С. Выготского, которые предсказали появление новой теории, созданной во второй половине XX века П.Я. Гальпериным, и на много лет опередили ее.

### **О научной системе.**

В 1924 году в предисловии к книге А.Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» Л.С. Выготский писал: Только та научная система, которая *раскроет биологическое значение психики в поведении человека*, укажет точно, что она *вносит нового в реакции организма*, и *объяснит ее как факт поведения*, только она может претендовать на имя научной психологии» Такая система еще не создана. Можно с уверенностью сказать, что она и не возникнет ни на развалинах эмпирической психологии, ни в лабораториях рефлексологов. Она *придет как широкий биосоциальный синтез учения о поведении животного и общественного человека.... Она будет теснейшим образом связана с философией* (курсив наш – ЛФО), но с строго научной философией, представляющей объединенную теорию научного знания, а не со спекулятивной философией, предшествующей научным обобщениям (Выготский Л.С. Собр. Соч. т.1, с.76)

Спустя полвека после публикации статьи Л.С. Выготского, такая психология была создана. Ею стала теория Петра Яковлевича Гальперина. В его теории представлены: новое понимание предмета психологии; показана объективная необходимость психики, ее жизненное значение; определен объективный признак психического; проанализирована эволюция психики в животном мире; рассмотрены итоги антропогенеза и показано их значение для становления психики человека; дан анализ первобытного мышления и показана качественная грань между животной и человеческой психикой; разграничены понятия биологического, органического и социального в психике человека; введено новое учение о методе исследования психических процессов; психические процессы рассмотрены с точки зрения их жизненной функции; показана возможность их изучения на основе поэтапно-планомерного формирования.

### **О предмете психологии.**

Л.С. Выготский заметил, что мы можем определить способность к обучению у ребенка по фиксации его глаза на предмете. У идиота такая способность отсутствует. Вот почему идиот не способен к обучению. Имбе-

цил в состоянии фиксировать объект и поэтому такой ребенок в некоторой степени способен к обучению. Дебил способен к активной фиксации на объектах в поле его восприятия. Но он не в состоянии абстрагироваться от окружающей его ситуации. Дефект проявляется в недоразвитии *функции и структуры ориентировочной деятельности* (курсив наш-ЛФО), писал Л.С. Выготский (Выготский Л.С. Собр.соч.т.5) .

П.Я. Гальперин показал, что все психические процессы (не только внимание) есть различные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях, в различных задачах с различными средствами и орудиями их решения. Он постоянно, в публикациях и в устных выступлениях, подчеркивал, что структура ориентировочной деятельности есть не что иное как деятельность в плане образов, выполняемая с помощью идеальных действий в идеальном плане. Именно структура этой деятельности есть подлинный предмет психологии (Гальперин П.Я., 2002).

#### **О методе психологического исследования.**

Идея формирующего эксперимента как метода психологического исследования принадлежит Л.С. Выготскому. Применяемый нами метод, – писал он в монографии «История развития высших психических функций», может быть назван экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития... задача подобного анализа состоит в том, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам. П.Я. Гальперин разработал этот метод в деталях и использовал его в различных экспериментальных ситуациях. Единственный путь для обнаружения нового механизма новых психических процессов заключается в том, чтобы проследить их формирование, причем обязательно с заданными свойствами. В структуру метода входят три подсистемы условий – подсистема условий для формирования действия с его высокими заданными показателями; подсистема условий, которая обеспечивает выполнение действия с первого раза и каждый раз правильно, т.е. построение полной ориентировочной основы действия; подсистема условий, обеспечивающая перевод действия в умственный план.

#### **О методике двойной стимуляции.**

В статье «Орудие и знак» Л.С. Выготский дал четкую характеристику методике двойной стимуляции. Он писал: «Желая изучить внутреннюю структуру высших психических процессов, мы не ограничиваемся обычно предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно – элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую

роль – служить средством организации его собственного поведения» (Выготский Л.С. Собр. соч. т.6.)

Эта идея нашла воплощение во многих экспериментальных исследованиях П.Я. Гальперина и его сотрудников. «Рабочая карточка» в самом простом воплощении рассматривалась П.Я. Гальпериным как орудие действия в процессе формирования понятий. В экспериментальном анализе феноменов Ж. Пиаже, в исследовании дивергентного мышления и других работах по формированию умственных действий средство, хотя и приобрело более сложную структуру, сохранило свою функцию.

Сопоставление идей, представленных в работах Л.С. Выготского и в теории П.Я. Гальперина следует продолжить, чтобы вслед за Дж. Верчем с уверенностью сказать, что П.Я. Гальперин – это ученый, который шел по стопам Л.С. Выготского.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Собр.соч. в 6-ти томах, 1980–1984.
2. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии, 2002.

## **Development of Vygotsky's ideas in the theory of Galperin**

***Obukhova L.F.***

*Head of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty  
of Educational psychology, MSUPE, Professor (Russia)  
obuhovalf@mgppu.ru*

Briefly and close to the sources we will present a number of written statements by Vygotsky, which predicted the emergence of a new theory developed in the second half of the twentieth century by Galperin.

### **About the scientific system**

In 1924, in the preface to the book by Lazursky A.F. “General and experimental psychology” Vygotsky wrote: “Only a scientific system that will reveal the biological significance of the mind in human behavior, which will exactly indicate what new it brings to the reaction of an organism, and explain its behavior as a fact, only that theory can claim itself to be scientific psychology. Such a system has not been created yet. We can say with certainty that such system will neither appear on the ruins of empirical psychology nor in the reflexologists’ laboratories. It will come as a biosocial synthesis of teaching about the animal’s behavior and social man .... It will be closely linked with the philosophy, but with the strictly scientific philosophy, which represents a unified theory of scientific knowledge, and not with a speculative philosophy, which comes before the scientific generalizations” (Vygotsky L.S. Collected Works Volume 1, p. 76)

Half a century after the publication of Vygotsky’s article such psychology was established. It was the theory of P. Galperin. In his theory the following statements were presented: a new understanding of the subject of psychology; the

need for an objective psyche and its vital importance; the objective sign of the psychic was defined; the evolution of the mind in the animal world was analyzed; the results of anthropogenesis were reviewed and their importance for the development of the human psyche was shown; the analysis of primitive mentality and qualitative distinction between the animal and the human psyche were shown; the concept of biological, organic and social in the human psyche was delineated; a new teaching method of the study of mental processes was introduced; mental processes were examined in terms of their vital functions; the possibility of their studies on the basis of stadial-planned formation was demonstrated.

### **About the subject of psychology**

Vygotsky noticed that we could determine the learning ability of a child by observing the way s/he fixed his/her eyes on an object. An idiot does not have this ability. That's why an idiot is incapable of learning. Imbecile is able to fix eyes on an object so this category children can be taught to a certain level. A moron is capable of an active fixation on objects in the field of his/her perception. But s/he is not able to disregard the surrounding situation. The defect is manifested in the underdevelopment of the function and structure of orientational activity, wrote Vygotsky.

Galperin showed that all mental processes (not only attention) are different forms of the orientational activity of the subject in various problematic situations and in various task-solving situations with different means and tools to solve them. In his publications and oral presentations he constantly emphasized that the structure of orientational activity is nothing else but an activity in terms of images, performed with the help of perfect actions and ideally. It is the structure of this activity that is the true subject of psychology (Galperin, 2002).

### **About the method of psychological research**

The idea of the formative experiment as a method of psychological research belongs to Vygotsky. Our method - he wrote in the book "The history of the development of higher mental functions" - can be defined as experimental-genetic in the sense that it artificially raises and creates a genetic process of mental development ... the task of this analysis is to experimentally introduce any higher form of behavior not as a thing, but as a process, to observe it in a progress to make it sure that we are going not from the thing to its parts, but from the process to its specific moments. Galperin has developed this method in details and used it in a variety of experimental situations. The only way for the discovery of a new mechanism of new mental processes is to follow their formation in their specific properties. The structure of the method consists of three subsystems of conditions: conditions for the formation of a subsystem of action with the high set of its indicators; subsystem of conditions that implements the action at the first try and correctly each time it is performed, i. e. construction of a complete orientational basis for the action; subsystem of conditions, providing the shift of an action into its mental presentation.

### **About the method of double stimulation**

In his article “The tool and the sign” Vygotsky gave a clear description of the method of double stimulation. He wrote: “In order to study the internal structure of the higher mental processes, we do not limit ourselves to introducing ordinary stimuli to a subject and waiting for immediate response to them. We simultaneously introduce the second series of stimuli to the subject that functionally are supposed to play a special role – to provide a means of organizing his/her own behavior” (Vygotsky Collected Works, Volume 6)

This idea turned into many experimental studies by Galperin and his colleagues. “The Work Card” was viewed by Galperin as an action tool in the process of forming concepts. In the experimental analysis of the phenomena by Piaget, in the study of divergent thinking and other works on the formation of mental actions the means has retained its function, though it acquired a more complex structure.

A comparison of ideas presented in the works by Vygotsky and Galperin should be continued, so that after Werch we could safely state that Galperin is a scientist who was walking in the footsteps of Vygotsky.

### *References*

1. *Vygotsky L.S.* Collected works in 6 volumes, 1980-1984.
2. *Galperin P.Y.* Lectures on psychology, 2002.



## **Чувство собственной активности в ролевой игре дошкольника**

**Эльконинова Л.И.**

*Старший научный сотрудник Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, член Международной психологической организации ISSBD, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ (Россия), канд. психол.н., доцент МГППУ; доцент МВШСЭН  
milaelk@gmail.com*

Рассматриваются, а условия, в которых психолог может быть уверен, что для играющего ребенка смысл действия/человеческие отношения чувственно существуют, а также, б/удачные способы включения взрослого в ролевую игру, инициирующие прочувствование ребенком собственной активности.

Необходимым условием, без которого невозможно произвольно управлять своим поведением, овладеть им, является ощущение ребенком своего действия (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.), однако современных исследований этой субъективной стороны поведения существует крайне мало. Вместе с тем, характерное для современного детства размывание возрастных норм, является для психологов развития серьезным вызовом. Необходимо помочь ребенку воссоздать идеальную форму (нормативный образец способа действия), ориентируясь не столько (и не только) на результат формирования, сколько на показатели обнаружения ребенком нового способа действия, а также его удержания, на его попытки преодолеть привычное, «натуральное» поведения [2]. В таком случае важна внутренняя динамика перехода от одной формы поведения к иной/высшей.

В случае «обучения» сюжетно-ролевой игре (необходимой ребенку для опробования собственных желаний, человеческих отношений), эта задача чрезвычайно осложняется не только потому, что получение достоверных данных наблюдения за игрой, и ее формированием, является технически и временно сверхзатратно, но и потому, что любое неосторожное вмешательство взрослого сбивает замысел ребенка. Трудность опосредствования развития в совместной игре психолога с ребенком состоит в двунаправленности работы взрослого: он должен дать ребенку возможность играть свободно, проявить свою инициативу, что возможно только тогда, когда он погружается в стихию совместной игры, сам играет. Наряду с этим, он не должен забывать про свою посредническую задачу, позицию посредника, следовательно, быть вне игры.

Чтобы ребенок открыл и удержал человеческие отношения/смысл действий как предмет игры, недостаточно просто ориентироваться на оценку взрослого, т.е. *знать*, хорошие ли они или плохие. Он должен отношения сам собой *прочувствовать*, т.е. действовать с границей чув-

ствую/не чувствую смысл отношения. Без чувственного опыта знание отношений является чисто головным, формальным. Вышесказанное ставит перед психологом развития следующие вопросы:

1. Каким образом *наблюдатель/диагност* может из сюжета (поведенческого «текста») игры «вычитать» ее содержание, т.е. быть уверенным, что смысл отношения для ребенка чувственно существуют? Трудность ответа связана с интерпретацией наблюдателем двуплановости/символичности игры – ребенок действует в реальном месте/времени, которому придает воображаемое значение.
2. Как *ребенок* через сюжет прорывается к смыслу отношениям, как отличается полноту/неполноту прочувствования отношений?
3. Каким образом *психологу – антропотехнику* следует включиться в игру ребенка так, чтобы инициировать проживание отношений и прочувствование ребенком своего действия? Иными словами, как должна строиться совместная игра (интерпсихическая форма игры), чтобы она имела развивающую функцию?

Для исследования игры это новые вопросы. Раньше было важно, чтобы в игре возникали нужные социальные эмоции, связанные с построением коллективных отношений; сейчас нас интересует *внутренняя* картина игры – чувствование/построение ребенком образа границ и возможностей своего действия, т.е. способ воссоздания и осуществления образа (А.В. Запорожец). Ведь овладеть своим поведением (образцовым действием) возможно тогда, когда человек чувствует, что он делает, замечает разницу между образцовым и своим реальным действием. Граница между действием «так–не так» (в игре пробуются образ истока и поля стремлений) в готовом виде нигде не дана, ее необходимо найти. Универсальным способом прочувствования внутренней границы является многократный возвратный переход от действия «не так» к «так», т.е. поиск точки сопротивления, соприкосновения своего с иным. Вытащить наружу, «воспринять» смысл действия (не обладая природным органом его чувствования), возможно только в том случае, если оно объективируется в метафорической или символической форме [4].

1. Функциональным органом прочувствования отношений является двухтактная игра – общий способ пробы смысла действия, свидетельствующий об акте развития [5]. Дети чувствуют смысл действия, когда создают в ходе игры ее первый такт – ролевой Вызов (ситуацию, следствием которой является действие; функция вызова – пробуждать желание действовать, приводить к действию), а потом развертывают Ответ на него (второй такт). Они строят поляризованное игровое пространство; переходят границу между «своим» и «иным», и разрешают ролевой и внутренний конфликт.

В первом такте ребенок «подставляется» (например, в роли мамы идет в лес, где живет Бармалей), намеренно рискует: чужое место опас-

но, и вызывает страх. Это эмоциональный материал игры, и игровая ситуация затрагивает ребенка экзистенциально. Далее он ищет ответное ролевое действие, пробует снять эмоциональное напряжение, спровоцированное разыгранным в первом такте событием (спасает дочку). В процессе игры ребенок многократно пробует добиться более точной и мощной кульминации одного и того же события (спасения от разбойника). О телесном чувствовании ребенком своего действия свидетельствуют его движения, позы, мимика (походка в лес на цыпочках тихо, крадучись, чтобы чудовище не услышало, а из леса – выпрямившись, с улыбкой), темп движения (в лес медленно, из леса – быстро), вегетативные реакции (задержка или учащение дыхания, слезы, краснота на лице), остановки, паузы в игре. Все это свидетельствует о переживаниях, связанных с вызовом и ответом (т.е. «сквозном действии» игры).

«Механизм» прочувствования действия, которым ребенок реализует свое намерение, состоит в многократном тонико-кинетическом переходе (Б.А. Архипов), переходе от напряжения к его разрешению; ребенок ощущает также и сопряжение двух тактов, посредством которого «делается» прочувствование отношений.

2. Когда ребенок начинает играть, он, разумеется, не выбирает, какую игру ему разыграть – двухтактную или одноктактную. Он хочет быть взрослым (это и есть *мотив игры*, согласно Д.Б. Эльконину), и, поскольку отношения людей могут быть самими разными, содержание конкретной игры зависит от эмоционального материала игры, аффективность которого является толчком для начала игры и удерживает ее напряжение.

То, смысл чего будет пробоваться в игре (*мотив в игре*), подвластно только данному ребенку, это его спонтанный выбор. Он намеренно развертывает сюжет так, чтобы интрига игрового события высветила не только человеческие отношения, но и его самого: он герой или ничтожество? Так, девочка в страшном лесу не попала в лапы ни волку, ни медведю, а спасает своего щенка и даже обкрадывает Бармалея – она не трусиха, а герой, который ничего не боится!

Развернутая двухтактная форма игры не может получиться у ребенка сразу: ролевые действия, подходящее для конфликта/вызова и ответа, в готовом виде нигде не «лежат», ребенку приходится самому искать, опробовать, проверять их взаимосвязь, проживая ее собой. Более того, спонтанные чувства ребенка сопротивляются культурной «переплавке» (даже в роли трудно отдать то, что тебе не принадлежит).

3. В игре ребенок полностью свободен в выборе сюжета, роли, партнера, построении игрового пространства, поэтому взрослому запрещено указывать ребенку, как нужно разыграть какой-либо Вызов и Ответ. Кроме того, все дети имеют свою личную историю переживаний, собственный, взрослому часто неизвестный игровой опыт.

Вместе с тем, развитие опосредствует именно взрослый, он включает ребенка в новое действие. Согласно Л.С. Выготскому, психические функции строятся в интерпсихической форме: мы ничего не можем ответственно сказать о возникновении нового действия (и о его прочувствовании в том числе), если мы его вместе с ребенком не построили. Любое вмешательство в свободную стихию игры, в детскую инициативу может привести только к ее остановке, а то и ломке. Таким образом, налицо конфликтность, противоречивость в самой исходной точке опосредствования игры.

Начало всякого опосредствования развигия в игре должно строиться как причащение к игре ребенка, присоединение взрослого своей игрой к детской игре. Здесь тоже есть конфликт – с одной стороны, игра взрослого должна максимально способствовать свободной игре ребенка, но, с другой стороны, это не значит, что взрослому следует лишь свободно играть наравне с ребенком, и ждать, пока тот «дозреет» до развитой формы игры. Взрослый не должен упустить из виду создание пространства возможности детской инициативы, способствование тому, чтобы игровая ситуация выкристаллизовалась в поле возможного/будущего двухтактного действия. Символическое содержание игры взрослого будет ребенком «прочитано»: ребенок в своей игре опробует, примерит к себе игровое действие взрослого. Его пробы свидетельствуют о противо/сопоставлении ребенком нового и «старого» игрового действия, и, следовательно, прочувствовании различия между ними. Игровые пробы помогают взрослому ориентироваться в том, что происходит по ходу игры, они сигнализируют, «чувствует ли» ребенок намеченную взрослым границу между привычной и двухтактной игрой. Содержание посреднических действий взрослого состоит в поддержке детской инициативы через: а) означение пространства игры ребенком как смыслово поляризованного; б) определение ребенком своего реального места в нем. Преодоление границ между пространствами способствует прочувствованию ребенком своего действия. Взрослому также следует обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть», прочерчивать между ними связи («путевые карты»). Нужно дать ребенку время для паузы между игровыми действиями (она способствует прочувствованию ребенком своего действия), но, вместе с тем, выразительно ожидать от ребенка отклик, играть в определенном ритме, удерживать ход игры [6].

Такого рода формирование сюжетно-ролевой игры связано со специфическими трудностями для взрослых. Играя с ребенком, необходимо принимать большую избыточность игровых действий, их бесконечную челночность и повторы. Если взрослый ждет только одного – когда же ребенок, наконец, разыграет двухтактную игру, он не способен считать детские действия как пробы прочувствования ребенком того, что он делает. В процессе формирования взрослому нужно удерживать

двойственность своего действия – быть одновременно в игре, и вне игры, иначе он не сможет выбрать следующий шаг/игровое действие, который поможет привести ребенка к новому повороту сюжета.

*Список литературы*

1. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопрактика», ежегодник гуманитарных исследований. Ижевск. – 2011.
2. *Бугрименко Е.А., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование в процессах формирования и развития. Вестн. Моск.Ун-та. Сер. 14, Психология. – 1994. № 4. (С.27–35).
3. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. – М., Тривола, 1994. 168 с.
4. *Эльконин Б.Д.* Самоощущение. Опосредствование. Становление действия. // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. Материалы межведомственной научно-практической конференции. – М., 20–21 октября 2004 г. Изд-во Московского гуманитарного университета. – 2004 (С. 379–391).
5. *Эльconiнова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры. Журнал «Психологическая наука и образование». 2014. № 1. (С. 54–61) .
6. *Юрьева К.О.* Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ. – 2013.(С. 96–98).

## **Feeling of Child's Own Activity in Pretend Play**

***Elkoninova L.I.***

*Senior researcher of the Institute of preschool education and family upbringing RAE, member of International psychological organization ISSBD, Professor of the Department of Developmental Psychology, MSUPE, Professor, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences; PhD in Psychology, (Russia)*  
*milaelk@gmail.com*

This paper considers: a) the conditions that makes a psychologist sure that the meaning of action/ human relationships is processed through senses by a playing child, and, b) successful methods for an adult to be included into a pretend play that enable a child to have a sensory experience of his/her own activity.

*The essential condition for a child to voluntarily manage and control his/ her behaviour is having a sensorial experience of his/her own action (Lev Vygotsky, Alexander Zaporozhets and others). However, recently there have been very few studies of this subjective element of behaviour. At the same time, the blurring of age-specific norms common for today's children becomes a serious challenge for developmental psychologists. It is important to help a child reconstruct an ideal form (that would be a norm for the mode of action) focusing not so much (and not only) on the result of developing a*

*new mode of action as on the indicators of discovering a new mode of action by a child, and maintaining it, while making an effort to overcome a habitual «natural» behaviour [2]. In this case the internal dynamic of transition from one form of behaviour to another/higher one plays a pivotal role.*

*Teaching pretend role play, which a child needs to test his/her own desires and human relationships, becomes increasingly difficult not only because getting reliable data on the observation of play and its development is technically expensive and takes a lot of time, but also because any inadvertent interference of an adult makes a child's idea crumble. The challenge of mediating the development in a joint play between a psychologist and a child is that adult's work is bi-directional: the adult has to let the child play freely, enable the child to take his/her initiative, which is possible only when the adult gets immersed in the joint play and plays himself/herself. Along with that, the adult must not forget about his/her mediation task, the position of an intermediary, and, therefore, be out of play.*

For a child, to discover and maintain human relationships/ meaningful actions as a subject of play, it is not enough to rely on adult's assessment, i.e. to *know* whether they are good or bad. The child should *feel* and *experience* the relationships himself/herself, i.e. act while being aware of the boundary «feel/ do not feel» the meaning/ relationships. Without sensory experience the knowledge of relationships remains formal as it comes purely from one's head. All the aforesaid puts the following questions to a developmental psychologist:

1. How can *an observer/ diagnostician* extract the content from the story (behavioural «text») of play, in other words, how can we be sure that the meaning/ relationships are sensorily experienced by the child? It is difficult to say as it is related to the observer's interpretation of play's double-sidedness / symbolism – a child is acting in real place/ time, which is imbued with imaginary meanings for him/her.
2. How does *a child* break through the story to distil the meaning/ relationships? How does a child distinguish between fully and not fully experienced relationships?
3. How should a *psychologist – anthropotechnician* get involved in a child's play to initiate the 'living-through' of relationships and emotional experience of action taken by the child? That is to say, how should a joint play (inter-psychic form of play) be built for it to have a developmental function?

These are all new questions for play's research. In the past, it was important that play aroused the required social emotions tied in with the development of collective relations; we are now interested in the *internal* view of play – feeling/ building the awareness (image) of boundaries and opportunities by the child for his/her action, i.e. the mode of reproduction and actualization of the image (Zaporozhets). In fact, it is possible to master your behaviour (model action) only when a person feels what he is doing and sees the difference between the model action and his real action. The boundary

between the action «right – not right» (the image of source and the field of aspirations is tried out in play) is not something given as a ready-made recipe, it has to be found. The universal way of feeling the internal boundary is a repeated reciprocal transition from a wrong action to a right one, i.e. searching for a point of resistance, when something of your own encounters something else of different kind. Pulling it out, embracing the action's meaning (without having the natural organ to feel it), will be possible only if it has been objectified in metaphoric or symbolic form [4].

1. The functional organ of experiencing the relationships will be a two-step play – a general way to try out the action's meaning, which indicates the act of development [5]. Children make sense of action when they create its first step during a play – a role Challenge (a situation that will result in action; the function of challenge is to encourage the desire to act or lead to action), and then unfold a Response to it (second step). They build a polarized play space; cross the boundary between «their own» and «something else» of another kind, thus, resolving both the role-related and internal conflict.

In the first step, the child exposes himself/herself (for example, while performing the role of mother, she goes to the wood where Barmalei lives), deliberately taking risk: the strange place is dangerous and incites fear. This is the emotional material of play that affects a child existentially. Then she begins to look for a response role action, try to remove emotional tension sparked off by the event played out in the first step (saving daughter). In the process of play, the child repeatedly tries to achieve a more precise and powerful culmination of one and the same event (saving from the villain). The child's bodily experience of her action is demonstrated by her movements, postures, mimics (she walks to the wood on tiptoes silently, stealthily, so the monster did not hear her, and on her way out of the wood she walks straightened up, smiling), the pace (slow to the wood and quickly from the wood), vegetative reactions (held-up or rapid breath, tears, red face), stops or pauses in play. All this is indicative of emotional experiences related to challenge and response (i.e. the pervasive effect of play).

The mechanism of experiencing the action taken by a child to carry out his/her intention is in kinaesthetic and tonic transition (Boris Arkhipov), transition from tension to its release; the child feels the blending of the two steps that makes him/her experience the relationships.

2. When a child begins to play, of course, he/she does not choose which play – two-step or one-step – to act out. The child wants to be an adult (this is a *motive of play*, according to Daniel Elkonin), and since people's relationships can be extremely different, the content of specific play depends on its emotional material, whose affectivity gives an impulse for a play to begin and maintains its tension.

The meaning of something to be tried out in play (*a motive inside play*), lies within the hold of that particular child, it is his/her spontaneous choice. He/

she deliberately unfolds the story in such a way that the intrigue of a play event highlighted not only human relationships but also himself/herself: is she/he a hero or mere nobody? So the girl in a spooky wood did not fall into clutches of neither a wolf, nor a bear, vice versa, she saved her puppy and even robbed Barmalei – she is not a coward but a hero who is not afraid of anything!

The unfolded two-step form of play is not something a child can do straight away: role actions appropriate for conflict/ challenge and response, are not something ready-made and easily available, the child himself/herself has to search for them, test them, check their interconnection, while living through them. Moreover, spontaneous feelings of the child resist cultural “re-casting” (it is difficult to give away something that does not belong to you even while playing the role).

3. In play, the child is completely free to choose the story, role, partner, setup a play space, therefore, an adult cannot specify to a child how some Challenge and Response must be acted out. In addition, all children have their own personal story of emotional distress and their own, often unknown to an adult, play experience. That being said, it is an adult who mediates child development, an adult engages a child into a new action. According to Lev Vygotsky, psychic functions are developed in inter-psychic form: we cannot say anything about the emergence of new action (and experiencing it) if we have not worked it out together with a child. Any interference in the free flow of play and child’s initiative can cause it to stop, or worse, to collapse. Consequently, there is conflict and contradictoriness right at the starting point of play mediation.

Any mediation of development through play should begin with communion in child’s play, when adult’s play joins child’s play. There is also conflict here because, on the one hand, adult’s play should encourage child’s free play as much as possible but, on the other hand, it does not mean that an adult should just engage in free play on equal terms with a child and wait until the child matures to the fully-developed form of play. The adult should not overlook a need to create a space for children’s initiative, encourage the play situation to crystallize within possible/ future two-step action. Symbolic content of adult’s play will be ‘read’ by the child – the child will then test it in his play and try adult’s play action out on himself. These try-outs imply that the child compares/ contrasts ‘new’ and ‘old’ play action and, thus, feels the difference between them. Such play tests help the adult see what happens in the course of play, they signal if a child can detect the boundary between a habitual and two-step play mapped out by the adult. The adult’s mediation actions are designed to support the child’s initiative by ensuring that: a) a child takes a play space as polarized in terms of meaning; b) a child identifies his/her real place in a play space. Overcoming the boundaries between those spaces help the child to emotionally experience his/her action. The adult should also outline new meanings in a play space, make a network out of them and draw



connections (“road maps”) between them. It is important to give a child some time to pause between play actions (the pause helps the child to reflect on his/her action) and, along with this, to expressively wait for a child’s response, as well as to follow a certain rhythm, maintaining the course of play [6].

Such guiding of a story-based role play is associated with certain difficulties for adults. While playing with a child, it is crucial to embrace the great redundancy of play actions, their infinite back-and-forth motion and repetitions. If the adult is eagerly awaiting just one thing – when the child will finally act out a two-step play – the adult will not be able to see children’s actions as try-outs that enable a child to feel what he/she is doing. While guiding the play, the adult must maintain the duality of his/her action – remain in play and out of play at the same time, otherwise he/she will not be able to choose a next step/ play action that will take a child to a new turn in the plot.

#### References

1. Arkhipov, B.A., & Elkonin B.D. (2011) *Language of anthropotechnical (mediatory) action*. Izhevsk: «Antropopraksis», Yearbook of Humanities.
2. Bugrimenko E.A., & Elkonin B.D. *Sign mediation in processes of formation and development* (1994). Vestnik Moskovskogo Universiteta, ser. 14: Psychology No. 4, pp. 27–35
3. Elkonin B.D. (1994) *An introduction to developmental psychology*. Moscow: Trivola, p. 168
4. Elkonin B.D. (2004) *Samooschuschenie. Oposredstvovanie. Stanovlenie deistvia (Sense of Self. Mediation. Action Development)*. Moscow Humanities University Publishing: Interdisciplinary Problems in Psychology of Corporeality. Materials of Interdepartmental Research and Practice Conference, Moscow, 20–21 October 2004, pp. 379–391.
5. Elkoninova L.I. (2014) *Polnota razvitiia suzhetno-rolevoi igri (Full development of story-based role play)* Psychological Science and Education Journal No. 1, pp. 54–61.
6. Yurieva K.O. (2013) *Opit formirovaniia suzhetno-rolevoi igri v usloviah inkluzivnoi gruppi detskogo sada (Developing story-based role play in the inclusive group of kindergarten)*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, Materials of XII City Research and Practice Conference with International Participants, Young Scientists for Education in the Capital City, pp. 96–98.

## Ролевое экспериментирование в игре подростков

**Рубцова О.В.**

*Руководитель Центра междисциплинарных исследований  
современного детства МГППУ (Россия)  
ovrubsova@mail.ru*

Среди исследователей подросткового возраста все чаще звучит мнение о том, что многое из описанного психологами несколько десятилетий назад часто оказывается неактуальным, а порой и вовсе не применимым к современным подросткам. Современное подростничество развивается в цифровую эпоху, характеризующуюся не просто новыми средствами связи, но принципиально иными видами культурных орудий и формами опосредования, которые определяют особенности социального взаимодействия, а, следовательно, и специфику развития различных психических процессов [6]. В этой связи необходимым представляется изучение подросткового возраста во всей полноте современного культурно-исторического контекста, что предполагает поиск таких инструментов анализа, которые бы позволяли разрабатывать представление о подростничестве в свете новых реалий. На наш взгляд, интересный ракурс может быть найден путем анализа подростковой игры и разворачивающегося в ней ролевого экспериментирования.

На сегодняшний день отечественная психолого-педагогическая наука отводит игровой деятельности весьма второстепенную роль в развитии и социализации подростков. Большинство отечественных авторов придерживаются точки зрения, что к подростковому возрасту игра утрачивает свое специфическое значение, уступая место другим видам деятельности [5]. Действительно, в подростковом возрасте игра уже по определению не может выполнять те функции, которые она выполняет в психическом развитии детей более младших возрастов, поскольку речь идет о принципиально новом уровне развития, иных новообразованиях и иных потребностях. Однако, если считать, что к наступлению подросткового возраста игровая деятельность «исчерпывает» свои возможности, то как объяснить тот факт, что значительная (если не большая) часть увлечений и занятий подростков, которым они посвящают свободное время, имеет характер игры? Здесь правомерно говорить, прежде всего, о различных видах компьютерных игр, которые буквально «захватывают» подростковую аудиторию из разных континентов и стран, и которым подростки с каждым годом посвящают все больше свободного времени. Здесь же необходимо вспомнить о спортивных, настольных, интеллектуальных играх подростков, о растущей популярности разнообразных ролевых движений, активность которых чаще всего принимает форму театрализованного действия и/или игры (толкенисты и др.). Нельзя не упомянуть и о социальных сетях, важнейшим

элементом которых является экспериментирование с различными способами самопрезентации в виртуальной реальности.

По сути, все формы подросткового досуга имеют те или иные признаки, свойственные игре, что, по мнению ряда авторов, позволяет говорить об игровой сущности подростковой субкультуры в целом. Так, В.В. Абросимов, например, указывает на то обстоятельство, что для молодежной субкультуры не просто характерен игровой элемент, но что в основе ее в принципе лежит игровая природа. По мнению автора, «в молодежной субкультуре нередко слияние границ между игрой и деятельностью, что проявляется в театрализации, артизации, «карнавальности», импровизированности жизни» [1, с. 25]. Таким образом, общепринятое в психологической науке представление о том, что игра в подростковом возрасте отходит на второй план, резко контрастирует с реальной практикой подростковой жизни. Как отмечает А.М. Прихожан, контрастирует оно и с эффективным педагогическим опытом, в котором именно игра оказывается в центре жизни старших подростков [4].

С чем же связан интерес подростков к игре? Можно предположить, что привлекательность игровой ситуации для подростков обусловлена ее вариативностью: по своей сути, игра всегда является экспериментом, в ходе которого участник игрового процесса постоянно попадает в ситуацию выбора, от которого зависит дальнейшее развитие и исход игры (К.Ф. Ибашян называет это активной формой экспериментального поведения [2]). Однако далеко не всякая игра представляет интерес для подростков. Предпочтение отдается лишь тем формам игры, которые связаны не просто с возможностью экспериментировать, но, в первую очередь, экспериментировать с различными ролями и образами. Такое «опробование» является важнейшей составляющей процесса социализации – т.е. позиционирования подростка в системе социальных ролей и ролевых отношений. Реализация данной возрастной задачи невозможна без осуществления подростками того, что можно обозначить термином «ролевая проба» или «ролевое экспериментирование», заключающиеся в проигрывании подростком различных образцов ролевого взаимодействия, существующих в его культуре.

На наш взгляд, потребность в ролевом экспериментировании в подростковом возрасте приобретает характер острой необходимости, что легко объясняет стремление подростков опробовать себя как можно в большем количестве разнообразных образов и ролей (спортсмен, игрок, лидер и др.). Как отмечает А.М. Прихожан, «ролевое экспериментирование буквально пронизывает всю жизнь подростка – от «поиска границ допустимого поведения» до постановки и виртуального решения смысловых задач. Последнее наиболее часто проявляется в мысленном «проигрывании» будущих профессиональных и личностных ролей» [4]. Логично, что важнейшей задачей подросткового возраста становится поиск того, что К.Н. Поливанова называет пространством

«пробности» [3]. В большинстве случаев таким пространством для подростка становится игра. Актуальным, в этой связи, представляется изучение различных аспектов подростковой игры как условия развития и социализации современных подростков.

#### *Список литературы*

1. *Абросимов В.В.* Молодежные субкультуры в процессе развития и идентификации. Дис. канд. культуролог. наук. – Краснодар, 2006. 150 с.
2. *Ибабян К.Ф.* Воспитание культуры общения подростков в сюжетно-ролевой игре. Дис. канд. пед. наук. – СПб, 2007. 156 с.
3. *Поливанова К.Н.* Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов. // Сборник науч.ст. по материалам 7-й научн.-практ. конф. – Красноярск: КГУ, 2000. 227 стр.
4. *Прихожан А.М.* К проблеме подростковой игры. // Вестник. РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4.
5. *Рубцова О.В.* Преодоление внутреннего ролевого конфликта у старших подростков посредством сюжетно-ролевой игры: Дис. ... канд. пси- хол. наук. М., 2012. 119 с.
6. *Rubtsova O.V., Ulanova N.S.* Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective // Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany. 2014, Vol. 12, no. 1, pp. 95–118.

### **Experimenting with roles in adolescent play**

***Rubtsova O.V.***

*Head of the Center for interdisciplinary research of childhood, MSUPE (Russia)  
ovrubsova@mail.ru*

Today researchers of adolescence more and more often express the opinion that many issues that have been pointed out by psychologists in reference to adolescence a few decades ago are no longer relevant for contemporary teenagers. Today's adolescents develop in a digital era that is characterized not only by new media, but by drastically new kinds of cultural tools and forms of mediation, which determine the ways of social interaction and, therefore, the specifics of the development of various mental processes [6]. Thus, it is extremely important to study adolescence in the framework of the contemporary cultural-historical context, which presupposes searching for such tools of analysis that could allow elaborating the scientific representation of adolescence in the light of contemporary realities. An interesting perspective could be found due to analyzing adolescent play and experimenting with roles, which occurs in its process.

Today Russian psychology and educational science attribute a rather minor role to play activity in the development and socialization of adolescents. The majority of Russian scholars argue that by the beginning of adolescence, play loses its specific importance, giving way to other kinds of activity [5].

Indeed, at the age of adolescence play by definition can not have the same function as it has in the psychic development of children of younger age, since this is a period of a completely different level of development, different neoformations and different age tasks. However, if we argue that by the beginning of adolescence play “exhausts its potentialities”, then how can we explain the fact that an important (if not the major) part of adolescent free time activities have the form of a play? Here we could mention, first of all, various kinds of computer games, that are literally “conquering” adolescent audience from different continents and countries, and to which adolescents devote more and more time every year. Here it is also necessary to mention sports games, table and intellectual games, as well as various role play games that have gained extraordinary popularity and which usually have the form of a theatrical performance or/and of a game (e.g. *tolkienists*). We should also mention social networks, an important element of which is represented by experimenting with various kinds of self-presentation in virtual reality.

As it happens, all forms of adolescent leisure activities have certain traits that are typical of play, which, according to a number of scholars, allows to speak of the play nature of adolescent subculture in general. Thus, V.V. Abrosimov points out, that teenage subculture is not only characterized by the element of play, but that it is play per se which underlies this subculture. According to the author, «in teenage subculture, blending of play and activity often occurs, which reveals itself in “theatralization”, “artization”, “carnivalization” and improvisation of life» [1, p. 25]. Thus, the generally accepted in Russian psychological tradition point of view that play in adolescence necessarily takes second place, sharply contrasts with the real practice of adolescent life. A.M. Prichozhan argues that it also contrasts with efficient educational practices, in which play often becomes the center of late adolescent life [4].

What determines adolescent interest for play? We might suppose, that the situation of play attracts adolescents by its variety: a play per se is always an experiment, in the course of which the participant of the play is constantly faced with the problem of choice that determines the course and the result of the play (K.F. Ibashyan defines this as an active form of experimental behavior [2]). However, not any kind of play is attractive for adolescents. Teenagers give preference only to those kinds of play that not only allow experimenting, but, in the first place, experimenting with various roles and images. Such experimenting is an important part of the process of socialization – that is, of the process of the positioning of adolescents in the system of social roles and relationships. The achievement of this age task is not possible without something that could be coined with the term “role experimenting” or “experimenting with roles”, which consists in adolescent trying on various examples of role behavior that exist in his or her culture.

The need for experimenting with roles becomes acute at the age of adolescence, which easily explains the desire of teenagers to try themselves

in as many various roles and images as possible (sportsman, player, leader etc). According to A.M. Prichozhan, “role experimenting literally penetrates all adolescent life – starting with defining the boundaries of the acceptable behavior and finishing with setting and virtual resolving of the life tasks. The latter most often reveals itself in mental “trying on” of future professional and personal roles [4]. Therefore, an important task of adolescent age becomes searching for something that K.N. Polivanova defines as the “space of trying” [3]. Usually, it is play that becomes this kind of space for a teenager. It is thus important to study various aspects of adolescent play in the context of development and socialization of contemporary adolescents.

#### *References*

1. *Abrosimov V.V.* Teenage subcultures in the process of development and identification. PhD in culturology. Krasnodar, 2006. 150 p.
2. *Ibashyan K.F.* Developing the culture of adolescent communication in role-play game. PhD in pedagogy. St. Petersburg, 2007. 156 p.
3. *Polivanova K.N.* Crises of psychic development: connection between adult and child action. Pedagogy and psychology of age crises. // Collection of abstracts. Krasnoyarsk: KGU, 2000. 227 p.
4. *Prichozhan A.M.* On the problem of adolescent play. // Vestnik. RGGU. Series «Psychology. Pedagogy. Education» 2015. № 4.
5. *Rubtsova O.V.* Overcoming the inner role conflict in late adolescents by the means of role-play game. PhD in psychology. Moscow, 2012. 119 p.
6. *Rubtsova O.V., Ulanova N.S.* Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective // Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany. 2014, Vol. 12, no. 1, pp. 95–118.

## Материалы участников симпозиума Materials of the symposium participants

### Реорганизованный университетский курс для поддержки взаимопереходных процессов между научными и профессиональными сообществами

*Амендуни Франческа*  
Университет «Aldo Moro» (Бари, Италия)  
amendoonia@gmail.com

Студентам университета необходимо развивать общие навыки, важные в профессиональных контекстах. Университетские курсы часто основаны на теоретических знаниях, таким образом, учащиеся имеют мало шансов на развитие навыков использования цифровых технологий и достаточную по объему производственную практику во время обучения в вузе. Данное исследование анализирует новый метод обучения, используемый в рамках университетского курса «Психология образования и электронного обучения», в основе которого лежит принцип трехкомпонентного подхода к обучению (**Trialogical Learning Approach TLA**). TLA описывает формы обучения, где люди совместно планируют, разрабатывают и трансформируют «совместные» (общие для всех) объекты. Основными задачами исследования являются:

1. Развитие **осознания** учащимися их собственных профессиональных целей за счет рефлексии, выбора и проектирования воспроизводимых объектов, которые можно усовершенствовать в будущем;
2. Построение и укрепление навыков работы в сети и профессиональных навыков, мотивирующих студентов для работы над общими для всех объектами, в том числе пользующимися спросом у населения, и ориентирующих их на использование самых разнообразных инструментов;
3. Поддержка **переходных процессов** между научными и профессиональными сообществами и создание связей между ними;
4. Содействие **командной работе** и развитие личной инициативы у студентов. Социальная сеть **LinkedIn** используется как трехкомпонентный инструмент для создания связей между научными и профессиональными сообществами и улучшения профессиональных навыков, а также процесса приобретения навыка работы в сети.

35 студентов первого курса магистратуры посещали университетский курс, в котором должны были работать над заданиями реальных заказчиков. В данный проект были вовлечены пять компаний электронного обучения. Они ознакомили студентов со своей основной деятельностью

и типичными «объектами», разрабатываемыми для клиентов. Компании обговаривали со студентами те объекты, которые будут разработаны в ходе курса; предполагалось, что все они будут предложены на рынке электронного обучения.

Студенты в группе из 4–5 человек, могли выбрать объект для дальнейшей работы (Изучение объекта раскадровки (Learning Object Storyboard), компьютерная анимация (Seriousgame), электронная книга и (курс MOOCs) т.д.) и выполнить заказ. У всех групп были общие документы, планы проектов, шаблоны, используемые в LinkedIn группах. Студенты создали профессиональный электронный портфолио на LinkedIn. Они обсуждали свои идеи в LinkedIn группах, и постоянно получали обратную связь от компаний-заказчиков. Кроме того, студенты использовали различные мультимедийные инструменты: Padlet для мозгового штурма, Doodle для опросов, Forumcommunity, чтобы обсуждать свои идеи и GoogleDrive для создания общих объектов. Курс был начат в ноябре 2015 года и окончен в феврале 2016 года. Были организованы обучающие мероприятия в смешанном формате, который включал аудиторные занятия, семинары, вебинары, мастер-классы и презентации. В конце курса каждая группа представила «общий» объект на занятиях. Конечные результаты были оценены по 5–6 критериям, разработанным компаниями вместе с преподавателем. Студентами был подготовлен окончательный доклад, где они описали процесс своего обучения, а также как LinkedIn и другие использованные ими цифровые инструменты, поддерживали трехкомпонентный подход.

**Планируется проведение количественного и качественного анализа** данных, собранных с помощью LinkedIn, Электронного портфолио, LinkedIn групп, итоговых отчетов, общих объектов, обсуждений и оценок со стороны компаний. Полученные данные будут представлены с целью получения обратной связи, для улучшения дидактических и исследовательских методов.

#### *Список литературы*

1. *Lachmann, H., Ponzer, S., Johansson, U.-B., Karlgren, K., & Fossum, B.* (2013). Students' experiences of collaboration during and after an interprofessional training ward course: a mixed methods study. *International Journal of Medical Education*, 4, 170–179. <http://doi.org/10.5116/ijme.51fc.c412>
2. *Project, I., & Technologies, I.S.* (2006). KP-LAB Knowledge Practices Laboratory. Knowledge Creation Diffusion Utilization, 27490, 1–51.
3. *Reynolds, S., & Cariolato, E.* (2010). Trialogical Learning, (January).
4. *Sami, P., & Kai, H.* (2009). From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts – A trialogical approach to CSCL. Computer Supported Collaborative Learning Practices, CSCL 2009 Conference Proceedings – 9th International Conference, 83–92. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1600066> <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84858436995&partnerID=40&md5=182d-17988c4839821e2dabee70e2fcbf>



5. Smrž, P., Paralič, J., Smatana, P., & Furdik, K. (2007). Text Mining Services for Trialological Learning. Znalosti 2007: 6. Ročník Konference, VŠB-TU Ostrava, 2006(27490), 97–108.

## Re-designed university course to support boundary crossing between academic and professional communities

*Amenduni Francesca*

*University "Aldo Moro" (Bari, Italy)*

*amendoonia@gmail.com*

University students need to develop generic skills, important in professional contexts. University courses are often based on theoretical knowledge and students have a few chances to develop digital and professional skills during their academic life.

This study is exploring a new teaching method applied to a university course on "Education and e-learning Psychology" and based on the Design Principles of the **Trialological Learning Approach (TLA)**.

TLA describes forms of learning where people are collaboratively planning, developing, and transforming "shared" objects.

The main aims of the study are:

1. To develop students' **awareness** of their own professional goals through reflection, choice and design of re-usable objects to be improved in the future;
2. To build and to reinforce **networking** and professional skills encouraging students to work around shared objects commissioned by real external customers and using flexible mediating tools;
3. To support **transitional processes** across boundaries between academic and professional communities and to create connections between them;
4. To promote **team-working** and personal agency in students.

**LinkedIn** is used as Trialological tool to create connection between academic and professional communities and to improve students' networking and professional skills.

35 first year Master's degree students attended a university course in which they had to designed and developed assignments given by real customers. Five e-learning companies were involved in this project. They presented to the students their main core business and the typical "objects" they develop for their customers. Companies and students negotiated the "objects" to be developed during the course; all of them meant to be offered to the e-learning market. Students, in group of 4–5 members, could chose the object to build client (Learning Object Storyboard, Serious game, E-book and course MOOCs) and conducted a realistic task for a real. All the groups shared documents, project plans, prototype onto LinkedIn groups.

Students created professional e-portfolio onto LinkedIn, they discussed their

ideas in LinkedIn groups and they constantly receive feedback from the companies.

In addition, students used various multimedia tools: Padlet for brainstorming, Doodle for surveys, Forumcommunity to discuss students' ideas and Google Drive to create the shared objects.

The course started at November 2015 and finished at February 2016. Learning activities were organized in a blended format that included face-to-face lessons, seminars, webinars, workshops and presentations.

At the end of the course each group presented the **“shared” object** in the university classroom. The final products were assessed along 5–6 items defined by the companies together with the teacher. Students wrote a final report in which they reflected on and described their own learning processes and if and how LinkedIn and the other digital tools used supported the trialogical approach.

**Quantitative and qualitative analysis** will be applied on the data collected through LinkedIn E-portfolios, LinkedIn groups, final reports, shared objects, discussions and companies assessment.

The data will be presented in order to receive feedback to improve didactical and research methods.

#### *References*

1. *Lachmann, H., Ponzer, S., Johansson, U.-B., Karlgren, K., & Fossum, B.* (2013). Students' experiences of collaboration during and after an interprofessional training ward course: a mixed methods study. *International Journal of Medical Education*, 4, 170–179. <http://doi.org/10.5116/ijme.51fc.c412>
2. *Project, I., & Technologies, I.S.* (2006). KP-LAB Knowledge Practices Laboratory. Knowledge Creation Diffusion Utilization, 27490, 1–51.
3. *Reynolds, S., & Cariolato, E.* (2010). Trialogical Learning, (January).
4. *Sami, P., & Kai, H.* (2009). From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts – A trialogical approach to CSCL. Computer Supported Collaborative Learning Practices, CSCL 2009 Conference Proceedings – 9th International Conference, 83–92. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1600066&nhttp://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84858436995&partnerID=40&md5=182d-17988c4839821e2dabee70e2fcbf>
5. *Šmrž, P., Paralič, J., Smatana, P., & Furdik, K.* (2007). Text Mining Services for Trialogical Learning. *Znalosti 2007: 6. Ročník Konference, VŠB-TU Ostrava*, 2006(27490), 97–108.

## **Реализация методологического принципа научного обобщения Выготского в современной трансцендентальной психологии**

**Артеменков С.Л.**  
*МГППУ (Москва, Россия)*  
*slart@inbox.ru*

Направление трансцендентальной психологии предлагает способ решения поставленной Л.С. Выготским важной задачи поиска и разработки фундаментальных принципов психологии. Представлены положения о формопорождающих процессах и концепция структурно-порождающих процессов.

В свое время Л.С. Выготским со всей очевидностью была сформулирована задача общей психологии, связанная с необходимостью «критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы», которые являются годными для руководства и объяснения многочисленных психологических явлений [2, с.41]. Вместе с тем Выготским были намечены и общие пути нахождения этих принципов: «поиски объяснительного принципа выводят нас за пределы данной науки и заставляют находить место данной области явлений в более обширном кругу явлений» [2, с.50]. Научное объяснение в психологии может быть построено «на почве связи данной науки 1) с общей социально-культурной подпочвой эпохи, 2) общими условиями и законами научного познания, 3) с теми объективными требованиями, которые предъявляет к научному познанию природа изучаемых явлений на данной стадии их исследования...» [2, с.52]. «Собственная же проблема психологии заключена... в ограниченности нашего непосредственного опыта, потому что вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений...». «Наш опыт заключен между двумя порогами, мы видим лишь маленький отрезок мира; наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас». «Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения». «Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – ... в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. субъективно искажать действительность в пользу организма» [2, с.98].

Через почти 70 лет основатель нового направления трансцендентальной психологии восприятия А.И. Миракян представил гипотетические объективные механизмы этого «субъективного искажения», которые по сути реализуют методологический принцип научного обобщения Выготского и являлись свободными от субъектно-обусловленных образ-

но-предметных свойств объектов восприятия. По Миракяну само отражение как процесс – это упорядочение гомогенности (еще не отраженного) соответствующей отражательной системой, имеющей возможность фиксации многообразия форм материи в соответствии со своей разрешающей способностью [4]. Система отражения здесь строится на основе принципа образования анизотропных отношений таким образом, что она объективно однородное свойство объекта отражает в форме неоднородности, тем самым обеспечивая выделение и фиксацию данного свойства или отношения в различных микроактах процесса психического отражения. Непосредственно-чувственное восприятие представляет собой многоактный функционально гибкий процесс образования анизотропных отношений, а акт отражения со своей процессуально-содержательной стороны является формообразующим, формопорождающим процессом [4].

Положение о формопорождающем процессе восприятия предполагает новую объяснительную модель строения восприятия, которое разделяется на две существенно разные иерархически и структурно-процессуально взаимосвязанные части, одна из которых (метафорически представленная как «надводная») обслуживает идеальные функциональные возможности восприятия, а другая («подводная») обеспечивает бессознательные процессы непосредственно-чувственного восприятия, которые основаны на иерархической системе образования анизотропных отношений и включают, в частности, контекстную самоорганизацию, многоуровневую дискретизацию времени и иерархическое циклическое взаимодействие [1]. В частности, эта модель поддерживает представление ряда современных зарубежных исследователей о глубоком иерархическом строении зрительной системы [5]. Идея формопорождения, выдвинутая в процессе исследования психических процессов восприятия, методологически оказывается также важной в плане ее более широкого обобщения и выделения в общей системологии отдельного класса структурно-порождающих процессов. Механизмы этих процессов не зависят от свойств их частей или продуктов и являются характерными для процессов перехода между системообразующими структурами, изучаемыми разными иерархически взаимосвязанными науками [3].

#### *Список литературы*

1. Артеменков С.Л. Трансцендентальная психология как изменение образа мышления // А.И. Миракян и современная психология восприятия: сборник материалов научной конференции / ред. Н.Л. Морина, В.И. Панов, Г.В. Шукова. – М.: ПИРАО, 2010.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. – М. : Смысл, Эксмо, 2003.
3. Магаршак Ю.Б. Структура эмпирической реальности // Независимая Газета от 10.10.2007. – URL: [http://www.ng.ru/science/2007-10-10/14\\_structure.html](http://www.ng.ru/science/2007-10-10/14_structure.html)

4. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Книга 2. – М.: ИП РАН, 2004.
5. *Krüger N., Janssen P., Kalkan S., Lappe M., Leonardis A., Piater J., Rodríguez-Sánchez A.J., Wiskott L.* Deep Hierarchies in the Primate Visual Cortex: What Can We Learn for Computer Vision? // IEEE Transactions on Pattern Analysis & Machine Intelligence, 2013, Vol.35, No.8.

## **Implementation of the methodological principle of scientific generalization by Vygotsky in modern transcendental psychology**

*Artemenkov S.L.*

*MSUPE (Moscow, Russia)*

*slart@inbox.ru*

The direction of transcendental psychology offers a way of solving the problem in search and development of the fundamental principles of psychology raised by L.S. Vygotsky. The provisions of form-generating processes and concept of structure-generating processes are presented in this work.

At the time, L.S. Vygotsky clearly formulated the problem of general psychology which is connected with the need to “critically coordinate disparate data, make a system out of uncoordinated laws, interpret and check the results, clarify techniques and basic concepts, establish fundamental principles” that are able to guide and explain the numerous psychological events (Psychology of human development, p.41). However Vygotsky identified a common way of finding these principles: “the search for an explanatory principle leads us beyond the frames of this science and makes us find the area of the phenomena in a broader range of phenomena” (ibid., p. 50). Scientific explanation in psychology can be built “on the basis of connection of this science 1) with general socio-cultural “subsoil” of the epoche, 2) with general conditions and laws of scientific knowledge, 3) with the objective requirements that the nature of the studied phenomena states at this stage of their studies to the scientific cognition ...” (ibid., p. 52). “The problem of psychology lies... in the limited nature of our immediate experience, because the whole mentality is based on the type of tool that selects and isolates certain features of phenomena...”. “Our experience is enclosed between the two thresholds, we see only a small segment of the world; our senses give us the world in the excerpts, extracts that are important for us.” “The psyche selects stable points of reality in the universal movement.” “It is the organ of selection, a sieve filtering the world and changing it so that it was possible to act. This is its positive role ... – not always to reflect correctly, i.e., subjectively distort reality in favour of an organism” (ibid., p. 98).

After almost 70 years, the founder of a new direction of transcendental psychology of perception A.I. Mirakyan presented a hypothetical objective mechanisms of this “subjective distortion”, which basically implement the method-

ological principle of scientific generalization of Vygotsky and are free from subject-driven image-object features of objects of perception. According to Mirakyan, “reflection as a process is the streamlining of homogeneity (not reflected) of the respective reflective system that has the possibility of fixing different forms of matter in accordance with its resolution ability...” (Constancy and polyfunctionality of perception, p. 101). Reflection system is based on the principle of formation of anisotropic relationship so that “objectively homogeneous object feature reflects in the form of non-uniformity, thereby enabling selection and fixation of the feature or relation in various microacts of mental reflection process.” Directly-sensory perception is functionally flexible formation of anisotropic relations in many acts, and “an act of reflection with its procedural and substantive aspect is a form-generating process ...” (ibid, p.102).

Regulation on form-generating process of perception involves a new explanatory model of the structure of perception, which is divided into two substantially different hierarchically and structurally-procedural related parts, one of which (metaphorically presented as “above-water”) serves the perfect functional opportunities of perception, and the other (“under-water”) is responsible for unconscious processes of direct sensory perception, which are based on a hierarchical system of formation of anisotropic relations and include, in particular, contextual self-organization, multi-level discretization of time and hierarchical cyclic interaction. In particular, this model supports the idea of a number of modern foreign researchers about the deep hierarchical structure of visual system. The idea of form-generation put forward in the study of mental processes of perception, is also methodologically important in terms of its broader generalizations and allocating in the general system of a separate class of structure-generating processes. The mechanisms of these processes do not depend on the features of their parts or products and are specific to the process of transition between the system-generating structures studied by different hierarchically interrelated sciences.

#### *References*

1. *Артеменков С.Л.* Трансцендентальная психология как изменение образа мышления // *А.И. Миракян и современная психология восприятия: сборник материалов научной конференции* / ред. Н.Л. Морина, В.И. Панов, Г.В. Шукова. – М.: ПИРАО, 2010.
2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // *Психология развития человека*. – М.: Смысл, Эксмо, 2003.
3. *Магаришак Ю.Б.* Структура эмпирической реальности // *Независимая Газета* от 10.10.2007. – URL: [http://www.ng.ru/science/2007-10-10/14\\_structure.html](http://www.ng.ru/science/2007-10-10/14_structure.html)
4. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Книга 2. – М.: ИПРАН, 2004.
5. *Krüger N., Janssen P., Kalkan S., Lappe M., Leonardis A., Piater J., Rodríguez-Sánchez A.J., Wiskott L.* Deep Hierarchies in the Primate Visual Cortex: What Can We Learn for Computer Vision? // *IEEE Transactions on Pattern Analysis & Machine Intelligence*, 2013, Vol.35, No.8.

## **Изменение эмоционального состояния дошкольников в процессе восприятия музыки**

**Белых С.Л.**

*МГПУ (Москва, Россия)*

**Айрапетян З.В.**

*ГБОУ СОШ № 1852*

**Навасардян К.М.**

*ГБОУ СОШ № 1852*

*belih@bk.ru*

В обучающем эксперименте у дошкольников 4–5, 5–6 и 6–7 лет (по 10 чел. в каждой группе) выявлялась динамика эмоционального состояния в процессе восприятия музыки (по 6 музыкальных занятий) и его связь с различными возрастными и личностными характеристиками, включая уровень самоконтроля, как до, так и после каждого занятия.

Исследования восприятия музыки актуальны не только в контексте влияния музыки на физиологические функции, психическое состояние и деятельность человека, но и для конструирования программ эстетического воспитания. Эти сферы безусловно связаны, и есть смысл рассматривать каждый конкретный факт влияния для того, чтобы более точно разобраться в закономерностях социокультурного, в том числе эстетического развития ребенка. Благодаря таким исследованиям формирование образовательных методов будет строиться более грамотно, с учетом не только общих тенденций, но конкретных механизмов и вариантов влияния музыки на ребенка. Особое значение имеет изучение механизмов влияния музыки на детей дошкольного возраста для понимания закономерностей формирования системы ценностей. Избирательность восприятия, лежащая в основе эстетического вкуса, основана на ценностных предпочтениях, а «Объективные свойства музыки создают лишь общие предпосылки для изменения психического состояния человека в определенную сторону» [4, с.7]. Различное сочетание объективных свойств музыкального произведения, включая исполнение, приводит к различным же изменениям в психическом состоянии воспринимающего, причем в зависимости от исходного его состояния. Кроме того, «...восприятие и психологическое воздействие музыки опосредовано семантической оценкой музыкального произведения, особенностями протекания музыкально-ассоциативного процесса, неосознанной значимостью воспринимаемой музыки» [4, с.6]. Обобщая изложенное, можно сказать, что механизмы восприятия музыки чрезвычайно сложны, в них так или иначе соотносятся объективные свойства музыкального произведения, зафиксированные в классических и современных музыкальных жанрах, индивидуально-психологические особенности личности, актуальные осознаваемые и неосознаваемые по-

требности (ценности) и исходное психическое состояние слушающего, этапы музыкально-перцептивного процесса. Все перечисленное в той или иной мере характеризует качество, актуальное для эстетического развития детей – эмоциональную отзывчивость.

«Эмоциональная отзывчивость на музыку – сложное психолого-педагогическое понятие, в трактовке которого наблюдаются различные варианты подходов и определений» [3, с.119]. Являясь «ядром музыкальности», по мнению Б.М. Теплова, эмоциональная отзывчивость описывается и как способность, и как познавательный процесс, и как качество личности, и как склонность. Многие исследователи связывают восприятие музыки еще и с коммуникативными процессами. В музыкальной педагогике необходимо учитывать уровень сформированности эмоциональной отзывчивости на музыку, для чего И.В. Груздовой были предложен комплекс критериев, обеспечивающих выявление ее качественных характеристик и возрастные показатели у детей дошкольного возраста [3, с.122–123].

Эмоциональная сфера современного ребенка, испытывая многочисленные тормозящие и искажающие воздействия, нуждается в грамотном воспитательном сопровождении [1; 2; 6], где необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности эмоциональной отзывчивости детей, и музыкальная педагогика играет здесь ключевую роль [3; 4; 5; 8].

В одном из наиболее авторитетных методических пособий прошлых лет [1] факты влияния музыки на психическое (эмоциональное, функциональное) состояние ребенка служат весомым аргументом для обоснования задач и методов музыкального воспитания. В своих рассуждениях авторы ссылаются на И.М. Сеченова, П.Н. Анохина, В.М. Бехтерева и других ученых, показывают связь между музыкой и движением, между музыкой и эффективной коммуникацией, музыкой и воображением. Авторы пособия одни из первых в стране стали различать в структуре музыкальности эстетическое отношение к музыке и технические, технологические способности ребенка.

В учебном пособии более позднего выпуска [6] стержневой идеей является формирование основ музыкальной культуры, которое нужно начинать в дошкольном возрасте. В этом процессе для авторов важны не только отдельные факты влияния музыки на состояние человека, авторы подчеркивают важность тех идей, которые заложены в произведение композитором и исполнителем, а потому настаивают на использовании в работе музыкального руководителя «полноценную в художественном отношении музыку» [6, с.3].

Одно из наиболее современных и наиболее интересных учебных пособий А. Гогоберидзе и В.А. Деркунской строится на серьезной методологической основе [2]. Авторы этого пособия не только исходят из философии детства, как теоретической базы музыкального воспитания, но обращаются к современным взглядам в психологии и педагогике, чтобы сконструиро-



вать целостную концепцию. Для нас в этой работе наиболее важно понимание ребенка как субъекта детской музыкальной деятельности (ФГОС), когда в качестве основы музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста заявляется музицирование, художественная деятельность и восприятие музыкального искусства как деятельность. Причем особого уважения заслуживает тот факт, что для обоснования своих взглядов авторы обратились к реальным исследованиям: они описали особенности дошкольников как слушателей, их музыкальные интересы и предпочтения, место и роль музыки в жизнедеятельности детей. Поэтому рекомендации авторов данного пособия по отбору репертуара для слушания музыки в дошкольном учреждении имеют высокую ценность.

Таким образом, в современной музыкальной педагогике в работе с дошкольниками основной задачей является формирование художественно-эстетического вкуса как основы избирательной восприимчивости ребенка к музыке. Реализация этой задачи требует создания эффективных программ развития, в которых большое значение придается актуальности содержания и качества музыки, предлагаемой для восприятия, грамотной организации слушательской деятельности, в которой учитывается текущее и ожидаемое психическое состояние детей, ситуации, в которой происходит слушание, индивидуальному опыту и ценностным структурам каждого ребенка. Надеемся, что наше исследование внесет вклад в конкретизацию детских предпочтений, благодаря чему можно будет более грамотно управлять процессами влияния музыки на психическое состояние детей.

В нашем эмпирическом исследовании (по схеме обучающего эксперимента) выявлялись особенности изменения эмоционального состояния в процессе восприятия музыки у дошкольников с различными возрастными и личностными характеристиками.

Выборка: дети 4–5 (средняя группа), 5–6 (старшая группа) и 6–7 лет (подготовительная группа) по 10 человек в каждой группе, ДООУ г. Москвы.

До и после занятия диагностировалось эмоциональное состояние детей с помощью методики «Цветовой тест Люшера» (адаптация Л.Н. Собчик) [7].

Личностные особенности выявлялись с помощью схемы изучения темперамента по жизненным показателям свойств нервной системы (Ильина А.И., Палей И.М.); программы наблюдения за эмоциональными проявлениями детей (Шванцара Й.); методики изучения развитости самоконтроля (Репкина Г.В., Зайка Е.В.).

На обучающем этапе проводились музыкальные занятия с прослушиванием произведений (по 6 занятий в каждой группе). Старшая и средняя группы: 1) И.С. Бах «Шутка» (си минор для флейты с оркестром); 2) И.С. Бах «Весенняя песня» (детский хор); 3) К.В. Глюк «Мелодия» из оперы «Орфей и Эвридика» (минор, скрипка, фортепиано);

4) Л. Бетховен «Ярость по поводу утерянного гроша» (фортепиано, мажор); 5) Л. Бетховен «Сурок» (детский хор); 6) Ф. Шопен «Вальсы» (до-диез, ля минор, фортепиано).

Средняя группа: 1) А. Вивальди «Осень» (оркестр); 2) Л. Дакен «Кукушка» (клавесин); 3) Л. Боккерини «Менуэт» (мажор, оркестр); 4) В.А. Моцарт «Маленькая ночная серенада»; 5) В.А. Моцарт «Хор» из оперы «Волшебная флейта»; 6) К. Сен-Санс «Куры и петухи».

Выборы цвета и динамика этого выбора для синего и красного цвета были проанализированы для каждой группы, проведено сравнение коэффициентов вегетативного баланса, работоспособности, стресса, полученных до и после занятия.

Для обнаружения зависимости восприятия музыки от уровня самоконтроля детей была создана объединенная выборка старшей и подготовительной групп, в которых по программе слушается одно и то же музыкальное произведение, сделано сравнение показателей эмоционального состояния детей с высоким и низким уровнем самоконтроля по критерию Манна-Уитни, а также сравнение показателей их эмоционального состояния до и после музыкального занятия по критерию Вилкоксона.

Корреляционный анализ (по Спирмену) проводился для выявления связей между личностными особенностями детей и их эмоциональным состоянием до или после занятия.

Результаты и выводы:

В средней группе все занятия положительно влияли на вегетативный баланс, работоспособность, стресс, но мелодии Л.Дакена «Кукушка» (клавесин), Л.Боккерини «Менуэт» (мажор, оркестр) оказали более значительное влияние на снижение показателя стресса и повышение работоспособности и тонуса симпатикуса.

«Весенняя песня» И.С. Баха, «Мелодия» К.В. Глюка, «Ярость ...» Л. Бетховена, «Сурок» Л. Бетховен и, «Вальсы» Ф. Шопена оказали наиболее благоприятное влияние на снижение стресса и повышение работоспособности, у детей подготовительной группы. Мелодия И.С. Баха «Шутка» у детей старшей группы повысила работоспособность, сместила тонус в сторону симпатикуса и снизила стресс. Наиболее выраженное влияние на снижение показателей стресса в старшей группе оказало произведение К.В. Глюка «Мелодия».

Анализ данных, полученных при сравнении эмоционального состояния детей до и после каждого музыкального занятия (сдвиг) для группы с низким уровнем самоконтроля, показал, что значимые сдвиги (по Т Вилкоксона) были обнаружены после второго и третьего занятий по всем показателям – вегетативного баланса (интервал изменения показателя от – 9,9 до + 9,9, положительные значения – преобладает тонус симпатикуса (активизация), отрицательные – парасимпатикуса (успокоение, торможение)), работоспособности (изменяется от 9 до 20.9),

стресса (интервал от 0 до 41,8). После второго занятия коэффициент вегетативного баланса повысился от 0,1 до 4,2, работоспособность с 16,5 до 18,4, стресс снизился значительно – с 7,7 до 2,3. После третьего занятия коэффициент вегетативного баланса повысился от 0,1 до 4,3, работоспособность с 14,6–17,8, стресс снизился значительно с 17,7 до 5,4. Таким образом, эти музыкальные произведения очень благоприятно повлияли на детей с низким уровнем самоконтроля.

В группе детей с высоким уровнем самоконтроля значимыми оказались показатели сдвига по коэффициенту стресса после третьего и пятого занятия. На третьем занятии сдвиг был с 11,1 до 0,8, а на пятом занятии – с 10,1 до 4,1. Таким образом, музыкальные произведения К.В. Глюка «Мелодия» из оперы «Орфей и Эвридика» и Л. Бетховена «Сурок» наиболее повлияли на снижение стресса у детей с высоким самоконтролем.

В объединенной группе прослеживается наиболее сильное и благоприятное влияние произведения И.С. Баха «Весенняя песня», К.В. Глюка «Мелодия» из оперы «Орфей и Эвридика». Вегетативный баланс на втором занятии повысился с 1,3 до 3,7. На третьем занятии с 1,9 до 5 в сторону симпатикуса. Работоспособность также повысилась в группах с 16 до 17 на втором занятии, и с 15,7–18,4 на третьем. На этих же занятиях произошло значительное снижение уровня стресса – с 8,7 до 4,4 на втором занятии и с 14,4 до 3,1 на третьем соответственно. В целом по выборке произведения «Ярость по поводу утеряннного гроша» и «Сурок» Л. Бетховена, а также «Вальсы» Ф. Шопена усилили вегетативный баланс в сторону симпатикуса. На четвертом занятии показатели изменились с 2,5 до 5,1; на пятом занятии от 3,4 до 5,4; на шестом занятии от 3,3 до 5,8.

Сравнение групп с высоким и низким уровнем самоконтроля (по У-критерию Манна-Уитни) показало, что у этих детей эмоциональное состояние часто было разным еще до занятий (2, 3 и 4 занятие), что вполне объяснимо личностными особенностями. И если «Весенняя песня» И.С. Баха способствовала выравниванию эмоциональных состояний, то прослушивание музыкальных произведений на 3, 4 и 6 занятиях привели к значимым различиям состояний в разных группах. Прослушивание «Мелодии» В. Глюка привело к повышению значимости желтого цвета (потребность в новых ощущениях) в обеих группах, сохраняя дистанцию между ними: в группе с низким самоконтролем желтый цвет дальше от актуального выбора. Вегетативный баланс, который до начала 3 занятия был значимо выше (симпатикус) в группе с высоким самоконтролем, выровнялся после занятия. Но показатели стресса после 3 занятия в группе с низким уровнем самоконтроля оказались намного выше, чем в группе с высоким самоконтролем, а вот после «Ярости ...» Л. Бетховена – наоборот. 4 занятие также привело к выравниванию положения зеленого цвета (потребность в самоутверждении) и к увеличению роли фиолетового цвета (потребность в эмоциональных переживаниях) в группе с высоким самоконтролем.

Корреляционный анализ, выполненный для каждого занятия (для показателей до и после) позволил сделать следующие интерпретационные выводы: на эмоциональное состояние ребенка в целом и на динамику этого состояния в процессе воздействия музыки более всего влияют такие личностные особенности, как возбудимость и напряженность.

*Список литературы*

1. Ветлугина Н.А., Держинская И.Л., Комиссарова Л.Н. и др. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» /; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.: нот.
2. Гогоберидзе А.Г. Держинская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320с.
3. Груздова И.В. Эмоциональная отзывчивость на музыку у детей дошкольного возраста // Педагогика искусства. 2011. № 2. С.118–127. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/gruzdova-07-06-2011\\_0.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/gruzdova-07-06-2011_0.pdf)
4. Дергаева И.А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки. Дис. ... канд. психол. н.: 19.00.01. – Ярославль, 2005. 197с.
5. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. 264с.
6. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс+, 2011. 352с.
7. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. – СПб., Изд-во «Речь», 2001. – 112с.
8. Фадеева С.А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста. Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.07. – М., 2001. 192с.

## **Changes in the emotional state of preschool children in the process of music perception**

***Belykh S.L.***

*Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)*

***Hayrapetyan Z.V.***

*Moscow School № 1852*

***Navasardyan K.M.***

*Moscow School № 1852*

*belih@bk.ru*

Educational experiment in preschoolers aged 4–5, 5–6 and 6–7 years old (10 people in each group) outlined the dynamics of their emotional state during music perception (6 music lessons). The influence of different age and personal

characteristics, including the level of self-control, on the emotional state was also examined. Observations were made both before and after each lesson.

Studies of music perception are relevant not only for research of music influence on human physiological function, mental state and activity, but also for creating aesthetic education programs. These areas are obviously connected, and it is reasonable to look into each case of influence as an independent phenomenon, in order to understand more accurately the patterns of socio-cultural development, including the aesthetic development of children. Such studies will allow for development of more adequate educational techniques, based not only on general trends, but also on particular mechanisms and types of music influence on children. Studying the mechanisms of music influence in preschoolers is especially important for understanding how a value system evolves. Selective perception, underlying the aesthetic taste, is based on the value preferences, while “objective characteristics of music create a general background for changing the mental state of a person in a certain way” [4, p.7]. Various combinations of objective characteristics of a musical work, including the execution, lead to similarly various changes in the mental state of a perceiver, and depending on the initial state as well. Moreover, “music perception and psychological effect is mediated by semantic assessment of a musical work, specifics of musical-associative process, and unconscious significance of perceived music” [4, p.6]. Summarizing the above, we can say that mechanisms of music perception are extremely complex, they somehow comprise the objective characteristics of a musical work, fixed as classical and modern musical genres, individual psychological characteristics of personality, current conscious and unconscious needs (values) and the initial mental state of a listener, the stages of musical perceptual process. All of these to a certain extent characterizes the quality relevant for the aesthetic development of children, i.e. emotional responsiveness.

“Emotional responsiveness to music is a complex psycho-pedagogical concept, interpreted using various approaches and definitions” [3, p.119]. As “a core of musicality”, in opinion of B.M. Teplov, emotional responsiveness is described as an ability, as a cognitive process, as a personal quality, and as a aptitude. Many researchers also link music perception to communicative processes. The level of development of emotional responsiveness to music should be considered in music pedagogy. In this respect, I.V. Gruzdeva proposed a set of criteria to identify its qualitative characteristics and age indicators in preschool children [3, p.122–123].

Emotional sphere of modern children suffers numerous hindering and distorting impacts, thus a proper upbringing is needed [1; 2; 6], which takes into account age and personal characteristics of children’s emotional responsiveness; and music pedagogy has the key role here.

One of the most reputable study guides of previous years [1] deems music effects on mental (emotional, functional) state of children as a strong claim

to support the goals and methods of musical education. The authors speculate with reference to I.M. Sechenov, P.N. Anokhin, V.M. Bekhterev and other scholars on the relationship between music and movement, music and effective communication, music and imagination. Authors of the study guide were among the first in the country to distinguish within the structure of musicality the aesthetic attitude to music and children's technical, technological abilities.

In a later study guide [6] the core idea is to develop the basics of musical culture starting from the preschool age. Not only single cases of music influence on a state of a person are important for the authors in this process, they emphasize the significance of the ideas the composer and the performer introduce in the musical work, and therefore insist on the use of "the truly artistic music" by the musical mentor [6, p.3].

One of the most modern and most interesting study guides by A. Gogoberidze and V.A. Derkunskeya is built on a serious methodological basis [2]. The authors not only regard the childhood philosophy as a theoretical basis of musical education, but also resort to modern ideas in psychology and pedagogy in order to construct a comprehensive concept. The most important in this work for us is the conception of a child as the subject of children's musical activities (Federal State Education Standards), claiming playing music, artistic activity and perception of musical art as an activity to be the basis of musical education and development of preschool children. Besides, the fact that for justification of their views the authors turned to the actual research deserves special respect. They describe features of preschool children as an audience, their musical interests and preferences, the place and role of music in the life of children. Hence, the recommendations for by the authors of this guide on selection of repertoire for listening to music in preschool are of high value.

Thus, for modern musical pedagogy working with preschool children the main objective is to create artistic and aesthetic taste as the basis for children selective susceptibility to the music. In order to accomplish this task effective development programs should be in place. The focus is to be placed on the relevance of the content and the quality of music offered for perception; the competent organization of the listening activity with consideration of the current and expected mental state of the children; a situation when listening takes place; an individual experiences and value structures of each child. We hope that our research will contribute to the further detailing of children's preferences, and thereby improve the management of music influence on the children's mental state.

In our empirical study (according to the scheme of the educational experiment), the specifics of changes in emotional state of preschool children with different age and personal characteristics during music perception was studied.

Sample: children aged 4–5 (middle group), 5–6 (senior group) and 6–7 (preparatory group) years old; 10 people in each group, Children Education Centre in Moscow.

The children's emotional state was diagnosed before and after the lessons using the method of "Luscher Color Test" (adapted by Sobchik L.N.) [7].

The individual characteristics were explored by the scheme of temperament study through vital signs of nervous system properties (Ilyina A.I., Paley I.M.); the monitoring program of children's emotional manifestations (Shvantsara J.); techniques of self-control level examination (Repkina G.V., Zaika E.V.).

At the educational stage, music sessions included listening to the musical works (6 lessons in each group). Senior and middle-aged groups: 1) Bach "A Joke" (in B Minor for Flute and Orchestra); 2) Bach "Spring Song" (children's choir); 3) Gluck "Melody" from the opera "Orpheus and Eurydice" (minor, violin, piano); 4) Beethoven "Rage over a lost penny" (piano major); 5) Beethoven "Groundhog" (children's choir); 6) Chopin "Waltz" (C-sharp, A Minor, Piano).

The middle-aged group: 1) Vivaldi "Autumn" (orchestra); 2) Daquin "Cuckoo" (harpsichord); 3) Boccherini "Minuet" (major orchestra); 4) Mozart "Eine Kleine Nachtmusik"; 5) Mozart "Chorus" from the "The Magic Flute" opera; 6) Saint-Saens "Chickens and roosters".

The color choices and the dynamics for this choice for the blue and red colors were analyzed in each group. The vegetative balance, efficiency and stress coefficients before and after the class were compared.

A combined sample of senior and preparatory groups was created to discover the correlation between music perception and the level of children's self-control. In this group, the children were listening to one and the same musical work from the program. A comparison by Mann-Whitney of the emotional state indicators of children with high and low self-control as well as a comparison by Wilcoxon test of their emotional state before and after the music lesson were conducted.

The correlation analysis (by Spearman) was performed to identify the links between personal characteristics of children and their emotional state before and after classes.

### **Results and conclusions:**

In the middle-aged group, all lessons positively influenced the vegetative balance, efficiency and stress, but the tunes of Daquin's "Cuckoo" (harpsichord) and Boccherini's "Minuet" (Major, Orchestra) had a significant impact on the decline of stress level, and increase of the efficiency and the sympathetic tonus.

"Spring Song" by Bach, "Melody" by Gluck, "Rage ..." by Beethoven, "Marmot" by Beethoven and "Waltz" by Chopin had the most beneficial effect on stress reduction and efficiency increase in the children of the preparatory group. "Joke" by Bach increased performance in the children of the older group; it shifted their tonus towards the sympathetic and reduced stress. The most prominent effect on the decline in stress among the older group had Gluck's "Melody".

The analysis of the data from the comparison of children's emotional state before and after each music class (the shift) in the group with a low level of self-control showed significant improvements (by Wilcoxon test) after the se-

cond and third lessons. All parameters were affected – the vegetative balance (changes in the range of -9.9 up to + 9.9, where positive values signify prevalence of sympathetic tonus (activation), and negative – of parasympathetic (sedation, inhibition)), the performance (varies from 9 to 20.9), the stress (the range of 0 to 41.8). After the second class the vegetative balance coefficient increased from 0.1 to 4.2, performance improved from 16.5 to 18.4, the stress decreased significantly – from 7.7 to 2.3. After the third class the vegetative balance coefficient increased from 0.1 to 4.3, performance increased from 14.6 to 17.8, stress decreased significantly from 17.7 to 5.4. Thus, the musical works had very positive impact on children with low self-control.

The group of children with a high level of self-control had a significant shift in the indicators of the stress factor after the third and fifth sessions. After the third lesson the shift was from 11.1 to 0.8, and after the fifth lesson – from 10.1 to 4.1. Accordingly, “Melody” by Gluck from the “Orpheus and Eurydice” opera and Beethoven’s “Groundhog” had mostly affected stress reduction in children with a high self-control.

In the combined group the most powerful and beneficial effect was produced by the works of Bach “Spring Song” and Gluck’s “Melody” from the “Orpheus and Eurydice” opera. The vegetative balance after the second lesson increased from 1.3 to 3.7; after the third lesson – from 1.9 to 5 towards the sympathetic. The efficiency in the groups also increased from 16 to 17 after the second session, and after the third one from 15.7–18.4. After these sessions there was a significant reduction in stress levels – from 8.7 to 4.4 during the second session and from 14.4 to 3.1 during the third, respectively. In total, the piece “Rage over a lost penny” and “Marmot” by Beethoven, and “Waltz” by Chopin enhanced the vegetative balance towards the sympathetic. After the fourth lesson the indicators changed from 2.5 to 5.1; after the fifth lesson from 3.4 to 5.4; after the sixth lesson from 3.3 to 5.8.

The comparison of the groups with high and low levels of self-control (by U-Mann-Whitney) demonstrated that these children’s emotional state was often different even before classes (2nd, 3rd and 4th lessons), which can be explained by their personal characteristics. If the “Spring Song” by Bach helped to balance the emotional states, then listening to the music at the 3rd, 4th and 6th lessons led to significant differences of states in the different groups. Listening to the “Melody” by Gluck resulted in increase of the yellow color (a need for new sensations) importance in both groups, while the distance between them remained: in the group with low self-control yellow color was further from the actual choice. Vegetative balance that had been significantly higher (sympathetic) before the 3rd class in children with high self-control, leveled off after the session. However, after the 3rd lesson the stress indicators in children with the low level of self-control were much higher than in the group with high self-control. Yet after the “Rage ...” by Beethoven the results were the opposite. The 4<sup>th</sup> session also led to the improvement of the green color (the



need for self-affirmation) and to the increase in the role of the purple color (the need for emotional experiences) in the group with high self-control.

Correlation analysis (of indicators before and after each session) suggested the following interpretive conclusions: children's emotional state in general and its dynamics in the process of music perception are most influenced by such personal characteristics as anxiety and tension.

#### *References*

1. *Vetlugina N.A., Dzerzhinskaya I.L., Komissarova L.N.* i dr. Metodika muzikalnogo vospitaniya v detskom sadu: Ucheb. dlya uchashchihsya ped. uch-sch po spets. 03.08. «Doshk. vospitanie» /; Pod red. N.A. Vetluginoy. – 3-e izd., ispr. i dop. – M.: Prosveschenie, 1989. – 270 s.: not.
2. *Gogoberidze A.G. Derkunskeya V.A.* Teoriya i metodika muzikalnogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2005. 320s.
3. *Gruzdeva I.V.* Emotsionalnaya otzivchivost na muzyku u detey doshkolnogo vozrasta // Pedagogika iskusstva. 2011. #2. S.118–127. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/gruzdeva-07-06-2011\\_0.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/gruzdeva-07-06-2011_0.pdf)
4. *Dergaeva I.A.* Kompleksnoe issledovanie vospriyatiya i psichologicheskogo vozdeystviya muzyki. Dis. ... kand.psihol. n.: 19.00.01. Yaroslavl, 2005. 197s.
5. *Ivanchenko G.V.* Psichologiya vospriyatiya muzyki: podhody, problemy, perspektivy. – M.: Smyisl, 2001. 264c.
6. *Radyinova O.P., Komissarova L.N.* Teoriya i metodika muzikalnogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta: Uchebnik dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy. Dubna: Feniks, 2011. 352s.
7. *Sobchik L.N.* MTsV – metod tsvetovykh vyiborov. Modifitsirovannyiy vosmitsvetovoy test Lyushera. Prakticheskoe rukovodstvo. – SPb., Izd-vo «Rech», 2001. – 112s.
8. *Fadeeva S.A.* Razvitiye otsenochnogo otnosheniya k muzyke u detey starshego doshkolnogo vozrasta. Dis. ... kand.ped. n.: 13.00.07. M., 2001. 192s.

## **Понятия «обучение» и «развитие» в культурно-деятельностной теории психологического взаимодействия человека с миром<sup>1</sup>**

**Беспалов Б.И.**

*МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия)*

*bespalovb@mail.ru*

Обсуждается подход к выяснению содержания и отношений между понятиями «обучение» и «развитие». Предлагается рассмотреть эти процессы через «призму» основных теоретических понятий культурно-деятельностной психологии, выступающих в роли знаковых средств выявления их сходства и различий. Тем самым могут быть раскрыты их общие и отличительные существенные признаки и уточнено понятие «зона ближайшего развития».

Человек обучается и развивается в процессе своей жизни, которую можно теоретически рассматривать как психологическое (т.е. осмысленное и чувственно опосредованное) взаимодействие человека с миром. Психологическое взаимодействие может осуществляться человеком в форме учебной или профессиональной деятельности, непосредственного общения с другими людьми, в форме познавательных действий, переживания событий и в других актах (активных процессах) взаимодействия с миром. Такие взаимосвязанные акты и их результаты образуют различные психологические системы, которые также как и порождающие их люди могут развиваться или со временем деградировать. К психологическим системам относятся, в частности, выделенные Л.С. Выготским системы высших психологических функций человека, развитие которых может осуществляться в процессах освоения общественно выработанных и культурно-специфичных правил поведения, способов употребления орудий и знаков, в процессе присвоения смыслов и целей применения инструментов.

В работе «Проблема культурного развития ребенка» Л.С. Выготский отмечал, что развитие ребенка может идти одновременно по «двум линиям» – органической и культурной. Одна из них связана «с процессами общеорганического роста и созревания ребенка. Другая – линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения» (2005, с. 191). В начале этой цитаты речь идет о процессе органического развития (роста и созревания) ребенка, который не совпадает с процессом его обучения. Это один из контекстов, в котором термины «обучение» и «развитие» не являются взаимозаменяемыми и поэтому не одинаковы по своему значению. Вместе с тем, из той же цитаты следует, что процессы обучения и развития человека тесно взаимосвязаны и имеют общие признаки, поскольку

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект 16-06-50141)

акты совершенствования функций, выработки новых способов мышления и др. включены не только в процессы развития, но и в обучение человека. О том, что термины «обучение» и «развитие» не совпадают по своему предметному значению свидетельствует также то, что развитие свойственно не только человеку, но и порождаемым им психологическим системам, об обучении которых говорить весьма проблематично. Иначе говоря, психологические системы развиваются, но не обучаются, тогда как порождающие их люди могут как развиваться, так и обучаться.

В связи с этим возникают вопросы о том, по каким признакам процессы обучения и развития человека сходны, а по каким различны? Как можно определить и соотнести друг с другом понятия «развитие», «обучение» (а также «воспитание»), сохраняя и уточняя при этом то их существенное содержание, которое было сформулировано Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими основоположниками культурно-деятельностной теории психологического взаимодействия человека с миром? Эти вопросы имеют не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку от их решения во многом зависит эффективность практических методов управления указанными процессами, а также валидность методик их диагностики. Вынесенная в название одной из секций симпозиума проблема выделения и изучения «исходных *единиц развития*, лежащих в основе культурно-исторической теории» также не может быть обоснованно решена до тех пор, пока в данной теории не будут достаточно четко определены понятия «развитие», его «единицы» и «клеточки» (см. Беспалов, 2014).

Детальная разработка содержания и отношений между понятиями «обучение» и «развитие» позволит также уточнить важное для практической педагогики понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР) ребенка. В работе «Проблема возраста» (датируемой 1932–1934 годами) Л.С. Выготский писал, что «Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка» (1984, с. 264). При этом область «уже созревших способностей и функций» он соотносил с тем, «что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны». Выясняя то, «что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня», тогда как «исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (там же). Примечательно, что в приведенном определении понятия ЗБР не используется термин «обучение», а речь идет о том, что ребенок «*может сделать сам*» или «*способен выполнить в сотрудничестве*».

С.Г. Касвинов в своей фундаментальной монографии также отмечает, что «*В ЗБР ребенка (подростка) находится все то, что он еще не может сделать самостоятельно, но уже может делать в сотрудничестве с более компетентными людьми*» (Касвинов 2013, с. 24). Из этого следует, что если ребенок не может самостоятельно проехать на

велосипеде или решить арифметическую задачу, но при помощи взрослого делает это, то данные акты входят в ЗБР данного ребенка. Но становится ли ребенок при освоении тех или иных актов более развитым или более обученным? Чем степень или уровень *развития* ребенка может отличаться от степени его *обученности* выполнять некоторые акты?

Можно предположить, что при выполнении любого акта *в той или иной степени* (изменяющейся между нулем и единицей) происходит стихийное, организованное или другое обучение человека этому акту. Кроме того, при обучении человека некоторому акту в той или иной степени происходит развитие этого человека и развитие самого акта. (Использование выражения «в той или иной степени» означает здесь переход к «нечетким» понятиям и суждениями об отношениях актов обучения и развития). Из этого следует, что развитие человека и его психологических и физиологических систем не может осуществляться без специального обучения человека или простого выполнения им каких-либо актов. Например, органы мозга при их биологическом росте не развиваются без выполнения человеком каких-либо актов. При этом различные акты имеют разные по величине обучающие и развивающие эффекты, зависящие от степени освоенности и других характеристик актов.

Процессы обучения человека любым актам взаимодействия с миром сами являются одними из таких актов. Поэтому при описании и выяснении различий актов обучения и развития может быть использована общая культурно-деятельностная теория таких актов. В этой теории особенности и отношения актов (процессов) обучения и развития могут быть описаны путем выяснения сходства и различия их возможных «носителей» (людей и психологических систем), чьи изменяющиеся во времени состояния и переходы между ними образуют эти процессы. Можно описать также различия предметов и результатов, структур и функций этих процессов, особенности способов и средств их регуляции, различия в условиях, целях и мотивах их осуществления. Тем самым эти процессы рассматриваются через «призму» основных теоретических понятий, выступающих в роли знаковых средств выявления их сходства и различия. В результате могут быть сформулированы теоретические понятия о данных процессах, включающие их общие и отличительные существенные признаки, а также уточнено понятие «зона ближайшего развития». Если при этом некоторые отличительные признаки обучения и развития окажутся противоположными или логически отрицающими друг друга, то включающие их понятия можно будет рассматривать как противоположные полюсы биполярного теоретического конструкта «обучение ↔ развитие», введение которого позволит описывать взаимопереходы этих процессов и диалектические отношения между ними (их единство и внутренние противоречия).

#### *Список литературы*

1. *Беспалов Б.И.* Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о единицах и элементах психологических систем // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 20–33. URL: <http://istina.msu.ru/profile/BespalovBI/>
2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. // Собр. соч. В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984.
3. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
4. *Касвинов С.Г.* Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. – Харьков: Райдер, 2013. URL: <http://www.klex.ru/dt5>

### **The concept of «learning» and «development» in the cultural-historical theory of man's psychological interaction with the world<sup>1</sup>**

***Bespalov B.I.***

*Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)  
bespalovb@mail.ru*

The approach to determining the content of and relations between the concepts «learning» and «development» are discussed. It is proposed to examine these processes through the lens of basic theoretical concepts of cultural-historical psychology that serve as symbolic means to identify their similarities and differences. Thus their common and distinctive essential features can be disclosed and the concept of the «zone of proximal development» can be refined.

The person is learning and developing during the whole life, which can theoretically be viewed as psychological (i.e. meaningfully and sensually mediated) interaction with the world. Psychological interaction can be performed by a person in the form of learning or professional activities, direct communication with other people, in the form of informative actions, experiences, events, and other holistic acts (active processes) of interaction with the world. Such interlinked acts and their results form different psychological systems, which as well as people generating them, can develop or degrade. Psychological systems, highlighted by Vygotsky, include systems of higher psychological functions, whose development may occur in the processes of behavior development mediated both socially and culturally, and also ways of using tools and signs, in the process of acquisition of meanings and the purposes of tools' application. In «The problem of the cultural development of the child» by L.S. Vygotsky it is noted that the child's development can go simultaneously in «two lines» – organic and cultural. One of them is connected with «the processes of organism development and maturation of the

---

<sup>1</sup> This work was supported by the Russian Humanitarian Science Foundation (project 16–06–50141)

child». The other is the line of cultural improvement of psychological functions, development of new ways of thinking, of mastering cultural means of behavior» (2005, p. 191). The beginning of this quote is about the process of an organic development of a child, which does not coincide with the process of learning. This is one of the contexts in which the terms «learning» and «development» are not interchangeable and therefore are different in their effects. Keeping in mind this quote we can say that the processes of learning and human development are closely interrelated and have common features, since the acts of improving functions, developing new ways of thinking, etc. are included not only in the development process, but also in learning process. The difference in the substantive value of “learning” and “development” is also indicated by the fact that development can be observed not only in humans, but also in psychological systems generated by them, which is not typical for learning. In other words, psychological systems develop, but not learn, while people, generating them, can both develop and learn.

In this regard, it might be reasonable to ask what features of human learning and development are similar and which ones are different? How can we identify and relate to each other the concepts of «development», «learning» (as well as «education»), maintaining and updating them with the essential content which was formulated by L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev and other founders of the cultural-historical theory of human psychological interaction with the surrounding world? These questions have not only theoretical but also practical importance because their solution depends largely on the efficiency of practices aimed at managing these processes, as well as the validity of existing diagnostic methods. The problem of identification and study of “source development units that underlie the cultural-historical theory” indicated in the title of one of the symposium sections, also cannot be solved until the notions like “development”, “unit” and “cell” are clearly defined (see. Bepalov, 2014).

Detailed analysis of the content and relations between the concepts of «learning» and «development» might help to clarify the concept of «zone of proximal development») of a child which is important for pedagogical practice. In the work «Problem of age» (Dating back to the years 1932–1934) L.S. Vygotsky stated that «the area of immature, but maturing processes calls into existence the zone of proximal development of a child» (1984, p. 264). In this case he correlated the area of the «already mature abilities and functions» with «what the child can do all by himself, without any support from outside». Figuring out «what the child is able to perform independently, we examine the previous development (geared to yesterday)» while «exploring what the child can do in cooperation, we determine the development of tomorrow». It is noteworthy that in this definition of the zone of proximal development the term «learning» is not used and we are talking about what the child «can do himself» or «able to perform in cooperation.»

S.G. Kasvinov in his fundamental monograph also notes that «in the zone of proximal development of a child (teenager) we can find what he cannot yet

do alone but can do in collaboration with more competent people» (Kasvinov 2013, p. 24). So, if a child can't ride a bike or solve a math problem, but with the help of an adult does this, these acts are included in the zone of proximal development of a child. But does the child become in the development of those or other acts more developed or trained? How does the degree or level of a child's development may differ from how he learned how to perform certain acts?

We can assume that in the process of performing any act (in the range between zero and one) spontaneous, organized or other kinds of learning occur. In addition, when teaching a person to act in this or that way the development of the person and the development of the act occur. (The use of the expression «in this or that way» means here the transition to a «fuzzy» concepts and judgments about the relationship of training acts of and development). This implies that human development and its psychological and physiological systems cannot go without special training or simple performance of any act. For example, the organs of brain during their biological growth do not develop without the person's performing any act. Different acts have different educational and developmental effects which depend on the degree of development and other characteristics of the acts.

The processes of learning to perform any kinds of human acts of interaction with the world are in fact these very acts themselves. Therefore, in describing them and clarifying the differences between acts of learning and development we can use common cultural-historical theory of such acts. In this theory, characteristics and relations of acts (processes) of learning and development can be described by revealing the similarities and differences of their possible «carriers» (persons and psychological systems), whose time-varying states and transitions between them set up these processes. We can also describe the differences between subjects and results; structures and functions of these processes, especially the ways and means of their regulation; differences in conditions, goals and motives of their implementation. Thus, these processes are viewed through the «prism» of the main theoretical concepts that act as symbolic means of identifying their similarities and differences. As a result theoretical concepts of the processes can be formulated, including their common and distinctive essential features, and also the concept of «zone of proximal development» can be clarified. If some distinctive features of training and development would be contrary or logically denying each other, than the concepts they include can be seen as the opposite poles of a bipolar theoretical construct of «learning-development», the introduction of which will allow us to describe the transitions of these processes and the dialectical relationship between them (their unity and internal contradictions).

#### *References*

1. *Беспалов Б.И.* Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о единицах и элементах психологических систем // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 20–33. URL: <http://istina.msu.ru/profile/BespalovBI/>

2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. // Собр. соч. В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984.
3. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
4. *Касвинов С.Г.* Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. – Харьков: Райдер, 2013. URL: <http://www.klex.ru/dt5>



## **О некоторых механизмах психотерапевтического воздействия библиотерапии**

**Голзицкая А.А.**

*Психологический институт Российской Академии Образования (Москва, Россия)  
a\_golzi@mail.ru*

Рассматриваются психотерапевтические механизмы, вызывающие личностные изменения в субъекте читательской деятельности, являвшиеся предметом исследования Л.С. Выготского в связи с психологией искусства, и ставшие в последствие базовыми при анализе функционирования метода библиотерапии.

Библиотерапия является одним из важных клинических инструментов, используемых в практике работы специалистов в целях оптимизации процесса личностного развития индивида, а также в ходе психотерапевтического воздействия при различных дисфункциональных состояниях (депрессии, фобиях, зависимостях и т.д.).

Термин библиотерапия (от греческих слов “biblion” книга и “therapeia” лечение) впервые использовал SamuelMcChordCrothers (1916), подразумевая применение литературных произведений для лечения психических заболеваний. Позднее, в 1961 году, определение данного понятия было принято Ассоциацией американских библиотек (ALA). Оно включало в себя не только упоминание об использовании метода в психотерапевтических целях, но и делало акцент на аспекте решения личностных проблем через направленное чтение.

История развития метода включает в себя не одно тысячелетие, но бурное развитие и фактическое обоснование он получил лишь в XX веке, когда начали разрабатываться такие его области, как терапевтический диалог, обсуждение восприятия литературного текста под руководством обученного специалиста; обеспечение пациентов специально подобранными литературными произведениями; возникновение жанра self-helpbooks, или книг самопомощи.

Исследователи предлагают выделять ряд подвидов библиотерапии в соответствии с предметом и целями ее работы. Беря за основу способ воздействия на субъекта чтения и наличие последующей групповой работы с литературными произведениями выделяют реактивную библиотерапию (reactive bibliotherapy) и интерактивную библиотерапию (interactive bibliotherapy). В первом из указанных подтипов терапевтические изменения обеспечиваются через чтение как таковое, тогда как во втором акцент смещается в сторону направленной дискуссии по мотивам прочитанного материала.

Важнейшим вопросом, который когда-либо возникал перед исследователями библиотерапии, является вопрос механизмов, вызывающих в читателе личностное изменение. Л.С. Выготский, рассматривая в своей

работе «Психология искусства» формирование эмоционального отклика на литературный текст, пишет: «Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии.<...>всякое художественное произведение – басня, новелла, трагедия – заключает в себе непременно аффективное противоречие, вызывает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их короткому замыканию и уничтожению. Это и можно назвать истинным эффектом художественного произведения, и мы при этом подходим совершенно вплотную к ... понятию катарсиса...»

Немного позднее, в 50-х гг. XX века, одним из первых психологов, описавших основные механизмы – идентификацию, проекцию, интроекцию, катарсис и инсайт, делающие возможной реализацию психотерапевтического эффекта библиотерапии, стала С. Shrodes (1951). Она взяла за основу рассмотрение тех же процессов, о которых писал Л.С. Выготский, конкретизировав и обозначив их в терминах психодинамической парадигмы. Вслед за С. Shrodes подобного взгляда придерживались такие исследователи библиотерапии, как Zaccaria (1968), Afolayan (1992), Bernstein (1989), Farkas и Yorker (1993), Kramer и Smith (1998), Morawski (1997), Pardeck (1998).

Исследователи утверждают, что читатель под влиянием художественной литературы впервые переживает психологические процессы идентификации и проекции в тот момент, когда разделяет свою проблему и ее обстоятельства с героем произведения. В свою очередь, отреагирование и катарсис имеют место быть тогда, когда субъект читательской деятельности знакомится с тем, как герой текста разрешает возникшие трудности. То есть внутренняя работа по проживанию сложных чувств, осуществляемая читателем, на этапе знакомства с литературным произведением может быть совершенно не видна внешнему наблюдателю, тем не менее она идет и подготавливает его к важнейшим этапам библиотерапевтического процесса – возникновению катарсиса и инсайта.

По этому поводу Л.С. Выготский писал: «...никакой другой термин из употреблявшихся до сих пор в психологии не выражает с такой полнотой и ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные и что эстетическая реакция как таковая в сущности сводится к ... катарсису, то есть к сложному превращению чувств.<...>от басни и до трагедии закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся, в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение».

Действительно, катарсис позволяет субъекту читательской деятельности испытать аффективную разрядку, получить опыт проживания других по модальности эмоций в рамках ситуации, которая вызвала за-

труднения в реальной жизни. Инсайт же возникает в тот момент, когда читатель становится способным осознать как новый способ действия можно применить на практике и интернализировать описанное в произведении решение проблемы.

Библиотерапия делает возможным процесс распознавания, который имеет место быть, когда читатель идентифицирует себя с героем произведения, или видит сходство своей ситуации с ситуацией, в которой оказываются действующие лица литературного текста. Опыт самораскрытия, самопознания, обеспечиваемый чтением библиотерапевтического произведения, может быть выдающимся или рядовым, многое в этом процессе определяется самим пациентом или участником, который контролирует степень своей идентификации с содержанием текста (Lawrence I. Silverberg, 2003). Личностный инсайт по поводу проблемной ситуации может наступать с различной частотой и скоростью, все зависит от характерологических особенностей и других характеристик субъекта читательской деятельности.

#### *Список литературы*

1. Карпова Н.Л. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – СПб. : Нестор-История, 2011.
2. McCulliss, D (2012) Bibliotherapy: Historical and research perspectives Journal of Poetry Therapy, 25(1), 23–38(16)
3. Выготский Л.С. «Психология искусства» М: Искусство, 1965 г.
4. Some mechanisms of psychotherapeutic effects in bibliotherapy

### **Some mechanisms of psychotherapeutic effects in bibliotherapy**

***Golzitskaya A.A.***

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
a\_golzi@mail.ru*

The therapeutic mechanisms causing personality changes in the reader were a subject of Vygotsky's research in connection with the psychology of art, and, as a consequence, they became basic in the analysis of functioning in bibliotherapy method.

Bibliotherapy is an important clinical tool used in the professional practice in order to optimize the process of individual personal development, as well as in the course of psychotherapy in various dysfunctional states (depression, phobias, dependencies, etc.).

The term bibliotherapy (from the Greek words “biblion” book and “therapeia” treatment) was first used by Samuel McChord Crothers (1916), implying the use of literary works for the treatment of mental illness. Later, in 1961, the definition of this concept was adopted by the Association of American Libraries (ALA). It included not only a reference to the use of

the method for psychotherapeutic purposes, but also placed emphasis on the aspect of solving personal problems through directed reading. The history of method development counts for more than one millennium, but the rapid development and the actual study was gained only in the XX century, when it began to develop such areas as therapeutic dialogue, discussion of the perception of the literary text under the guidance of a trained professional as well as providing patients with specially selected literary works and the emergence of the self-help books genre.

The researchers propose to allocate a number of subtypes of bibliotherapy in accordance with the object and goals of its work. Starting from the method of influence on the reader and the presence of subsequent group work with the literary works, reactive bibliotherapy and interactive bibliotherapy are pointed out. In the first of these subtypes the therapeutic changes are provided through reading as it is, while in the second one the emphasis shifts towards targeted discussions based on the material read by the subject.

An important question ever arisen before the bibliotherapy researchers is the question of the mechanisms that cause the reader's personal change. Vygotsky, considering the formation of an emotional response to a literary text in his "Psychology of Art", writes: "Emotions of art are clever emotions. Rather than appear in the making fists and trembling, they settle mainly in fantasy images. <...>All the artwork – a fable, short story, a tragedy – contains necessarily affective contradiction, causing mutually opposite rows of feelings and, thus, causes them to destruct. This can be called the true effect of a work of art, and we, thus, come quite close to the concept of catharsis ... .."

A little later, in the 50s of the XX century, it was Shrodes (1951) who first described the basic mechanisms – identification, projection, introjection, catharsis and insight – making it possible to implement the psychotherapeutic effect of bibliotherapy. As a basis for the consideration she took the same processes, which were described by Vygotsky, specifying and marking them in terms of psychodynamic paradigm. After Shrodes this view on bibliotherapy was held by such researchers as Zaccaria (1968), Afolayan (1992), Bernstein (1989), Farkas and Yorker (1993), Kramer and Smith (1998), Morawski (1997), Pardeck (1998 ).

The researchers argue that the reader under the influence of fiction literature for the first time experiences the psychological processes of identification and projection in the moment when he/she shares his/her problem and its circumstances with the character of the book. In turn, abreaction and catharsis take place when the reader gets acquainted with the way the character of the book solves the difficulties. That is, the inner work of complex feelings carried out by the reader, at the stage of exploring the literary work can be quite invisible to an outside observer, however it goes and prepares him/her for the most important stages of the bibliotherapeutic process – the emergence of catharsis and insight.

On this occasion, Vygotsky wrote: "... no other term used until now in psychology expresses with such completeness and clarity the central fact for aesthetic response that painful and unpleasant affects are exposed to destruction and transformation into the opposite, and that aesthetic response as such essentially boils down to ... catharsis, that is, to the complex transformation of feelings. <...> from fable and to tragedy the law of aesthetic response is one and the same: it embodies the passion, developing in two opposite directions, which in its final point, as if in a short circuit, finds its destruction".

Indeed, catharsis allows the reader experience an affective discharge, get the experience of living on the other modality of emotions within a situation that has caused difficulties in real life. Insight arises at the moment when the reader is able to realize a new mode of action which can be applied in practice and internalize the solution described in the book.

Bibliotherapy enables recognition process that takes place when the reader identifies with the character of the book or sees the similarity of their situation to the situation in which the characters occur. The experience of self-discovery through Bibliotherapeutic reading may be outstanding, or ordinary, much of the process is determined by the patient or a participant who control the degree of their identification with the content of the text (Lawrence I. Silverberg, 2003). Personal insight about the problematic situation may occur with varying frequency and speed; everything depends on the personality traits and other characteristics of the reader.

#### *References*

1. *Karpova N.L.* Family group logo-psychotherapy: stuttering research / ed. Karpova N.L..- SPb. : Nestor-story, 2011.
2. *McCulliss, D* (2012) Bibliotherapy: Historical and research perspectives *Journal of Poetry Therapy*, 25 (1), 23–38 (16).
3. *Vygotsky L.S.* "Psychology of Art" M: Art, 1965.

## **Самоконтроль как форма интериоризации драмы контроля при решении учебной задачи в развивающем обучении**

**Гуружапов В.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия)  
otdel-m@yandex.ru*

В докладе рассматривается действие самоконтроля в учебной деятельности в развивающем обучении. Выдвинуто предположение о том, что развитие теории учебной деятельности может быть связано с изучением механизмов интериоризации в учебной деятельности как драмы, в основе которой лежит конфликт разных способов презентации общего способа решения учебной задачи. Это требует рассматривать процесс проектирования учебной задачи не только как разработку сценария постановки и решения учебной задачи, но продумывания режиссуры драмы учебной деятельности.

Ключевые слова: интериоризация, учебная задача, контроль и самоконтроль в учебной деятельности,

Идея Л.С. Выготского о социальной детерминации поведения человека нашла образное определение в знаменитой формуле: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1, 145]. Это положение стало исходным положением во множестве исследований в психологии и педагогике, в частности, в исследованиях коллективных форм учебной деятельности в развивающем обучении.

Так получилось, что процесс интериоризации во многих отечественных исследованиях рассматривается в основном как двухступенчатый: организуется учебное взаимодействие, а затем проверяется, как это повлияло на те или иные особенности развития ученика. При этом упускается одно важное замечание Л.С. Выготского относительно исследования закономерностей процесса интериоризации, а именно о необходимости «экспериментального развертывания высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми» [там же]. Это значит, что между двумя указанными этапами исследования есть промежуточный, и он требует специального изучения его как драмы, у которой есть свой особый сценарий.

Задача заключается в том, чтобы определить, какой конфликт может быть представлен в сценарии этой драмы. В.В. Давыдов эту задачу рассматривал с точки зрения природы индивидуального сознания и теоретического мышления. Он писал: «Сознание – это воспроизведение человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и

идеального представительства в ней позиции других людей. Сознательная деятельность человека опосредствована коллективом – при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов» [ 3, с. 43]. Таким образом, в презентации участниками взаимодействия идеального плана деятельности может возникнуть конфликт. В учебной деятельности в развивающем обучении этот конфликт возникает, в частности, в момент реализации учениками действия контроля при решении учебной задачи. Действие контроля при решении учебной задачи – есть определение того, насколько действие при решении конкретной практической задачи соответствует общему способу решения задач данного типа [2].

Рассмотрим, как реально происходит учебное взаимодействие на уроке математики в 1 классе при решении задачи на соотнесение отношений величин частей объекта и его модели (чертежа). Учитель намеренно ошибается при выполнении данного действия, например, неверно указывает равенство величин на чертеже, намеренно провоцируя учеников на действие контроля. Поскольку ученики уже имеют опыт соотнесения отношений величин и их модельного изображения, то они замечают «ошибку» учителя и протестуют против такого действия. После нескольких неудачных попыток «обмануть» учеников, учитель предлагает выполнить действие одному из них на классной доске. Ученик, выполняя действие по определению равенства величин, одновременно демонстрирует, как он мог бы доказать равенство величин, представленных в чертеже – проводит невидимую линию, обозначающую равенство отрезков, соответствующих данным величинам. Тем самым он демонстрирует всем своим соученикам, что контролирует свои действия. Он выполняет действие самоконтроля.

Этот момент учебного взаимодействия можно хорошо рассмотреть на видео фрагменте одного урока математики в 1 классе школы № 91 г. Москвы. Такие ситуации постоянно проявляются в практике учебной деятельности по программам развивающего обучения в системе Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова. Конфликты учебного взаимодействия изучались многими представителями научной школы В.В.Давыдова (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис, Г. Кравцов и многие другие). Вместе с тем остро ощущается нехватка исследований феноменологии учебной деятельности, когда учебные действия могут быть представлены как свернутая форма драмы учебной деятельности, например, как в случае с действием самоконтроля. Теоретики и практики развивающего обучения постоянно фиксируют факты несовпадения идеального и предметного плана учебной деятельности. Но описания конкретных форм проявлений этого несовпадения явно недостаточно. Это необходимо, прежде всего, для психологической подготовки современного учителя в плане овладения достижениями практики развивающего обучения [4].

Можем предположить, что развитие теории учебной деятельности может идти по линии изучения механизмов интериоризации в учебной деятельности как драмы, в основе которой лежит конфликт разных способов презентации общего способа решения учебной задачи. Это требует рассматривать процесс проектирования учебной задачи не только как разработку сценария постановки и решения учебной задачи, но продумывания режиссуры драмы учебной деятельности. Поэтому надо научиться описывать эти феномены конфликтов презентации учениками идеального плана своей деятельности, так как развивающие эффекты учителю реально представлены именно в этой форме.

*Литература.*

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3, с.5–328.
2. *Гуружапов В.А.* Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). Методическое пособие. – М.: АНО «Психологичная электронная библиотека», 2008. 80 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996–544 с.
4. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно- историческая психология, № 2010, с. 62–68.

### **Self-control as a form of interiorization of drama control when solving training tasks in developing education**

***Guruzhapov V.A.***

*Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)  
otdel-m@yandex.ru*

The idea of L.S. Vygotsky about the social determination of human behavior found figurative definition in the famous formula: «Every function in the cultural development of the child appears on the scene twice, in two plans, first in social, then – in psychological, first between people as an inter-psyche category, then inside the child as an intra-psyche category» [1, 145]. This provision became the source position for numerous studies in psychology and pedagogy, particularly in studies of collective forms of educational activity in educational training.

It happened so that the process of internalization in many national studies is considered mainly as a two-step one: first educational interaction is organized, and then it is followed by testing of how it affected the features of students' development. But one important remark of L.S. Vygotsky concerning the study of regularities of process of interiorization is not considered, to be more precise, the remark about the need of «experimental deployment of higher mental process into the drama which takes place between people» [ibid]. This



means that between the two stages of the study there is an intermediate one that requires special study as a drama which has its own special scenario.

The task is to determine how the conflict may be represented in this drama scenario. V.V. Davydov considered this problem in terms of the nature of individual consciousness and theoretical thinking. He wrote: «Consciousness is the reproduction by man of the ideal plan of his goal-setting activities and the ideal representation of the position of other people in it. Conscious human activity is mediated by the collective – in its realization the individual takes into account the positions of other members» [3, p. 43]. Thus, in the participants' presentation of the interaction of ideal plan of action there may arise a conflict. In learning activities in developing education this conflict arises, in particular, at the moment of realization of the controlling actions in solution of educational problems. The action of control in the solution of educational tasks is determining how the action in the process of the solution of specific practical tasks corresponds to the general method of solving problems of this type [2].

Let's consider how in reality the training interaction at the math lesson in the 1st grade happens, when students are solving the task on mapping relations of measurements of the objects' parts and of its scheme (drawing). The teacher deliberately makes a mistake when performing this operation, for example, incorrectly indicates equal values on the drawing deliberately provoking students to perform action of control. As the students already have experience in correlating the relationship of the measurements and their model image, they notice the «mistake» of the teacher and protest against such an action. After several unsuccessful attempts to «trick» students, the teacher asks one of them to perform an action on the board. The student performing the action of determination of equality of measurements at the same time demonstrates how he could prove the equality of the quantities represented in the drawing – draws an invisible line representing the equality of segments corresponding to the given measurements. Thus, s/he demonstrates to all his/her classmates that he controls his/her actions. So, s/he performs the action of self-control.

This moment of educational interaction can be seen in the video fragment of a lesson of mathematics in the 1st class of school No. 91 in Moscow. Such situations constantly occur in practice of educational activities based on the program of developing education elaborated in terms the system by D.B. Elkonin – V.V. Davydov. Conflicts of educational interaction have been studied by many representatives of the scientific school of V.V. Davydov (V.V. Rubtsov, G.A. Tsukerman, Y.A. Poluyanov, T.A. Matis, G. Kravtsov, and many others). However, the acute shortage of studies on the phenomenology of training activities when training activities can be presented as a minimized form of drama of educational activities, for example, as in the case of the action of self-control. Theorists and practitioners of developmental education constantly record the facts of a discrepancy between the ideal

and the objective plan of training activities. But the descriptions of specific forms of manifestation of this mismatch are obviously insufficient. This is necessary primarily for the psychological training of a modern teacher in terms of mastering the practices of developmental education [4].

We can assume that the development of the theory of educational activities can go in the direction of the study of internalization mechanisms in educational activities like drama, which is based on the conflict of different ways of presentation of the general method of solving educational tasks. This requires considering the process of designing educational tasks not only as the development of a scenario of formulation and solution of educational problems, but thinking of directing the drama of educational activities. Therefore, it is necessary to learn to describe the phenomena of conflict of students' presentations of ideal plan for their activities as the developmental effects are really presented to the teacher exactly in this form.

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3, с.5–328.
2. *Гуружапов В.А.* Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). Методическое пособие. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. 80 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996–544 с.
4. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно- историческая психология, № 2010, с. 62–68.

## **Компетенции психологов-консультантов и психотерапевтов в области решения личностных проблем в профессиональной деятельности<sup>1</sup>**

**Данина М.М., Голзицкая А.А., Лаврова Е.В.,  
Куминская Е.А., Кисельникова Н.В., Маркова С.В.**

*Психологический институт Российской Академии Образования (Москва, Россия)  
mdanina@yandex.ru; j-aquarius@bk.ru;  
nv\_psy@mail.ru; clairmarkova@mail.ru*

Решение личностной проблемы в профессиональной деятельности психотерапевта или психолога-консультанта представляется как два независимых аспекта: решение проблемы клиента специалистом и создание условий для решения проблемы клиентом. Апробируются различные инструменты исследования обоих феноменов в компетентностном и процессуальном подходах. Предварительное исследование показало неэффективность наблюдения за естественным ходом работы специалиста с разноплановыми запросами клиентов.

На сегодняшний день выделяют два подхода к решению повседневных жизненных проблем (которые могут быть личностными): компетентностный и целеориентированный [Verhaeghen, Hertzog, 2014]. В первом случае способность решать проблемы рассматривают в том же ключе, что и интеллект, выделяя различные компоненты и способности, способствующие высокой продуктивности в данном вопросе. Для второго подхода характерно рассмотрение problemsolving в процессуальном ключе, при котором варьируют персональные цели решателя, что ближе к пониманию problemsolving как специфической деятельности.

Выделяют три основных компетенций, связанных с процессом решения проблемы. Это собственно навыки решения проблем, ориентация на проблему и стиль решения [Shewchuck, Johnson, Elliott, 2000]. Ориентация на проблему – это мотивационный компонент, который включает 1) видение проблемы как вызова, а не угрозы, 2) позитивное восприятие своей способности решать проблемы, 3) ожидание положительного результата от процесса решения проблемы, 4) желание решать проблему, вместо того чтобы избегать ее решения [Chang, D’Zurilla, 1996]. Для решения личностной проблемы необходимо учитывать эмоциональное и мотивационное отношение к проблеме и навыки их решения.

В литературе представлено множество доказательств положительной связи между способностями к решению личностных проблем и таким конструктом, как эмоциональный интеллект [Cooper, Sawaf, 2000; Goleman, 2005; Guler, 2006]. Существует целый ряд когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений в процессе решения личностных проблем, помогающих преодолеть сложности и стресс, создаваемые ею по отношению к решателю [Heppner, Krauskopf, 1987]. Само-

<sup>1</sup> При поддержке РГНФ № 15–36–01359

контроль, уверенность, добросовестность, адаптивность, стремление к достижению и инициатива, вероятно, наиболее важные компоненты эмоционального интеллекта для процесса решения проблем, особенно в случае кооперации с другими людьми [Boyatzis et al., 2000].

Решение личностных проблем раскрывается двояким образом, когда мы говорим о психологической практике. С одной стороны, речь идет о создании условий для успешного решения собственной личностной проблемы клиентом психотерапии. Психическое здоровье и психологическое благополучие связано с умением решать проблемы и само-эффективностью [Parto, 2011]. С другой стороны, решение личностной проблемы другого человека может выступать основным предметом работы психолога-консультанта или психотерапевта. В исследовании Василюка, Зарецкого и Молоствовой [2008] показано, что в процессе психотерапии для успешного разрешения клиентом личностной проблемы необходима как активность, направленная на эмоциональную поддержку, так и когнитивная деятельность, направленная на решение проблемы.

Интересно, что в профессиональной деятельности психотерапевта и клиент, и специалист становятся оба и познаваемой системой и познающим субъектом, что радикально отличает данную практику от классического процесса решения личностных проблем. Психолог не имеет доступа к информации о реальной жизни клиента, познаваемой системой для него является репрезентация проблемной ситуации в сознании клиента, а вовсе не сама проблемная ситуация. Такая репрезентация строится на основании познания клиентом мира с учетом доступных ему способов. Когда мы говорим о решении проблемы клиента психотерапевтом, мы имеем в виду трансформацию репрезентации проблемы в сознании клиента. Когда мы говорим о создании условий для решения клиентом своей личностной проблемы, мы подразумеваем расширение или изменение способов познания и воздействия на реальный мир самого клиента.

Деятельность по решению психологом личностной проблемы клиента практически не изучена. Ее выраженность в психологической консультации или терапевтической сессии варьирует. Поисковая и управляющая ее стороны могут быть сведены к нулю за счет редукции неопределенности в работе с клиентом, предоставления готовых алгоритмов и скриптов. Сам специалист также может проявлять низкую толерантность к неопределенности и создавать для себя такие шаблоны самостоятельно, «подгоняя» факты под свои исходные репрезентации. В обоих случаях речь не будет идти о решении личностной проблемы в полном смысле слова, и, вероятно, это будет снижать эффективность работы с некоторыми клиентами.

В рамках пилотажного исследования нами была разработана процедура наблюдения за решением личностной проблемы клиента в реальных условиях психологического консультирования, подразумевающего анализ психотерапевтических сессий группой экспертов в области психологии

мышления и решения задач с последующим интервью с ведущим психологом. Мы адаптировали условия и стадии решения комплексных проблем к реалиям психологической практики. Для выполнения анализа каждая психотерапевтическая сессия была расшифрована в текст, после чего эксперты анализировали его на предмет этапов решения личностных проблем, отмечая каждое проявление того или иного этапа в протоколе наблюдения. Респонденту задавались вопросы, касающиеся постановки целей и соотношения своих профессиональных действий (реплик) с этими целями.

На данный момент в исследовании приняло участие 12 испытуемых разных школ и направлений психотерапии. Предварительный анализ свободных психотерапевтических сессий показал трудности в сопоставлении данных при изучении работы психологов разных школ и низкую согласованность в определении реплик психотерапевтов к тем или иным стадиям решения личностной проблемы. Данное обстоятельство привело к необходимости видоизменения процедуры путем унификации кейсов, используемых для анализа. Стало очевидно, что в качестве модели для исследования процесса решения личностных проблем не подходит использование слабо структурированного клиентского запроса. Однако различия подходов психотерапевтов хорошо проявляются при анализе случаев очень определенной и хорошо изученной и описанной нозологии. На сегодняшний день нами разработана процедура моделирования клиентской сессии на основе постепенного раскрытия информации о клиентском случае, который учитывает все перечисленные ранее выводы. Данный вариант процедуры еще не использовался в подобных исследованиях и находится в режиме тестирования.

#### *Список литературы*

1. *Василюк, Ф.Е.* Психотехнический метод исследования творческого мышления [Текст] / Ф.Е. Василюк, В.К. Зарецкий, А.Н. Молостова // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. – С. 34–47.
2. *Boyatzis, R.E.; Goleman, D.; Rhee, K* (2000) "Clustering Competence Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)." In: Bar-On, R.; Parker, J.D. Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco, Jossey-Bass. Chapter 16: 343–362.
3. *Chang, E.C., & D'Zurilla, T.J.* (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research & Therapy*, 34, 185–194.
4. *Cooper KR, Sawaf A* (2000). Emotional Intelligence in Leadership, Trans. B.Ayman & B.Sancar, Second Edition. System Publication, İstanbul/Turkey
5. *Heppner P.P., Krauskopf C.J.* (1987). An information-processing approach approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15: 371–447.
6. *Parto M.* (2011). Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 644–648.

7. *Shewchuk R.M., Johnson M.O., & Elliott T.R. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. Behaviour Research & Therapy, 38, 727–740.*
8. *Verhaeghen P., Hertzog C. (2014) The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Problem Solving in Adulthood. Oxford University Press.*

## **Counselor and psychotherapist competences in solving personal problems in a professional activity<sup>1</sup>**

***Dania M., Golzitskaya A., Lavrova E.,  
Kuminskaya E., Kiselnikova N., Markova S.***

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
mdanina@yandex.ru; j-aquarius@bk.ru;  
nv\_psy@mail.ru; clairmarkova@mail.ru*

Solving personal problems in the therapist or counselor's professional activity appears as two independent aspects: the problem solving by the client and creating conditions for clients to solve their problems. Various research tools are being tried out to investigate both phenomena in the competency and procedural approaches. A preliminary study showed the ineffectiveness of monitoring the natural course of professional work with the diverse demands of clients.

Nowadays there are two approaches to solving everyday life problems (which may be personal): the competence approach and the goal-oriented one [Verhaeghen, Hertzog, 2014]. In the first case, the ability to solve problems is regarded in the same vein as intellect, and is treated by differentiating the various components and the ability to facilitate high productivity in this matter. The second approach is characterized by consideration of problem solving in a procedural manner in which personal goals vary, which is closer to understanding a problem solving as a specific activity.

There are three core competencies related to the process of problem solving. These are actually problem-solving skills, focus on problem solving and solving style [Shewchuck, Johnson, Elliott, 2000]. Focusing on the problem is a motivational component, which includes 1) a vision of a problem as a challenge, not a threat, 2) positive perception of their ability to solve problems 3) the expectation of a positive result from the problem solving process, and 4) the desire to solve the problem, rather than to avoid its solution [Chang, D'Zurilla, 1996]. In order to solve personal problems emotional and motivational attitudes and skills to solve them must be considered.

In the literature there is a lot of evidence of a positive link between the ability to solve personal problems and the construct of emotional intelligence [Cooper, Sawaf, 2000; Goleman, 2005; Guler, 2006]. There are a number of cognitive, emotional and behavioral manifestations in the process of solving personal problems to help overcome the difficulties and the stress caused by it in relation to the

---

<sup>1</sup> With the support of Russian Humanitarian Science Foundation number 15–36–01359

decision maker [Heppner, Krauskopf, 1987]. Self-control, confidence, integrity, adaptability, and the pursuit of the initiative are probably the most important components of emotional intelligence in the process of solving problems, especially in the case of co-operation with other people [Boyatzis et al., 2000].

Solving personal problems is revealed in two ways, when we talk about psychological practice. On the one hand, it is about creating conditions for the successful problem solutions in the process of the client's own personal psychotherapy. Mental health and psychological well-being are associated with the ability to solve problems and self-efficacy [Parto, 2011]. On the other hand, solving personal problems of another person can be a main focus of the work of psychologist-counselor or a psychotherapist. Vasilyuk, Zaretsky and Molostova [2008] study showed that in order to solve the clients' problems in the process of psychotherapy, both personal activity, aimed at emotional support, and cognitive activity, aimed at solving the problem, are equally important.

It is interesting to notice, that in the professional therapist's activity both the client and the therapist become the cognoscible system and the cognizing subject. This practice is cardinally different from the classical process of solving personal problems. The psychologist does not have an access to the information about the real life of the client. The cognoscible system for him/her is a representation of the problematic situation in the mind of the client, and not the last one itself. This representation is based on client's cognition of the surrounding world by means of available tools. When we talk about solving clients' problems by the therapist, we mean the transformation of the representation of the problem in the mind of the client. When we talk about creating the conditions for solving client's personal problems, we mean the extension or modification of the cognizing methods and their impact on the client's real world.

Activities to address clients' personal problems by the therapist have not been thoroughly studied yet. Its expression in psychological counseling or therapeutic sessions varies. Its exploring and control sides can be reduced to zero due to the reduction of uncertainty in the work with the client, providing ready-made algorithms and scripts. An expert may also exhibit low tolerance to uncertainty and create these templates him/herself, "adjusting" the facts to fit their original representation. In both cases, we will not go about solving personal problems in the full sense of the word, and probably it will reduce the effectiveness of the work with some clients.

As a part of the pilot study the procedure of clients' personal problem solving in real conditions of psychological counseling was designed including the analysis of psychotherapeutic sessions by a group of experts in the field of psychology of thinking and problem solving, and an interview with a leading psychologist afterwards. We have adapted the conditions and the stage of solving complex problems to the realities of psychological practice. To perform the analysis each psychotherapy session was transcribed into a text, after which the experts analyzed it for the stages of personal problems solving, noting every expression of

a stage in the minutes of the observation. The respondents were asked questions concerning their goal setting processes and their answers were then correlated with psychotherapists' professional activities (replica) with these objectives.

So far, the study has involved 12 subjects from different schools of psychotherapy. Preliminary analysis of their free psychotherapeutic sessions showed the difficulty in comparing the data of psychologists belonging to different scientific schools and low conformity in the definition of the therapists' replicas to the different stages in the problem solving process. This fact necessitated modification of the procedure by means of unification of cases, used for the analysis. It became clear that loosely structured client request as a model to study the process of personal problems solving is not adequate for running. However, the differences in the approaches of psychotherapists are well manifested in the analysis of cases with a well-known and well described nosology. Up to the present moment, we have developed a procedure for modeling client sessions on the basis of gradual disclosure of the client's case, which takes into account all the findings mentioned above. This variant of the procedure has not yet been used in similar research and is currently in a test mode.

#### *References*

1. *Vasilyuk F.* Psychotechnical method for studying creative thinking [Text] / Vasilyuk F., Zaretsky V., Molostova A. // *Cultural-Historical Psychology*. 2008. № 4. S. 34–47.
2. *Boyatzis R. E. ; Goleman D. .; Rhee, K* (2000) "Clustering Competence Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)" In: Bar-On, R. ; Parker, JD *Handbook of Emotional Intelligence* San Francisco, Jossey-Bass Chapter 16.: 343–362.
3. *Chang, E.C., & D'Zurilla, T.J.* (1996) Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study *Behaviour Research & Therapy*, 34, 185–194.
4. *Cooper K., Sawaf A.* (2000). *Emotional Intelligence in Leadership*, Trans. B.Ayman & B.Sancar, Second Edition. System Publication, İstanbul / Turkey
5. *Heppner P., Krauskopf C.J.* (1987) An information-processing approach approach to personal problem solving *The Counseling Psychologist*, 15:..371–447.
6. *Parto M.* (2011) Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 644–648.
7. *Shewchuk R.M., Johnson M.O., & Elliott T.R.* (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. *Behaviour Research & Therapy*, 38, 727–740.
8. *Verhaeghen P., Hertzog S.* (2014) *The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Problem Solving in Adulthood*. Oxford University Press.



## **Взаимосвязь особенностей социальной ситуации развития (отношение родителей к ребенку) и развитие воображения дошкольника**

*Денисенкова Н.С., Аксенова Е.С.*

*МГППУ (Москва, Россия)  
nataliya-denisenkova@yandex.ru*

В тезисах отражены результаты исследования взаимосвязи особенностей социальной ситуации развития (семейного воспитания) с развитием высших психических функций (вербального и невербального воображения) в дошкольном детстве. Уровень развития невербального воображения выше у детей, чьи родители принимают ребенка, активны, направлены на амплификацию развития. Детей с высоким уровнем развития вербального воображения родители склонны инфантилизировать.

Общепринятым является положение о ключевом влиянии родителей на развитие психики ребенка. В русле культурно-исторической концепции Л.С. Выготским [5], а затем и его последователями раскрываются механизмы этого влияния через концепт социальной ситуации развития (Божович Л.И. [2,3], Карабанова О.А. [8], Коул М. [9], Эльконин Б.Д. [14], Эльконин Д.Б. [15], Valsiner J. [23], Wertch J.V. [24] и др.). Как отечественные, так и западные ученые полагают, что не просто окружение, а отношения взрослого с ребенком определяют то, как он будет развиваться (Алексеева О.С. [1], Бурменская Г.В. Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. [4,7], Лисина М.И. [10], Иванова А.И., Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н., [12], Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. [13], Bandura A. [16], Berry J., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P. [17], Guérin V. [20], Stan M.M. [22] и многие другие).

Среди существенных характеристик этих отношений и всей социальной ситуации развития дошкольника в целом, могут быть названы представления родителей о развитии ребенка (Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф. [11]) и родительское отношение к ребенку (Варга А.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г., Столин В.В. [4] и др.).

Говоря о дошкольном периоде, представляется закономерным предположить, что отношения между родителями и ребенком будут определенным образом влиять на такие наиболее сензитивные в дошкольном возрасте психические функции как воображение [6, 18, 19, 21].

Таким образом, исследовательским вопросом данной работы стал вопрос о существовании взаимосвязи между семейным воспитанием (представлениями родителей о развитии детей, родительским отношением) и уровнем развития воображением детей дошкольного возраста.

Нами были использованы следующие методы исследования: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [6] для изучения уровня развития невербального воображения у дошкольников; методика О.М. Дья-

ченко «Придумывание сказки» [там же] для изучения уровня развития вербального воображения у дошкольников; опросник Е.Л. Пороцкой и Е.Ф. Спиридонова [11], направленный на диагностику позиции родителей по отношению к психическому развитию детей дошкольного возраста с дополнительными вопросами об участии родителей в развитии воображения и интеллекта детей; тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина [4]. Исследование проводилось в течение 2012–2015г.г. на базе московских ДОО (детских садов). В исследовании приняли участие 234 ребенка в возрасте 5–7 лет и их родители.

Изучение семейного воспитания включало два параметра: позицию родителей по отношению к развитию (направленность на акселерацию или амплификацию, активность или пассивность) и также родительское отношение (по шкалам: принятие-отвержение, гиперсоциализация, кооперация, симбиоз, «маленький неудачник»).

Анализ позиции современных родителей по отношению к развитию детей, в целом, их воображения и интеллекта, в частности, дает нам возможность говорить о том, что подавляющее большинство считают нужным принимать активное участие в развитии детей, и настроены учитывать особенности дошкольного возраста. На амплификацию настроены 75 % родителей, а акселерацию – 25 %. Активную позицию по отношению к ребенку занимают 65,3 %, а пассивную – 32,7 %. Рассматривая картину в целом, можно сказать, что большинство (две трети) родителей занимают активную позицию, направленную на учет особенностей дошкольного возраста и развитие ребенка через расширения детских возможностей, а не форсирование взросления. Менее трети не уделяют большого значения воспитанию и развитию способностей ребенка, перекладывая ответственность на воспитателей в детском саду и других специалистов. Данные представляются интересными при сопоставлении их с результатами, полученными Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридоновой 15 лет назад [Пороцкая Е.Л. Исследование особенностей позиции родителей по отношению к психическому развитию дошкольника // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С.22–30]. Оказалось, что в начале 2000-х чаще встречалась направленность родителей на акселерацию, чем на амплификацию.

Стили детско-родительских отношений распределяются следующим образом. Чаще всего в выборке встречаются симбиотические отношения (78,03 %). Принятие демонстрируют 70,86 % родителей. Кооперативный, демократический стиль свойственен почти половине респондентов (45,73 %). «Авторитарная гиперсоциализация», контроль и авторитарность отмечена также почти у половины опрошенных (53,17 %). Ребенок воспринимается как «маленький неудачник» 57,84 % родителей.

С целью содержательного анализа семейного воспитания было проведено исследование, выявившее связи между позицией современных родителей по отношению к развитию дошкольников и стилем родитель-

ского отношения. В результате оказалось, что активность родителей по отношению к развитию связана с такими стилями детско-родительских отношений, как «Симбиоз» и «Кооперация». Родители, считающие необходимым активно участвовать в развитии ребенка, чаще устанавливают с ним симбиотические отношения, чувствуют себя единым целым с ребенком, стремятся понимать и удовлетворять его потребности. При этом они проявляют искреннюю заинтересованность в его делах, считают нужным стимулировать активность, развитие способностей и инициативы.

При сопоставлении шкал «Амплификация-акселерация» и «Авторитарная гиперсоциализация» были выявлены значимые связи. Можно сказать, что родители, требующие от детей безоговорочного послушания и дисциплины, жестко контролирующие их поведение, чаще направлены на ускоренное развития, меньше учитывают возрастные особенности и интересы дошкольников.

Изучение взаимосвязи семейного воспитания и уровня развития детского воображения показало, что позиция родителей по отношению к развитию и стили детско-родительских отношений имеют значение для развития как вербального, так и невербального воображения дошкольников. При этом невербальное воображение оказалось гораздо более чувствительно к особенностям семейного воспитания.

Развитие невербального воображения оказалось значимо связано с активностью родителей, прежде всего их стремлением участвовать в совместных играх, развивать фантазию ребенка, его творческие способности. В большинстве случаев (64,7 %) у детей, демонстрирующих средний уровень развития невербального воображения родители, придерживались позиции амплификации, и в 21,6 % – акселерации. При низком и среднем уровне развития воображения у ребенка, позиции акселерации и амплификации были выявлены у родителей примерно в равном количестве случаев. Иными словами невербальное воображение развивается в соответствии с возрастными нормами в том случае, если родители ориентируются на возможности возраста, направлены на обогащение, а не убыстрение развития ребенка.

Получены данные, свидетельствующие о значимой взаимосвязи уровня развития невербального воображения и положительного отношения к ребенку. Если родители принимают своего ребенка, эмоционально поддерживают его, стремятся проводить с ним больше времени, признает его индивидуальность, одобряют его интересы, то лучше развивается невербальное воображение, возрастает уровень творческих способностей.

Следовательно, можно сделать вывод, что более высокий уровень развития невербального воображения встречается чаще в семьях, где родители принимают ребенка, активно включены в развитие детского воображения, направлены на обогащение развития и учет возрастных особенностей.

Вопреки ожиданиям, оказалось, что уровень развития вербального воображения значимо связан с выраженностью такого стиля детско-ро-

дательских отношений как «Маленький неудачник». Интерпретируя эту связь, мы предположили, что дети с хорошо развитым вербальным воображением имеют ряд личностных особенностей, которые очевидны и родителям. Наблюдения показали, что такие дети любят демонстративно привлекать к себе внимание, рассказывая истории, сочиняя рассказы. Скорее всего, это приводит к тому, что взрослые воспринимают их как маленьких фантазеров, отчасти инфантилизируют, считают недостаточно взрослыми, не отвечающими ожиданиям.

Полученные результаты позволили говорить о том, что как стиль родительского отношения, так и позиция родителей по поводу развития ребенка связаны с уровнем развития его воображения. Можно предположить, что развитию воображения способствует принятие ребенка, активность родителей, учет возрастных особенностей, родительские ожидания. Активность самого ребенка, в свою очередь, может модифицировать отношение к нему родителей.

#### *Список литературы*

1. *Алексеева О.С.* Родительское отношение и его связь с интеллектом сиблингов // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 25–32.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008.
3. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 101–117.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / *Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс.* М., 2007.
5. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. М., 2000.
6. *Денисенкова Н.С., Звягинцева Т.А.* Сопряженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. – С. 77–85.
7. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2005.
8. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 440. – С.40–56.
9. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. – М., 1997.
10. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
11. *Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф.* Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № 4. – С.31–39.
12. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. – М., 2013.
13. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб, 2010.

14. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М., 2001.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология / Под ред. Эльконина Б.Д. – М., 2007.
16. Bandura A. et al. (Eds.). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life // Appl. Psychol. 2011. T. 60. № 3. P. 421–448.
17. Berry J., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P. Cross-cultural psychology: Research and Applications. Cambridge, 2011.
18. Borkowski J.G., Ramey C., Landesman S., et al. (Eds.). Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development. NJ, 2002.
19. Furnham A., Nderstrom M. Ability, demographic and personality predictors of creativity // Personality and individual differences 48(2010). P. 957–961.
20. Guérin V. A quoi sert l'autorité ? : s'affirmer, respecter, coopérer. Lyon, 2013.
21. Segalen M. Sociologie de la famille. Paris, 2013.
22. Stan M.M. The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years // Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences Volume 33, 2012. P. 811–815.
23. Valsiner J. Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology. N.Y., 1987.
24. Wertsch J.V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, 1985.

### **Correlation between the peculiarities of the social situation of development (parents' attitude to a child) and the development of the preschooler's imagination**

***Denisenkova N.S., Aksenova E.A.***

*MSUPE (Moscow, Russia)*

*nataliya-denisenkova@yandex.ru*

The study analyses the correlation between the features of the social situation (family education) and the development of higher mental functions (verbal and non-verbal imagination) in preschool children. The level of non-verbal imagination is higher for children whose parents accept the child, who are active and focused on the development of amplification. Parents tend to infantilize the children with high levels of verbal imagination.

There is a common knowledge of the parents' essential influence on child mental development. In the context of cultural and historical concept the mechanism of this influence is revealed through the concept of social situation of development (Bozhovich [2,3], Vygotsky [5], El'konin[14], Lisina [10] and others). It is not the environment itself, but child's relations to it determines how she/he will develop at a particular age. They are parental beliefs about child's development that are essential characteristics of this relationship (Porotskaya, Spiridonov[11]) as well as the parental attitudes to the child (Lisin, Varga, Stolin [4], et al.).

Speaking about the preschool period, it seems logical to assume that the relationship between a parent and a child will affect a lot the preschooler's most sensitive mental functions like imagination. Thus, the research question of this study was the question of the existence of the relationship between family education (parents view on child's development, parental attitude) and the level of imagination development in preschool children [6, 18, 19, 21].

The following research methods were used: a technique by Dyachenko "Finish drawing a figure" [6] aimed at the study of the level of non-verbal imagination development in preschoolers; a technique by Dyachenko "Devising a fairy-tale" aimed at the study of the level of verbal imagination development in preschoolers; a questionnaire by Porotskoy and Spiridonov [11], aimed at (testing the parents' stance on psychological development of preschool children and including additional questions about the participation of parents in imagination and intellect development of children; a questionnaire to test parents' relationships by Varga and Stolin [4]. The study was conducted during 2012–2015 in Moscow-based kindergartens. The study involved 234 children, aged 5–7 years, and their parents.

The study of family education included two parameters: the position of the parents on the development (focus on acceleration or amplification, active or passive), and also parents' attitudes (based on scales: the adoption-rejection, hypersocialization, cooperation, symbiosis, "little loser").

The analysis of the present-day parents' position on child development in general, and their imagination and intelligence in particular, gives us the opportunity to say that the vast majority of parents consider it necessary to take an active part in the development of their children, and are ready to take into account the features of the preschool age. 75 % of parents are ready to take into account the amplification, 25 % are ready for acceleration. 65.3 % of parents hold an active position towards a child and 32.7 % of them hold a passive one. Considering the whole picture, we can say that the majority (two-thirds) of the parents take a proactive approach aimed at keeping the features of preschool development through the enhancement of children's capabilities, rather than forcing the process of getting older. Less than the third part of them do not consider upbringing and development of the child's abilities of much importance, directing this responsibility to the teachers in the kindergarten and other professionals. The data seem to be interesting when compared to the results obtained by Porotskaya and Spiridonova 15 years ago. It turned out that in the early 2000s parents were more frequently focused on acceleration than amplification.

The following styles of parent-child relationships were found. Symbiotic type of relationships is the most frequently found one (78.03 %). Acceptance is typical for 70.86 % of parents. Cooperative, democratic style is observed in almost half of respondents (45.73 %). "Authoritarian hypersocialization", control and authoritarianism is prominent in almost half of the respondents (53.17 %). Perception of a child as a "little loser" is demonstrated by 57.84 % of parents.

For the purpose of meaningful analysis of family education, a research has been conducted to identify the relationship between the present-day parents' belief about the development of preschool children and parental styles. As a result, it was found out that the activity of the parents with regard to development is associated with such styles of parent-child relationship as "symbiosis" and "cooperation". Parents who feel it is necessary to actively participate in the development of the child, often establish symbiotic relationships with them, have a feeling of integrity with a child, seeking to understand and meeting their needs. At the same time they show a sincere interest in children's affairs, considering it necessary to stimulate activity and development of abilities and initiatives.

When comparing the scales "amplification-acceleration" and "authoritarian hypersocialization" we found significant links between them. It can be said that parents of children requiring absolute obedience and discipline or strictly controlling their behavior, are often centered on accelerating the development and are less inclined to take into account age-related peculiarities and interests of preschoolers.

The study of relationships between family education and the level of development of child imagination has shown that the position of the parents, with respect to the development and styles of child-parent relationships, is important for the development of both verbal and non-verbal imagination in preschoolers. This non-verbal imagination was much more sensitive to the characteristics of family education.

The development of non-verbal imagination significantly correlated with the activity of the parents, particularly with their desire to participate in joint games, to develop the children's imagination and their creative abilities. In most cases (64.7 %) the parents of children, demonstrating the average level of non-verbal imagination, stick to the position of amplification, and 21.6 % of parents – to the position of acceleration. In case of low and medium level of child imagination development, both the position of amplification and acceleration have been identified in about an equal number of parents. In other words, non-verbal imagination develops in accordance with age-related norms if parents are guided by the age specificity of their children, and are centered on enriching rather than quickening the child's development.

The data obtained display significant correlations between the level of non-verbal imagination and a positive attitude towards the child. If parents accept their children, emotionally support them, tend to spend more time with them, recognize their personality, approve of their interests, it increases the development of a non-verbal imagination and the level of creativity.

Therefore, we can conclude that the higher level of non-verbal imagination is more common in families where the parents accept the child and are involved in the development of children's imagination, and are aimed at enrichment of age-appropriate capabilities.

Contrary to expectations, it was found out that the level of verbal imagination is significantly influenced by the severity of such style of child-parent relationship as "little loser." Interpreting this link, we hypothesized

that children with a well-developed verbal imagination have a number of personal characteristics that are evident to their parents. Observations have shown that these children love to draw attention to themselves, telling and writing stories. Most likely, this leads to the fact that adults perceive them as little day-dreamers, partly infantilize them and believe that they are not big enough and do not meet their expectations.

The results obtained allowed to conclude that the style of parents' attitude as well as parents' position about the child's development associate with the level of imagination development of children. It can be assumed that acceptance of a child alongside with parental activity, their verification of age-related norms and age-appropriate expectations contribute to child imagination development. The activity of the child, in turn, may modify the attitude of parents.

#### *References*

1. *Алексеева О.С.* Родительское отношение и его связь с интеллектом сиблингов // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 25–32.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008.
3. *Божович Л.И.* О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 101–117.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / *Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс.* М., 2007.
5. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. М., 2000.
6. *Денисенкова Н.С., Звягинцева Т.А.* Сопряженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. – С. 77–85.
7. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2005.
8. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 440. – С.40–56.
9. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. – М., 1997.
10. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
11. *Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф.* Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № 4. – С.31–39.
12. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. – М., 2013.
13. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб, 2010.
14. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. – М., 2001.
15. *Эльконин Д.Б.* Детская психология / Под ред. Эльконина Б.Д. – М., 2007.



16. *Bandura A.* et al. (Eds.). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life // *Appl. Psychol.* 2011. T. 60. № 3. P. 421–448.
17. *Berry J., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.* Cross-cultural psychology: Research and Applications. Cambridge, 2011.
18. *Borkowski J.G., Ramey C., Landesman S., et al.* (Eds.). Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development. NJ, 2002.
19. *Furnham A., Nderstrom M.* Ability, demographic and personality predictors of creativity // *Personality and individual differences* 48(2010). P. 957–961.
20. *Guérin V.* A quoi sert l'autorité ? : s'affirmer, respecter, coopérer. Lyon, 2013.
21. *Segalen M.* Sociologie de la famille. Paris, 2013.
22. *Stan M.M.* The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years // *Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences* Volume 33, 2012. P. 811–815.
23. *Valsiner J.* Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology. N.Y., 1987.
24. *Wertch J.V.* Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, 1985.

## **Искусство и социальная, семиотическая природа переживания: реальный мир параллелей**

*Джузи Э.*

*Школа «Arts of the Earth Learning» (Сингапур, Сингапур)  
joosa@singnet.com.sg*

Мы живем в сложные, но удивительные времена. Насущными вопросами становятся быстрые технологические достижения, меняющиеся представления о грамотности и необходимость учета мнений отдельных культур и маргинальных сообществ, стремящихся обеспечить свои потребности в условиях глобального мира и неопределенного будущего. Все больше внимания уделяется необходимости поиска таких возможностей, которые способны обеспечить связь отдельных миров и контекстов. Умение выслушивать индивидуальные истории и предпринимать действия требует поиска определенных возможностей. Повышенное внимание науки к визуальным технологиям и мультимодальной грамотности делает возможным проведение разнообразных исследований в данной области. При этом все чаще делается акцент на соблюдении определенных норм, особенно в отношении исследований грамотности и практики работы с уязвимыми группами населения.

Опыт людей с когнитивными нарушениями не стал предметом исследований, в которых основным методом является выполнение креативных (опирающихся на разные виды искусств) заданий. Количество научных работ, рассматривающих возможность участия людей данной группы в подобных экспериментах, крайне мало. Данное исследование рассматривает особенности творческого вовлечения шести молодых совершеннолетних, членов Организации, объединяющей людей с синдрома Дауна в Сингапуре, а также те многочисленные способы, которые используются ими для обращения к собственному опыту.

Основное положение данного исследования заключается в том, что искусство создает контекст для построения коммуникативных навыков и формирует компетенции самовыражения. Основопологающим для настоящего исследования является «переживание», понятие культурно-исторической теории Л.С. Выготского, или, иными словами, идея переживания как ключевого основания для объяснения творческого вовлечения участников, и влияния жизнедеятельности группы на развитие личности. Данное исследование использует примеры этнографического кейс-исследования группы шести молодых людей, участвующих в программе Сообщества искусств. Исследование основано на авторской интерпретации культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Исследование находится в рамках авторской онтологии и использует современные социально-культурные и семиотические перспективы для достижения понимания сложных взаимосвязей между эмоциями, позна-

нием участников, и опосредующей ролью социальной среды. Ключевая концепция, определяющая направление и анализ исследования заключается в том, что искусство – это зависимая от человека деятельность, которая побуждается эмоциями. Картины обретают смысл, когда они объясняются в контексте индивидуального опыта и социальных отношений участвующих художников в совокупности с опытом группы.

Исследование фокусируется на том, как социальный и семиотический анализ произведений искусства может объяснить переживание. Метод исследования может быть выражен следующей формулой: начальное восприятие, растущее осознание, описание и анализ индивидуального стиля, выявление закономерностей и изменение, экспликация тем и развитие в течение времени, а также позиция индивида в данном контексте. Эта «последовательность» анализа и использование нескольких уровней согласуются с положением Л.С. Выготского о понимании микрогенетических процессов развития и знаковых операций в процессе роста осознания.

Данная работа идентифицирует произведения искусства участников как уникальные культурные символические системы, которые опосредованы временем, ответными реакциями, вовлеченностью в жизнь группы, художественными СМИ и распорядком в группе. Полученные данные объясняют переживание как разворачивание семиотического процесса, который связывает художественные произведения авторов с эмоциями, касающимися их идентичности, их членством в группе и взрослением. В целом, это исследование призывает уважать и признавать сложности творческого процесса в специальном образовании. Художественные работы воплощают собой углубленный процесс осознания развития идентичности молодых людей с когнитивными нарушениями. Культурно-историческая теория определяет концепцию переживания и знака как ключей к пониманию того, как каждый человек воспринимает искусство и индивидуальное влияние групповой динамики. Понимая, что требуются более углубленные дальнейшие исследования, мы подчеркиваем, что данная работа обращает внимание на то, как теория может обладать потенциалом бросать вызов педагогическим и исследовательским вопросам и оказывать влияние на них. Требуются диалог и руководство для переопределения индивидуальных представлений уязвимых молодых людей, а также переопределения практики и исследований в области искусства.

Важной особенностью данной работы является обоснование необходимости для исследовательской практики – внесения вклада в представления о желаемом будущем для людей разного пола, социально-экономического статуса и обладающих различными способностями.

Несмотря на то, что еще многое предстоит сделать в развитии методологии, данная работа предлагает ряд идей о том, как подобные небольшие исследования могут обеспечить более глубокое понимание культурно-исторических перспектив Л.С. Выготского, предлагая вы-

ход за рамки «фиксации» на индивидуальной патологии навстречу более широкому пониманию индивидуальной неповторимости личности. Исследование предлагает возможности для изучения связи между отдельными эмоциями, творческими средами и жизнью человека в мире. Данная работа рассматривает потенциал переживания и особенностей социально-семиотического дизайна для проведения более детального анализа функции эмоций в искусстве и индивидуальных структурах.

Настоящее исследование обращает внимание на важность диалога о культурно-исторической теории Л.С. Выготского как основе развития качественных методов исследования, а также диалога о социально справедливой практике в области гуманитарных наук и исследований инвалидности. Несмотря на то, что социальный и семиотический анализ и метод в данном исследовании нуждаются в дальнейшем развитии, результаты исследования открывают возможности для сосредоточения внимания на искусстве и социально-семиотическом опосредовании с целью дальнейшего совершенствования и разработки качественных методов специального обучения.

### **The arts and the social and semiotic nature of perezhivanie: a real world parallel**

***Joosa E.***

*«Arts of the Earth Learning» School(Singapore, Singapore)  
joosa@singnet.com.sg*

We live in challenging yet exciting times. Issues at stake are rapid technological advancements, a changing face of literacy and the need to include the voices of individual cultures and marginalised communities who are in search of ways to meeting the demands of a global context and uncertain future. There is a growing focus on the need to create opportunities that can create connections to individual worlds and contexts. Learning to listen to individual stories and to take action requires a search for opportunities. Increased attention to visual technology in research and attention to multimodal literacy practices allow research practices that promote diversity. Yet, too often, there appears to be too often a focus on adherence to norms, especially in literacy research and practices with vulnerable populations

The experiences of individuals with a cognitive disability have not received strong attention in arts-informed research. Few research studies have addressed the capacity of these individuals to be engaged in such research. This study features the artistic engagement of six young adult members of a Down syndrome organisation in Singapore and the many ways in which these individual artists address their experiences. A principal claim of this study is that the arts create a context for building communicative skills and

nurturing expressive competence. An important contribution of this study is Vygotsky's cultural-historical notion of *perezhivanie*, or the idea of the lived experience as the key source to explain the artistic engagement of the participants, and the influences of group life on the development of self.

This presentation uses the examples of an ethnographic case study about a group of six young adults participating in an arts community program. The research is informed by the author's interpretation of Vygotsky's cultural-historical theory. The study is placed within the author's ontology and uses contemporary socio-cultural and semiotic perspectives to bring understanding about the complex relationship between emotions and cognition of the participants, and the mediating role of the social environment. A key construct that informs the direction and analysis in this research is that artworks are human signifying practices, which are driven by emotions. The artworks take on meaning when explained within the context of individual experiences and the social relationships of the participating artists in the totality of the group experience.

The research question focuses on how social and semiotic analysis of the artworks can explain *perezhivanie*. The method can be expressed by the following formula: initial perception, growing awareness, description and analysis of individual style, identification of patterns and change, explication of themes and development over time, and position of the individual within the context. This "sequence" of the analysis and the use of multiple levels correspond to Vygotsky's focus on understanding the microgenetic processes of development and sign operations as a growing awareness process.

This presentation identifies the participants' artworks as unique cultural symbol systems that are mediated by time, responses and engagement in group life, the artistic media and the routines of the group. The findings explain *perezhivanie* as an unfolding semiotic process that link their artworks to emotions about their identity, group-membership and adult life. Overall, this study brings respect and recognition to the complexity of arts in education. The artworks embody a deepening process of awareness of the identity development for young adults with a cognitive disability. Cultural-historical theory exposes the concept of *perezhivanie* and the sign as key to understanding how each person has a different perception of the arts and the influence of group dynamics. While more in-depth research is needed, this study draws attention to how theory has the power to challenge and inform a range of pedagogical and research issues. Dialogue and leadership is required to redefine individual representation of these vulnerable young adults and to redefine practice and research in the arts.

An important feature of this presentation is the need to for practice based research to contribute towards ideas about desired futures for individuals including those with differences in abilities, gender and socio-economic backgrounds. Although much more needs to be done in the development of the methodology, this presentation provokes some ideas how small studies like this can provide deeper awareness of Vygotsky's cultural-historical perspec-

tives provide ideas to move beyond “fixing” individual pathology towards a future that includes a more broad understanding of individual uniqueness. It proposes the opportunities of learning the relationship between individual emotions, creative environments, and the individual’s being in their world. This presentation makes a case for the potentiality of perezhivanie and social and semiotic design features to provide an in-depth account of the function of emotion within the artwork, individual structures and themes.

This study looks at the importance of dialogue about Vygotsky’s cultural historical theory as possible the advancements of qualitative research methods, as well as socially just practices in the field of humanities and disability studies. Although the social and semiotic analysis and method in this study needs more development, the findings provide opportunities to focus on the arts and social and semiotic mediation, to further advance methods, and to develop qualitative methods courses with such a focus.

## **Жизненный опыт в поздней зрелости как высшая психическая функция**

***Ермолаева М.В.***

*Московский психолого-социальный университет (Москва, Россия)  
mar-erm@mail.ru*

Автор рассматривает жизненный опыт как высшую психическую функцию, формирующуюся в поздней зрелости и пожилом возрасте. Проанализирована роль медиаторов (слова, другого человека, мифа или сказки, смысла). Показаны психотехнические возможности предложенного подхода.

Культурно-историческая теория, применяемая к изучению различных видов психологической реальности, открывает все новые эвристические возможности для психологов. Одной из областей психологии, где возможности этой парадигмы почти не реализованы, является геронтопсихология. Мы намечаем культурно-историческую перспективу исследования важнейшего психологического новообразования пожилого возраста и старости – жизненного опыта. В многочисленных работах, посвященных поздней зрелости и пожилому возрасту, подчеркнуто, наряду с инволюционными изменениями, возникновение прогрессивных новообразований, помогающих преодолеть деструктивные явления геронтогенеза (Л.И. Анцыферова, Н.Ф. Шахматов, П.Балтес, Э.Эриксон и др.). Только в поздней зрелости и пожилом возрасте для человека создаются возможности понять свою жизнь как целое.

«Драма развития» в силу особенностей социальной ситуации развития в поздней зрелости и старости становится особенно острой. Но пожилой человек в большей мере остается личностью, если он сохраняет пространство для самопроявления и самореализации. В связи с этим необходимы исследования тех средств, благодаря которым осуществляется личностное развитие в пожилом возрасте и старости. С.Л. Рубинштейн (1997) рассматривал личностное развитие как реализацию потребности самовыражения в формах жизни и процессе жизни. Многие данные позволяют утверждать, что самореализация в старости может осуществляться за счет передачи жизненного опыта.

Жизненный опыт как смыслообразующая структура личности – не любой опыт вообще, а опыт самопознания и самосозидания. Он предоставляет возможность обретения экзистенциального смысла и преодоления страха конечности своего бытия. Жизненный опыт складывается на протяжении всего жизненного пути, но его значение как интегративной смыслообразующей структуры личности наиболее очевидно именно в позднем возрасте. В психологии исследования жизненного опыта проводятся на разных методологических основаниях. За основу предлагаемого в статье подхода принято положение о системном строении высших психических функций (к которым можно отнести и жизненный

опыт) и их системной организации. С позиций культурно-исторического подхода правомерно рассматривать жизненный опыт как своеобразную высшую психическую функцию, которая обеспечивает осмысление жизни и самореализацию пожилого человека. Его жизненный опыт осознан, опосредствован, обладает свойством системности как целостная, не разложимая на элементы психическая реальность. В развитой форме жизненный опыт является произвольной функцией – его актуализация избирательна и подчинена задачам передачи опыта тем, кому он необходим, а также осмысления пожилым человеком своей жизни.

Процесс развития высшей психической функции – это приобщение к культуре, которая выступает как идеальная форма. В зрелых возрастах, в отличие от детства, человек вправе сам решать, входить ли ему в культуру (или культуре входить в него), либо оставаться вне ее. В.П. Зинченко (1997) отмечал, что культура – это приглашающая среда, человек для нее вероятность; культура весьма чувствительна и неучастие в ней даже одного человека есть форма ее разрушения. Приобщение к культуре в ходе формирования жизненного опыта предполагает ориентацию человека при оценке жизни на высшие ценности и смыслы, и формирование интенции к самотворчеству и самоосуществлению. Идеальная форма имеет своих носителей, выступающих посредниками развития. Посредник, медиатор необходим чтобы идеальные формы культуры раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы стало возможным приобщение к ним. Л.С. Выготский в качестве медиаторов рассматривал взрослого (в паре интерпсихической деятельности), знак и слово. Значение символа и мифа как медиаторов отмечалось А.Ф. Лосевым, позднее к ним добавился смысл. Рассмотрим роль некоторых из ряда представленных медиаторов в формировании жизненного опыта.

Слово. Л.С. Выготский (1983) указывал, что слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к внешним объектам, но и к поведению самого человека. С помощью речи можно обратиться на себя самого, как бы со стороны рассматривая себя, как внешний объект. Таким образом, слово (как и другие медиаторы) вызывают к жизни духовные формы деятельности. В этом заключается первое условие формирования себя, самостроительства. В ходе речевого общения и в ходе обращения к печатному слову, впечатления и события жизни приводятся в движение, осмысливаются, означиваются, структурируются, обогащаются и транслируются.

Другой человек (в совместной деятельности). По Л.С. Выготскому, открытие внутренней формы медиаторов начинается в совместной (по словам Д.Б. Эльконина – совокупной) деятельности ребенка с взрослым. Развитие высших психических функций идет от интересубъективной деятельности к интрасубъективной. Один субъект деятельности делится своей предметной деятельностью и ее средствами – медиаторами с дру-



гим субъектом. Так происходит первое рождение высшей психической функции. На определенной стадии развития (саморазвития) человек становится способным сделать выбор своей судьбы, самому нести ответственность за сделанный выбор. Этот опыт создает «пространства внутреннего избытка» (О. Мандельштам), который ищет своей реализации в реальном пространстве и времени. Опыт расширяется и углубляется, в ходе трансляции опыт соотносится с самой жизнью, формируется как высшая психическая функция. Существенно, что идея Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» трансформируется в перспективу бесконечного развития человека и его функций, в том числе жизненного опыта.

Миф и сказка. Формирование жизненного опыта – это не прекращающийся творческий акт создания новой формы, нового языка описания мира. Этот язык не поддается концептуализации, но уступает метафоризации. Во многом миф и сказки существуют как носители культуры древних народов. В сказках отражается жизненный смысл и важнейшие нравственные ценности. Пространство смыслов жизненного опыта (или «пространство внутреннего избытка»), опосредуясь языком сказки (мифа) инициирует деятельностный процесс в душе ребенка. Волшебная сказка рассматривается в контексте знакового опосредствования как модель ситуации «принятия решения», инициатива героя в принятии на себя и осуществлении требований и вызовов этого мира (Л. Эльконина, Б.Д. Эльконин, 1993). Правомерно утверждать, что передача детям опыта посредством сказок также актуализирует принятие вызовов окружения и инициативу у пожилого человека.

Смысл. Жизненный опыт – это осознание, переживание, структурирование жизненного пути, которое постоянно переосмысливается. В ходе расширения и углубления жизненного опыта в нем находят отражение движение от жизненного смысла к экзистенциальному. По словам Д.А. Леонтьева (2005) жизненный смысл, определяемый жизненным миром, служит адаптации в изменяющемся мире. Этот смысл может стать статичным, заданным, завершенным, навязанным. Он выступает скорее как необходимость, чем как возможность. На уровне экзистенциального смысла человек принимает решения осознанно, его выбор носит ответственный характер, он сопряжен с понятием риска и неопределенности (Д.А. Леонтьев, 2005). На наш взгляд, содействие встрече человека с его жизненным опытом (М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский, 2015) создает предпосылки для перехода от уровня жизненного смысла к уровню экзистенциального смысла в процессе формирования жизненного опыта как высшей психической функции.

Итак, применение культурно-исторического подхода к проблеме жизненного опыта позволяет наметить пути и средства помощи пожилым людям, заключающейся в интеграции и трансляции жизненного опыта как главной ценности возраста.

#### *Список литературы*

1. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 552 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. // Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2., – С. 5–361.
3. *Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Понятие встречи в психотерапии и психологии развития // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 3. С. 105–116.
4. *Зинченко В.П.* Посох Мальдельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997.
5. *Леонтьев Д.А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии. // Проблема смысла в науках о человеке. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–49.
6. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
7. *Эльконинова Л., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъективность действия. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология, 1993, № 2.
8. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. – СПб.: Ленато, 1996.
9. *Baltes P.B.* The aging mind: Potential and limits. // Gerontologist. – 1993. – № 33 (5). – P. 580–594.
10. *Baltes P.B.* On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory. // American Psychologist. – 1997. – № 52. – P. 366–380.

### **Life experience in late adulthood as a higher mental function**

***Ermolaeva M.V.***

*Moscow Psychological and Social Institute (Moscow, Russia)*

*mar-erm@mail.ru*

The author considers the life experience as a higher mental function emerging in late adulthood and old age. The role of mediators is analyzed (the words of another person, myth or tale, sense). Psychological potential of the proposed approach is shown.

Cultural-historical theory applied to the study of various kinds of psychological reality opens new heuristic opportunities for psychologists. One of the areas of psychology where the possibilities of this paradigm are almost never implemented is gerontopsychology. We propose a cultural-historical perspective in the study of major psychological newformations in late adulthood and old age, namely, life experience. In numerous works concerning the late maturity and old age the emergence of progressive newformations that help to overcome the destructive phenomena of gerontogenes along with involutional changes is emphasized (L.I. Antsyferova, N.F. Shakhmatov, P. Baltes, E. Erickson and others). Only in late adulthood and old age a person gets the opportunities to understand life as a whole.

“Drama of development” due to the peculiarities of the social situation of development in late adulthood and old age is particularly acute. But old

people largely remain to be personalities if they save the space for self-manifestation and self-realization. Therefore, the research of the tools, enabling personal development in old age, is necessary. S.L. Rubinstein (1997) considered personal development as realization of the needs of self-expression in forms of life and in the process of life. The data suggests that self-realization in old age might manifest itself through the transmission of life experience.

Life experience as a sense-forming structure of personality is not any kind of the experience, but the experience of self-knowledge and self-creation. It allows to find an existential meaning and to overcome the fear of the finiteness of one's existence. Life experience develops throughout life span, but its value as an integrative sense-structure of personality is most evident in the later age. The research of life experience is conducted on various methodological grounds in psychology. The approach, suggested in the article, is based on the systematic structure of higher mental functions (including life experience as well ) and their systematic organization. From the perspective of cultural-historical approach it is reasonable to consider experience as one of the higher mental functions, which provides the understanding of life and self-realization of a person in late adulthood. His/her life experience is understood, mediated, has attained the quality of systematicity as an integral, not decomposable psychic reality. In its developed form life experience is an arbitrary function: its actualization is selective and subordinated to the task of transferring experience to those who needs it, as well as the elderly person's understanding of his/her life. The process of development of higher mental functions is an introduction to the culture, which acts as an ideal form. In adulthood, unlike childhood, the person has the right to decide whether to enter the culture (or let the culture enter his/her life), or to remain outside it. V.P. Zinchenko (1997) noted that culture is an inviting environment, a person is a possibility for it; culture is very sensitive and non-participation of even one person in it is a form of destruction. An introduction to the culture during the formation of life experience involves the orientation of a person on the higher values and meanings when assessing the life, and the formation of intention to self-creation and self-fulfillment. The ideal form has its mediators acting as agents of development. A mediator is required to reveal perfect forms of culture in its human content, to enable inclusion. L.S. Vygotsky considered an adult, a sign and a word as mediators in joint interpsychic activity. The significance of a symbol and a myth as mediators was noted by A.F. Losev, later a meaning was added to them. Further we consider some of these mediators in formation of life experiences.

**The word.** Vygotsky (1983) pointed out that the word, aimed at the solution of a problem, can be applied not only to external objects, but also to the behavior of the person. Using speech a person can refer to him/herself as if looking from the outside, to regard oneself as an external entity. Thus, the word (as well as other mediators) gives rise to a spiritual form of activity. This is the first condition for the formation of oneself, i.e. self-building. In

the course of verbal communication and circulation of the printed word, the impressions and events of life are set in motion, are comprehended, realized, structured, enriched and translated.

Other person (in joint activities). According to L.S. Vygotsky, the opening of the inner form of the mediators starts in a joint (according to D.B. Elkonin – cumulative) activity with an adult. The development of higher mental functions goes from intersubjective activity to intrasubjective. One subject of activity shares its subject activity and its means – mediators – with the other subject. That is how the first birth of higher mental function occurs. At a certain stage of development (self-development) a human becomes able to make a choice of his/her destiny and to take the responsibility for his/her choice. This experience creates “excess of internal space” (O. Mandelstam), which looks for its implementation in real space and time. The experience is broadening and deepening during its transmission, it gets related to life itself, and shapes as a higher mental function. It is essential that L.S. Vygotsky’s idea of “zone of proximal development” is transformed into the infinite perspective of human development in general and his/her functions in particular, including life experience.

Myth and fairy tale. The formation of life experience is the never-ending creative act of constructing a new form, a new language of describing the world. This language is not amenable to conceptualization, but it is inferior to metaphorization. To a large extent a myth and fairy tales exist as carriers of the culture of ancient peoples. Fairy tales reflect the meaning of life and the major moral values. The space of meanings of life experiences (or “internal excess space”), through language of the tale (myth) initiates the activity process in the soul of the child. Fairy tale is discussed in the context of symbolic mediation as a model of “making decision” situation, the hero’s initiative in accepting and implementing the requirements and challenges of this world (L. Elkoninova, B.D. Elkonin, 1993). We can assert that the transfer of children’s experience through tales also actualizes the acceptance of the challenges of the environment and the initiative of an elderly person.

Sense. Life experience is knowledge, experience, structuring of the path of life that is being constantly overthought. In the course of broadening and deepening of life experience a movement from the life sense to the existential one is reflected. According to D.A. Leontiev (2005) life sense, determined by the life world, is adapting to a changing world. This meaning may be static, defined, completed, imposed. It acts more as a necessity than as an opportunity. At the level of existential meaning people make decisions consciously, the choice has a responsible nature, it is associated with the concept of risk and uncertainty (D.A. Leontiev, 2005). In our view, facilitation of the meeting of a person with his life experiences (M.V. Ermolaeva, D.V. Lubowski, 2015) creates the preconditions for the transition from the level of the life sense to the level of existential meaning in the process of formation of life experience as a higher mental function.

So, the implementation of cultural-historical approach to the problem of life experience allows identifying ways and aid means for elder people that integrate and translate life experience as the main age value.

#### *References*

1. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 552 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. // Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2., – С. 5–361.
3. *Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Понятие встречи в психотерапии и психологии развития // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 3. С. 105–116.
4. *Зинченко В.П.* Посох Мальдельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997.
5. *Леонтьев Д.А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии. // Проблема смысла в науках о человеке. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–49.
6. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
7. *Эльконинова Л., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъективность действия. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология, 1993, № 2.
8. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. – СПб.: Ленато, 1996.
9. *Baltes P.B.* The aging mind: Potential and limits. // Gerontologist. – 1993. – № 33 (5). – P. 580–594.
10. *Baltes P.B.* On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory. // American Psychologist. – 1997. – № 52. – P. 366–380.

## **Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности у школьников в разных возрастных периодах**

**Зарецкий Ю.В.**

*МГППУ (Москва, Россия)*

*yzar86@yandex.ru*

Многие исследователи и практики из различных областей, изучающих психику, да и человека в целом, сходятся в том, что ключевую роль в том, насколько человек успешен, счастлив, активен или устойчив по отношению к стрессу, играют его убеждения, установки и то, как он воспринимает жизненные ситуации (А. Бек, М. Селигман и др.). Таким образом, можно говорить, что ведущее значение имеет отношение или позиция, которую занимает человек относительно происходящих событий. В нашем исследовании мы рассматриваем одно из таких понятий – субъектную позицию учащегося, которая, с нашей точки зрения, оказывает огромное влияние на качество образования. В рамках рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) к оказанию помощи ребенку в преодолении учебных трудностей, содействующей развитию (В.К. Зарецкий, 2013), мы определяем ее как осознанную и активную позицию по отношению к осуществляемой деятельности (Ю.В. Зарецкий, 2014).

В практике РДП мы столкнулись с тем, что именно изменение отношения к своим ошибкам и своим возможностям оказывало огромное влияние на успешное преодоление учебных трудностей. Практика организации летних школ в 1990-е годы для учащихся с трудностями обучения выявила особую ценность личности как учителя, так и ученика, и значение отношений сотрудничества, в которых ребенок и взрослый являются равноправными субъектами. Это во многом близко идеям Льва Семеновича Выготского о сотрудничестве ребенка и взрослого, в котором происходит присвоение ребенком опыта их совместной деятельности (интериоризации) (1982). Однако в самом начале практики РДП подобное отношение было скорее продиктовано некоторыми морально-этическими принципами, и только по мере наблюдения за работой многих учителей, и проанализировав сотни уроков, мы обнаружили, что такая позиция взрослого, а, самое главное, субъектная позиция самого учащегося, является одним из самых главных условий успешности оказания помощи в преодолении учебных трудностей, содействующей развитию.

Еще одним важным основанием работы с учащимися с трудностями в обучении, был принцип, что необучаемых детей не существует. В попытке доказать эту идею и была организована «Летняя школа» № 1 в лагере «Гагаринец» под городом Нытва в Пермском крае (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон, 1996). Тогда в 1996 году это удалось показать на практике, когда дети, считавшиеся «необучаемыми», демонстрировали явные учебные успехи. И появилась новая задача – понять, как именно

нужно помогать таким детям, как создавать условия для их успешного обучения и развития. Одним из оснований такой постановки задачи стало понятие «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1982, 1984), из которого вытекало, что у любого ребенка есть зона, в которой он не может действовать самостоятельно, но может успешно действовать с помощью взрослого. Вопрос в том, *как* то, что ребенок может делать совместно, помочь сделать его собственным достоянием, перевести из зоны ближайшего развития в зону его актуального развития.

Оказалось, что позиция, которую занимает ребенок в процессе обучения, крайне важна, однако, не секрет, что большинство детей с трудностями в обучении демонстрируют низкую мотивацию, отсутствие веры в то, что они могут справиться со своими учебными трудностями. Анализируя успехи учителей, которые работали в РДП, мы заметили, что эта позиция может появляться и развиваться даже у тех ребят, кто, на первый взгляд, был полностью убежден в своей некомпетентности. Именно с этого момента мы стали задаваться вопросом, какие условия необходимы для того, чтобы субъектная позиция развивалась. В процессе анализа уроков мы обнаружили, что ключевыми условиями развития субъектной позиции являются: отношения сотрудничества между взрослым и ребенком, совместная работа в зоне ближайшего развития, рефлексия совместной деятельности. Таким образом, субъектная позиция из нравственного принципа превратилась в предмет анализа и работы учителя, а затем и в предмет научного исследования.

Когда нами были сформулированы условия развития субъектной позиции, возник другой вопрос. А что происходит с субъектной позицией ребенка в школе? Поскольку в общеобразовательной школе не уделяется достаточно внимания всем трем условиям, необходимым для развития субъектной позиции, мы предположили, что на протяжении обучения субъектная позиция становится менее выраженной. Для того, чтобы измерить выраженность субъектной позиции, мы разработали опросник «Субъектная позиция», в котором было три шкалы: субъектная позиция, объектная позиция и негативная позиция (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014). Таким образом, мы рассматривали не только субъектную позицию, но и другие возможные варианты отношения к учебной деятельности. Опросник прошел апробацию и претерпел серьезные изменения.

Используя метод срезов, мы сравнили выборки из 3-их, 7-ых и 10-ых классов между собой по показателям данного опросника. Результаты подтвердили наши гипотезы о том, что выраженность субъектной позиции ослабевает к 7-му классу. Различий между 7-ыми и 10-ыми классами по показателям субъектной позиции мы не обнаружили.

Кроме того, в процессе обработки мы обратили внимание, что сочетание шкал по опроснику субъектной позиции дает разные профили по другим методикам (Ю.В. Зарецкий, 2014). Так, например, у младших

школьников преобладающей является позиция, которую мы назвали “дисциплинированный субъект”, когда выражены как субъектная, так и объектная позиции, к подростковому возрасту количество учащихся с субъектной позицией заметно уменьшается (почти в 3 раза), но и появляется группа, в которой не выражена ни одна позиция, мы ее назвали “пассивной”. В старшей школе «пассивная» позиция становится наиболее распространенной, почти 30 % от общего количества учащихся. Учащиеся с «пассивной» позицией обладают средней мотивацией к учебе, однако осмысленность и интерес к обучению у них отсутствуют практически полностью, отношения с учителями в плохие, конфликтов дома нет (мы предполагаем, что просто никто дома не интересуется учебой). Пропуски для данной группы также не слишком характерны. Таким образом, в нашем исследовании мы наблюдаем негативную тенденцию изменения отношения к учению общеобразовательных школ.

Можно говорить о значительных возрастных изменениях, особенно, касающихся юношеского возраста. Если 50 лет назад в исследованиях Л.И. Божович юношеский возраст характеризовался нацеленностью на обучение, выбор профессии и самоопределение, то в наше время, возможно, до трети юношей и девушек не проявляют вообще никакого отношения к своему образованию. Тем не менее, учитывая, что исследование проводилось методом срезов, полученные данные требуют дальнейшего осмысления и проверки в рамках лонгитюдного исследования.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
2. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М., 1984.
3. *Зарецкий, В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2.
4. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* Опыт первой Летней интегрированной школы для детей с особенностями развития и инвалидностью. – М.: ИПИ РАО, 1996.
5. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 2014.
6. *Зарецкий, Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1.



## **Subjective position in relation to educational activity in school children at different ages**

**Zaretsky Y.V.**

*MSUPE (Moscow, Russia)*

*yzar86@yandex.ru*

Many researchers and practitioners from different areas, who study the psyche and human in general, agree that beliefs, attitudes and perception of life situations plays a key role in how people become successful, happy, active or resistant to stress (A. Beck, M. Seligman, and others). Thus, it is possible to say that the attitude or position, occupied by the person in relation to current events, plays the leading role in this process. In our study we consider one of the concepts – subjective position of a student, which, from our point of view, has a huge impact on the quality of education. In the framework of reflective-active approach (RAA) to child assistance in overcoming learning difficulties as contributing to the development (V.K. Zaretsky, 2013), we define it as a conscious and active position related to performed activities (Y.V. Zaretsky, 2014).

In the practice of RAA, we faced the fact that a change of attitude towards mistakes and person's possibilities had an enormous impact on success in overcoming educational difficulties. The practice of organization of summer schools in the 1990-ies for students with learning difficulties has identified the special importance of the personality of the teacher and the student, and the importance of the cooperative relationship in which a child and an adult are equal subjects. This is in many respects close to the ideas of Lev Semenovich Vygotsky about the cooperation of the child and the adult, in which the assignment of the child's experience happens in their joint activity (interiorization) (1982). However, at the beginning of the application of the RAA, such an attitude was probably influenced by some moral and ethical principles, and only after review of the work of many teachers, after analyzing hundreds of lessons, we found out that this position of an adult, and most importantly, the subjective position of the student, is one of the most important conditions for the success of assistance in overcoming educational difficulties that contribute to development.

Another important basis of working with students with learning difficulties was the principle that children who are not able to learn do not exist. In an attempt to prove this idea was the "Summer school" No. 1 in the camp "Gagarinets" near the city of Nytva in Perm Krai was organized (V.K. Zaretsky, M.M. Gordon, 1996). In 1996 it was shown in practice that children who were considered "uneducable" showed clear educational success. Then a new task was set out – to understand in what way we can help such children, how to create conditions for their successful learning and development. One of the bases for the formulation of the problem was the concept of the "zone of proximal development" (Vygotsky, 1982, 1984) from which it followed that every child has a zone where he cannot act independently, but can oper-

ate successfully with the help of an adult. The question is, how something that child can do in cooperation can help to make it his private domain, transfer from the zone of proximal development in the zone of actual development.

It turned out that the position of the child in the learning process is very important, however, it is not a secret that the majority of children with learning difficulties suffer from low motivation, lack of belief that they can cope with their academic difficulties. Analyzing the success of teachers who worked in RAA, we noticed that this position can appear and develop even in children who were fully convinced in their incompetence. From that moment we began to wonder, what conditions are necessary for the development of the subject's position. In the process of analysis of the lessons we found out that the key conditions for the development of the subjective position were: the relationship of cooperation between an adult and a child, joint activity in the zone of proximal development, and reflection of this joint activity. Thus, the subjective position shifts from the moral principle into an object of analysis and the work of the teacher, and then becomes a subject of scientific research.

When we formulated the conditions for the development of the subjective position, there appeared another issue. What happens to the subjective position of the child at school? As in the secondary school not enough attention is paid to all three conditions necessary for the development of the subjective position, we suggested that during learning the subject position becomes less expressed. In order to measure the expression of subjective position, we designed the questionnaire "Subjective position" in which there were three scales: subjective position, objective position, and negative position (Y.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, Y.I. Kulagin, 2014). Thus, we considered not only a subject position, but also other possible relationships to learning activities. The questionnaire has been tested and has undergone substantial transformation.

Using the cross-sectional method, we compared the samples of students from the 3rd, the 7th and the 10th grades and assessed them according to one of the determinants of the questionnaire. The results confirmed our hypothesis that the expression of a subject position was weakening by the end of 7th grade. We have not found the differences between the 7th and the 10th grades in terms of subject position.

In addition, while processing the data, we noticed that the combination of scales for the questionnaire of subject position provides different profiles in other methods (Yu.V. Zaretsky 2014). For example, the predominant position for primary school children was the one we called "a disciplined person," when subjective and objective positions are expressed. By adolescence the amount of pupils with a subject position significantly reduced (almost in 3 times), but there appeared a group, in which not a single position was expressed, and which we called a "passive" one. In high school, "passive" position becomes the most common one among almost 30 % of students. Students with a "passive" position have an average motivation to learn, but they

almost completely lack a meaningful and interested attitude to learning, they have poor relationships with teachers, and no conflicts at home (we assume that no one at home is interested in child's education). Cutting school is not very characteristic for this group. Thus, in our study we observe a negative tendency in the change of the attitudes to education in secondary schools.

It is possible to speak about significant age-related changes, especially concerning adolescence. If 50 years ago in studies of L.I. Bozhovich youth age was characterized by focus on training, career choice and self-determination, in our time, perhaps up to one third of young men and women do not show any interest in their education. However, considering the fact that the study was conducted by the cross-sectional method, the findings require further contemplation and verification in the framework of longitudinal research.

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
2. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М., 1984.
3. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2.
4. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* Опыт первой Летней интегрированной школы для детей с особенностями развития и инвалидностью. – М.: ИПИ РАО, 1996.
5. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 2014.
6. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1.

## Анализ творческого процесса логопсихотерапии по Л.С. Выготскому

**Карпова Н.Л.**

Психологический институт Российской Академии Образования (Москва, Россия)  
nlkarpova@mail.ru

Система семейной группой логопсихотерапии – лечение нарушенного речевого общения в форме логоневроза (заикания), в основе которой целенаправленная творческая работа с психическими состояниями пациентов и их родственников, – рассматривается в свете ряда положений теории психологии искусства Л.С. Выготского.

Описывая цели и методы своей неопубликованной монографии «Психология искусства», где для анализа были взяты *одна новелла, одна трагедия и басни*, Л.С. Выготский подчеркивал: *«И самый подзаголовок «Анализ эстетической реакции» указывает на то, что задачей исследования является не систематическое изложение психологического учения об искусстве во всем его объеме и всей широте содержания ... а именно анализ процессов в его сущности. Объективно-аналитический метод близок, таким образом, к эксперименту, его значение шире области наблюдения. Разумеется, и принцип искусства говорит о реакции, которая на деле никогда не осуществлялась в чистом виде, но всегда со своим «коэффициентом спецификации»* [1, т.1, с.405].

...На одной из встреч с нашей группой семейной логопсихотерапии, где разговор шел о том, как изменяется взгляд на мир и отношение к миру у людей в процессе творческого самоизменения, известный театралный критик и театровед Н.А. Крымова сказала: «Это относится не только к людям творческих профессий. Вот вы, например, лечитесь и в то же время что-то делаете для своего изменения; трудитесь – и в то же время учитесь». – И подчеркнула: «У вас тоже театр, но особый – здесь драматургия, режиссура и актерство осуществляются одновременно». Мы благодарны Мастеру за столь точное и емкое определение нашей работы.

Одним из сложнейших невротических расстройств личности, имеющих коммуникативную природу, является логоневроз – нарушение речи в форме заикания, которым страдает 2,5–3 % населения. Вследствие этого недуга у человека нарушается полноценное общение с окружающими людьми и с социумом, что вызывает определенные изменения в личностной сфере заикающегося и является преградой на пути его полноценного развития, несмотря на сохранность интеллектуально-творческого потенциала. В то же время практика показывает, что обращение к творческому началу заикающихся во многом способствует преодолению недуга, в основе которого – страх речевого общения и неспособность к свободной смене психических состояний.

Ю.Б. Некрасова, автор методики групповой логопсихотерапии, с начала 1960-х годов выстраивала весь социореабилитационный процесс как систему многоплановой творческой коммуникации [3]. Мы продолжаем развитие данной системы с конца 1980-х в направлении семейной групповой логопсихотерапии, включив в нее родителей и родственников заикающихся [2; 4]. И одна из основных решаемых проблем – «превращение» человека с плохой речью в хорошо говорящего, уверенного в общении.

Многие элементы логопсихотерапии пронизывают арттерапевтические методы, а сам сложный процесс социореабилитации рассматривается как формирующий эксперимент. Это дает нам основание проанализировать данный процесс в свете некоторых положений теории психологии искусства Л.С. Выготского с учетом нашего «коэффициента спецификации».

В основе разработанной Ю.Б. Некрасовой системы групповой логопсихотерапии – работа с психическими состояниями при соблюдении принципов сотворчества пациента и группы с логопсихотерапевтом, единства психолого-педагогических и психотерапевтических воздействий и рассмотрения социореабилитации как целостного процесса. Целью работы является вызывание, пролонгирование и закрепление саногенных (оздоравливающих, по Ю.М. Орлову) психических состояний, способствующих успешному преодолению недуга речевого общения [3].

Обратимся к одной из последних работ Л.С. Выготского по психологии искусства – статье «К вопросу о психологии творчества актера». Здесь говорится о недостатке исследований актерского труда со стороны сценических систем, идущих от актера и театральной педагогики, когда *«ставят во главу угла специфические, своеобразные, присущие только актеру особенности переживания, забывая о том, что эти особенности должны быть поняты на фоне общих психологических закономерностей...»*. Также отмечается, что психотехнические исследования, *«напротив, упускают из виду всю специфичность, все своеобразие актерской психологии, видя в творчестве актера лишь особое сочетание тех самых психических качеств, которые в другом сочетании встречаются в любой профессии. Забывая, что деятельность актера сама есть своеобразное творчество психических состояний...»* [1, т. 6, с.320–321].

Критически анализируя оба направления в подходе к психологии актера, Выготский пытался *«преодолеть радикальный эмпиризм одной и другой теории и постигнуть психологию актера во всем качественном своеобразии его природы, но в свете более общих психологических закономерностей* [там же, с. 322].

Для этого он обратился к положению о произвольности чувств Станиславского, подчеркивая: *«Чувству нельзя приказывать ... Только косвенно (скорее, по Станиславскому, «выманивая» нужное чувство, – Н.К.), создавая сложную систему представлений, понятий и образов, в состав которых входит известная эмоция, мы можем вызывать и нуж-*

*ные чувства и тем самым придать своеобразный психологический колорит всей данной системе в целом и ее внешнему выражению»...* [там же, с. 327]. Отметим здесь, что и система логопсихотерапии использует приемы арттерапии (библио-, кинези-, символа-, видео- кинотерапия) в индивидуальной и групповой форме с целью опосредованного воздействия на систему представлений и понятий пациента для вызова нужного чувства, целительно преобразующего поведение и жизненные установки.

Но Выготский подчеркивает следующее: *«До того, как они (эмоции – Н.К.) стали предметом актерского воплощения, они получили литературное оформление, они носились в воздухе, в общественном сознании»* [там же, с. 323]. В логопсихотерапевтическом процессе, особо на занятиях групповой библиотерапии, яркое переживание всеми участниками близких чувств и эмоций становится возможным в результате прохождения всеми подготовительного этапа, где выполнялись задания – прочесть и написать письменные отзывы на одни и те же художественные произведения, специально подобранные для данной категории пациентов и их родственников. На занятиях целенаправленно формируются ситуации значимого межличностного общения, в контексте которого рождается новое, малодоступное ранее для пациентов «состояние вместе», переживаются чувства со-творчества, со-участия, со-трудничества. И Выготский замечает, что *«переживания актёра, по счастливому немецкому выражению, – это не столько чувство «я», сколько чувство «мы».*

При этом он пишет: *«Актёр создает на сцене безличные чувствования, чувства или эмоции, становящиеся эмоциями всего театрального зала»* ...[там же]. Эта фраза очень точно передает и суть сеанса эмоционально-стрессовой терапии, с которого начинается этап активной работы, когда прилюдно, перед зрительным залом, логопсихотерапевт «снимает» симптомокомплекс заикания у группы людей, вызывая положительную «эмоциональную волну сеанса» у зрителей, что способствует состоянию катарсиса и у пациентов, и у всего зрительного зала [3, с. 98–100].

Особо остановимся на замечании Л.С. Выготского о том, что *«как и все другие высшие психические функции, эмоции не остаются в той связи, в какой они даны первоначально в силу биологической организации психики. В процессе общественной жизни чувства развиваются и распадаются эти прежние связи; эмоции вступают в новые отношения с другими элементами душевной жизни, возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, особые формы связи и движения»* [1, т.6, с. 327–328]. Подобное прослеживается и в процессе логопсихотерапии: система ежедневных интенсивных разноплановых групповых занятий – все вышеназванные виды арттерапии, специальные речедвигательные, дыхательные и голосовые упражнения, психотерапевтические беседы, а также подготовка и проведение

еженедельных творческих «экзаменов», в которых участвуют родители и родственники пациентов и даже выпускники предыдущих групп, – позволяет бывшим заикавшимся постепенно преодолевать прежние чувства и состояния неудачи речевого общения и выстраивать и корректировать ближнюю и дальнюю перспективу, проверять свои возможности в значимых ситуациях общения и ответственных выступлений. Это также способствует выстраиванию адекватного уровня притязаний.

Результаты работы уже более 80 разновозрастных групп семейной логопсихотерапии в Москве, Таганроге, Владивостоке, Самаре и Самарской области подтверждают эффективность данной системы социореабилитации. Осмыслению, организации и развитию процесса творческого преобразования личности помогают теории Л.С. Выготского в области дефектологии [5] и психологии искусства.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 тт. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Карпова Н.Л.* Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. М.: Флинта, 1997; 2-е изд. испр. и доп. – М.: МПСИ: Флинта, 2003.
3. *Некрасова Ю.Б.* Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011 ([www.pirao.ru](http://www.pirao.ru))
5. *Karpova Nataliya L. L.S. Vygotsky's ideas in family group logopsychotherapy // Psychology in Russia: State of the Art. Volume 7, Issue 3, 2014. P. 90–99.*

### **Analysis of the creative process of logopsychotherapy according to L.S. Vygotsky**

***Karpova N.L.***

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
nlkarpova@mail.ru*

The system of family group logopsychotherapy, the treatment of disorders of speech communication in the form of logoneurosis (stuttering), based on a targeted, creative work with mental states of patients and their relatives, is considered in the light of certain provisions of the theory of psychology of art by L.S. Vygotsky.

Describing the purposes and methods of unpublished monograph “Psychology of art”, where one story, one tragedy and fables were taken for the analysis, L.S. Vygotsky emphasized: “And the subheading “Analysis of aesthetic reaction” indicates that the objective of the study is not a systematic exposition of the psychological theory of art in all its scope and the width of the content ... but the analysis of the processes in its essence. Objectively-an-

alytical method is close, therefore, to experiment, its value is wider than the field of research. Of course, the principle of art tells about the reaction, which in fact is never implemented in pure form, but always with its “coefficient of specification” [1, V. 1, p. 405].

...At one of the meetings with our group of family logopsychotherapy, where we talked about the ways in which the view of the world and the people's attitude to the world changed in the process of creative self-transformation, a well-known theatre critic and expert N.A. Krymova said, “It is true not only to people of creative professions. You, for example, get treatment and at the same time do something for your modification; work and at the same time learn.” Then she stressed: “You are also in the theatre, but in the special one – here the dramaturgy, directing and acting are carried out simultaneously”. We are grateful to Master for such a precise and succinct definition of our work.

One of the most difficult neurotic personality disorders, having a communicative nature, is the logoneurosis – a speech disorder in the form of stuttering, which affects roughly from 2.5 to 3 % of the population. Due to this ailment a normal person's communion with others and with society is not possible, which causes certain changes in the personal sphere and stuttering is an obstacle on the way to full development, despite the preservation of intellectual and creative potential. At the same time, practice shows that addressing creative resources of stuttering people can help them overcome the disease, which is based on the fear of verbal communication and the inability to freely change the mental states.

Y.B. Nekrasova, the author of the method of group logopsychotherapy, from the beginning of 1960s has built the sociorehabilitation process as a system of multi-faceted creative communications [3]. We continue the development of this system since the late 1980s in the direction of family group logopsychotherapy, involving parents and relatives of the people who stutter in the process [2; 4]. And one of the main problems, being solved here, is “the transformation” of a person with a bad speech in a good speaker, confident in communication.

Many elements of logopsychotherapy transmute the art therapy methods, and the complex process of sociorehabilitation is considered to be a formative experiment. Thus it provides reasons to analyze this process in the light of certain provisions of the theory of psychology of art by L.S. Vygotsky, taking into account our “coefficient of specification”.

The work with mental states underlies the system of group logopsychotherapy developed by Y.B. Nekrasova, taking into account the principles of co-creation of a patient and a group with logopsychotherapist, unity of psycho-educational and psychotherapeutic influences and consideration of sociorehabilitation as a holistic process. The aim of this work is the induction, prolongation and consolidation of sanogenic (health-improving, according to Y.M. Orlov) mental states contributing to successful overcoming of the disease of verbal communication [3].



Let's turn to one of the last works of L.S. Vygotsky in psychology of art – to the article “On the psychology of actor's art.” It refers to the lack of studies of actor's work from the point of view of the stage systems, going from actor and theatre pedagogy, when “specific, peculiar, features of experience inherent only to the actor are put in the forefront, forgetting that these features should be understood from the point of view of general psychological laws...” It is also noted that psychotechnical research, “on the contrary, lose all specificity, all the originality of the actor's psychology, seeing in the art of the artist just a specific combination of those mental qualities which in another combination can be met in any profession. Forgetting that the activity of the actor itself is a kind of art of mental states...” [1, vol. 6, pp. 320–321].

Critically analyzing both directions of approach to the psychology of the actor, Vygotsky tried to “overcome the radical empiricism of one and another theory and to comprehend the psychology of the actor in all the qualitative uniqueness of its nature, but in the light of more general psychological laws [ibid., p. 322].

For this he appealed to the provision of involuntariness of feelings of Stanislavsky, emphasizing that: “the feeling could not be ordered ... Only indirectly (or rather, according to Stanislavsky, “coaxing” your own feeling, – N.K.), creating a complex system of ideas, concepts and images, which include well-known emotion, we can invoke needed feelings and thus provide a kind of psychological touch to the given system as a whole and to its external expression”... [ibid., p. 327]. It should be noted here that a system of logopsychotherapy uses the techniques of art therapy (biblio-, kinesi-, symbol-, video – cinematography) in individual and group form for the indirect impact on the system of concepts and terms of the patient to invoke the desired feelings, the healing transforming behavior and attitudes.

But Vygotsky emphasizes the following: “Before they (emotions – N. K.) became the subject of the actor's incarnation, they received a literary form, they floated in the air, in the public consciousness” [ibid., p. 323]. In the logopsychotherapy process, particularly in the group bibliotherapy, a vivid experiencing of the close feelings and emotions by all participants is possible after passing all the preparatory stages, where they were asked to read and write reviews on the same artwork, which was specially selected for this category of patients and their relatives. The situations of meaningful interpersonal communication in the context of which a new, previously inaccessible for patients “being together state” is born, feelings of co-creation, co-participation, cooperation are experienced. And Vygotsky notes that “the experiences of the actor, according to German expression, are not so much a feeling of “I” but a feeling of “we”.

He also writes: “the Actor creates impersonal feelings or emotions on the stage which then become the emotions of the whole theatrical audience...” [ibid.]. This phrase accurately conveys the essence of the emotional-stress therapy, from which the stage of active work starts, when in public, in front of the auditorium, logopsychotherapist “relieves” the symptoms of stuttering in a group of people,

causing a positive “emotional wave of the session» for the viewers that leads to catharsis of patients, and of the entire auditorium [3, p. 98–100].

I would like to especially focus on the observation of L.S. Vygotsky that “like all other higher mental functions, emotions do not remain in the connection in which they are given initially because of biological organization of the psyche. In the process of social life, feelings develop and former connections disintegrate; emotions come into new relations with other elements of the inner life, new systems appear, new alloys of mental functions, the unity of the highest order appear, inside of which special laws, special forms of connection and movement dominate” [1, V. 6, p. 327–328]. This can also be observed in the process of logopsychotherapy: the system of intensive daily group practice of a diverse character – all the above mentioned types of art therapy, special speech, motor, respiratory and vocal exercises, psychotherapeutic conversations, and preparation to and passing weekly creative “exams” that involve parents and relatives of patients and even graduates of previous groups, – all this allows the former stutterer to gradually overcome the old feelings and states of failure of verbal communication and to build and to correct near and far perspective, to test capabilities in important situations of communication and important speeches. It also helps to establish an adequate level of aspiration.

The results of more than 80 different age groups of family logopsychotherapy in Moscow, Taganrog, Vladivostok, Samara and the Samara region confirm the effectiveness of this system of sociorehabilitation. Vygotsky’s theory in the field of defectology[5], and psychology of art contribute to the conceptualization, organization and development of the process of creative transformation of a personality.

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 тт. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Карпова Н.Л.* Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. М.: Флинта, 1997; 2-е изд. испр. и доп. – М.: МПСИ: Флинта, 2003.
3. *Некрасова Ю.Б.* Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011 ([www.pirao.ru](http://www.pirao.ru))
5. *Karpova Nataliya L.* L.S. Vygotsky’s ideas in family group logopsychotherapy // *Psychology in Russia: State of the Art. Volume 7, Issue 3*, 2014. P. 90–99.

## **Исследование репрезентации личностной проблемы в свете идей социального конструктивизма Л.С. Выготского<sup>1</sup>**

**Кисельникова Н.В., Куминская Е.А.,  
Данина М.М., Лаврова Е.В., Маркова С.В.**

*Психологический институт Российской Академии Образования (Москва, Россия)  
nv\_psy@mail.ru; j-aquarius@bk.ru; mdanina@yandex.ru*

Обсуждаются возможности применения идей социального конструктивизма, берущих начало в работах Л.С. Выготского, к разработке теоретической модели структуры репрезентации личностной проблемы. Описываются данные исследований различных проблем, выполненных на основе этих идей представителями итальянской школы стратегической психотерапии. Предлагается интеграция положений социального конструктивизма и представлений о структуре проблемы в психологии мышления.

С именем Л.С. Выготского [1960] и его культурно-исторической теорией развития психики связывается возникновение социального конструктивизма, в рамках которого любое знание, а также значения и смыслы различных аспектов действительности рассматриваются как продукты социо-культурного взаимодействия и вступления в социальные отношения индивидов.

Эти идеи, будучи развитыми в рамках стратегического подхода к анализу личностных и социальных проблем, постулируют последние также продуктом взаимодействия субъекта с реальностью, причем в поддержании проблемной ситуации одну из ключевых ролей играют те усилия, которые человек или его социальное окружение прикладывает, чтобы ее разрешить (т.н. «нефункциональные предпринятые попытки решения») [Нардонэ, Вацлавик, 2006; Нардонэ, Сальвини, 2014]. В итоге складывается особая «перцептивно-реактивная система», включающая характерные способы восприятия действительности, реагирования на нее, и выражающаяся в трех типах отношений – с самим собой, другими людьми и окружающим миром.

Эффективное решение проблемы в рамках этого подхода предполагает: а) понимание закономерностей функционирования перцептивно-реактивной системы; б) блокирование нефункциональных попыток решения проблемы; в) осуществление вмешательства, направленного на трансформацию элементов, составляющих структуру проблемы. Такими элементами можно считать сплав когнитивных («мысли о») и эмоциональных («эмоции к») проявлений, объединенных в русле стратегического конструктивистского подхода словом «восприятие», а также «реакции» – разнообразные способы взаимодействия с проблемной реальностью, в т.ч. и поведенческие.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15–36–01037.

В итальянской школе стратегической психотерапии, на основе анализа ригидного взаимодействия субъекта с действительностью при различных видах проблем, описаны их типичные субъективные репрезентации. Это сделано на примере обсессивно-компульсивных расстройств, нарушений пищевого поведения (анорексия, булимия, вызванная рвота), депрессии, сексуальных расстройств [Нардонэ, 2008; Нардонэ, Вербиц, Миланезе, 2010]. Попытка аналогичным образом исследовать особенности взаимодействия индивида, страдающего заиканием, с социальной средой и сконструировать ключевые, структурирующие его проблему, смыслы предпринята в работе Н.В. Кисельниковой, М.М. Даниной [2015].

Несмотря на продуктивность опыта применения теоретических положений социального конструктивизма к конкретным проблемам, выступающим предметом деятельности психотерапевтов и консультантов, остается открытым вопрос о разработке обобщенной теоретической модели структуры репрезентации личностной проблемы.

Анализ существующих концепций и исследований показывает, что продуктивным подходом для решения этой задачи может стать интеграция идей социального конструктивизма о генезе и функционировании проблем с представлениями о компонентах проблемы и их взаимосвязях, сложившихся в психологии решения проблем и задач [Спиридонов, 2006]. В русле последней считается, что в состав проблемы входят: а) управляемые переменные, т.е. условия, охватываемые проблемой, которыми может управлять лицо, принимающее решение; б) неуправляемые переменные, т.е. условия, охватываемые проблемой, которыми не может управлять лицо, принимающее решение, но которые совместно с управляемыми переменными могут влиять на результат его выбора (фон проблемы); в) целевое состояние (исход проблемы) [Акофф, 1982]. Соотношения между этими тремя компонентами вариативны и отражаются на специфике процесса решения. Не все элементы проблемы в явном виде раскрываются перед ее субъектом, и неполнота репрезентации проблемы выступает одним из барьеров к ее решению. Поэтому целесообразно говорить как об элементах, репрезентируемых явно, так и латентных.

Интеграция идей, представленных социальным конструктивизмом и психологией решения проблем, позволяет воссоздать наиболее полную структуру репрезентации личностной проблемы, в состав которой входят: личностные смыслы, являющиеся продуктом нефункционального взаимодействия индивида и реальности и составляющие ядро проблемы; целевое состояние, отражающееся в представлении индивида о желаемом направлении и качестве трансформации личностных смыслов; управляемые и неуправляемые, явные и латентные переменные проблемы, которые могут включать в себя как составляющие внутреннего, психического, так и социального мира человека.

*Список литературы*

1. *Акофф Р.* Структура проблемы и пути их решения // Искусство решения проблем. – М., 1982. С. 14–25 (с сокр.)
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 13–223.
3. *Кисельникова Н.В., Данина М.М.* Стратегическая психотерапия заикания: структура проблемы, направления и техники работы с клиентами // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 2. – С. 131–141. doi:10.17759/cpp.2015230208
4. *Нардонэ Дж., Вацлавик П.* Искусство быстрых изменений. Краткосрочная стратегическая терапия. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2006. 192 с.
5. *Нардонэ Дж., Вербиц Т., Миланезе Р.* В плену у еды: Краткосрочная стратегическая терапия при нарушениях пищевого поведения: булимия, анорексия, vomiting (вызванная рвота) / – М.: Эксмо, 2010. 288 с.
6. *Нардонэ Дж., Сальвини А.* Магическая коммуникация. Стратегический диалог в психотерапии. – М.: Рид-Групп, 2014. 160 с.
7. *Спирidonov В.Ф.* Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. 319 с. (Серия «Учебник XXI века».)

**The study of personal problem representation  
in the light of Vygotskian ideas of social constructivism**

*Kiselnikova N., Kuminskaya E.,*

*Danina M., Lavrova E., Markova S.,*

*Psychological Institute of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
nv\_psy@mail.ru; j-aquarius@bk.ru; mdanina@yandex.ru*

This paper discusses the possibility of applying the ideas of social constructivism, originated by Vygotsky, to develop a theoretical model of the structure of personal problem representation. It describes the data of several researches, carried out on the basis of these ideas by the representatives of the Italian school of strategic psychotherapy. It suggests integrating of the concepts of social constructivism with ideas of problem structure in the psychology of thinking.

The emergence of social constructivism is associated with the name of Vygotsky [1960] and his cultural-historical theory of the psyche development. In it any knowledge, as well as the values and meanings of various aspects of reality are seen as products of socio-cultural interaction and entry into social relations of individuals.

These ideas being developed in the framework of a strategic approach to the analysis of the personal and social problems, postulate the latter also as a product of the interaction between the person and the reality. What's more, in the maintenance of the problem situation one of the key roles is played by the efforts that the person or his/her social environment applies to solve it (the so-called "non-functional undertaken attempts to solve") [Nardone, Wat-

zlawick, 2006; Nardone, Salvini, 2014]. In the end, a special “perceptive-reactive system” is formed, which includes specific ways of perceiving reality and responding to it and it is expressed in three types of relationships – with oneself, with other people and the surrounding world. The effective problem solution in this approach involves: a) understanding the laws of perceptive-reactive system functioning ; b) blocking non-functional attempts to solve the problem; c) the implementation of interventions aimed at the transformation of the elements that make up the structure of the problem. These elements can be considered as an alloy of cognitive ( “thoughts”) and emotional ( “emotions to”) reactions, integrated in line with the strategic constructivist approach in the words “perception” and “reaction” – which are a variety of ways to interact with the problematic reality, including the behavioral ones.

In the Italian school of strategic psychotherapy, based on the analysis of the rigid interaction of the subject with various types of problematic reality, their typical subjective representations are described. This is based on an example of obsessive-compulsive disorder, eating disorders (anorexia, bulimia, cause vomiting), depression and sexual dysfunction [Nardone, 2008; Nardone, Verbits, Milanese, 2010]. A similar attempt to explore the features of the interaction of a stuttering individual with the social environment and to construct key meanings, structuring his/her problem was made by Kiselnikova N.V, Danina M.M. [2015].

Despite the efficient experience in the application of theoretical positions in social constructivism to the specific issues, the main subject of psychotherapists and counselors’ activities is an open question about the development of a generalized theoretical model of the personal problems structure representation.

Analysis of the existing concepts and researches shows that productive approach to solve this problem may be gained through the integration of the ideas (formed in the psychology of the problems and challenges [Spiridonov, 2006]) of social constructivism on the genesis and functioning of problems with the concept of the problem components and their relationships. In a line with the latter it is considered that the structure of the problem includes: a) the controlled variables, i.e. conditions covered by the issue, which can be controlled by the decision-maker; b) uncontrolled variables, i.e. conditions covered by the issue, which can not be controlled by the decision-maker, but which, together with controlled variables can affect the outcome of his/her choice (background of the problem); c) the target state (outcome of a problem) [Ackoff, 1982]. The relationships between the three components are diverse and affect the specificity of the decision process. Not all the elements of the problem are explicitly disclosed to the subject, and the incompleteness of the problem representation is one of the barriers to its solution. It is therefore advisable to speak about the elements represented clearly and latently.

The integration of the ideas presented by social constructivism and problem solving psychology allows recreating the most complete representation of the

structure of a personal problem, which includes: personal meanings that are the products of a non-functional interaction between the individual and reality, making up the core of the problem; target state, reflected in the individual's perception of the desired direction and quality of the transformation of personal meanings; managed and unmanaged, explicit and latent variables of a problem that may include both components of the internal, mental, and social world of a person.

#### *References*

1. *Ackoff R.* structure problems and ways of their solution // The art of problem solving. M., 1982. S. 14–25 (with abbr.).
2. *Vygotsky L.* The history of higher mental functions development // The higher mental functions development. – M.: APN RSFSR, 1960. pp 13–223.
3. *Kiselnikova N., Danina M.* Strategic therapy of stuttering: Problem Structure, trends and techniques for working with clients // Counseling Psychology and psychotherapy. 2015. Vol 23. № 2. S. 131–141. doi: 10.17759 / cpp.2015230208
4. *Nardone G., Watzlawick P.* Art rapid changes. Short-term strategic therapy. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2006. 192 p.
5. *J. Nardone G., Verbits T., Milanese R.* In the thrall of food: Short-term strategic therapy for eating disorders: bulimia, anorexia, vomiting (induced vomiting) / M.: Eksmo, 2010. 288 p.
6. *Nardone G., Salvini A.* Magical communication. Strategic dialogue in psychotherapy. – M.: Reed Group, 2014. 160 p.
7. *Spiridonov V.* Psychology Thinking: Problem Solving and problems: Textbook. M.: Genesis, 2006. 319 p. («TextbookXXICenturySeries).

**На пересечении фундаментальной психологии  
Выготского и диалогичности: социальные инновации  
за счет коррекции межличностного противостояния  
в условиях французского медицинского учреждения**

**Клотцер Л.**

*Институт психологии и образования, Университет Невшателя,  
(Невшатель, Швейцария)  
laure.kloetzer@gmail.com*

Методология Клиники Деятельности (TheActivityClinicapproach) базируется на культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Мы рассматриваем деятельность индивида как зависимую от социума и опосредованную культурными артефактами, которые одновременно используются и трансформируются индивидами. Этот подход также инспирирован психопатологией труда и французской эргономикой с ее вниманием к деятельности работников. Выражаясь кратко, это методология интервенции, направленная на трансформацию работы, то есть, методология развития.

Клинико-деятельностный подход связан с использованием диалогических методик в коррекционной работе. Представленный в данной работе метод носит название межличностного противостояния (Cross Self-Confrontation). Метод разрабатывался Ивом Кло и его командой в Париже в Консерватории искусств и ремесел в течение последних 15 лет. Он требует участия добровольцев, которые хотят повысить свою способность действовать индивидуально и в коллективе в ходе анализа определенных моментов их деятельности. Исследователи начали работу над данным проектом, т.к. были получены обоснованные данные о наличии проблемы, требующей решения. Ученые добровольно объединились, создав «объединенную исследовательскую группу», чтобы изучить данную проблему. Они вместе принимали решение о том, над какими конкретными моментами они хотят работать, и впоследствии снимали их на видео на рабочем месте. Анализ проводится путем неоднократного просмотра сотрудниками сделанных видеоклипов, которые они комментировали в ходе простых и кросс личностно-конфронтационных интервью. Такие интервью фокусируются на сравнении индивидуальных способов выполнения задач. Особый акцент на выявленных различиях открывает путь к новым вопросам и размышлениям. Этот диалог организует систематическое сравнение контрастных способов действий, таким образом, экстерниORIZИРУЯ их в качестве объектов для применения при подготовке новых возможностей для деятельности. Деятельность одного может быть отражена в деятельности других. Наконец, исследователи и добровольцы совместно выбирают видеоклипы с действиями и интервью, отражающие дискуссии о важных аспектах работы и возникающих в ней конфликтах. В окончательной редакции эти видео



выстраиваются, и получается фильм на основе многоголосного доклада, который представляется более широкой аудитории. Исследователи сосредоточены, прежде всего, на действиях, которые помогут развить у сотрудников способность действовать в рамках своей профессиональной среды, на их организации и на них самих. Анализ трудовой деятельности и профессиональной полемики также открывает новое поле для размышления и деятельности. В межличностном противостоянии и последующих дискуссиях в объединенной исследовательской группе, работники могут прийти к «видению вещей по-разному» (Выготский, 1999) и открыть новые способы отношения к своей работе. В данном случае анализ используется для «трансформации приобретенного опыта в качестве инструмента для работы с последующим опытом» (Клот, 2008, с.148).

Описанная здесь работа проводилась на протяжении последних двух лет во французском медицинском учреждении. В данной работе проанализированы некоторые аспекты диалогической динамики этой интервенции. В частности, делается попытка проследить путь развития в мышлении участников во время кросс личностно-конфронтационных диалогов. В некоторых диалогах мы можем продемонстрировать укрепление объектов диалога через развитие их инструментария и адресности. Этот диалог связан с развитием знаний работников об объектах, инструментах, и адресатах их трудовой деятельности. В данном случае диалог служит инструментом для развития представлений о трудовой деятельности. В рамках кросс личностной конфронтации, сам диалог представляет собой пространство потенциального развития. Подробный и сравнительный анализ трудовой деятельности работников может обогатить речевой обмен, что приведет к возникновению споров, обсуждений с целью понять точку зрения своих коллег и защитить свои собственные способы выполнения задач. Необходимость честно обсуждать противоречивые аспекты трудовой деятельности может вызвать функциональные изменения в диалоге.

Согласно Л.С. Выготскому, развитие происходит, когда субъекты начинают применять формы деятельности, которые изначально были использованы в отношении их самих (Л.С. Выготский, 1997, с.105 [пер.с французского]). Этот перенос с межличностного плана на внутриличностный является важным шагом для обеспечения мыслительных процессов испытываемых новыми инструментами развития (Л.С. Выготский, 1997). Такая динамика «от внешнего к внутреннему» (Л.С. Выготский, 1997, с.134) также является центральной для процессов обучения и развития в течение всей жизни. Коллектив может быть «источником, полем, которое питает развитие высших функций» и в зрелом возрасте (Л.С. Выготский, 1997, с.167). В нашем исследовании на данный момент субъективные, коллективные, и организационные изменения опосредованы развитием функций трудовых коллективов. Согласно Л.С. Выготскому, мы признаем, что коллективные формы не

только создают внешние ограничения для индивидов, но и становятся их внутренним знанием, тем самым обеспечивая полное развитие индивидов: Коллективное действительно становится индивидуальным.

*Список литературы*

1. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail* [The Psychological Function of Work]. Paris, PUF.
2. Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* [Work and the power to act]. Paris, PUF.
3. Vygotsky, L.S. (1927/1987). The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation. In: R.W. Reiber & J. Wollock (Eds.) *The collected work of L.S. Vygotsky. Vol 3. Problems of the theory and history of psychology*, pp.233–343. New York: Plenum Press.
4. Vygotsky, L.S. (1999). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. (N. Veresov, Trad). In N. Veresov, *Undiscovered Vygotsky*. (pp.256–281). Frankfurt am Main: Peter Lang.
5. Vygotsky, L.S. (1934/1986). *Thought and language*, Cambridge, MIT Press (1934/1997). *Pensée et Langage*. La Dispute, Paris.
6. Vygotsky, L.S. (2004). The Collective as a Factor in the Development of the Abnormal child. In R.W. Reiber & D.K. Robinson (Eds). *The Essential Vygotsky*, pp.201–219. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishing.

**Crossing Vygotsky's concrete psychology and dialogism:  
social innovation through an intervention in cross self-  
confrontations within a French healthcare institution**

**Kloetzer L.**

*Institute of Psychology and Education, University of Neuchâtel,  
(Neuchâtel, Switzerland)  
laure.kloetzer@gmail.com*

The Activity Clinic approach is grounded in Vygotskian cultural-historical psychology: We consider the activity of individuals as inherently social and mediated by cultural artefacts, which are at the same time used and transformed by individuals. This approach is also inspired by French ergonomics, with its attention to activity as it is performed by workers, and by work psychopathology. In short, it is an interventionist methodology aimed at transforming work : a developmental methodology. Activity Clinic uses dialogical methodologies in an intervention perspective. The one presented here is called Cross Self-Confrontation, and has been created by Yves Clot and his team in Paris, at CNAM, in the last 15 years. It requires the full participation of volunteers who want to increase their power to act as individuals and collectives by analyzing chosen moments of their activity. The researchers begin a research project because there is a shared awareness of some interesting problem to solve. The volunteers form a group of participants to explore this problem, called an “associated research group”.

They collectively decide on which specific moments they want to work, which are subsequently filmed in the workplace. The analysis is conducted through repeatedly confronting the workers with these video clips, which they comment on during simple and cross self-confrontations interviews. Simple and cross self-confrontation interviews focus on the comparison of individual ways of performing tasks. With special focus on their variations, they open the door to new questions and reflections. This dialogue organizes a systematic comparison of contrasted ways of operating, thus exteriorizing them as objects for use in preparing new possibilities for action. The activity of one can be mirrored in the activity of others. Lastly, the researchers and volunteers jointly select video clips of the activity and of the interviews featuring debates about important aspects and conflicts of the work. These videos are arranged in a final form, a film-based multi-voiced report, which is presented to a wider audience. Researchers focus primarily on actions to help develop the workers' power to act within their professional milieu, on their organisation, and upon themselves. Analysis of work activity and professional controversy also open new possibilities for thinking and action. During the Cross Self-Confrontation interviews and the subsequent discussions in the associated research group, the workers may come to "see things differently" (Vygotsky, 1999) and discover new ways to relate to their own work. This time for analysis is thus dedicated to "transform past experience into an instrument for dealing with future experiences" (Clot, 2008, p.148).

The intervention reported here has been conducted in the last two years within a French healthcare institution. The paper will analyze some dialogical dynamics in this intervention. In particular, it will look for traces of development in the thinking of participants during the Cross Self-Confrontation dialogues. In some dialogues, we can demonstrate an enhancement of objects of the dialogue, through the development of its instruments and addressees. This dialogue is related to the development of workers' knowledge about the objects, tools, and addressees of their work activity. Here, dialogue serves as a tool to develop thinking on the work activity. In the Cross Self-Confrontation framework, dialogue itself constitutes a space of potential development. The detailed and comparative analysis of their work activities workers perform can enrich the conversational exchange, leading them to raise arguments, debate them to understand the point of view of their colleagues, and defend their own ways of performing tasks. The need to argue honestly on conflicting aspects of the work activity may induce functional migrations in the dialogue.

As stated by Vygotsky, development takes place when subjects begin to use for themselves the forms of action that have primarily been used with them (Vygotsky, 1997, p.105 [from French trans.]). This transfer from the interpersonal plane to the intrapersonal plane is a critical step to provide subjects' thought processes with new tools for development (Vygotsky, 1997). Such dynamics "from outer to inner" (Vygotsky, 1997, p.134) are

also central to lifelong learning and development processes. The collective happens to be “the source, the field nourishing the development of higher functions” – also in adulthood (Vygotsky, 1997, p.167). In our research to date, subjective, collective, and organizational developments are mediated by the development of the functions of work collectives. Following Vygotsky, we acknowledge that collective forms not only constitute external constraints for individuals, but inform them internally, thus enabling the full development of the individuals. The collective is truly active within the individual.

#### *References*

1. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail* [The Psychological Function of Work]. Paris, PUF.
2. Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* [Work and the power to act]. Paris, PUF.
3. Vygotsky, L.S. (1927/1987). The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation. In: R.W. Reiber & J. Wollock (Eds.) *The collected work of L.S. Vygotsky. Vol 3. Problems of the theory and history of psychology*, pp.233–343. New York: Plenum Press.
4. Vygotsky, L.S. (1999). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. (N. Veresov, Trad). In N. Veresov, *Undiscovered Vygotsky*. (pp.256–281). Frankfurt am Main: Peter Lang.
5. Vygotsky, L.S. (1934/1986). *Thought and language*, Cambridge, MIT Press (1934/1997). *Pensée et Langage*. La Dispute, Paris.
6. Vygotsky, L.S. (2004). The Collective as a Factor in the Development of the Abnormal child. In R.W. Rieber & D.K. Robinson (Eds). *The Essential Vygotsky*, pp.201–219. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishing.

## Детская игровая площадка в контексте культурно-исторической психологии<sup>1</sup>

**Котляр И.А., Соколова М.В., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г.**

*Московский городской центр психолого-педагогической  
экспертизы игр и игрушек МГППУ (Москва, Россия)  
iakorepanova@gmail.com; maria.sokolova.v@gmail.com;  
smirneo@mail.ru*

Понятийный аппарат культурно-исторической психологии может быть использован не только для объяснения механизмов и форм психического развития, но и для анализа конкретных условий психического развития ребенка и проектирования игровых сред ([1], [4], [5]). В нашем сообщении мы проанализируем такой феномен современной культуры как детская игровая площадка.

Детская игровая площадка – явление культуры, создаваемое взрослыми для разворачивания деятельности ребенка. С позиции культурно-исторической психологии психолого-педагогический анализ площадки основывается на выявлении уровня игровой ценности и соответствии задачам возраста. В основе анализа и проектирования – понимание площадки как единого пространства, где каждый элемент несет потенциал для какой-либо развивающей деятельности детей – игры, общения, экспериментирования.

Появление детских площадок на рубеже 19 и 20 века связано с изменением места ребенка в обществе. В этот период возникла система специальных учреждений, детских садов, в которых для пребывания детей на свежем воздухе были выделены специальные время и место. Одновременно с этим происходил быстрый рост городов, увеличение и ускорение движения транспортных потоков по улицам и, как следствие – сокращение открытых безопасных мест для свободной игры и передвижения детей. Этим объясняется двоякая природа детской площадки. С одной стороны она – своего рода компромисс между потребностями города и потребностями детей, а с другой – пространство для детского развития.

Длительное время проектированием детских площадок занимались ландшафтные архитекторы и дизайнеры, ориентируясь на работы Дж. Гибсона и разрабатываемый им и его последователями экологический подход [2]. В последнее десятилетие к анализу и проектированию детских площадок обратились и психологи.

Основные положения разрабатываемого нами подхода к проектированию детских сред лежат в теории деятельности А.Н. Леонтьева, работах Г.П. Щедровицкого, А.Г. Асмолова, В.В. Рубцова, В.М. Мунипова, В.Л. Глазычева [3].

В основе проектирования – понимание площадки как единого пространства, где в каждом элементе заложен потенциал для какой-либо

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10627

развивающей деятельности детей – игры, общения, двигательной активности, экспериментирования. На детской площадке распредмечивание – это умение оперировать с предметами в соответствии с присущими им функциями и формирование операциональных способностей, игровых действий или умение встраивать свое движение в соответствии с логикой объекта площадки или ее ландшафта.

Деятельность ребенка на площадке представляется также возможностью по распредмечиванию объектов игровой среды, которые открывают ребенку различные аспекты человеческой деятельности и опредмечиванию их процессе его фантазийной и затем созидательной активности и взаимодействия с другими участниками.

Психолого-педагогический анализ площадки основывается на выявлении уровня игровой ценности различных объектов и их соответствии задачам возраста.

Детская площадка должна учитывать возрастные особенности детей – их физические возможности, умение оценивать риски и контролировать себя, потребность в игре, в экспериментировании и познании, в преобразовании, общении, активном движении, отдыхе. В каждом возрасте площадка может выступать условием для спонтанного, самостоятельного обучения.

Одним из главных критериев выбора объектов для конкретной игровой площадки является оценка игровой ценности каждого объекта или элемента ландшафта. Игровая ценность объекта или материала – это разнообразие и продолжительность возможных игровых действий, которое можно совершить с его помощью. Наиболее высокую игровую ценность имеют неоформленные полифункциональные объекты и материалы – песок и другие сыпучие материалы, вода, бумага и ее производные. Такие материалы открыты для самых разных действий детей. На детской площадке это – песочницы, системы пересыпания гальки или щепы, водные объекты, лазательные структуры. Низкая игровая ценность – у закрытых объектов с жестко заданной тематикой, определяющей один способ действия детей и не допускающей вариативности (например, фигуры игровых персонажей).

Высокой игровой ценностью обладает также сам ландшафт детской площадки в особенности сложный рельеф. По сравнению с конкретными игровыми объектами (домики, горки и т.п.) элементы ландшафта (холмы, ложбины, водоемы, кусты и деревья) предоставляют уникальную возможность для бесконечного вариативного игрового использования. Грамотно спроектированный игровой ландшафт может существенно увеличить игровую ценность детской площадки и сделать ее более экологичной.

В разных возрастах существует различная потребность в количестве и качестве открытых и закрытых объектах. Так, в ранних возрастах выше потребность в закрытых объектах с предельно ясной логикой использо-

вания. В то время как в дошкольном и младшем школьном возрастах выше потребность в открытых объектах, в подростковом возрасте, где на первый план выходит общение, эта потребность не так актуальна.

При проектировании детских площадок актуальной является проблема риска, которая активно разрабатывается в зарубежной практике. В последние десятилетия общепринятым стало разделение двух понятий – «риск» и «опасность», где второе понимается как потенциальный источник вреда, последствия которого трудно прогнозировать, а первое – действие субъекта в ситуации неопределенности. Длительное время считалось, что риск это нечто ненужное, негативное, то, чего необходимо избежать любой ценой. Однако умение оценивать риск, а также собственные ресурсы необходимы для современного человека. Но эти умения могут быть получены только в реальном опыте, при нахождении в реальных рискованных ситуациях или в особых игровых ситуациях, где ребенок может пережить опыт преодоления в условных ситуациях «как будто». Детская площадка в своем потенциале не опасна, но рискованна. При этом риски для детей различных возрастов не одинаковы и зависят от множества факторов, прежде всего от уровня моторного развития и самоконтроля.

Нам представляется, что при обсуждении проблемы рисков на детской площадке целесообразно привлечение понятия «опробование», введенное Б.Д. Элькониним [6]. Пробное действие, в силу своей открытости и незавершенности рискованно. На детской площадке должны быть созданы условия для того, чтобы дети могли рисковать, но при этом контролировать ситуации риска.

Как показал наш анализ, на современных игровых площадках преобладают закрытые объекты и крайне бедный ландшафт. Количество открытых объектов и сложный игровой ландшафт находятся в явном дефиците. Проектирование детских площадок с высокой игровой ценностью требуют участия психологов.

В основе проектирования детской площадки должна стать ориентация на создание условий для основных детских деятельностей. В общем виде принципы могут быть сформулированы следующим образом:

- соответствие психологическим задачам возраста;
- ориентация на уровень допустимого риска;
- принцип игровой ценности и открытости объектов;
- гармоничность игровых зон и ландшафта.

В настоящее время данные принципы уже используются в проектировании детских площадок нового поколения в нашей стране.

#### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров – М.: МПСИ, 1996.
2. Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988.

3. Котляр И.А. Соколова М.В. Детская площадка как предмет психологического исследования// У истоков развития. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). ГБОУ ВПО МГППУ, Москва 2013.
4. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
5. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
6. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1

## **Playground in the context of cultural-historical psychology<sup>1</sup>**

***Kotlyar I., Sokolova M., Smirnova E., Sheina E.***

*Toys and Play Research Centre, MSUPE (Moscow, Russia)*

*iakorepanova@gmail.com;*

*maria.sokolova.v@gmail.com;smirneo@mail.ru*

The conceptual system of cultural-historical psychology can be used not only to explain the mechanisms and forms of mental development, but also to analyze the specific conditions of the child's mental development and design of play environment (Asmolov A., 1996, Rubtsov V., 2008 Smirnova E. et al., 2008). In our report, we will analyze children's playground as a phenomenon of contemporary culture.

Children's playground is a cultural phenomenon created by adults for the deployment of child's activity. From the perspective of cultural-historical psychology, psycho-pedagogical analysis of a playground is based on the identification of its play value and the tasks relevant to a particular age. Underlying the analysis and design of playgrounds, there is an understanding of the playground as a whole space, where each element carries the potential for one of the child's developing activities - game, communication, experimenting.

The emergence of children's playgrounds at the turn of the 19th and 20th century was due to the change in the child's place in society. During this period, there was a system of special institutions, kindergartens, where the special time and place were allocated for children to stay in the open air. At the same time there was a rapid growth of the cities, the increase and acceleration of traffic flow through the streets and, as a consequence, reduction of the safe public space for free play and movement of children (see, for example, Hart R., 2002). This explains the dual nature of the playground. On the one hand it is a kind of compromise between the needs of the city and the needs of children, and on the other hand it is a space for a child's development.

For a long time those who were engaged in designing children's playgrounds were landscape architects and designers, who were mainly focusing on the works of Gibson G. and the ecological approach (1988) developed

<sup>1</sup> The study was funded by Russian Humanitarian Science Foundation in the context of a research project number 15-06-10627



by him and his followers. In the last decade psychologists also turned to the analysis and design of playgrounds.

The main ideas of our approach to design the children's environments rest upon the theory of activity by Leontiev A., Shchedrovitsky G., Asmolov A., Rubtsov V., Munipov V., Glazyshev V.

Underlying the analysis and design of playgrounds, there is an understanding of the playground as a whole space, where each element carries the potential for one of the child's developing activities - game, communication, experimenting. At the playground desobjectivation is the ability to operate with objects in accordance with their inherent features and formation of operational ability, game activity or the ability to embed their motion in accordance with the logic of the playground or its landscape.

Child's activity at the playground also presents an opportunity for the desobjectivation of the play environment objects which offers children various aspects of human activity and their objectivation in the process of his/her imaginary, and later creative activity and interaction with other participants.

Psycho-pedagogical analysis of the playground is based on the identification of play value in different objects and the tasks relevant to a particular age. Playground for children should meet requirements of children's age – their physical abilities, the ability to assess the risks and to control them; their need to play, experiment and cognize; their interest in transformation, communication, active movement and rest. Playground can be a prerequisite for the spontaneous, self-directed learning in any age.

One of the main criteria for choosing the objects for a particular playground is to assess the play value of each element of an object or a landscape. Play value of the object or material is the variety and the duration of possible game actions that one can do with the help of it. Unformed multifunctional objects and materials, such as sand and other bulk materials, water, paper and its derivatives have the highest game value. Such materials are open to a variety of children's actions. On the playground they are: the sandbox, the system of oversleeping pebbles or chips, water objects, climbing structures. Closed facilities with hard-coded theme, defining a course of action and not allowing variability (e.g. shaped fictional characters) possess low play value.

Playground landscape, particularly its difficult terrain, also possess a high play value. In comparison to specific game objects (houses, slides, etc.), elements of the landscape (hills, ravines, ponds, shrubs and trees) offer a unique opportunity for a big variety of games. A well-designed gaming landscape can substantially increase the play value of the playground and make it more environmentally friendly.

There is a different need in the quantity and quality of unclosed and closed facilities in various ages. Thus, in early age the need of closed objects with clear logic of how to use them is higher. While in pre-school and primary school age the need for unclosed facilities is higher, whereas in adolescence, where communication comes to the fore chat, this need is not as urgent.

There is an issue of the risk that is actively developed in international practice for designing playgrounds. The general separation of the two concepts – “risk” and “hazard” became more common in the recent decades, the second concept is understood as a potential source of harm, the consequences of which are difficult to predict, and the first is an action of a subject in the situation of uncertainty. For a long time it was believed that the risk is something unnecessary, negative, something to be avoided at all costs. However, the ability to assess the risk, as well as one’s own resources is needed for the modern human being. But these skills can only be obtained in actual experience, in actual risk situations or in specific game situations where the child can live through the experience of overcoming standard “as if” situations. Playground in its potential is not dangerous, but it is risky. The risk for child-ren in different age is not the same and it depends on many factors, primarily on the level of their motor development and self-control.

We believe that it is necessary to mention the concept of “testing” introduced by Elkonin B. (2004) to discuss risk issues in the playground. Because of its openness and incompleteness a test action is risky. It is important to create the necessary conditions to enable children to take risks, but at the same time monitor the risk situations at the playgrounds.

As our analysis shows, modern playgrounds are dominated by closed objects and very poor landscapes. Open objects and complex gaming landscapes are in obvious deficiency. Designing playgrounds with high play value requires the participation of psychologists.

Creating conditions for major childhood activities should be in the basis of the playground design. General principles can be summarized as follows:

- compliance with the psychological problems of children;
- focus on the level of acceptable risk;
- the principle of the play value and open objects;
- harmony of game zones and landscape.

Currently these principles are used in the design for a new generation of children’s playgrounds in Russia.

#### *References*

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров – М.: МПСИ, 1996.
2. *Гибсон Дж. Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988.
3. *Котляр И.А. Соколова М.В.* Детская площадка как предмет психологического исследования// У истоков развития. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). ГБОУ ВПО МГППУ, Москва 2013.
4. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
5. *Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3.
6. *Эльконин Б.Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1

**Концепция лунных фаз, как метафора для обсуждения  
аналитической структуры деятельностного подхода  
А.Н. Леонтьева в контексте системы  
понятий теории Л.С. Выготского**

*Лаго Л.*

*Кембриджский университет (Кембридж, Великобритания),*

*Маттос К.*

*Университет Сан-Паулу (Сан-Паулу, Бразилия)*

*Lg485@cam.ac.uk*

Данная работа представляет собой теоретическое обсуждение формирования понятия с социально-культурной точки зрения, которая стремится включать аналитическую структуру системы деятельности Леонтьева в рамках системы понятий Л.С. Выготского. Разработка концепции фаз Луны, в данной работе, используется в качестве иллюстративного примера.

**Концепции, концептуальная система и система деятельности**

Во многих работах Л.С. Выготский указывает на то, что генезис мыслительной деятельности (иногда обозначаемый в качестве сознания или высших психических функций) основывается на обобщении и опосредствовании, с помощью языка как знаковой системы. Так, он подчеркивает, что «все понятия являются обобщением» (Выготский, 2010, С. 359), и считает, что «формирование понятия» и «приобретение смысла через слово» являются аналогичными процессами: «результат сложной интенсивной деятельности (совместная работа со словом или знаком)» (Выготский, 2009, С. 168). Выготский отделяет повседневные понятия от научных, в частности, первые развиваются у детей в процессе отношений с людьми, находящимися в их непосредственном окружении, а вторые, в ситуации, когда дети добровольно и сознательно познают их в систематизированном кругу общения, таких как школа. И, наконец, самое главное, Выготский дает диалектическое определение, в котором «понятие заполнено определениями объекта» и «является результатом долгого и глубокого познания объекта». (Выготский, 1998, С. 53). В своих работах, он также придает особое значение понятию системы, «каждое понятие возникает уже связанным со всеми другими и, возникнув, по-видимому, определяет свое место в системе ранее признанных понятий», что и приводит к познанию мира (Выготский, 1998, С. 48). Таким образом, иерархическая концептуальная система может быть понята как связанная серия подчиненных друг другу понятий (Выготский 2009, С. 292).

В то время как Выготский обозначает понятие в качестве посредника между человеком и объектом, Леонтьев (1981, С. 46) рассматривает деятельность и ее соответствующие условия, цели и средства в качестве среднего звена. С точки зрения Давыдова (1999), деятельность можно рассма-

тривать как процесс, в котором окружающая реальность трансформируется творческими усилиями человека, где труд является своеобразной формой такого преобразования. Таким образом, любая деятельность является целенаправленной на объект, что является существенным аспектом, который отличает одну деятельность от другой (Леонтьев, 1981). Основным компонентом деятельности является действие, «человеческая деятельность существует только в форме действия или цепи действий» (Леонтьев, 1981, С. 61). На этом уровне индивид воспринимает непосредственную цель своих действий, и именно по этой причине, его можно считать наделенным высоким уровнем сознания. С другой стороны, существует оперативный уровень, который зависит от внешних условий и конкретных условий деятельности. Этому уровню деятельности не всегда свойственна осознанность выполняемых действий т.к. предполагается, что человек уже усвоил операции и выполняет их автоматически (Леонтьев, 2009).

Леонтьев использует именно эту структуру для объяснения генезиса и роста сознания человека. Его основная идея состоит в том, что «деятельность человека содержит в себе опыт человечества», что означает, что психические процессы человека «приобретают структуру, обязательно привязанную к социально и исторически сформированным средствам и методам, переданным ему другими в процессе совместного труда и социального взаимодействия» (Леонтьев, 1981, С. 56). Будучи уверенными в этом предложении, мы попробовали совместить концептуальную систему Выготского с системой деятельности Леонтьева.

### **Концептуальная система и система деятельности: сближение**

Эта попытка позволила сформулировать теоретическое положение, которое мы назвали понятие-деятельность. Этот термин означает диалектическое единство между понятием и генетически обусловившей его деятельностью, т.е. исторически определенными и культурно систематизированными действиями, в которых данное понятие возникает и обретает целенаправленность. Используя такие понятия, как сознание и произвольность, нам удалось связать научные понятия с действием (понятие-действие), а повседневные понятия с операциями (понятие-операция). Выделение этих элементов позволяет рассматривать концептуальное мышление в качестве деятельности, «мышление является сугубо человеческой деятельностью, а не чем-то, что добавляется к деятельности или ее отдельной стороне». (Леонтьев, 2005, С. 46). Другими словами, в то время как научные понятия параллельны действию, поскольку оба связаны с сознательными и произвольными действиями, повседневные понятия параллельны операциям, так как опираются на неосознаваемые и автоматически выполняемые операции. Смысл этих отношений состоит в том, что понятия рассматриваются как открытые, динамичные, многогранные и противоречивые сущности (Энгельстрем и др., 2005), потому что они всегда возникают внутри конкретной

деятельности. Например, Нессериан (Nesserian, 2012) утверждает, что понятия, это, – «ни полностью неподвижные единицы представления, ни исключительно ментальные представления, но нечто возникающее, развивающееся и живущее во взаимодействии между людьми, которые создают и используют их» (стр. 245). Хедегард (Hedegaard, 2007), в свою очередь, утверждает, что понятие «всегда сочетает в себе идеализированную практику с объектами, созданными руками человека» (стр. 251). Обращаясь в качестве иллюстрации к некоторым зафиксированным в истории науки спорам о происхождении Луны, мы можем обсудить каждую из выдвигавшихся теорий в связи с той деятельностью, в которую люди были вовлечены. Так, мы можем гипотетически рассматривать взаимосвязь элементов в структуре «понятие-деятельность» как синтез действий человека в окружающем его мире. В этом смысле, Луна является не просто «астрономическим телом на орбите Земли», но воплощает в себе большой набор согласованных действий человека. Одним из направлений развития может стать проектирование и реализация серии из пятнадцати уроков по дисциплине «научное знание» для средней школы с целью изучения лунных фаз в ходе исследовательской деятельности, а также с использованием житейского опыта и знаний в области истории науки (культурно-исторические значения).

#### *Список литературы*

1. Davydov, V.V. (1999) What is real in teaching activity? In: Hedegaard & Lompscher (Eds). Introduction. Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University Press.
2. Engeström, Y.; Pasanen, A.; Toiviainen, H. & Haavisto, V. (2005) Expansive learning as collaborative concept formation at work. In: Yamazumi, K.; Engeström, Y & Daniels, H. (Eds.) New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work. Osaka: Kansai University Press.
3. Hedegaard, M. (2007) The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in pre-school children's activity. In: Daniels, H.; Cole, M. & Wertsch, J.V. (Eds.) The Cambridge companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In: Wertsch, J. (Ed) The concept of activity in soviet psychology. New York: M.E. Sharpe.
5. Leontiev, A.N. (2009). Activity, consciousness. Pacifica, CA: Marxists Internet Archive. Retrieved November 23, 2015, from < <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf> >
6. Leontiev, A.N. (2005). Lecture 36. Thinking and Activity. Journal of Russian & East European Psychology, 43(5), 41–52.
7. Nesserian, N. (2012) Modelling Practices in conceptual innovation: An ethnographic study of a neural engineering research laboratory. In: Feest, U. & Steinle, F. (Eds) Scientific concepts and investigative practice. Berlin: DeGruyter.
8. Vygotsky, L.S. (1998). The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child psychology. (R.W. Rieber, Ed., M.J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press.
9. Vygotsky, L.S. (2009) A construção do pensamento e da linguagem [Thinking and speech]. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

10. *Vygotsky, L.S.* (2010) *Psicologiapedagógica* [pedagogical psychology]. São Paulo: WMF Martins Fontes.

### **Moon phases: an approach between concepts' system (Vygotsky) and activity system (Leontiev)**

***Lago Leonardo, Mattos Cristiano***

*University of Cambridge (Cambridge, UK),*

***Mattos Cristiano***

*University of Sao Paulo (Sao Paulo, Brazil)*

*Lg485@cam.ac.uk*

This work is a theoretical discussion about concept formation from a sociocultural perspective which aims to include the analytical structure of Leontiev's activity system within the L.S. Vygotsky's system of concepts. The development of the concept of the phases of the moon is particularly employed as an illustrative example.

#### **Concepts, conceptual system and activity system**

In many works Vygotsky points out the genesis of thoughts (sometimes denoted by consciousness or higher mental functions) is based on generalization and mediation mainly through language. For instance, he emphasizes that "the entire concept is a generalization" (Vygotsky, 2010: 359) and considers "the formation of a concept" and "the acquisition of meaning through a word" as similar processes: "the result of a complex and intensive activity (joint venture with word or sign)" (Vygotsky, 2009: 168). In details, Vygotsky differs everyday from scientific concepts, where children elaborate the former from the relationships with people in their innermost living circle, and the latter, children voluntarily and consciously apprehend in a systematized circle as school. Lastly, and most important, Vygotsky provides a dialectical definition in which a "concept is filled with determinations of the object" and a "result of a long and deep knowledge of the object." (Vygotsky, 1998:53).

In his works, he also reinforces the notion of system, "every concept arises already connected with all others and, having arisen, seemingly determines its place in a system of previously recognized concepts", what leads to the recognition of the world (Vygotsky, 1998:48). Thus, a hierarchical conceptual system can be understood as connected series of co-subordinators concepts (Vygotsky, 2009:292).

While Vygotsky sees a concept as the mediator between the individual and an object, Leontiev (1981:46) considers the activity and its corresponding conditions, goals, and means as this middle link. As Davydov (1999) explains, activity can be understood as the process in which the surroundings reality is transformed by men's creative efforts, where labor is the original form of such transformation. Thus, any activity is goal-oriented towards an object, the essential aspect that distinguishes one activity from another (Le-

ontiev, 1981). The activity basic component is the action, “human activity exists only in form of an action or a chain of actions” (Leontiev, 1981:61). In such level, the individual perceives the immediate goal of their action and for this reason, it is said to be endowed of a high level of consciousness. On the other hand, there is an operational level receives the name of operation and depends on outer circumstances and concrete conditions of the activity. At this activity level, it is often assigned no conscious perception for the reason that individuals had already been internalized the operations and would perform them automatically (Leontiev, 2009).

Leontiev uses this framework to explain the genesis and rise of humans’ consciousness. The thesis is that “humans’ activity assimilates the experience of humankind” what means that humans’ mental process “acquire a structure necessarily tied to the sociohistorically formed means and methods transmitted to them by others in the process of cooperative labor and social interaction” (Leontiev, 1981:56). Believing in this proposal, we began to weave the Vygotskyan conceptual system with Leontievian activity system.

### **The conceptual system and the activity system: an approximation**

This effort leads to a theoretical proposition that we called concept-activity. This term means the dialectical unity between a given concept and its genetic activities, i.e., the activities historically determined and culturally systematized in which the concept emerges directed to a purpose. Employing notions such as consciousness and willingness (volition) we were able to relate scientific concepts with action (concept-action) and everyday concepts with operation (concept-operation). The articulation of these elements drives the emergence of conceptual thinking as an activity, “thinking is a human activity, and not something added to activity or its separate side.” (Leontiev, 2005, p. 46), a concept-activity. In other words, while scientific concepts parallel action because both are related to conscious and voluntary moves, everyday concepts parallel operations are related by their unconscious and immediate meanings.

The implication of this relationship is that the concepts are seen as open, dynamic, multifaceted and controversial entities (Engeström et al. 2005) because they always emerge within concrete activity. For instance, Nesserian (2012) argues that concepts are “neither completely fixed units of representation nor solely mental representations, but arise, develop and live in the interactions among the people that create and use them” (p. 245), and Hedegaard (2007) states that a concept “always combines the idealized practice with the humanly constructed objects” (p. 251).

Resorting to some episodes and debates of the history of science regarding the moon, we are now able to discuss each conceptualisation in relation to the activities that people were engaged with. Thus, in a very tentative way, we would suggest posing the concept-activity as the synthesis of the human action in the world. In this sense, the moon is no longer only “an astronomical body orbiting the Earth,” but it embodies large set of coordinated human activities.

Another development was the designing and implementation of fifteen science lessons for secondary education with the purpose of teaching about the moon and its phases through inquiry practices (activities), and employing everyday knowledge and history of science (cultural-historical meanings).

#### *References*

1. *Davydov, V.V.* (1999) What is real in teaching activity? In: *Hedegaard&Lompscher* (Eds). Introduction. Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University Press.
2. *Engeström, Y.; Pasanen, A.; Toivainen, H. & Haavisto, V.* (2005) Expansive learning as collaborative concept formation at work. In: *Yamazumi, K.; Engeström, Y & Daniels, H.* (Eds.) New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work. Osaka: Kansai University Press.
3. *Hedegaard, M.* (2007) The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in pre-school children's activity. In: *Daniels, H.; Cole, M. & Wertsch, J.V.* (Eds.) The Cambridge companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press.
4. *Leontiev, A.N.* (1981). The problem of activity in psychology. In: *Werstch, J.* (Ed) The concept of activity in soviet psychology. New York: M.E. Sharpe.
5. *Leontiev, A.N.* (2009). Activity, consciousness. Pacifica, CA: Marxists Internet Archive. Retrieved November 23, 2015, from < <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>>
6. *Leontiev, A.N.* (2005). Lecture 36. Thinking and Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(5), 41–52.
7. *Nesserian, N.* (2012) Modelling Practices in conceptual innovation: Na ethnographic study of a neural engineering research laboratory. In: *Feest, U. & Steinle, F.* (Eds) Scientific concepts and investigative practice. Berlin: DeGruyter.
8. *Vygotsky, L.S.* (1998). The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child psychology. (R.W. Rieber, Ed., M.J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press.
9. *Vygotsky, L.S.* (2009) A construção do pensamento e da linguagem [Thinking and speech]. 2ed. São Paulo: WMF MartinsFontes.
10. *Vygotsky, L.S.* (2010) Psicologia pedagógica [pedagogical psychology]. São Paulo: WMF MartinsFontes.



## **Возможности шкалы ECERS в профессиональной подготовке российских педагогов к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования**

*Ле-ван Т., Шиян И., Шиян О.*

*МГПУ (Москва, Россия)*

*t.levan.pedagog@gmail.com*

Обсуждаются результаты апробации международной шкалы ECERS в образовательном пространстве Москвы в аспекте выявления и устранения проблемных зон системы дошкольного образования, касающихся понимания педагогами сущности образовательной среды и самооценки своей профессиональной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) является существенным достижением российской системы управления образованием, поскольку официально предъявляет к образовательным организациям требования, соответствующие логике международных представлений о качестве дошкольного образования и, что важно, уходит от измерения результатов развития детей как показателя качества деятельности организации. ФГОС ДО – «стандарт условий» (А.Г. Асмолов), следовательно, создавая оптимальные для детей условия (образовательную среду, включающую предметно-пространственный компонент и характер взаимодействия взрослого и ребенка), педагогическое сообщество небезосновательно прогнозирует высокое качество образования (подтверждает эту гипотезу ряд зарубежных исследований, например, британское лонгитюдное исследование, Effective Provision of Pre-School Education Project, EPPE, 1997–2014 [4]).

Одним из перспективных инструментов оценки качества дошкольного образования в России сейчас выступает шкала ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – revised edition), которая апробирована в Москве в 2014–2015 гг. [2] и используется в ряде регионов Российской Федерации для оценки системных изменений в процессе модернизации дошкольного образования.

Этот инструмент представляет собой описание наблюдаемых фактов и ситуаций повседневной жизни ребенка в дошкольной группе, ее обустройства и организации педагогического взаимодействия. Шкала имеет 4 уровня качества: неудовлетворительный, минимальный (удовлетворительный), хороший и оптимальный (отличный). Выделены 43 показателя качества (компонента среды), организованные в 7 подшкал (групп факторов): пространство и его обустройство (8 показателей), уход за детьми (6 показателей), речь и мышление (4 показателя), детская активность (10 показателей), взаимодействие (5 показателей), структурирование программы (4 показателя), родители и персонал (6 показателей) [1]. Существенно,

что для минимального удовлетворительного уровня качества достаточно того, чтобы пространство, предметы «детского быта» и характер межличностного взаимодействия не причиняли явного ущерба здоровью детей, имелся простейший «набор» игрушек, игр, материалов, мебели и т.д. Чтобы претендовать на хороший и отличный уровень качества, образовательная среда должна быть устроена таким образом, что эти предметы, материалы и т.д. активно включаются педагогом в ситуации, стимулирующие проявление детской инициативы, самостоятельности, способствующие детскому развитию во всех аспектах.

Одним из значимых результатов апробации шкалы ECERS-R является понимание того, что существенный вклад в создание качественной дошкольной образовательной среды вносят не столько финансовые вложения в предметно-пространственный ее компонент, сколько глубокая и системная работа по изменению профессиональной позиции работников дошкольных образовательных организаций. В первую очередь это связано с изменением характера взаимодействия педагогов с воспитанниками.

Так, например, дошкольные группы, в которых педагоги осознанно или интуитивно реализуют идею «зарождающейся грамотности» (*Developmentally Appropriate Practice*) и опираются на концепцию «зоны ближайшего развития», демонстрируют более высокие баллы при оценке, причем не только компонентов, связанных с организацией непосредственной образовательной деятельности, взаимодействия, но и таких, уход за детьми, пространство и его обустройство.

Международный опыт применения шкалы ECERS-R (например, в США, Швеции, Германии) [5], вслед за позицией самих ее авторов Т. Хармс, Д. Крайер, Р. Клиффорда [1], указывает на возможности применения этого инструмента оценки качества дошкольного образования в области управления развитием системы образования. Это может иметь форму работы с педагогическим коллективом по итогам внешнего аудита, однако само изучение шкалы ECERS-R педагогами приводит, как показали наши исследования [3], к пересмотру ими подходов к организации образовательной среды (креативные решения в сторону учета естественных потребностей детей, устранение зон риска снижения познавательной и творческой активности воспитанников) и подходов к профессиональной самооценке (развитие так называемой экспертной позиции, включающей концентрацию не на нормативных циркулярах, а на использовании потенциала, культивирование заинтересованности потребностями ребенка и беспристрастности в вынесении суждений, принятие «духа шкалы», умение быть активным наблюдателем, не доминируя при этом своим присутствием, и т.д.).

Сделанные в ходе анализа международного опыта применения шкалы ECERS-R и ее апробации в образовательном пространстве Москвы выводы привели коллектив лаборатории развития ребенка ИСП МГПУ к реализа-

ции проекта «Разработка и апробация модели независимого образовательного развивающего аудита качества образования в дошкольных образовательных организациях с помощью международной шкалы ECERS» (2016), в рамках которого при поддержке Департамента образования города Москвы в данный момент разрабатывается и апробируется модель независимого образовательного аудита с использованием шкал ECERS.

#### *Список литературы*

1. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. – М., 2015.
2. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2 (36).
3. Le-van T.N. Use of ECERS for professional development of preschool teachers in the design of child-friendly learning environment / T. N Le-van, I.B. Shiyani, O.A. Shiyani // матеріали міжнародн. симпозіуму «Освітні здоров'я підстаючого покоління»: Зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 1.
4. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE Project). Technical Paper 12. London: Department for Education / Institute of Education, University of London, 2004.
5. Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, December 1996.

### **Potential of ECERS in training of Russian teachers for the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool education**

***Le-van T., Shiyani I., Shiyani O.***

*Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)  
t.levan.pedagog@gmail.com*

The article discusses the results of approbation of ECERS international scale in the educational space of Moscow from the point of view of identifying and addressing problematic areas of preschool education, relating to understanding the essence of educational environment and self-assessment of their professional activities by teachers.

The Federal state educational standard of preschool education (FSES PE) is a significant achievement of the Russian system of education management as it officially applies requirements to educational institutions that correspond to the logic of international point of view on the quality of pre-school education, and it is also important that it is moving away from measuring children's development

results as an indicator of the quality of the organization's activity. FSES PE – is a “standard of conditions” (Asmolov A.G.), thus creating optimal conditions for children (educational environment, including subject-spatial component and the nature of interaction between an adult and a child), the pedagogical community reasonably expects a high quality of education (a number of foreign studies supports this hypothesis, for example, the British longitudinal study, Effective Provision of Pre-School Education Project, EPPE, 1997–2014).

Now one of the most promising tools for assessing the quality of pre-school education in Russia is the scale ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised), which was tested in Moscow in 2014–2015 and is used in a number of regions of the Russian Federation to assess the systemic changes in the process of modernization of pre-school education.

This tool is a description of observed facts and situations of everyday life of a child in a preschool group, as well as arrangement and organization of pedagogical interaction in it. Scale has 4 quality levels: unsatisfactory, minimum (satisfactory), good and the best (excellent). 43 quality indicators are allocated (environmental component) and organized into 7 subscales (groups of factors): space and equipment (8 indicators), personal hygiene regime (6 indicators), thinking and reasoning (4 indicators), activities (10 indicators), interaction (5 indicators), program structure (4 indicators), parents and staff (6 indicators). It is essential that a satisfactory minimum level of quality is sufficient for the situation when space, objects of “child life” and the nature of interpersonal interactions do not cause overt harm to the health of children and there is a simple “set” of toys, games, materials, furniture, etc. In order to get a good and an excellent level of quality, learning environment should be designed so that these items, materials, etc. were actively involved by the teacher in the activities that stimulate expression of children's initiative, independence, and contribute to children's development in all aspects.

One of the significant testing results of ECERS-R scale is the understanding that a significant contribution to the creation of high-quality pre-school educational environment is provided not only by financial investment in the spatial –subject components, but mainly through deep and systematic work on changing the professional position of employees of preschool educational organizations. Primarily, it is connected with the changing of the nature of interaction between teachers with students.

For example, pre-school groups in which teachers consciously or intuitively realize the idea of “emerging literacy” (Developmentally Appropriate Practice) and rest upon the concept of “zone of proximal development”, demonstrate higher scores in the assessment, and not only in components related to the organization of educational activities or interactions, but also of personal hygiene regimes, space and environment.

The international expertise of ECERS-R scale (for example, in the USA, Sweden, Germany), following the position of its authors D. Cryer, T. Harms,

C. Riley, indicates the possibility of using this tool to assess the quality of pre-school education in the field of management of education system development. This can have the form of working with the teaching staff on the basis of an external audit, but the study of ECERS-R by teachers results, as shown by our study, in the changes of their approaches to the organization of the educational environment (creative solutions in the direction of taking into account natural needs of children, the elimination of risks for pupils' cognitive and creative activity ) and of approaches to professional self-assessment (development of so-called expert positions that includes concentration not on regulatory circulars but on the usage of potential; on cultivation of interest to children's needs and impartiality in judgments ,the so called the adoption of "the spirit of the scale"; on the ability to be an active but not a domineering observer, etc.).

Findings of analysis of international experience in the application of the scale ECERS-R and its examination in the educational space of Moscow led the team of child development laboratory of ISP MCTTU to the implementation of the project "Development and approbation of a model of an independent educational developmental audit of the quality in education in pre-school educational institutions with the help of the international ECERS scale" (2016), in which with the support of the Moscow city Department of Education a model of an independent educational audit with the usage of the ECERS scales is being currently developed and tested.

#### *References*

1. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. – М., 2015.
2. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2 (36).
3. Le-van T.N. Use of ECERS for professional development of preschool teachers in the design of child-friendly learning environment / T. N Le-van, I.B. Shiyani, O.A. Shiyani // матеріали міжнародн. симпозіуму «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління»: Зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 1.
4. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE Project). Technical Paper 12. London: Department for Education / Institute of Education, University of London, 2004.
5. Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, December 1996.

## **Понятие переживания у Л.С. Выготского и проблема единиц анализа личности**

*Лубовский Д.В.*

*МГППУ (Москва, Россия)*

*lubovsky@yandex.ru*

Проанализировано понятие переживания в работах Л.С. Выготского, показаны значимые свойства переживания как особой психической реальности, опосредующей отношения ребенка с миром. Показана преемственность понятия переживания и представлений о внутренней позиции в работах Л.И. Божович, раскрыты психотехнические возможности его применения в практике.

Проблема единиц анализа психики была сформулирована Л.С. Выготским в завершенном виде в «Мышлении и речи», но разработка данной проблемы была начата им значительно раньше. Так, в работе «Кризис семи лет» в качестве единицы анализа личности и среды (а по сути, как единицу анализа личности) Л.С. Выготский предлагал переживание. В переживании, по его мнению, «... дана, с одной стороны, среда в отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту» [4, с.382], т.е. в переживании, по Л.С. Выготскому, личность проявляется в плане «здесь и теперь» такой, какой она сложилась в ходе развития. Как единица анализа, переживание, по Л.С. Выготскому, не принадлежит ни исключительно внутриспсихической сфере, ни внешнему миру, поскольку оно является внутренним отношением ребенка к внешним обстоятельствам.

Такое понимание единицы анализа позволяет решить целый ряд важнейших методологических проблем психологии личности. Прежде всего, данная единица анализа позволяет решить такую важную методологическую проблему, как преодоление так называемого «постулата непосредственности». Понятие постулата непосредственности и подход, согласно которому единица анализа не должна принадлежать полностью ни внутреннему миру человека, ни внешнему окружению, были независимо от Выготского сформулированы основоположником психологической теории установки Д.Н. Узнадзе, но и для Л.С. Выготского был очевиден этот изъян классической психологии, который он пытался преодолеть за счет представлений об опосредствовании.

Сам Л.С. Выготский отмечал, что переживание как единица анализа позволяет преодолеть отрыв внешнего от внутреннего в понимании личности. Введение понятия переживания позволяет также преодолеть односторонние интеллектуалистические трактовки сознания, «если сознание понимать как отношение ребенка к среде» [4, с. 385]. Пере-

живание как внутриспсихологическая реальность опосредует внешние воздействия, «среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [4, с. 383]. Наиболее существенным положением, выдвинутым Л.С. Выготским, представляется смена системы побуждений ребенка и, соответственно, системы переживаний во время возрастного перехода.

Преимущество понятия переживаний («значащих переживаний») в работах Л.С. Выготского и понятия внутренней позиции отмечали Л.И. Божович и М.С. Неймарк [2; 3]. Теоретический анализ исследований Л.И. Божович показывает, что, как и Л.С. Выготский, она, во-первых, не считала ее принадлежащей исключительно внутреннему миру личности (позиция всегда возникает по отношению к чему-то во внешнем окружении) и, во-вторых, наделяла внутреннюю позицию функцией инстанции, опосредующей воздействия внешнего окружения. Как и переживание в понимании Л.С. Выготского, внутренняя позиция соответствует методологическим требованиям к единице анализа в психологии (Л.С. Выготский, Н.Д. Гордеева и В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов) и может быть применена как единица анализа личности.

Данное понятие было впервые предложено Л.И. Божович для описания внутриспсихологической реальности детей школьного возраста, но позднее она наметила возможности для применения данного понятия в изучении развития на протяжении жизненного пути. Нами предложена трактовка внутренней позиции как соотнесения во внутреннем плане ведущих мотивов и возможности их реализации в действии. Предложенная операционализация понятия дополняет положения теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которой ключевыми параметрами самодетерминации названы внутренний/внешний источник мотивации и интернальность. При таком понимании внутренняя позиция может рассматриваться как функциональный орган самодетерминации. Применение внутренней позиции в качестве единицы анализа личности открывает большие психотехнические возможности, поскольку позволяет осмыслить множество приемов и техник психологического консультирования и психотерапии, направленных на осознание мотивов и возможностей их реализации, как работу с внутренней позицией клиента.

#### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 280 с.
2. Божович Л.И. Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981, с. 24–30.
3. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – с. 130–134.
4. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-и. т.; Т. 4. Педагогика, 1984. – с. 376–385.

5. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 208 с.

## **Vygotskian concept of perezhivanie and the problem of the units of personality analysis**

*Lubowski D.V.*

*MSUPE (Moscow, Russia)*

*lubovsky@yandex.ru*

The work analyses the concept of perezhivanie by L.S. Vygotsky and represents significant characteristics of experiences as a special psychic reality, mediating the child's relationship with the world. It also shows the continuity of the notion of perezhivanie and understanding of the internal position in the works of L.I. Bozovic, and reveals psychological possibilities of its application in practice.

The problem of the units of analysis of psyche was formulated by L.S. Vygotsky in its ultimate form in his work "Thinking and speech", but the development of this problem began much earlier. So, in "The Crisis of the 7<sup>th</sup> year" L.S. Vygotsky offered perezhivanie as the unit of analysis of personality and environment (and in fact, as the unit of analysis of the personality). In perezhivanie, in his opinion, "... the environment is given, on the one hand, in relation to me, how I experience this environment; on the other hand as features of the development of one's personality. In my perezhivanie it affects the extent to which all of my properties as they have developed during development, are involved here and now. [4, p. 382], i.e. in perezhivanie, according to L.S. Vygotsky, personality manifests itself in terms of "here and now" as it has shaped in the course of development. As the unit of analysis perezhivanie, according to Vygotsky, belongs neither to interpsychic sphere, nor to the outside world, because it is the inner attitude of a child to external circumstances.

Such understanding of the unit of analysis allows solving a number of important methodological problems of personality psychology. First of all, this unit of analysis allows solving such important methodological issue as overcoming the so-called "postulate of immediacy". The concept of the postulate of immediacy and the notion according to which the unit of analysis should not belong entirely neither to the inner world of a person, nor to the external environment were formulated independently from Vygotsky by the founder of psychological theory of a mindset D.N. Uznadze, but for L.S. Vygotsky this shortcoming of classical psychology, which he tried to overcome by the theory of mediation, was also obvious.

L.S. Vygotsky noted that perezhivanie as the unit of analysis makes it possible to close the gap between the internal and the external in personality and our understanding of the last. The introduction of the concept of perezhivanie also allows overcoming one-sided intellectualistic interpretations of consciousness "if consciousness is to be understood as the child's relationship to the



environment” [4, p. 385]. Experience as interpsychic reality mediates external effects, “the environment determines the development of the child through perezhivanie of the environment” [4, p. 383]. The most significant thought offered by L.S. Vygotsky is the change of the system of the child’s motives and, consequently, of the system of perezhivanie during the age-related transition.

The continuity of the concept of perezhivanie (“meaningful perezhivanie”) in the works of L.S. Vygotsky and the concept of internal position was recognized by L.I. Bozhovich, and M.S. Neimark [2; 3]. Theoretical analysis of studies by L.I. Bozhovich shows that, as well as L.S. Vygotsky, she, firstly, did not consider it as belonging only to the inner world of the personality (the position always occurs in relation to something in the external environment) and, secondly, endowed the internal position with the function of an instance that mediate the impact of the external environment. As well as perezhivanie in Vygotskin concept the internal position corresponds to the methodological requirements of the unit of analysis in psychology (L.S. Vygotsky, N.D. Gordeeva, and V.P. Zinchenko, A.G. Asmolov) and can be used as the unit of analysis of personality.

This concept was first proposed by L.I. Bozhovich to describe the interpsychological reality of schoolchildren, but later she identified opportunities for the application of this concept in studying the development within the life span. We proposed the interpretation of the internal position as a correlation of inner motives with a possibility to realize them in action. The proposed operationalization of the concept contributes to the provisions of the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan, in which key parameters of the self determination are called internal/external source of motivation and internality. From this point of view the internal position can be considered as a functional organ of self-determination. The use of the internal position as the unit of analysis of personality provides various psychotechnical perspectives as it allows understanding many methods and techniques of psychological counseling and psychotherapy aimed at understanding the motives and an opportunity for their realization, and as the work from the internal client’s standpoint.

#### *References*

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 280 с.
2. Божович Л.И. Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности// Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981, с. 24–30.
3. Божович Л.И., Неймарк М. С. «Значение переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – с. 130–134.
4. Выготский Л.С. Кризис семи лет //Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-и. т.; Т. 4. Педагогика, 1984. – с. 376 -385.
5. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 208 с.

## **Разработка проблемы качества высшего образования на основе методологии культурно-исторической психологии**

**Меркулова О.П.**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
(Волгоград, Россия)  
Olga.Merkulova@list.ru*

Развитие теории предполагает не только решение классических для нее задач, поставленных автором, но новых проблем, отражающих современное состояние науки и практики. В докладе будут показаны возможности исследования психологических условий и механизмов обеспечения качества высшего образования на основе методологии культурно-исторической психологии.

На основе обращения к анализу социальной практики, который Л.С. Выготский рассматривал как необходимое основание в построении психологической теории [1], было показано, что при ориентации на идеи развития психологическая предметность работы с качеством в образовании может быть определена как изучение и «оформление» с помощью культурных средств механизмов развития идеальных форм образования и реализующих их деятельностей [4].

При исследовании проблем высшего образования не всегда возможно прямо опираться на основной круг понятий культурно-исторической психологии, так как они разработаны преимущественно на материале детского развития. Так, например, при применении понятия зоны ближайшего развития наряду с традиционно изучаемым «непосредственным» взаимодействием «взрослого» и «ребенка» необходимо включать в предмет исследования и проектирования другие формы медиации – компьютерно-опосредованную коммуникацию, письменные тексты и т.п. При этом продуктивным представляется анализ на языке видов помощи, а не содержания решаемых задач, предложенный Г.А. Цукерман [7]. К выходящим за рамки данного исследования выводам следует отнести то, что расширение проблематики исследований развития за границы детства наряду с другими социокультурными трансформациями современности требуют изменения языка описания изучаемой реальности, в которой развивающийся субъект – не всегда ребенок, а носитель более совершенной формы деятельности – не только взрослый.

Ряд ключевых понятий культурно-исторической психологии связан с категорией идеального: иногда явно – при анализе взаимодействия идеальной и реальной формы, иногда имплицитно – в понятиях зоны ближайшего развития, при изучении логики и периодизации возрастного развития. Представляется вполне оправданным использование этой категории в современных исследованиях, выполняемых в мето-

дологии культурно-исторической психологии, на основе философских (Э.В. Ильенков, М.А. Лифшиц, В.А. Лазуткин и др.) и психологических работ (В.Т. Кудрявцев [2] и др.). Обращение к категории идеального показало свою продуктивность при определении приведенного выше психологического предмета работы с качеством в образовании. Наряду с этим перспективным представляется и более четкое разведение идеального как общественного идеала (*Ideale*) и как возможного, потенциально представленного в действительном (*Ideelle*) и при анализе возрастного развития, и в частности – специфики того возрастного периода, который приходится на получение высшего образования.

Опираясь в целом на понимание механизмов возрастного развития, предложенное Д.Б. Элькониным [8], можно предположить, что в зависимости от индивидуальной истории проживания детства к началу обучения в вузе ведущей может оказываться как деятельность учебного типа (в системе освоения «общественных предметов»), так и деятельность самопознания и самоопределения (в системе социального взаимодействия). Реализация возрастных задач и в том, и в другом случае возможна, если рассматривать проектирование как содержание и метод развивающего обучения в вузе: работа над «проектом» своей профессиональной компетентности (и в некоторой мере – себя как профессионала) может являться аналогом учебной деятельности, в которой учебное и профессиональное не сменяют друг друга, а выступают в своем противоречивом единстве.

Проблема произвольности, овладения собственным поведением с помощью присвоения из культуры необходимых для этого психологических средств и орудий – один из центральных «сюжетов» культурно-исторической психологии. При этом овладение собственной мотивационно-потребностной сферой – одна из наиболее сложных задач, как в исследовательском, так и в практическом плане. Ее разработка в рамках данного исследования является критически важной в силу двух обстоятельств. Во-первых, само понятие качества (в том числе, образования) напрямую связано с удовлетворением потребностей. Во-вторых, как анализ исследований предикторов академической успешности, так и практическая деятельность, связанная с реализацией указанного выше подхода к проектированию развивающего образования в вузе, показывают необходимость создания условий для овладения студентами собственными мотивационными процессами.

Для теоретического обоснования такой работы был проведен анализ понятия образовательных потребностей с опорой на исследования как относящиеся непосредственно к культурно-исторической психологии и деятельностному подходу, так и содержательно не противоречащие ему (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Нюттен, К. Обуховский и др.). Предложены признаки более четкой дифференциации понятий нужды (как объективного противоречия жизнедеятель-

ности), потребности (как его субъективного отражения) и мотива (как опредмеченной потребности). Обращение к категории идеального позволило выявить общую структуру органических и гуманитарных потребностей – как отражения в субъективном опыте человека противоречия между реальным и идеальным его жизнедеятельности. Различные формы представленности идеального при этом определяют и различия в потребностях. Для понимания механизмов взаимодействия между нуждой, потребностью и мотивом продуктивным является понятие канализирования. Под гуманитарными потребностями предложено понимать отраженные в субъективном опыте человека (в форме когнитивных или аффективных образований) противоречия, возникающие в ходе осуществления психической регуляции его жизнедеятельности и во взаимодействии с идеальными формами культуры – ограничение такого взаимодействия включенностью в существующие в обществе образовательные институты позволяет определить понятие образовательных потребностей. Роль социального окружения в динамике гуманитарных потребностей представляется, как минимум, тройственной: 1) как источника противоречий, (2) как системы ориентиров в «канализировании» активности по их разрешению, и (3) как источника средств их разрешения [6].

Предположение о том, что основным механизмом обеспечения качества высшего образования является развитие реализующих деятельности учения, преподавания и управления индивидов и групп, привело к необходимости анализа развивающих практик, представленных в современном обществе. Это позволило предложить понятие идеальной формы развития как обобщенного механизма развивающего взаимодействия. Сопоставление различных развивающих практик позволило предложить теоретическую модель систематизации идеальных форм развития, определяемую тремя дихотомиями. Первая из них соответствует задаче овладения процессами развития, то есть выработке таких форм развития, которые осуществляются не спонтанно, а произвольно. Второе направление связано с различием между формирующими и фасилитирующими практиками. Третья дихотомия соответствует генетическому направлению движения от интерпсихических к интрапсихическим формам развития [5].

Анализ поисков в современной социальной практике путей решения задачи овладения человеком не только своей деятельностью, но и процессами развития, дал основания выделить как наиболее важную с данной точки зрения идеальную форму развития, соответствующую произвольной реализации взаимодействия фасилитирующего типа, задающего возможность перехода в процессе интериоризации к практикам саморазвития. Показано, что в практиках такого рода создается особая «реальность развития», ключевую роль в цикличном развертывании которой через фазы вхождения, проблематизации, поиска, опробования и оценивания играет взаимодействие с особым рода посредником.

На основе теоретической модели такого рода идеальной формы развития продолжается исследование возможностей и ограничений ее реализации в образовательном процессе вуза. Поддержка развития учебной деятельности студентов осуществляется в рамках курса «Практикум академической компетентности», профессиональной деятельности преподавателей – через организацию обратной связи от студентов об организации образовательного процесса [3].

Рассматриваемое исследование еще не завершено, однако, полученные на данный момент теоретические и эмпирические результаты позволяют сделать вывод о продуктивности методологии культурно-исторической психологии для разработки комплексных проблем современного образования.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. – М., 2005.
2. *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. – Рига, 1999.
3. *Меркулова О.П.* Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов // Вестник РГГУ. 2015.
4. *Меркулова О.П.* Психологическая предметность работы с качеством в образовании // Вестник РГГУ. 2014. № 20.
5. *Меркулова О.П.* Соотношение обучения и развития в расширяющемся многообразии развивающих практик // Обучение и развитие: современная теория и практика / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 1. – М., 2015.
6. *Меркулова О.П.* Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. 2013. № 3.
7. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
8. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж, 2001.

### **Development of the problem of quality in higher education on the basis of methodology of cultural-historical psychology**

***Merkulova O.P.***

*Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia)  
Olga.Merkulova@list.ru*

The development of the theory involves not only the classical solution of the tasks set by the author, but new problems, reflecting the current state of science and practice. The report will show the possibility of studying the psychological conditions and mechanisms for quality assurance in higher education on the basis of methodology of cultural-historical psychology.

Taking into account the Vygotsky's interest to analyses of social practices, which he regarded as an essential foundation in building psychological

theory [1], we believe it possible to assume, that when bearing in mind the ideas of development the psychological objectivity in work with the quality in education can be defined as the study and “design” with the help of cultural means of mechanisms of development of ideal forms in education and activities implementing them [4].

It is not always possible to rely directly on the main concepts of cultural-historical psychology in the study of the problems in higher education, as they are mostly based on child development. For example, in the application of the concept of zone of proximal development, alongside with the traditionally studied “direct” interaction of “adult” and “child” should be included in the subject of study and design of other mediation forms – computer-mediated communication, written texts, and others. And analysis is productive on the language of the forms of assistance, rather than the content of tasks proposed by G.A. Zuckerman (2006) [7]. In addition to findings, going beyond the scope of this study, we should mention the fact that the enlargement of perspective of studies over the boundaries of childhood alongside with other socio-cultural transformations of modern times require a change of language used to describe the study of reality, in which the developing subject is not always a child, and the carrier of more complicated forms of activity is not only an adult.

A number of the key concepts of cultural-historical psychology is associated with the category of the ideal: sometimes explicitly – in the analysis of the interaction of ideal and real forms, sometimes implicitly – in the concept of zone of proximal development in the study of logic and periodization of age-related development. It seems totally justified to use this category in contemporary research in methodology of cultural-historical psychology, based both on philosophical (E.V. Ilyenkov and M.A. Lifshitz, V.A. Lazutkin, etc.) and psychological works (V.T. Kudryavtsev [2], etc.). The appeal to the category of the ideal has shown its efficiency in determining the above mentioned psychological subject of the work with quality in education. Together with this perspective there is a more accurate differentiation of the ideal as the social ideal (Ideale), as a possible one, potentially represented in the real (Ideelle), as proving itself in the analysis of age-related development, namely in a form typical for the age period, which falls on the higher education.

In General, relying on the understanding the mechanisms of age-related development as they are proposed by D.B. Elkonin [8], we can assume that depending on individual childhood history of an individual by the beginning of his/her study at the University, the leading activity of theirs may be either of the educational type (in the system of acquisition of a “social object”), or of self-discovery and self-determination (in the system of social interaction). The implementation of age-related tasks in both cases is possible if we consider the *projecting* both as the content and the method of developmental education in the University: working on a “project” of their professional competence (and to some extent oneself as a professional) may be an analog

of the learning activities in which educational and professional items do not replace each other, but function in their antagonistic integrity.

The problem of voluntariness, of mastering one's own behavior through acquisition from culture the necessary psychological means and tools is one of the central "themes" of cultural-historical psychology. Thus mastering one's own motivation-need sphere is one of the most challenging tasks, both in research and practice. Its development in this study is essential for two reasons. First, the notion of quality itself (including education quality) is directly linked to satisfaction of needs. Second, both analysis of predictors in academic success and practice-related activities associated with the implementation of the above mentioned approach to design the developmental education in higher education institution, show the necessity of creating conditions for students' mastering their own motivational processes. For the theoretical support of this work the analysis of the concept of educational needs was made resting upon researches both relating to cultural-historical psychology and activity approach and to those whoes content do not contradict them (L.I. Bozovic, V.V. Davydov, A.N. Leontiev, A. Maslow, J. Nuttin, K. Obukhovskiy, etc.). The criteria of more clear differentiation of the concepts of a demand (as an objective counter-condition of life), a need (as its subjective reflection) and a motive (as a subjectified need) are proposed. The appeal to the category of the ideal made it possible to reveal the general structure of organic and humanitarian needs as reflected contradictions between the real and the ideal in the subjective experience of one's life. Different forms of representation of the ideal at the same time define the differences in needs of a person. To understand the mechanisms of interaction between needs, demands and motives the concept of canalizing seems to be most efficient. We mean by humanitarian needs the contradictions (in the form of cognitive or affective formations) that are reflected in human subjective experience and which are arisen in the course of implementation of mental regulation of one's life and in interaction with the ideal forms of the culture, so that limitation of such interaction by involvement in existing educational institutions allows to define educational needs. The role of social environment in the dynamics of the humanitarian needs appears to be at least threefold: 1) as a source of contradictions, (2) as systems of orientations in "canalizing" activity aimed at conflict resolution , and (3) as a source of means to resolve them [6].

The assumption that the primary mechanism for quality assurance in higher education is the development of such activities as learning, teaching and management of individuals and groups, resulted in analysis of the educational practices existing in modern society. This helped us propose the notion of the ideal form of development as a generalized mechanism for developing interaction. Comparison of various educational practices has allowed proposing a theoretical model of systematization of the ideal forms of development defined by three dichotomies. The first one corresponds to the

task of mastering the processes of development, i.e. the development of such forms of development that are not carried out spontaneously and arbitrarily. The second area is connected with the differences between formative and facilitative practices. The third dichotomy corresponds to genetic direction of movement from the intrapsychic to interpsychic forms of development [5].

Analysis of attempts to solve the task of mastering activities and development processes in contemporary social practice, made it possible to distinguish the most important ideal form of development that corresponds to a voluntary implementation of facilitative type of interaction that defines the possibility of transition in the process of internalization to the practices of self-development. It is shown that in the practices of this kind a special “reality of development” is created, in which the interaction with mediator plays a key role and is realized through the phases of entering, problematization, search, testing and evaluation.

With the account of this theoretical model (of the ideal form in development) the study of capabilities and limitations of its implementation in the educational process is supposed to be continued. The support of the development of students’ educational activity is carried out in the framework of the course “Practicum of academic competence”, the professional activity of teachers and through the organization of the feedback from the students about the organization of the educational process [3].

This study is not yet finished but the obtained theoretical and empirical results makes it possible to conclude that the methodology of cultural-historical psychology used in development of complex problems of modern education is efficient enough.

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. – М., 2005.
2. *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. – Рига, 1999.
3. *Меркулова О.П.* Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов // Вестник РГГУ. 2015.
4. *Меркулова О.П.* Психологическая предметность работы с качеством в образовании // Вестник РГГУ. 2014. № 20.
5. *Меркулова О.П.* Соотношение обучения и развития в расширяющемся многообразии развивающих практик // Обучение и развитие: современная теория и практика / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 1. – М., 2015.
6. *Меркулова О.П.* Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. 2013. № 3.
7. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
8. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж, 2001.



## **Роль педагога в развитии навыков выполнения учащимися письменных работ с использованием автоматизированной системы «EssayCritic»**

**Морх Андерс, Энгенесс Ирина**

*Университет Осло (Осло, Норвегия)*

*anders.morch@iped.uio.no; irina.engeness@iped.uio.no*

Рассмотрены особенности содействия учителей упрощению процессов усвоения письменных навыков у детей – в основной («целевой») группе – с использованием данных обратной связи от компьютерной-системы оценки письма (EssayCritic), и с использованием данных обратной связи от одноклассников – в контрольной группе («группе сравнения»). Качественный и количественный анализ данных, основанный на концепции типов ориентации и педагогических фаз П.Я. Гальперина позволил выявить общие закономерности процессов содействия усвоению навыка письма и показал особенности влияния системы EssayCritic на взаимодействие педагогов с детьми.

### **Цели**

Подобно тому, как это принято в других странах, в норвежских школах активно используется обратная связь и оценивание в процессе обучения (AFL). Поскольку цифровые технологии открывают возможности для содействия развитию навыков письма на английском языке [3], понимание того, как именно облегчить процесс обучения при помощи технологий, является ключевой задачей для современных учителей.

Настоящее исследование было проведено в старших классах школы в Норвегии с участием 125 учащихся в возрасте 16–17 лет, которые писали сочинения на тему «Английский как язык глобального взаимодействия». Изучались разные способы воздействия педагогов на процесс развития навыков письма: так, учащиеся основного («целевого») класса получали обратную связь в компьютерной системе оценки эссе (EssayCritic), в то время как учащиеся в контрольном классе («классе сравнения» получали обратную связь, используя традиционные доступные средства поддержки. Теория П.Я. Гальперина [4] послужила в настоящем исследовании и основой для объяснения различных условий опосредствования, и своего рода призмой для изучения влияния педагога на упрощение процесса развития навыков письма. В ходе исследования нами были поставлены следующие вопросы:

1. Как преподаватели способны упростить процесс развития письменных навыков с использованием обратной связи, полученной от системы EssayCritic и полученной от сверстников?
2. Как компьютерная система оценки письма EssayCritic влияет на деятельность педагога, направленную на упрощение процесса усвоения навыка письма у учащихся?

## **Методология**

Сбор данных для исследования проводился в общеобразовательной школе, одним из основных направлений образовательной практики которой являлись: обратная связь и оценивание в процессе обучения (система AfL).

На первом этапе проведения исследования учащиеся пяти классов написали первый проект эссе. Независимый преподаватель оценил все письменные работы и 50 эссе, оцененные на 4, 5 и 6 (по шкале 1–6), послужили основой для формулирования подтем для темы будущего основного эссе «Английский как язык глобального взаимодействия», а также послужили основой для подготовки и настройки работы системы EssayCritic. Остальные два класса («целевой» и «сравнительный») (48 учащихся) были разделены на группы по четыре человека. Учащиеся целевого класса загрузили первые проекты своих эссе в EssayCritic и, после обсуждения полученной от системы обратной связи со сверстниками, написали вторые проекты эссе. Учащиеся контрольного класса читали эссе друг друга и давали рекомендации по написанию вторых проектов. Все участники повторно получили обратную связь, пересмотрели свои работы и выполнили третьи проекты эссе, которые были переданы преподавателям для окончательной оценки. Три группы учащихся из четырех в обоих классах были записаны на видео. Другая камера записывала действия учителей. Девять часов видеозаписей были расшифрованы в соответствии с транскрипцией Джефферсона. Для анализа данных были применены смешанные методы (Кресуэлл, 2012). Были использованы количественные методы (парный Т-тест, Cohen's d, независимый Т-тест и однофакторный дисперсионный анализ Т-тест), а также осуществлен качественный анализ взаимодействия между преподавателем и учащимся с использованием метода анализа взаимодействия (Джордан и Хендерсон, 1995).

## **Выводы**

Типы ориентации П.Я. Гальперина предполагают, что учащиеся в целевом классе были подвержены так называемой полной ориентации, в то время как учащиеся в классе сравнения были подвержены ориентации третьего типа: полной, созданной учащимися согласно общему подходу.

Анализ взаимодействия между преподавателями и учащимися выявил закономерности процесса упрощения в обоих классах: а) организация учебного процесса с объяснением требований и задач и раскрытием потенциала средств-медиаторов в фазе ориентации; б) оказание помощи в концептуальном понимании обратной связи учащимися в фазе обмена мнениями (коммуникативное мышление); и в) привлечение внимания учащихся к основным требованиям, предъявляемым к эссе, на стадии перехода от обмена мнениями (коммуникативного мышления) к диалогиче-

скому мышлению. Количественный анализ показал, что преподаватели в обоих классах предоставляли большее содействие учащимся на стадии коммуникативного мышления, чем на стадии диалогического мышления.

Анализ данных в классе сравнения показал особенности влияния технологий на процесс работы педагога по следующим пунктам: а) знакомство с технологией и определение ее потенциала в фазе ориентации, б) опора на технологию при содействии развитию концептуального понимания у учащихся в фазе коммуникативного мышления в) выявление преимуществ технологии при сравнении конечного продукта с основными требованиями на этапе диалогического мышления. Учащиеся целевого класса показали большее разнообразие подтем в работах, написанных после пробных эссе, по сравнению с учащимися из класса сравнения, что может говорить о том, что индивидуально направленная обратная связь, генерируемая EssayCritic, предоставила ценные данные, которые были дополнены действиями педагога.

EssayCritic повлиял на деятельность учителей: установленные инструкции были направлены на интеграцию этой программы в процесс обучения и опору на нее во всех фазах обучения, что скорее всего позволяло снизить необходимость совершенствовать оценки и обратную связь и формировать понимание общего подхода к анализу эссе, для соответствия основной характеристике: наличию различных подтем. Тем не менее, в контрольном классе учитель подчеркивал основные характеристики эссе в самом начале, и внимание учащихся было обращено к основным требованиям диалогического мышления, которое могло бы напомнить им об оценке и обратной связи.

При этом учитель произвольно вносил свой вклад в развитие понимания студентами: I) общего подхода к анализу, II) основного требования к эссе и, следовательно, III) развития навыков оценки и обратной связи.

### **Теоретическое и образовательное значение**

Можно выделить несколько значимых результатов для педагогики, связанных с облегчением процесса письма. Во-первых, результаты показывают, что именно делает педагог, помогая в письме. Во-вторых, исследование показало, что дизайн технологии может повлиять на управление процессом развития навыка письма у учащихся. В-третьих, шесть педагогических фаз П.Я. Гальперина использовались в качестве призм, необходимой для понимания диалектики обучения, для изучения того, что именно учащиеся делают в разное время в процессе письма, и в качестве инструмента для изучения и концептуализации природы инструкций педагога. Типы ориентации П.Я. Гальперина служат объяснением медиативных условий, в которых оказались студенты. Подобное использование концептуального вклада П.Я. Гальперина в эмпирические исследования может стать основой для дальнейших исследований.

1. Creswell, J.W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches: Sage publications.
2. Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. doi: DOI 10.1207/s15327809jls0401\_2
3. Mørch, A., Cheung, W., Wong, K., Liu, J., Lee, C., Lam, M., & Tang, J. (2005). Grounding collaborative knowledge building in semantics-based critiquing *Advances in Web-Based Learning–ICWL 2005* (pp. 244–255): Springer.
4. Гальперин, П.Я. (2002). Лекции по психологии (Lekcii po psichologii): Книжный Дом» Университет» М.

## **The role of the teacher in facilitating writing process with peer feedback and automated feedback from EssayCritic**

**Mørch Anders, Engeness Irina,**

*University of Oslo (Oslo, Norway)*

*anders.morch@iped.uio.no; irina.engeness@iped.uio.no*

Teachers' facilitating of writing processes with feedback from computer-based essay critiquing system (EssayCritic) (target class) and collaborating peers (comparison class) was examined. Qualitative and quantitative analyses from the perspective of Galperin's types of orientation and pedagogical phases revealed common patterns in teachers' facilitating and showed how EssayCritic affected teachers' assistance.

### **Aims**

In common with other countries, feedback and assessment for learning (AfL) have been encouraged in Norwegian schools. While digital technologies open up opportunities for enhancing the development of students' writing skills in English (Mørch et al., 2005), knowing how to facilitate students' learning with technology is a key challenge for teachers. The study was undertaken in an Upper Secondary School in Norway, involving 125 students aged 16–17 who wrote essays on the topic *English as a Global Language*. Teachers' facilitating of students writing has been examined: the students in the target class received feedback from the computer-based essay critiquing system (EssayCritic) and the students in

the comparison class gave feedback using available support tools. Galperin's theory (Гальперин, 2002) is used to explain the different conditions of mediation and as a lens to examine teachers' facilitating of students' writing. The following research questions are addressed: RQ1: How do teachers facilitate students' writing process with the feedback from EssayCritic and collaborating peers? RQ2: How does EssayCritic affect teachers' facilitating of students' writing?

## **Methodology**

Data collection was conducted in the school that has taken AfL as a focal area of practice development. In the first round the students in five classes wrote the first draft of the essay. An independent teacher marked all the essays and 50 essays from three classes awarded 4, 5 and 6 (on the scale 1–6) were selected to code for the subthemes of the topic English as Global Language and to train EssayCritic. The remaining two classes (target and comparison) (48 students) were divided in groups of four students. The students of the target class uploaded the first draft to EssayCritic and after they had discussed the feedback received from the system with their peers, they produced the second draft. The students of the comparison class read each other's essays and gave advice on how to create the second draft. All students

repeated the process of receiving feedback and revising their essays one more time, which resulted in the production of the third draft handed in to the teachers for final evaluation. Three groups of four students in both classes were video recorded. Another camera followed the teachers. Nine hours of video recordings were transcribed according to the Jeffersonian transcription notations.

Mixed methods (Creswell, 2012) were applied to analyse the data. Quantitative methods (paired t-test, Cohen's d, independent t-test and one-way Anova t-test) were used and teacher-student interactions were analysed qualitatively using the method of interaction analysis (Jordan & Henderson, 1995).

## **Findings**

Galperin's types of orientation suggest that the students in the target class were exposed to so-called complete orientation while in the students in the comparison class were exposed to the orientation of the third type: complete by created by learners following a general approach.

The analyses of teacher-students' interactions revealed the patterns in teachers' facilitating in both classes: i) setting up the learning process, introducing the requirements of the task and revealing the potential of the mediational means in the orientation phase; ii) assisting the development of students' conceptual understanding in the phase of communicated thinking; and iii) bringing learners' attention to the essential requirements of the essays when students move from communicated to dialogical thinking. The quantitative analysis showed that the teachers in both classes provided more assistance in the phases of orientation and communicated thinking than in the dialogical thinking.

The analyses in the target class revealed the way the technology affected teacher's facilitating: i) introducing the technology and revealing its potential in the orientation phase, ii) relying on technology when assisting the development of students' conceptual understanding in the phase of communicated thinking and iii) taking advantage of technology when matching the final product to the essential requirements in the phase of dialogical thinking. The learners in the target class included a greater variety of subthemes in their post-tests compared with the students in the comparison

class, which might suggest that individually directed feedback generated by EssayCritic provided valuable cues that supplemented the teacher.

EssayCritic affected the teacher's facilitating: the instructions given by the practitioner were directed to integrating of EssayCritic and relying on it in all the phases of students' learning which might have downplayed the need for the learners to exercise their AfL skills and form their understanding of the general approach to the analysis of the essays to match the essential feature: a variety of subthemes. However, in the comparison class the practitioner emphasised the essential characteristic of the essays in the orientation phase and brought the learners' attention to the essential requirement in the dialogical thinking which might have reminded the students about the AfL approach they could have pursued. In doing this, the teacher might have contributed to the development of students' understanding of: i) the general approach to the analysis and ii) the essential requirement of the essays and, hence, iii) the development of AfL skills.

### **Theoretical and educational significance**

There are several implications for classroom pedagogy related to facilitating the writing process. First, the findings reveal what teachers actually do when assisting students' writing. The second implication points out that the design of the technology may affect teachers' guidance of students' writing. Third, Galperin's six pedagogical phases appeared to be helpful as a lens to understand the dialectics of students' learning, examine what students do at different times in their writing process, and as a tool to examine and conceptualise the nature of instructions given by the teacher. Galperin's types of orientation provided an explanation for the mediational conditions the students were exposed to. Such use of Galperin's conceptual contribution in empirical research might have implications for further studies.

### *References*

1. *Creswell, J.W.* (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications.
2. *Jordan, B., & Henderson, A.* (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. doi: DOI 10.1207/s15327809jls0401\_2
3. *Morch, A., Cheung, W., Wong, K., Liu, J., Lee, C., Lam, M., & Tang, J.* (2005). Grounding collaborative knowledge building in semantics-based critiquing *Advances in Web-Based Learning–ICWL 2005* (pp. 244–255): Springer.
4. *Гальперин, П.Я.* (2002). *Лекции по психологии (Lekcii po psichologii)*: Книжный Дом» Университет» М.

## **Динамика когнитивно-личностного развития ребёнка в процессе преодоления учебных трудностей**

**Николаевская И.**

*МГППУ (Москва, Россия)*

*have\_a\_nife@mail.ru*

В последние два десятилетия всё актуальнее становится проблема личного благополучия учащихся. Технологический прогресс обеспечивает практически неограниченный доступ к интернет-ресурсам, поток информации, фактически сбивает детей с ног. К сожалению, это сочетается с очевидными сложностями в процессе воспитания, т.к. многие родители в первую очередь обеспокоены финансовым благополучием своей семьи. Таким образом, возникают и растут в численности проблемы концентрации внимания, расстройства поведения, но, безусловно, первое место занимают аффективные расстройства и социальные сравнения. Дети стараются соответствовать искажённым социальным стандартам, негативно относятся к себе и своему телу, и всё это происходит в ситуации депривации тёплых эмоциональных отношений с близкими. Такие нарушения в личностном развитии обуславливают и возникновение учебных трудностей, таких как низкая учебная мотивация, отсутствие смысла в учебной деятельности, низкие оценки, плохие отношения с учителями. Очевидно существует связь между проблемами личностного развития и учебными трудностями учащихся. К примеру, ученик с низкой самооценкой вероятнее всего будет обладать низкой познавательной мотивацией и вследствие этого будет иметь плохие оценки. Таким образом, запросом на психолого-педагогическую помощь может быть повышение оценок по основным предметам, однако в ходе оказания консультативной помощи будут обнаружены истинные причины заявленной учебной трудности. Возникает вопрос: если существует связь между проблемами личностного развития и учебными трудностями, возможно ли инициировать позитивную динамику личностного развития ребёнка при оказании психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей? Попробуем ответить на этот вопрос, опираясь на представления культурно-исторической психологии о связи обучения и развития.

В работе «Проблема возраста» Л.С. Выготский вводит понятие зоны ближайшего развития, характеризуя его как ту область, в которой ребёнок способен двигаться с помощью взрослого. Эта область находится между зоной актуального развития, где ребёнок может действовать самостоятельно, и зоной актуально недоступного, где даже с помощью взрослого ребёнку не удаётся успешно выполнить задачу. Понятие зона ближайшего развития в первую очередь отражает взаимодействие взрослого и ребёнка в рамках совместной деятельности. Также она показывает актуальный уровень развития ребёнка, а точнее весь диапазон

траекторий развития, и, как писал и Л.С. Выготский, зона ближайшего развития может быть применима к описанию не только учебной деятельности, но и личностного развития ребёнка. Таким образом, определение зоны ближайшего развития ребёнка может служить диагностическим инструментом в определении когнитивного и личностного развития (Зарецкий В.К., 2007). Более того, вероятно, этот диагностический инструмент способен не просто отразить когнитивное и личностное развитие ребёнка, но и связь когнитивных и личностных особенностей развития. Следующий вопрос звучит так: в каких ситуациях возможно говорить о непосредственной связи проблем личностного развития и учебных трудностей, а также, при каких условиях оказание психолого-педагогической помощи по преодолению учебных трудностей, будет инициировать позитивную динамику личностного развития ребёнка?

Вероятно, для такой связи необходимы определённые условия оказания психолого-педагогической помощи, и эти условия отражены в принципах и технологиях рефлексивно-деятельностного подхода (Зарецкий В.К., 1998, Зарецкий В.К., Гордон М.М. 2001, Зарецкий В.К. 2013). Подход является практической реализацией ряда положений культурно-исторической психологии, в том числе тезиса «обучение ведёт за собой развитие» (Л.С. Выготский, 1984). Процесс преодоления учебных трудностей происходит в зоне ближайшего развития ребёнка, т.е., если у ученика возникла некоторая трудность в процессе обучения, значит он вышел за границы своей зоны актуального развития, и ему необходима помощь взрослого. Взрослый оказывает помощь ребёнку, оба они объединены общей деятельностью и находятся в сотрудничестве. Именно в таких условиях возникает динамика развития.

Итак, есть представление о зоне ближайшего развития как об отражении динамики когнитивного и личностного развития ребёнка. Также есть представление о наличии связи между проблемами личностного развития и учебными трудностями. Возникает предположение, что благодаря этой связи оказание помощи в преодолении учебных трудностей при определённых условиях может инициировать позитивную динамику личностного развития. Возникает потребность определить метод, позволяющий фиксировать связь личностных проблем и учебных трудностей и позитивную динамику личностного развития при оказании ребёнку психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей.

В рефлексивно-деятельностном подходе было разработано представление о многовекторной модели зоны ближайшего развития (Зарецкий В.К., 2007). Данная модель позволяет определить основную учебную трудность и построить вектора развития ребёнка, которые задействованы в процессе преодоления этой учебной трудности. Основным направлением всегда остаётся учебная деятельность, в ней представлены вектора, непосредственно связанные с учебной трудностью, но так-



же отражаются и другие траектории развития, принадлежащие разным сферам, в том числе и сфере личностного развития. Таким образом, построение многовекторной модели зоны ближайшего развития ребёнка позволяет фиксировать все задействованные в данной учебной деятельности вектора развития, а анализ динамики развития на этих векторах позволяет строить предположения о возможных связях между ними.

Данная концептуализация является наиболее продуктивной при работе с «трудными» случаями. Нами было проведено качественное исследование случаев преодоления учебных трудностей учащимися. В результате исследования было обнаружено, что несмотря на очевидную схожесть учебной трудности (к примеру, низкие оценки по предмету русский язык), учащимися в рефлексии отмечались абсолютно разные причины данной трудности, разное отношение к трудности и разные способы её преодоления. В одном из случаев учащийся действительно испытывал затруднения из-за педагогической запущенности, он просто не знал многого из материала за предыдущие годы, и работа со способами восполнения пробелов в знаниях помогла ученику преодолеть заявленную трудность. Однако в другом случае низкие оценки по предмету были сопряжены с пониженной познавательной мотивацией, и при дальнейшей консультативной работе была обнаружена личностная проблема: выученная беспомощность. Множественные конфликты с учителем русского языка лишили ученика какой-либо веры в себя и свои силы, он смирился с ситуацией невозможности исправить оценку, и это снизило его мотивацию к учебной деятельности. Работа с данным учеником велась исключительно в рамках учебной деятельности, однако благодаря возникающим ситуациям успеха, ребёнок смог постепенно изменить своё отношение к ситуации, с помощью взрослого он разработал способ разрешения длительного конфликта с учителем и преодолел свою учебную трудность. В данном случае учебная трудность была непосредственно связана с личностными проблемами ребёнка. Целью оказания психолого-педагогической помощи было преодоление учебной трудности, и трудность была преодолена, но побочным продуктом такой работы стала позитивная личностная динамика.

Возвращаясь к актуальности заявленной проблемы, хочется ещё раз подчеркнуть необходимость разработки полноценного качественного метода анализа когнитивно-личностного развития, позволяющего увидеть связь проблем личностного развития и учебных трудностей, а также отразить динамику личностного развития ребёнка при преодолении им учебных трудностей. Такой метод анализа позволит фиксировать индивидуальную картину когнитивно-личностного развития ребёнка, фиксировать каждый шаг на каждом векторе развития, характеристику связи векторов развития. Появится возможность фиксации процесса перехода учебной трудности из состояния «преграды» в состояние ресур-

са, когда преодоление трудности освобождает энергию, необходимую для запуска позитивной динамики личностного развития.

Таким образом, процесс оказания психолого-педагогической помощи помимо очевидного результата – преодоления учебных трудностей, будет инициировать личностную динамику учащихся, и может служить реальным инструментом содействия личностному развитию учащихся в общеобразовательных учреждениях.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология / Москва, 1999.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Москва, 1982.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы детской психологии / Москва, 1984.
4. *Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку. – В кн.: Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью // Москва. ИПИ РАО. 1998.
5. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* О рефлексивно-деятельностной педагогике // Первое сентября. 2001.
6. *Зарецкий В.К.* О чем еще не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. Москва. 2007. 3.
7. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. Москва. 2013. 2.
8. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как результат развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. Москва. 2013. 2.
9. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. Москва. 2008. 6.
10. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как терапевты. // Культурно-историческая психология. Москва. 2011. 1.
11. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. Москва. 2015. 3.

### **Dynamic of cognitive and personal development of the child in overcoming learning difficulties**

*Nikolaevskaya Irina,  
MSUPE (Moscow, Russia)  
have\_a\_nife@mail.ru*

In the past two decades, all the more prevalent becomes the problem of personal well-being of pupils. Technological progress allows almost unlimited access to Internet resources, the flow of information, in fact, knocked down

children. Unfortunately, this is combined with the obvious difficulties in the process of education, because many parents are primarily concerned about the financial welfare of their families. Thus, emerge and grow in the number problems of concentrating, behavioral disorders, but, of course, the first place is occupied by affective disorder and social comparison. Children try to match themselves with the distorted social standards, make negative attitude towards themselves and their body, and all this happens in a situation of deprivation warm emotional relationships with parents. Such disturbances cause in personal development and the emergence of learning difficulties, such as low learning motivation, lack of meaning in educational activity, low grades, bad relationships with teachers. Obviously, there is a connection between the problems of personal development and learning difficulties of pupils. For example, a pupil with low self-esteem is likely to have low cognitive motivation, and therefore will have bad marks. Thus, the request for psychological and educational help may improve assessments in core subjects, but the true causes of the stated learning difficulties are detected during the counseling. The question arises: if there is a connection between the problems of personal development and learning difficulties, whether is it possible to initiate the positive dynamics of personality development of the child in the provision of psychological and educational help in overcoming learning difficulties? The answer to this question is based on the presentation of cultural-historical psychology about connection between learning and development.

In the «Problem of child psychology» L.S. Vygotsky introduces the concept of zone of proximal development, describing it as an area in which the child is able to move with the help of an adult. This area lies between the actual development of the area where the child can operate independently, and actually inaccessible area, where even with the help of an adult child fails to perform the task successfully. The concept of zone of proximal development primarily reflects the interaction between the adult and the child in the framework of collaborative activity. It shows not only the current level of development of the child, but rather the entire range of development paths, and, as he wrote, the zone of proximal development cannot only be applied to the description of learning activities, but also the personal development of the child. Thus, the definition of the zone of proximal development of the child may serve as a diagnostic tool in determining the cognitive and personal development (V.K. Zaretsky, 2007). Moreover, probably, this diagnostic tool is capable not only to reflect the cognitive and personal development of the child, but also the relationship of cognitive and personality characteristics of the development. The next question is in what situations might talk about the direct connection of personal development problems and learning difficulties, as well as the conditions under which the provision of psychological and educational help to overcome learning difficulties, will initiate positive dynamics of personality development of the child?

Probably such situation needs certain conditions for providing psychological and educational help, and these conditions are reflected in the principles and techniques reflexive-activity approach (Zaretskii VK 1998, VK Zaretskii, Gordon M. 2001 In Zaretskii. K. 2013). The approach is a practical implementation of certain provisions of the cultural-historical psychology, including the thesis “training leads the development” (Vygotsky, 1984). The process of overcoming learning difficulties occurs in the zone of proximal development of the child, i.e, if the pupil had some difficulties in the learning process, so he went beyond his actual development zone, and he needs help from an adult. An adult helps a child; they both share a common activity and are in cooperation. In such circumstances, there is the dynamics of development occurred.

So, there is a representation of the zone of proximal development as a reflection of the dynamics of cognitive and personal development of the child. There is also a notion of a link between the problems of personal development and learning difficulties. There is the assumption that because of this connection, help in overcoming learning difficulties under certain conditions can trigger positive dynamics of personal development. There is a need to define a method that allows fixed-line personal problems, learning difficulties, and the positive dynamics of personality development in the delivery of child psycho-pedagogical help in overcoming learning difficulties.

The reflexive-activity approach developed a multi-vector representation of the zone of proximal development model (VK Zaretskii, 2007). This model allows defining the basic educational challenge and design vectors of development of the child, which are involved in the process of overcoming these learning difficulties. The focus always remains the learning activity, it presents the vector directly related to learning difficulty, but also dealt with other developmental trajectories belonging to different spheres, including the sphere of personal development. Thus, the design of multi-vector model of child's zone of proximal development allows recording all involved vectors in the learning activity, and the analysis of the dynamics of these vectors allows speculating on the possible links between them.

This conceptualization is most productive when we work with «hard» cases. We carried out a qualitative study of cases of overcoming learning difficulties by pupils. The study found that despite the apparent similarity of the learning difficulties (for example, low scores on the subject Russian language) pupils while reflective talk observed completely different reasons for this difficulty, a different attitude to the difficulties and different ways to overcome it. In one case, the pupil really had trouble because of the neglect of teaching, he did not know much of the material from previous years, and working with ways to fill gaps in knowledge helped the pupil to overcome the stated problem. However, in another case of low scores on the subject were associated with reduced cognitive motivation, and personal problem was discovered during further advisory work: learned helplessness. Multiple conflicts with the teacher of

the Russian language deprived pupil a belief in himself, he resigned himself to the situation cannot be corrected estimate, and this has reduced the motivation to educational activity. Work with the pupil was conducted exclusively within the framework of educational activity, but thanks to the success of a situation arises, the child was able to gradually change his attitude to the situation, and with the help of an adult, he developed a way to resolve the protracted conflict with the teacher and overcame his learning difficulty. In this case, the difficulty of the training was directly related to the child's personal problems. The purpose of the provision of psychological and educational help was to overcome learning difficulties, and the difficulty has been overcome, but the by-product of this work was the positive personal dynamics.

Returning to the relevance of the stated issue, we want to emphasize once again the need for a full qualitative method of analysis of cognitive and personal development, which allows to see the connection of personal development problems and learning difficulties, as well as to reflect the dynamics of personality development of the child in overcoming his learning difficulties. This analysis method allows capturing an individual picture of cognitive and personal development of the child, to capture every step on each vector of development, communication characteristic vectors of development. It will be able to fix the transition of learning difficulties from the «obstacles» to the resource state when overcoming difficulties releases the energy needed to run the positive dynamics of personal development.

Thus, the process of providing psychological and educational assistance beyond the obvious result – overcoming learning difficulties, will initiate the personal dynamics of the pupils, and can serve as a real tool for promoting the personal development of pupils in educational institutions.

#### *References*

1. *Vygotskii L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [Dynamics of mental development of schoolchildren in connection with education] // *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology] / Moscow, 1999.
2. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' [Thinking and speech] / Moscow, 1982.
3. *Vygotskii L.S.* Problemy detskoj psikhologii [Problem of child's psychology] / Moscow, 1984.
4. *Zaretskii V.K.* Ob opyte refleksivno-deyatelnostnoy pedagogiki na materiale korekcionnyh zanyatii russkim yazikom [About the experience of reflective activity learning on material of correction work in Russian language] // Moscow. IP RAE. 1998.
5. *Zaretskii V.K., Gordon M.M.* O refleksivno-deyatelnostnoy pedagogike [About reflective activity learning] // First september. 2001.
6. *Zaretskii V.K.* O chem ne uspel napisat' L.S.Vygotskii [What Vygotsky did not have time to write] // *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2007.3.
7. *Zaretskii V.K.* Stanovlenie i sushchnost' refleksivnodeyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi po-

- moshchi [The formation and nature of reflective-active approach to the provision of advisory psychological and educational assistance] // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]. 2013. 2.
8. *Zaretskii U.V.* Sub»ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position in relation to educational activities as a development resource, and the subject of study] // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]. 2013. 2.
  9. *Zaretskii V.K.* Evristicheskii potentsial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic potential of the concept of «zone of proximal development»] // Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 2008. 6.
  10. *Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can the cultural-historical psychology of Vygotsky help us had better understand what we are doing as a psychotherapist] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]. 2011. 1
  11. *Kholmogorova A.B.* Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The role of ideas L.S. Vygotsky's paradigm for the development of social cognition in modern psychology: a review of foreign studies and discussion of prospects] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]. 2015.

## Диалектический подход к рассмотрению зоны ближайшего развития

**Овчинникова Т.Н.**  
МГСИ (Москва, Россия)  
tatjana.nik.ov@mail.ru

В предлагаемой работе осуществлена попытка рассмотрения *зоны ближайшего развития* в контексте *диалектического* подхода к изучению психики человека, который был характерен для Л.С. Выготского. С этой целью предлагается анализ основных положений подхода Л.С. Выготского в интерпретации философов диалектиков (А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Э.В. Ильенкова, Ф.Т. Михайлова).

На основе выявленных принципов указанного подхода выстраивается понятие *зоны ближайшего развития* как конструкта, имеющего, – по аналогии с понятием *субъективности*, – *двойственную* природу существования, что позволяет рассматривать *зону ближайшего развития* в процессе ее *диалогического* становления.

Рассмотрение и анализ какой-либо психической функции или психического образования требует уточнения подхода, в контексте которого эта особенность психики рассматривается, так как смысл анализируемой функции может меняться в зависимости от контекста.

**Зоной ближайшего развития** ребенка Л.С. Выготский называет те процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания. «Исследуя, что ребенок способен выполнять в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Вся эта область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка.» (6, с. 205). Предложенное Л.С. Выготским определение является многозначным и зависит от того контекста, в котором рассматривается введенное им понятие ЗБР.

Задачу настоящей работы мы видим в том, чтобы рассмотреть ЗБР с позиций *диалектического* подхода к изучению психики, который был характерен для концепции Л.С. Выготского. Подробное раскрытие этой мысли можно найти также в работах философов-диалектиков (А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Э.В. Ильенкова, Ф.Т. Михайлова), направленных на изучение философских оснований концепции Л.С. Выготского. Поставленная нами задача рассмотрения *зоны ближайшего развития* с позиций *диалектического* подхода (Арсеньева А.С., Библера В.С., Ильенкова Э.В., Михайлова Ф.Т.), требует учета основных принципов данного подхода к изучению психики человека.

Понимание процесса развития как *диалектического*, прежде всего, означает: 1) рассмотрение развития *живого развивающегося* субъекта в его *целостности*, 2) происходящего в процессе постоянного *взаимодействия*

субъекта с окружающим миром; 3) в результате чего можно наблюдать *постоянно развивающегося* субъекта в процессе его «самодвижения».

Эти положения раскрывает в своих работах Л.С. Выготский, отмечая, что «... развитие ребенка нельзя представить себе как процесс, приводимый в движение и направляемый какими-либо *внешними* силами или факторами. Процесс детского развития подчинен своим собственным *внутренним* закономерностям. Он протекает как *диалектический процесс самодвижения*.» (6, с., 165, курсив наш).

Следует отметить, что *взаимодействие* субъекта со средой в этом случае будет происходить особым образом, так как развитие *живого развивающегося* субъекта и окружающей его среды осуществляется по разным законам логики. В связи с этим необходимо изначальное выделение двух логик развития: логики *органических систем*, свойственной *всему живому*, и логики *механических систем*, характерной для развития *вещного мира*, с которым субъект имеет дело в процессе взаимодействия с внешним миром.. Если развитие логики *органических систем*, – это детерминация *будущим*, – *целью*, развитие *от общего к частному* путем дифференциации по логике *целеполагания*, то развитие логики *механических систем*, – это детерминация *прошлым*, развитие *от частей к целому* путем интеграции, по логике *причинно-следственных* отношений.

Однако, довольно часто в психологии понятие ЗБР, на наш взгляд, употребляется в упрощенном виде, как описание *внешне проявляемого* взаимодействия взрослого и ребенка, без учета характера и особенностей их побудительных сил. Происходит это, видимо, потому, что психология здесь, выступая в роли *науки о поведении*, облегчает, например, педагогам, процесс наблюдения за происходящим, не позволяя, однако, раскрыть глубинные истоки происходящего, т.е., особенности побудительных сил взаимодействующих субъектов, что и определяет характер развития ЗБР.

Так, например, один взрослый стремится к тому, чтобы ребенок бился как можно скорее *верного результата*, другой хочет заинтересовать его выполняемым делом, ставя превыше всего *интерес ребенка* к делу, третий же направляет свою инициативу на то, чтобы ребенок освоил общий принцип решения подобных задач, *обучаясь думать*, и пр. Действия детей тоже подчинены определенной мотивации, которая может меняться, в зависимости от их собственных интересов и направленности воздействий взрослого, о которых мы только что упомянули.

Согласно определению Л.С. Выготского, – «исследуя, что ребенок способен выполнять в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня», т.е., уровень *потенциального* развития, сопоставляя с которым уровень его *актуального* развития, т.е., то, что ребенок способен выполнить самостоятельно, можно определить ЗБР, или расстояние между *потенциальным* и *актуальным* уровнями развития. Но тогда ЗБР рассматривается как некое психологическое образование, где *актуальный* и *потенциальный*



уровни развития ЗБР существуют безотносительно к характеру побудительности. И это, несмотря на то, что мотивы могут оказывать довольно сильное воздействие на процесс осуществления деятельности.

Однако, рассмотрение ЗБР с иных методологических позиций, позволяющих увидеть ее в контексте *целостной* активности субъекта, позволяют более дифференцированно подойти к анализу ее особенностей.

В последние годы ЗБР стала рассматриваться с иных методологических позиций: например, как некоторая *сложная* структура (9. Обухова Л.Ф. Корепанова И.А. и др.) ,или как сложное образование, проявляющееся в процессе взаимодействия с иными психологическими функциями (5. Божович Е.Д.) . Так, например, ЗБР определяется как «. . . целая совокупность (возможно, система) феноменов или процессов, каждый из которых требует специального исследования. Одновременно она является не одним (хотя и очень емким) показателем, а единством множественной симптоматики его.» (5, . с.93).

Учитывая тот факт, что «. . . любая функция в ЗБР «созревает» в определенном внутреннем контексте, включающем в себя не только ее актуальный уровень, но и чувствительность ребенка к видам помощи, последовательность их поступления, гибкость/ригидность ранее сложившихся стереотипов, готовность к сотрудничеству и другие факторы..» (там же, с. 91), мы попытаемся дать анализ ЗБР, исходя из *целостной* картины ее развития в контексте *диалектического* подхода к изучению психики.

Сначала изложим кратко основные положения *диалектического* подхода, используемого нами в настоящей работе. (Подробнее см. Овчинникова, 2013.).

Поскольку человек живет в *двойственном*, по своей природе, мире [М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман, и др.], то любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать как имеющую *двойственную* природу. Это означает, что субъективный мир человека и окружающая его реальность, находясь в постоянном взаимодействии, порождают *двойко детерминированную* активность субъекта. Поэтому, практически, любую его активность (деятельность, общение, поступок) можно рассматривать, или, как деятельность, имеющую *двойственный* характер побудительности, или же, как две совершенно разные по своему характеру сферы *сознания* (деятельности), – *операционально-техническую* и *смысловую*, – находящиеся в постоянном взаимодействии.

Двойственный характер побудительности, соответствуя *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в одновременной ориентации субъекта на *внешний* и на *внутренний* мир, в умении согласовывать характер их побудительности между собой. И, если один мотив, направленный на решение *внешней* задачи, обычно характеризует сознательно поставленную конкретную *цель* (*то, что делается*), то другой мотив, отражая глубинную *смысловую* ориентацию

личности (*то, ради чего* что-то делается), не всегда осознается. Любую активность человека можно рассматривать как **«равнодействующую»** двух выделенных **сфер сознания**, – в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика [10, 11, 12. Овчинникова Т.Н., 2010, 2011, 2013. ].

Именно этот путь развития осваивается детьми в школах *развивающего обучения* [В.В. Давыдов, Г.Г. и Е.Е. Кравцовы] и в школе *Диалога культур* [В.С. Библер]. Предлагаемые в них формы обучения направлены на развитие у детей логики **целеполагания**, что способствует развитию **смысловой** сферы их сознания, способности ставить *цели* самостоятельно.

Традиционное же образование в России, в отличие от приведенных выше школ, использует в обучении детей, – а это касается любых форм обучения, начиная с раннего возраста, – логику **причинно-следственных отношений** («я сделал, – а ты повтори так же. »). Об ином подходе дети, и даже учителя, в традиционных школах представления не имеют: любая *цель* осуществляемой при обучении деятельности известна только педагогу, от ребенка же требуется лишь послушание.

Рассмотрение ЗБР как взаимоотношения субъекта с миром в его *целостности*, как процесса *диалектического* взаимодействия *смысловой* и *операционально-технической* сторон сознания (деятельности) субъекта, позволит выявить механизмы развития ЗБР с учетом особенностей ее побудительности.

Опираясь на основные положения *диалектического* подхода при рассмотрении процесса развития психики, попытаемся выявить особенности и характер побудительности ЗБР с целью выявления особенностей взаимодействия взрослого с ребенком в процессе деятельности. Такая возможность появляется при *диалектическом* рассмотрении ЗБР, где процесс взаимодействия взрослого с ребенком рассматривается в его двойственности.

Развитие ЗБР во многом зависит от того, на какой из выделенных сторон, – *субъективной* или *объективной*, – сделает акцент взрослый в процессе его взаимодействия с ребенком, поскольку именно характер их общения задает *контекст* для выполнения ребенком деятельности.

Так, например, если в процессе совместной с ребенком деятельности у взрослого доминирует *смысловая* сторона деятельности (сознания), позволяющая выстроить с детьми необходимые отношения, («заразить» ребенка настроением, направить выполняемую им деятельность в нужное русло или включить ее в иной контекст), то ребенок, включаясь в эти отношения, также начинает действовать заинтересованно, ориентируясь на новое собственное отношение в своих действиях.

В случае же доминирования у взрослого *операционально-технической* стороны деятельности (сознания) в процессе совместной с ребенком деятельности, что означает его явно выраженную направленность на получение ожидаемого им *результата* деятельности, ребенок либо

усваивает предлагаемый способ, «копируя» предлагаемые средства, либо вырабатывает способность противостояния подобному усвоению.

Таким образом, в процессе становления ЗБР можно выделить 2 основных вида взаимодействий взрослого с ребенком, что соответствует двум разным видам направленности в ее формировании: 1) через взаимодействие *операционально-технических* сфер деятельности ее участников, когда основной контакт осуществляется в плане исполнения ребенком назидательных действий взрослого, или же 2), путем взаимодействия *личностно-смысловых сфер* каждого из участников, когда основной контакт осуществляется в плане *осмысления и переосмысления* осуществляемой ребенком деятельности под влиянием взрослого.

Если первый случай можно приравнять к выработке навыка, что и является довольно частым явлением при традиционном обучении, то второй случай характерен для воспитательного воздействия на *смысловую* (личностную) сферу ребенка, что ведет к развитию способности у детей самостоятельно ставить *цели*, что, формируя его личность, является более полезным для ребенка.

Основной вывод из сказанного заключается в том, что в процесс обучения детей, начиная с 3-х летнего возраста, следует постепенно вводить занятия, направленные на формирование *цели* у детей, на развитие у них *целенаправленной* деятельности. Введение таких занятий в обучение может выглядеть как внедрение некоторых *смысловых* фрагментов в соответствующий материал в процесс преподавания различных дисциплин, т.е. при обсуждении различного материала, без выделения их в отдельный блок.

#### *Список литературы*

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности, – М. 2001, 592 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. 1986.
3. Библер В.С. «Мышление как творчество», – М., 1975.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в 21 век, – М., 1991.
5. Божович Е.Д. «Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в процессе косвенного сотрудничества» // ж. «Культурно-историческая психология», 2008, № 4, с. 91–97.
6. Выготский Л.С. Лекции по педологии, – Ижевск, 1966.
7. Ильенков Э.В. Философия культуры, – М., 1991.
8. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. и др. «Семейно-общественный центр «Золотой ключик»» Программа, – М., 1996.
9. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. «ЗБР: пространственно-временная модель» // ж. «Вопросы психологи», 2005. №6.
10. Овчинникова Т.Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013, № 4, с. 63–70.

11. Овчинникова Т.Н. Эмоциональная регуляция жизнедеятельности человека. // «Актуальные проблемы современной когнитивной науки», – Иваново, 2010, с. 157–160.
12. Овчинникова Т.Н. Саморегуляция и психосоматика. // Психотерапия. 2011, № 7, с.67–74.

## Dialectical approach to the zone of proximal development

*Ovchinnikova T.N.*

*Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia)*

*tatjana.nik.ov@mail.ru*

In the proposed work it is made an attempt to consider the zone of proximal development in the context of a dialectical approach to the study of the human psyche, which was typical for L.S. Vygotsky. So an analysis of the main provisions of the approach L.S. Vygotsky in the interpretation of dialectical philosophers (A.S. Arseniev, V.S. Bibler, E.V. Ilyenkov, F.T. Mikhailov) is done in this work.

Basing on the identified principles of this approach the notion of zone of proximal development as a construct having, by analogy with the notion of subjectivity – dual nature of existence is built. That allows us to consider the zone of proximal development in the process of dialogical formation.

Review and analysis of any mental function or mental formation requires clarification of the approach, in the context of which this feature of the psyche is regarded, because the meaning of the analyzed features may vary depending on the context.

L.S. Vygotsky calls the processes that have not yet matured but are in the maturation stage the **“zone of proximal development of the child” (ZPD)**. “Exploring what child is able to perform in collaboration, we define the development of tomorrow. This whole area of immature, but maturing processes is the zone of proximal development of the child.” (6, p. 205). Definition proposed by L.S. Vygotsky is multitudinal and depends on the context in which the concept of the zone of proximal development is considered.

The objective of this work we see in consideration of the zone of proximal development from the standpoint of the dialectical approach to the study of the psyche, which was typical for the concept of L.S. Vygotsky. Detailed disclosure of this thought can also be found in the works of dialectical philosophers (A.S. Arseniev, V.S. Bibler, E.V. Ilyenkov, F. T., Mikhailov) which were aimed at studying the philosophical foundations of the concept of L.S. Vygotsky. The assigned goal of reviewing the zone of proximal development from the standpoint of the dialectical approach (A.S. Arseniev, V. Bibler E. Ilyenkov, Mikhailov F.T.) requires consideration of the basic principles of this approach to the study of the human psyche.

Understanding of the process of development as a dialectical means first and foremost: 1) consideration of the development of a living developing entity in its integrity, 2) as the one occurring in the process of continuous interaction of the subject with the environment; 3) in the result, one can observe a constantly developing subject in the process of its “self-motion”.

These provisions L.S. Vygotsky reveals in his works, noting that “... the child’s development cannot be imagined as a process put into action and directed by any external forces or factors. The process of child development subordinates to its own internal laws. It proceeds as a dialectical process of “self-movement” (6, p.165, emphasis added).

It should be noted that the interaction of the subject with the environment in this case will occur in a special way, since the development of a living developing subject and its environment is carried out according to different laws of logic. In this connection the original allocation of two logics of development is needed: the logic of organic systems inherent in all living things and the logic of mechanical systems, characteristic for the development of the material world with which the subject deals in the process of interaction with the surrounding world. If the development of the logic of organic systems is the determination of the future, objective, the development from the general to particular by differentiation according to the logic of goal-setting, the development of logic in mechanical systems is the determination by the past, the development from parts to the whole by the integration, according to the logic of causal relations.

However, quite often in psychology the concept of the zone of proximal development, in our view, is used in a simplified form, as a description of the externally manifested interaction between an adult and a child, without regard to the nature and characteristics of their impelling forces. This occurs probably because the psychology here, in the role of behavior science, facilitates, for example, for teachers the process of observing, not allowing, however, to reveal the deep reasons of events, i.e., features of the impelling forces of interacting subjects, which determines the nature of development of the zone of proximal development. For example, one adult tries to make the child achieve as soon as possible the correct result, the other wants to make him /her get interested in doing something, putting the child’s interest in the case, the third directs its initiative to ensure that the child has mastered the general principle of solving such problems, learning to think, etc. Children’s actions are also subordinate to a specific motivation, which may vary depending on their own interests and orientation of influences on the side of an adult that we have just mentioned.

According to the definition by L.S. Vygotsky “exploring what a child can do in cooperation, we determine the development of tomorrow”, i.e., the level of potential development in comparison to which the level of child’s actual development, i.e., what the child is able to perform independently, so we can determine the zone of proximal development or the distance between potential and actual levels of development. But then the zone of proximal

development is regarded as a kind of psychological formation, where the actual and potential levels of development of the zone of proximal development exist regardless of the nature of motivation. And this happens, despite the fact that the motives can have a strong impact on the process of implementation.

However, consideration of the zone of proximal development from different methodological positions that enable to see it in the context of the holistic activity of the subject, will make possible a more differentiated approach to the analysis of its features.

In recent years, the zone of proximal development has been considered from different methodological positions: for example, as a complex structure ( Obukhova L.F., Korepanova I. A, etc.), or as a complex formation, which is manifested in the process of interaction with the other psychological functions (Bozhovich E.D.) . For example, the zone of proximal development is defined as "... a set of (possibly a system) phenomena or processes, each of which requires a special study. At the same time it is not one (though very broad) indicator, but the unity of the multiple symptoms." (5, p. 93).

Considering the fact that "...any function in the zone of proximal development "matures" in a particular internal context that includes not only its actual level, but also child's sensitivity to types of care, the sequence of their receipt, the flexibility/rigidity of previously formed stereotypes, willingness to cooperate and other factors.." (ibid , p. 91), we will try to give an analysis of the zone of proximal development from the standpoint of holistic picture of its development in the context of a dialectical approach to the study of the psyche.

First, we briefly describe the main provisions of the dialectical approach used in this work. (See Ovchinnikova, 2013.).

Since man lives in the world dual by its nature, [M.M. Bakhtin, V.S. Biber, J.M. Lotman, etc.] any activity should be considered as having a dual nature too. This means that the subjective world of a person and the surrounding reality, being in constant interaction, gives rise to doubly determined activity of the subject. Therefore, almost any activity (activity, communication, act) can be considered as an activity with a dual nature of motivator or as two absolutely different spheres of consciousness (activity) – the operational-technical and semantic – which are in constant interaction.

The dual nature of motivators, corresponding to the duality of activity performed by a person, manifested in the simultaneous orientation of the subject in the external and the internal world, the ability to negotiate the nature of their motivators among themselves. And if one motive aimed at solving external tasks, usually consciously characterizes a specific goal (what is being done), another motive, reflecting deep semantic orientation of the personality (that for which something is being done), is not always recognized. Any human activity can be considered as the "resultant" of the two highlighted spheres of consciousness, as a result of interaction of which the "self" of the subject is generated, his mind develops [ 10, 11, 12. Ovchinnikova T.N., 2010, 2011, 2013. ].

It is this path of development that is mastered by children in schools of developing teaching [V.V. Davydov, G. G. and E.E. Kravtsov] and the school of the dialogue of cultures [V.S. Bibler]. Proposed there forms of training are aimed at developing children's logic of goal-setting, which contributes to the development of the semantic sphere of their consciousness, ability to set goals independently.

Traditional education in Russia, unlike the above mentioned schools, uses in teaching children – and this applies to all forms of education, from an early age – the logic of causal relations (“I did and you repeat the same. ”). Children and even teachers in traditional schools have no idea about the different approach: any goal promoted by the training activity is known only to the teacher, the child has to be just obedient.

Consideration of the zone of proximal development as the relationship of the subject with the world in its integrity, as a process of dialectical interaction of semantic and operationally-technical sides of consciousness (activity) of the subject, will reveal the mechanisms of development of the zone of proximal development taking into account peculiarities of its motivators.

Relying on the fundamentals of dialectical approach in considering the process of development of the psyche, we will try to reveal the features and character of motivators of the zone of proximal development in order to identify the characteristics of adult interaction with the child during activity. This possibility arises in a dialectical consideration of the zone of proximal development where the process of interaction of an adult with a child is seen in its duality.

The development of the zone of proximal development depends largely on which of the selected parties – subjective or objective – an adult will make the emphasis on in the process of interaction with the child, because the nature of their communication sets the context for the execution of a child activity.

For example, if in the process of joint activity the semantic side of activity (consciousness) of an adult that allows to build required relationship with children (“infect” the child's mood, guide, carry out activities in the right direction or include it in a different context) dominates, the child joining these relations also begins to act keenly, focusing on a new attitude in their actions.

In the case of the dominance of operationally-technical activities (consciousness) of an adult in the process of joint activity, which means its focus on obtaining the expected result of the activity, the child learns either the proposed method, “copying” the offered means or develops the capacity to resist such development.

Thus, in the process of establishing the zone of proximal development it is possible to allocate 2 main types of adult interactions with the child that correspond to two different types of orientation in its formation: 1) through the interaction of operational and technical areas of activity of its participants, when the main contact is carried out in terms of performance by the child edifying action of the adult, or 2) by interaction of the personal-

semantic areas of each of the participants, when the main contact is performed in terms of reflection and rethinking of the activity by the child under the influence of an adult.

If the first case can be equated to development of a skill, which is quite common in traditional teaching, the second case is typical for educational activities aimed at semantic (personal) sphere of the child, which leads to the development of the abilities for children to set goals independently that, forming his identity, is more useful for the child.

The main conclusion is that in the learning process starting from the age of 3, activities aimed at the formation of the purpose of children, at development of purposeful activity should be gradually introduced. The introduction of such a practice in education might look like the introduction of some semantic fragments of the corresponding material in the process of teaching various disciplines, i.e. when discussing different material, without placing them to a separate block.

#### *References*

1. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности, – М. 2001, 592 с.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М. 1986.
3. *Библер В.С.* «Мышление как творчество», – М., 1975.
4. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в 21 век, – М, 1991.
5. *Божович Е.Д.* «Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в процессе косвенного сотрудничества» // ж. «Культурно-историческая психология», 2008, № 4, с. 91–97.
6. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии, – Ижевск, 1966.
7. *Ильенков Э.В.* Философия культуры, – М., 1991.
8. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* и др. «Семейно-общественный центр «Золотой ключик»» Программа, – М., 1996.
9. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* «ЗБР: пространственно-временная модель» // ж. «Вопросы психологии», 2005. №6.
10. *Овчинникова Т.Н.* Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013, № 4, с. 63–70.
11. *Овчинникова Т.Н.* Эмоциональная регуляция жизнедеятельности человека. // «Актуальные проблемы современной когнитивной науки», – Иваново, 2010, с. 157–160.
12. *Овчинникова Т.Н.* Саморегуляция и психосоматика. // Психотерапия. 2011, № 7, с.67–74.



## **Нормальное и аномальное развитие символической функции сознания (на материале изучения детей с задержкой психического развития)**

**Поляков А.М.**

*Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)*

*polyakov.bsu@gmail.com*

Представлено понятие символической функции сознания, обеспечивающей осознание реальности субъект-субъектных отношений, выраженных с помощью символов. На основании эмпирических исследований детей и подростков с нормальным и задержанным психическим развитием выделяются две линии онтогенеза символической функции: при нормальном развитии – дифференциация внешней формы символа и его смысла, при аномальном – редукция символа к внешней форме.

Л. С. Выготский указывал на значимость отношений ребенка с другими людьми в развитии высших (сознательных) форм активности [1, т.4]. По сути, отношения ребенка со взрослым представляют собой первичную форму существования высших функций. Впоследствии в ходе развития интерпсихические функции («функции, разделенные на двоих») становятся интрапсихическими, т. е. превращаются в достояние индивидуального сознания ребенка. Однако каковы условия включения Другого в пространство индивидуального сознания? Почему в одних случаях ребенок обнаруживает готовность принять позицию, знания, требования взрослого, а в других нет?

В этом контексте важно понять символическую природу отношений с другими людьми. Л. С. Выготский подчеркивал мысль о том, что ребенок способен подражать только тем формам поведения и осваивать только те знания, которые доступны его пониманию (пусть и с помощью взрослого), то есть осваивает лишь то, что попадает в сферу его со-знания (совместного знания) или в зону ближайшего развития. Символ является тем инструментом, который высвечивает реальность Другого, делает чужой голос чужим-своим (по М. М. Бахтину) и тем самым создает пространство осмысленного отношения, пространство со-знания, определяя зону ближайшего развития. Затем со-знание переходит в самосознание.

Символ становится символом отношений, выражая внутреннюю (личностную) готовность (установку) ребенка к обнаружению субъектной реальности Другого. Сама по себе эта готовность не определяется единолично ребенком или взрослым, но рождается в их субъект-субъектных отношениях. Это, в свою очередь, предполагает, что не только ребенок присваивает позицию (голос) взрослого, но и взрослый — позицию (голос) ребенка. Символ должен быть значим для обоих. Для того чтобы понять, как изменяются содержание и способы символизации отношений на разных этапах онтогенеза, необходимо разобраться не только в том, что взрослый значит для ребенка, но и что ребенок

значит для взрослого. Мы подробнее остановимся на первой линии, т. е. на описании развития функции, обеспечивающей осознание символической – intersubъектной – реальности, – символической функции сознания (СФС) самого ребенка.

Необходимость изучения СФС неоднократно обосновывалась нами в различных публикациях [2, 3 и др.]. В связи с этим обратим внимание лишь на ключевые моменты, необходимые для понимания ее природы, строения и развития.

СФС мы рассматриваем как функциональный орган сознания, обеспечивающий решение задач по осмыслению (пониманию) и выражению реальности субъект-субъектных отношений с помощью символов. Символы, в свою очередь, представляют собой культурную форму, опосредующую отношения и взаимодействие двух или более субъектов. Символ – это идеальная форма, соединяющая сознания двух субъектов.

По своей структуре символ состоит из внешней чувственно представленной формы и внутреннего смыслового содержания. В отличие от значения знака, символический смысл не может быть жестко и однозначно определен, а предполагает множество интерпретаций и форм выражения. Кроме того, если значение знака генетически восходит к чувственно-практическому опыту человека (знак замещает предмет или предметное действие), то символический смысл изначально предполагает обращение нашего сознания к сверхчувственной реальности другого субъекта и субъект-субъектных отношений. Это однако не означает, что символы как формы культуры начинают опосредовать психическое развитие ребенка лишь на достаточно поздних этапах. Напротив, они приобретают огромное значение уже в период младенчества, превращаясь в основное условие и средство коммуникации ребенка и взрослого, становясь формой существования последнего для сознания ребенка. Например, экспрессивные движения и вокализации младенца становятся значимой формой выражения радости от встречи и общения как для него самого, так и для взрослого. Иными словами, они становятся формой презентации индивидуальному сознанию субъективной значимости существования и присутствия Другого. Аналогичный символический смысл могут приобретать движения и действия взрослого. Впоследствии ребенок осваивает иные, более сложные и многомерные, символические формы (подарки, слова, поступки, художественные и религиозные символы и др.). Однако неизменными их характеристиками остаются уникальность и разделенность с Другим.

Если в отечественной традиции культурно-исторической психологии достаточно хорошо изучен онтогенез знаковой функции и развитие значений (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова и др.), а также его аномалии (Ж.И. Шиф, Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петрова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, и др.), то в отношении символической функции (в предложенном понимании) этого сказать нельзя.

Полученные нами результаты эмпирических исследований позволяют охарактеризовать направления нормального и аномального развития СФС.

Основная линия *онтогенеза* СФС (изученная в детском, подростковом и юношеском возрастах в диапазоне от 6 до 20 лет) представляет собой *движение от недифференцированности, слитности в сознании внешней формы символа и его смысла к их разделению*. В результате происходит понимание того, что форма символа есть предметное выражение субъектных отношений, благодаря чему, в свою очередь, человек обретает способность более свободно и в более разнообразных формах выражать символический смысл (порождать замыслы), интерпретировать его, обнаруживать его антиномичность и осуществлять трансформацию символических форм. Кроме того, дифференциация формы и смысла символа сопряжена со способностью индивида сознать и учитывать в собственной деятельности Другого, его Я, и, соответственно, с возможностью стать субъектом отношений. Если же внешняя форма и смысл символа не дифференцированы, то человек не может осуществлять ни преобразование первой, ни понимание второго, ни определять их соответствие друг другу и главное — осмысленно учитывать отношения с другими субъектами. С развитием СФС изменяются и формы сотрудничества со сверстниками: в 6–7 лет — сотрудничество посредством совместных действий по созданию замысла (деятельное сотрудничество), в 9–10 лет — сотрудничество основано на общей предметной направленности действий (предметное сотрудничество), в 14–15 лет — на совмещении и согласовании выразительных аспектов действий (экспрессивное сотрудничество), в 18–20 лет — на согласовании смысловых позиций (смысловое сотрудничество).

Специфика *аномального развития* СФС, изученного на детях и подростках с задержкой психического развития в диапазоне от 7 до 17 лет, может быть представлена как *редукция символа к его внешней форме*, что выражается в неспособности вычленить символический смысл, понять, проинтерпретировать и выразить его (выбор данной категории детей обусловлен наиболее выраженной «чувствительностью» этого типа развития к социальным факторам). За символом ребенок не видит реальность человеческих отношений. Происходит вырождение, обеднение смыслового измерения символов. Они не вызывают эмоциональных переживаний и осмыслений. Содержание символов сводится к чему-то хорошо знакомому, интерпретации заменяются штампами, а их внешняя форма становится ограничителем, который не позволяет выйти за пределы представленного в ней предметного содержания. Редукция смыслового измерения символа тесно связана с неспособностью к сотрудничеству, совместному выполнению заданий со сверстниками.

#### *Список литературы*

1. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982–1984.

2. Поляков, А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности / А.М. Поляков // *Философия и социальные науки*. 2007. № 4. – С. 61–69. (Начало); 2008. № 1. – С. 76–80. (Продолжение).
3. Поляков, А.М. Субъект и символ / А.М. Поляков. – Минск: БГУ, 2014. – 255 с.

## **Normal and abnormal development of symbolic function of consciousness (based on the study of children with mental retardation)**

***Polyakov A.M.***

*Belarusian State University (Minsk, Belarus)  
polyakov.bsu@gmail.com*

This work is dedicated to the concept of the symbolic function of consciousness that ensures comprehension of the reality of subject-subject relations, expressed by symbols. On the basis of empirical studies of children and adolescents with normal and delayed mental development the two lines of ontogeny of symbolic function were described: in normal development – differentiation of the external shape of the symbol and its meaning, in the abnormal – the reduction of symbol to the external form.

Vygotsky pointed out the importance of the child's relationship with others in the development of higher (conscious) forms of activity [1, v.4]. In fact, the child's relationship with an adult is a primary form of existence of the higher functions. Subsequently, in the course of development interpsychic functions («functions, divided into two») become intrapsychic, i.e. converted into the property of the individual child's consciousness. However, what are the conditions for the inclusion of the Other in the space of individual consciousness? Why does in some cases the child show a willingness to accept the position, knowledge, adult requirements, but in others does not?

In this context, it is important to understand the symbolic nature of the relationship with other people. Vygotsky emphasized the idea that the child is able to imitate only those forms of behavior and to learn only what is available to his/her understanding (albeit with the help of an adult), i.e. masters only what falls within the scope of co-knowledge (shared knowledge), or in zone of proximal development. The symbol is a tool that displays the reality of the Other, it makes someone else's voice the one belonging to oneself (by Bakhtin) and thereby creates a space of meaningful relationship, space of co-knowledge, defining the zone of proximal development. Then co-knowledge becomes self-consciousness.

The symbol becomes a symbol of the relations, expressing the inner (personal) willingness (setting) of the child to the discovery of the subjective reality of the Other. By itself, this willingness is not solely determined by a child or an adult, but is born in their subject-subject relationship. This, in turn, suggests that not only the child assigns position (vote) of the adult, but

the adult – the position (vote) of the child. The symbol should be significant for both. In order to understand how to change the content and methods of symbolization of relations at different stages of ontogeny, it is necessary to understand not only what an adult means for a child, but also what the child means for an adult. We take a closer look at the first line, i.e., on the description of the function of providing understanding of the symbolic – intersubjective – reality, the symbolic function of consciousness (SFC) of the child.

The need to study the SFC was repeatedly substantiated by us in various publications [2, 3, etc.]. In this regard, we pay attention only to the key points necessary for understanding its nature, structure and development.

We consider SFC as a functional organ of consciousness providing a solution for the problems of comprehension (understanding) and expression of the reality of the subject-subject relationship with the help of the symbols. The symbols, in turn, represent a cultural form that mediates relationship and interaction between two or more subjects. Symbol is the ideal form connecting the consciousness of the two subjects.

The structure of the symbol consists of an outer sensual form and of internal semantic content. In contrast to the meaning of a sign, symbolic meaning cannot be rigidly and explicitly defined, and has many interpretations and forms of expression. In addition, if the value of the sign dates back genetically to a sensual-practical experience (sign replaces the object or the subject action), the symbolic meaning presupposes the appeal of our consciousness to the super-sensible reality of another subject and subject-subject relations. This however does not mean that the symbols as forms of culture began to mediate the mental development of the child only on a fairly late stage. On the contrary, they acquire great importance as early as infancy, becoming a basic condition and means of communication of a child and an adult, becoming a form of existence of the latter for child's consciousness. For example, expressive movements and vocalizations of a baby become an important form of expression of the joy of meeting and communication for both him/herself and for adults. In other words, they become a form of presentation of subjective importance of the existence and presence of the Other for the individual consciousness. Similar symbolic meaning can purchase the movements and actions of the adult. Later the child develops other ones, more complex and multidimensional, symbolic forms (gifts, words, actions, art and religious symbols, etc.). However, their characteristics remain the uniqueness and separateness from the Other.

If in the national tradition of cultural-historical psychology the ontogeny of symbolic functions and the development of meanings (L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, N. G. Salmina, E.E. Sapogova, etc.) and the deviation of the ontogeny are quite well studied (J.I. Schiff, B.V. Zeigarnik, P.Y. Rubinstein, V.G. Petrova, V.I. Lubovsky, E.S. Slepovich, etc.), the symbolic function (in its proposed understanding) is not.

The results of our empirical research make it possible to characterize the areas of normal and abnormal development of SFC.

The main line of ontogenesis of SFC (studied in childhood, adolescence and teenage, between 6 and 20 years) represents a movement from non-differentiation, unity in the consciousness of the external form of the symbol and its meaning to their division. It results in understanding that the shape of the symbol is a substantive expression of subjective relations, due to which, in turn, the person gains the ability to more freely express a symbolic meaning (to generate ideas), to interpret it, discover its antinomicity and transform symbolic forms. In addition, differentiation of the form and meaning of the symbol is associated with the ability of the individual to realize and take into account the Other in private activities, his/her “self”, and, consequently, the ability to become a subject of relations. If the external form and the meaning of the symbol are not differentiated, then the person may perform neither conversion of the first nor understanding of the second or determination of their conformity with each other and what is more important – meaningfully consider the relationship with other subjects. With the development of SFC the form of cooperation with peers change: at the age of 6–7 years the cooperation occurs through joint actions on creation of plan (active cooperation), 9–10 years – collaboration is based on mutual direction of action (prace-related cooperation), 14–15 years – on the combination and coordination of expressive aspects of action (expressive cooperation), 18–20 years – on coordination of meaning-related positions (semantic collaboration).

Specificity of the abnormal development of the SFC, studied in children and adolescents with mental retardation at the age from 7 to 17 years, can be presented as a reduction of the symbol to its external form, resulting in the inability to isolate a symbolic sense, understand, interpret and express it (the choice of this category of children was made because of the most expressed “sensitivity” of this type of development to social factors). The child does not see the reality of human relationships underlying the symbol. Degeneration, depletion of semantic dimension of a symbol occurs. They do not cause emotional experience and understanding. The content of symbol is reduced to something quite familiar, interpretations are replaced by the stamps and their external form becomes a constraint that does not allow going beyond the presented subject content. Reduction of semantic dimension of symbol is closely related to the inability to cooperate, jointly perform tasks with their peers.

#### *References*

1. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Поляков, А.М.* Символическая функция сознания как основа развития субъектности / А.М. Поляков // *Философия и социальные науки*. 2007. № 4. – С. 61–69. (Начало); 2008. № 1. – С. 76–80. (Продолжение).
3. *Поляков, А.М.* Субъект и символ / А.М. Поляков. – Минск: БГУ, 2014. – 255 с.

## **Образование за пределами школы: совместная деятельность на практике**

***Резенде да Куна Джуниор Ф., Фрейра Лемос М.***

*Амстердамский свободный университет (Амстердам, Голландия)*

*Университет Хельсинки (Хельсинки, Финляндия)*

*f.rezendedacunhajunior@vu.nl*

Современный мир сталкивается со стремительными преобразованиями в сфере образования, в частности, с использованием современных технологий в классе. Кроме того, присутствует растущее давление на студентов и преподавателей, от которых требуется достижение высоких академических стандартов. Однако школы на периферии по-прежнему остаются вне этих преобразований, что приводит к плохой успеваемости.

Таким образом, данная работа направлена на обсуждение того, как два сетевых графика календарного планирования работы, разработанные в разных контекстах, могут привести к позитивным преобразованиям в школах. Первый сетевой график включает в себя вовлечение школьного сообщества и школьной команды, расположенной в трущобных пригородах (фавелах), для решений вопроса наводнений. Второй – опирается на онлайн группы учителей\школьников из городов в сельской местности для решения проблемы их технологического отставания, с целью улучшить коммуникацию между преподавателями и студентами.

В качестве теоретической основы мы рассматриваем концепцию совместной деятельности, основанную на идеях трансформационной деятельности (Engeström, Sannino, & Virkkunen, 2014; Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2014; Virkkunen, 2006) и единения (VanOers & Hännikäinen, 2001) в качестве мощной концепции для устранения границ между угнетающим и угнетаемым, которая основана на работах Фрейре (1970).

В качестве методологической основы мы используем метод трансформативного вмешательства (the transformative intervention research (TIR)), опирающийся на данные критически проанализированных исследований, посвященных коллаборативным (совместным) видам деятельности (Magalhães, 2011), информирующему вмешательству (Engeström, 2007, 2011; Engeström et al., 2014), в которых испытуемые принимают участие в деятельности и обсуждают принимаемые в процессе работы решения. Ключевой особенностью метода исследования трансформативного вмешательства (TIR) является сотрудничество, позволяющее всем участникам стать исследователями собственных действий. Этот метод направлен на трансформацию имеющейся ситуации.

Следуя методу TIR, изменения выходят за рамки рабочей обстановки, предоставляя участникам инструменты и для преобразования тех условий их жизни, которые не связаны непосредственно с задачами исследования. В нашем первом контексте происходит реорганизация практики

преподавания в целях решения проблемы наводнений в данной группе. Таким образом, изменения начинаются в школе, но необходимо участие и других членов сообщества для предотвращения данной проблемы. Во втором контексте использование онлайн-групп позволяет ученикам использовать новый способ взаимодействия с различными компонентами образовательной программы, что способствует общению вне школы.

Анализ основан на таких категориях аргументации, как полемика и взаимное согласие, и на многофакторном анализе (Liberali, 2013), что способствует тщательному изучению разных мнений и действий в обоих контекстах.

В первом случае мы анализируем то, как совместная деятельность возникает в группе членов сообщества, как разные мнения взаимосвязаны в ходе учебной реорганизации, а также как члены школьного сообщества организуют разные высказывания и виды деятельности. В результате мы рассматриваем, как совместная деятельность может привлечь внимание властей к обществу и проблеме наводнения.

После успеха этого проекта (занявшего третье место в конкурсе проектов в 2013) он получил премию от мэрии Сан-Паулу за достижения в области прав человека. Во втором случае, мы анализируем, как совместная деятельность возникает внутри групп учителей /учеников, и заставляет их быть более внимательными в процессе обучения: преподаватели используют более технологичные инструменты на своих уроках, а учащиеся становятся более активными на ежедневных школьных мероприятиях. Кроме того, студенты занимаются в Интернете после обсуждения изучаемых в классе тем.

Несмотря на то, что контексты в этих двух случаях различны, они позволяют проследить то, как совместная деятельность может придавать силу образовательным движениям за пределами школьных стен, предоставляя возможность различным субъектам, а не только учителям, взять на себя инициативу в деятельности для совместного преобразования данных задач.

#### Список литературы

1. Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21, 598–628.
3. Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118–128. doi: 10.1080/10749039.2014.891868
4. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
5. Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 1–31. doi: 10.1080/13639080.2014.900168



6. *Liberali, F.C. (2013). Argumentação em contexto escolar [Argumentation in school context].* Campinas: Pontes Editores.
7. *Magalhães, M.C. C. (2011). Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education. Inter Fainc, 1, 34–45.*
8. *Van Oers, B., & Hännikäinen, M. (2001). Some Thoughts About Togetherness: An introduction Re'flexions sur e Togetherness f Algunos Pensamientos Sobre el "Sentimiento de Unio'n". International Journal of Early Years Education, 9(2), 101–108. doi: 10.1080/713670686*
9. *Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. Activités revue électronique, 3(1), 43–66.*

### **Education beyond school walls: collaborative agency in praxis**

**Fernando Rezende da Cunha Junior, Monica Ferreira Lemos**

*Vrije Universiteit Amsterdam (Amsterdam, Netherlands)*

*University of Helsinki (Helsinki, Finland)*

*f.rezendedacunhajunior@vu.nl*

The contemporary world is facing fast transformations in education, such as the use of technology in classrooms. In addition, there is a growing pressure on students and teachers for obtaining high academic standards. However, schools from peripheral contexts still remain behind those transformations, also leading to poor academic performance.

Thus, this paper aims at discussing how two different activity networks, developed in two different contexts, can contribute to such transformations at schools. The first activity network involves the engagement of a school community and a school team, from a school located in a favela, to deal with a flood issue. The second uses online groups for teacher/students, in countryside cities, in order to solve the technological gap present in schools and to improve communication between teacher/students.

As theoretical background we discuss the concept of collaborative agency, based on the ideas of transformative agency (Engeström, Sannino, & Virkkunen, 2014; Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2014; Virkkunen, 2006) and oftotogetherness (Van Oers & Hännikäinen, 2001) as a powerful concept to break the boundaries of the relation between oppressor and oppressed, which is based on Freire (1970).

Methodologically we follow the transformative intervention research (TIR), based on the critical collaborative research (Magalhães, 2011) and formative intervention (Engeström, 2007, 2011; Engeström et al., 2014), which implies different subjects taking part and negotiating decisions to be made during the research process. For TIR, collaboration is the central point, which enables all the participants to become researchers of their own actions. TIR aims the transformation of a given setting.

Following the TIR approach, transformation goes beyond working settings, providing participants tools to transform their contexts beyond the research setting. In our first context, there is reorganization of teaching education practices in order to solve the flooding issue in that community. Thus, the changes start in the school, but need the participation of other members from the community, in order to prevent the flooding. In the second context, the use of online groups enables students a new way of interacting with the different curricular components, expanding communication beyond the school walls.

The analysis are based on categories of argumentation, such as controversy and agreement, and on multimodal analysis (Liberali, 2013), which contributes to the scrutiny of different voices and activities in both contexts.

In the first case, we analyse how collaborative agency emerges in the group of community members, and how the different voices are interconnected during curricular reorganization, and how school members orchestrates the different voices and activities. As a result we discuss how both collaboratively agentive movement contributes to call attention of the authorities to the community and school problem with the over flood. After the success of this project, it was awarded the third place in the Human Rights Prize by the City Hall of São Paulo, in 2013. For the second case, we analyse how collaborative agency emerges inside the groups of teacher/students so that both students and teachers became more agentive in the teaching-learning processes: teachers are using more technological tools in their classrooms and students became more engaged for the daily school activities. In addition, students are involved online after discussing the topics in classroom.

Although in different contexts and perspectives, both cases provide glimpses on how collaborative agency can potentiate educational movements beyond school walls, providing the chance of different subjects, not only the teacher, to take the lead of the activities in order to transform their given contexts in a more collaborative way.

#### References

1. Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21, 598–628.
3. Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118–128. doi: 10.1080/10749039.2014.891868
4. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
5. Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 1–31. doi: 10.1080/13639080.2014.900168

6. *Liberali, F.C. (2013). Argumentação em contexto escolar [Argumentation in school context].* Campinas: Pontes Editores.
7. *Magalhães, M.C. C. (2011). Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education. Inter Fañc, 1, 34–45.*
8. *Van Oers, B., & Hännikäinen, M. (2001). Some Thoughts About Togetherness: An introduction Re'flexions sur e Togetherness f Algunos Pensamientos Sobre el "Sentimiento de Unio'n". International Journal of Early Years Education, 9(2), 101–108. doi: 10.1080/713670686*
9. *Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. Activités revue électronique, 3(1), 43–66.*

## **Непроизвольное запоминание и его использование при обучении иностранному языку по методу активизации (метод Китайгородской)**

**Савинкина Н.Б.**

*Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия)  
nasavin@yandex.ru*

Рассматриваются вопросы, связанные с использованием непроизвольного запоминания в обучении. Дается анализ учебной деятельности в Методе активизации (метод Китайгородской) с точки зрения создания условий для мобилизации непроизвольного запоминания при обучении иностранному языку.

П.И. Зинченко усматривал в целенаправленном использовании непроизвольной памяти в обучении большой потенциал. Им и его учеником и последователем Г.К. Середой раскрыты и подробно описаны особенности деятельности, которые обеспечивают наиболее благоприятные условия высокой продуктивности непроизвольного запоминания при обучении. (Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. Избранные психологические труды. М., Воронеж, 1996; Середина Г.К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность непроизвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1969. С.12–20; Иванова Е.Ф. Теория памяти Г.К. Середы как развитие идей школы П.И. Зинченко. // Культурно-историческая психология. 2009. № 2. С.23–37)

Изучение иностранного языка связано с запоминанием больших объемов языкового и речевого материала, в том числе в силу свойственной каждому языку особой идиоматики. Поэтому весьма ценным является опыт использования и стимулирования непроизвольного запоминания при обучении иностранным языкам.

В Методе активизации (метод Китайгородской) эффективность обучения иностранным языкам достигается в значительной мере за счет использования непроизвольного запоминания. Мобилизация непроизвольного запоминания является в этом методе обучения важнейшим рычагом, позволяющим обеспечить успех обучения в условиях краткосрочного курса.

Благодаря особенностям организации учебной деятельности в Методе активизации удается создать условия для высокой продуктивности действия непроизвольного запоминания. Этими условиями являются:

- мотивация конкретных речевых действий учащихся, обусловленная их вовлечением в игровое взаимодействие;
- переключение внимания учащихся с учебных мнемических задач на игровые задачи за счет театрализованного характера взаимодействия преподавателя и учащихся;

- целостность и содержательная насыщенность театрализованного учебного курса; продуманная выстроенность учебного материала и учебной работы таким образом, что для решения последующих задач требуется владение всем предыдущим материалом; интегрированность отдельных заданий в общую систему учебной работы;
- совместное производство содержания учебных занятий преподавателем и учащимися, требующее от учащихся интеллектуальных и креативных усилий;
- нестандартный и необычный характер учебной деятельности;
- использование мнемических приемов, облегчающих запоминание;
- эмоциональное вовлечение учащихся в игровой процесс.

*Список литературы*

1. *Ivanova E.F. G.K. Sereda's memory theory as developing P.I. Zinchenko's school ideas. Cultural-Historical Psychology, 2009, N2, pp. 23–37.*
2. *Sereda G.K. About the structure of educational activity providing for high productivity of implicit memory. Khar'kov: Publ. Khar'kovskogo Un-ta, 1969, pp. 12–20.*
3. *Zinchenko P.I. The implicit memorizing. Selected psychological works. Moscow, Voronezh, 1996.*

## **Incidental memorizing and its application in foreign language teaching (Method by Kitaygorodskaya)**

***Savinkina N.***

*Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)*

*nasavin@yandex.ru*

Some problems of using incidental memorizing in education are described. The Activation Method is analyzed from the point of view of the incidental memorizing in teaching foreign languages.

P.I. Zinchenko was the first to point out a great potential of using implicit memory in education. Both he and his student and follower G.K. Sereda discovered and described some specific features of teaching/learning process which provide favorable conditions for activating implicit memory. (Zinchenko P.I. The incidental memorizing. Selected psychological works. Moscow, Voronezh, 1996; Sereda G.K. About the structure of educational activity providing for high productivity of implicit memory. Khar'kov: Publ. Khar'kovskogo Un-ta, 1969, pp. 12-20; Ivanova E.F. G.K. Sereda's memory theory as a development of P.I. Zinchenko's school of thought. Cultural-Historical Psychology, 2009, N2, pp. 23-37).

Foreign language learning requires the learner's ability to memorize huge volumes of language material including idiomatic expressions characteristic of every language. Therefore the experience of using and stimulating incidental memory in teaching foreign languages seems to be of great value.

In the Activating method (Kitaygorodskaya Method) the efficiency of teaching/learning process of foreign languages is to a great extent achieved due to an intensive usage of incidental memory. In this method activation of incidental memory is one of the most important triggers ensuring success in the conditions of an accelerated language course.

There are some specific features of teaching/learning process which provide conditions for activating incidental memory in Kitaygorodskaya Method. These conditions are as follows: - motivating the students' speech activities by involving them into a kind of classroom drama in which they act as its characters;

- refocusing students' attention from mnemonic goals to the game playing which is achieved thanks to the dramatization of the teacher-students classroom interaction;
- the wholistic character and content richness of the dramatized teaching course; integration of all the communicative tasks into the wholistic teaching/learning process;
- co-production of the lesson's content by the teacher and students which claims creative efforts on their sides;
- non-standard, unique character of the teaching process;
- using a variety of mnemonic techniques to facilitate memorizing;
- students emotional involvement into the dramatized teaching/learning process.

#### *References*

1. *Ivanova E.F. G.K. Sereda's memory theory as developing P.I. Zinchenko's school ideas. Cultural-Historical Psychology, 2009, N2, pp. 23–37.*
2. *Sereda G.K. About the structure of educational activity providing for high productivity of implicit memory. Khar'kov: Publ. Khar'kovskogo Un-ta, 1969, pp. 12–20.*
3. *Zinchenko P.I. The implicit memorizing. Selected psychological works. Moscow, Voronezh, 1996.*

## **Понимание эмоциональных состояний другого человека как условие формирования эмоций в качестве высших психических функций**

**Синица Т.И.**

*Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)*

*tatsinica@gmail.com*

В работе рассматривается проблема формирования эмоций как высших психических функций. К размышлениям привлекаются взгляды Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, М.Бубера о необходимости диалогической активности человека в понимании эмоций других людей и ее роли в формировании эмоций как опосредствованных, осознанных и регулируемых психических образований.

Долгое время доминантными исследованиями в отечественной психологии были условия и способы формирования высших форм когнитивных процессов: внимания, памяти, восприятия и др. Однако вопрос подробного изучения путей и способов развития высших форм эмоциональных явлений до сих пор остается недостаточно разработанным.

Согласно положениям культурно-исторической концепции на социальном этапе развития психики биологические формы отражения не вытесняются, а совершенствуются и трансформируются. Таким образом, и эмоции человека хотя и имеют свои корни в сфере аффективных реакций животных, однако в процессе развития высших форм психической деятельности они преобразуются и качественно изменяются (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.К. Вилюнас, П.М. Якобсон и др.). Ситуативные неосознаваемые эмоциональные явления преобразуются в осознанные внеситуативные, поддающиеся произвольной регуляции. Актуальным остается вопрос определения способов и условий перехода эмоций на иной качественный уровень – опосредствованный знаками и подвластный сознательной регуляции.

Л.С. Выготский отмечает, что мысль о вещи, находящейся вне субъекта, в ней ничего не меняет, но размышления субъекта о своих и чужих эмоциональных переживаниях ставит их в другие отношения к его интеллекту, и это многое меняет в его психической жизни [4]. Но как возникают размышления об эмоциональных переживаниях, почему они возникают и на что опираются? Эмоции носят бытийный характер, являются текстом бытия человека, его сущностным проявлением. Каким образом человек может зафиксировать это постоянно меняющееся бытие, как уловить эмоцию, чтобы опосредствовать ее знаками, осмыслить и сделать доступной сознательной регуляции? Какой момент является основополагающим, запускающим этот процесс опосредствования эмоций, осознания и регуляции? Л.С. Выготский подчеркивал, что зрелая, осознанная эмоция формируется через опосредствованное взаимопонимание людей,

через активную включенность в общение и стремление понять друг друга. Этот очень важный момент требует внимательного обсуждения, поскольку именно он позволяет избежать механистичности в понимании и применении культурно-исторической концепции. Л.С. Выготский в формулировке общего генетического закона культурного развития подчеркивал необходимость активных драматических отношений ребенка и взрослого в социальном взаимодействии [3, 4]. Именно настроенность субъекта на понимание другого человека, его готовность к диалогическому взаимодействию с другими людьми становится пусковым моментом процесса познания им своей бытийной сущности, проявляющейся столь ярко и целостно именно в эмоциональных переживаниях. Погружение в проблему изучения понимания человеком эмоций другого неизбежно приводит нас к столкновению с более широкой и фундаментальной областью познания бытия другого человека, являющейся также сферой философских размышлений. Ведь для того, чтобы увидеть и понять переживания другого, человеку необходимо на некоторое время отстраниться от сосредоточенности на себе и попасть в пространство бытия другого. Так в своих работах М.Бубер, рассматривая проблему человека и возможности его познания, приходит к видению того, что только в живом соотношении человека с человеком можно познать его истинную сущность [2]. Э.Левинас с выразительной образностью пишет о том, что «никто не может оставаться в себе самом», и понимание человеком себя, «его возврат к себе делается нескончаемой окольной дорогой» через сближение с другим человеком [6, с.239]. Эту мысль можно продолжить словами М.М. Бахтина: «ведь «Я» вообще не может существовать без «Другого». Быть – означает быть для другого и через него для себя. Я должен найти себя в Другом, находя другое в самом себе» [1, с.50].

По мнению М.М. Бахтина, первое осознание, определение себя ребенок производит через принятие оценок и определений себя матерью и другим близким окружением: «Как только начинает человек переживать себя изнутри, он сейчас же встречает извне идущие к нему акты признания и любви близких людей, матери: все первоначальные определения себя и своего тела ребенок получает из уст матери и близких. Они же произносят «первые и самые авторитетные слова о нем, относящиеся к его телу и внутренним переживаниям и состояниям, давая им форму и название, в которых он впервые осознает себя ...» [1, с.75]. Такого рода перевод безмолвных переживаний ребенка в означенный текст эмоциональных состояний с помощью выразительных действий и слов близкого человека может рассматриваться в качестве первого необходимого этапа опосредствования эмоциональных переживаний. Особенно важно, что это взаимодействие наполнено взаимной заинтересованностью, взаимным желанием общения. Таким образом, на осно-



ве природной аффективности в процессе заинтересованного общения начинают формироваться человеческие эмоции. Так, согласно Л.С. Выготскому, за появлением эмоций как высших психических функций генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей.

Следующим важным моментом для развития человеком своей эмоциональной сферы является необходимость увидеть свои переживания как текст своей жизни, умение отстраниться от своих эмоций и прочесть их со стороны. Другой человек является иной реальностью, где имеют место мои переживания, но обогащенные спецификой другого, и которые мне уже можно отделить и оформить. Действительно, «переживание как нечто определенное не переживается самим переживающим, оно направлено на некоторый смысл, предмет, но не самого себя, на определенность и полноту своей наличности в душе» (М.М. Бахтин). Человек должен сделать свои переживания специальным предметом своей активности, чтобы понять их. М.М. Бахтин также подчеркивал, что человек каким-то образом «должен занять иную позицию в ином ценностном кругозоре...» [1, с.135–136]. Л.С. Выготский указывал на то, что такую возможность дают произведения искусства, в которых в особой эстетической форме зафиксированы аффективно-смысловые комплексы, помогающие человеку упорядочить и осознать свой эмоциональный опыт. Через произведения искусства, художник, обладая умением выразить свои эмоциональные переживания, делится своими эмоциями, тем самым помогая другим людям увидеть свои переживания со стороны, с опорой на некую объективную форму художественного произведения. Особенно в процессе понимания произведений искусства важна готовность зрителя, читателя или слушателя понимать эмоциональное послание автора, умение пережить эмоциональный отклик, найти сходства и различия в эмоциональных переживаниях (В.П. Зинченко [5]).

Момент произвольности, возможность регуляции своих переживаний является к нам также через другого человека. М.М. Бахтин полагает, что «в переживаемом мною внутреннем бытии другого человека (активно переживаемом в категории дружости) бытие и долженствование не разорваны и не враждебны, но органически связаны, лежат в одном ценностном плане...» [1, с.142]. Именно в том случае, когда человек понимает и переживает, что другой может ограничивать проявления своих эмоций, изменять их интенсивность и качество, подобная регуляция становится естественной и для него самого.

Таким образом, отнесение вопроса понимания эмоциональных состояний другого человека к более общей проблеме диалогического познания «Я» – «Другой», позволяет рассматривать понимание эмоциональных переживаний другого в качестве ключа к осознанию и формированию человеком своих эмоций на качественно ином уровне.

*Список литературы*

1. *Бахтин М.М.* Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
2. *Бубер М.* Проблема человека. К.: Ника-центр, 1998. 96 с.
3. *Вересов Н.Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 121–130.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Зинченко В.П.* Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. – С. 3–21.
6. *Левинас Э.* Время и другой. Гуманизм другого человека. – СПб., 1999. 265 с.

## **Understanding the emotional state of another person as a condition for generating emotions acting as higher mental functions**

***Sinita T.I.***

*Belarusian State University (Minsk, Belarus)  
tatsinica@gmail.com*

This work is dedicated to the problem of formation of emotions as higher mental functions. The works of L.S. Vygotsky, M.M. Bakhtin, M. Buber about the necessity of a dialogical activity in understanding other people's feelings and its role in the formation of emotions as-mediated, conscious and controlled mental formations were used as basic ones in this research.

For a long time the dominant research subjects in Russian psychology were the conditions and ways of development of higher forms of cognitive processes: attention, memory, perception, etc. However, the question of a detailed study of the higher forms of emotional phenomena is still not well developed.

In accordance with the provisions of the cultural-historical concept at the social stage of psychic development the biological forms of reflection are not suppressed but improved and transformed. Thus human emotions, though they have their roots in the field of affective reactions in animals, in the process of development of higher forms mental activity they are converted and undergo qualitative changes (L.S. Vygotsky, A.V. Zaporozhets, V.K. Vilyunas, M.P. Jacobson, etc.). The situational unconscious emotional phenomena are converted into conscious non-situational ones, amenable to arbitrary regulation. The question of determining the ways and conditions for the transition of emotions to another level of quality, mediated by signs and thus consciously regulated, is still relevant.

L.S. Vygotsky notes that the idea of a thing residing beyond the subject, does not change anything in it, but the subject's reflections on his/her own emotional experiences put them in a different relationship to intelligence, and it changes a lot in his/her mental life [4]. But how do the thoughts about the

emotional experiences appear, why do they appear and what they are based on? Emotions have existential nature, they are a text of human existence, its essential manifestation. How can a person fix this ever-changing existence, how can s/he catch the emotion, to mediate it by the signs, comprehend and make it accessible to conscious regulation? What point is fundamental for triggering this process of mediation of emotion, awareness and regulation? L.S. Vygotsky emphasized that a mature, conscious emotion is formed through the indirect mutual understanding of the people, through the active involvement in communication and the desire to understand one another. This important point requires careful consideration, as it allows to avoid the mechanical understanding and application of cultural-historical concepts. L.S. Vygotsky in the formulation of the general genetic law of cultural development stressed the need for active dramatic relationships between a child and an adult in social interaction [3, 4]. This readiness of the subject to understand another person, his willingness to dialogically interact with others becomes a starting point of the process of understanding his existential essence, which is manifested so clearly and holistically in emotional experiences. Plunging into the problem of understanding emotions of another person inevitably leads to a clash with a broader and more fundamental domain of knowledge of another human being, which is also the sphere of philosophical reflection. In order to see and understand the feelings of another person, one might need time to step back from self-centeredness and get into the space of another person. So M. Buber in his work, considering the problem of the person and the possibility of cognizing him/her, comes to the point that only in living relationship of a person with another one we may understand his true nature. [2] E. Levinas with expressive imagery writes that “no one can be in itself”, and a person’s understanding of himself, “his return to himself is an endless road’ through rapprochement with another person [6, p.239]. This idea can be continued by the words of Bakhtin, “because” I “cannot exist without the Other “. To be – means to exist for the other, and through this for oneself. I have to find myself in the Other, discovering something different inside myself“ [1, p.50].

According to Bakhtin, the first act of child awareness, his/her identification of self occurs through taking evaluations and definitions made by the mother and other people from the nearest circle. “As soon as a person begins to experience his/her existence from inside, s/he immediately meets acts of recognition and love from surrounding people and the mother: all the first definitions of him/herself and his/her body a child receives from the mother and close relatives. They also articulate “the first and most authoritative words about the child, relating to his/her body and inner feelings and states, giving them the notion, in which s/he first becomes aware of him/herself ...” [1, c.75]. This kind of transfer of silent feelings of the child in the signed text of emotional states using expressive actions and words of a loved one can be considered as the first necessary stage in the mediation of emotional

experiences. It is especially important that these interactions are filled with mutual interest, mutual desire for communication. Thus, on the ground of natural affectivity in the process of communication human emotions undergo shaping. According to Vygotsky, the emergence of emotions as higher mental functions is genetically linked with social relations, real relations of people.

The next important moment for the development of human emotional sphere is the need to see their experiences as the text of child's life, the ability to step back from emotions and read them. The other person is a different reality, where "my" experiences do exist, but already enriched by the specificity of the other, and "I" can separate and formalize them. Indeed, "experience as a definite thing is not experienced by the experiencer, it is directed not on oneself, but on the certainty and completeness of its presence in the soul" (M.M. Bakhtin). People are to make their experiences a special object of their activity in order to understand them. Bakhtin also emphasized that people somehow "need to take a different position in a different value horizon..." [1, p. 135–136]. L.S. Vygotsky pointed out that such opportunity is provided by works of art in which in a special aesthetic form the affective-semantic complexes that help people organize and understand their emotional experiences are recorded. Through works of art, the artist, possessing the ability to express emotional experience, share emotions, thereby helping others to see his experience from the outside, relying on some objective forms of the artwork. The willingness of the viewer, reader or listener to understand the emotional message of the author, the ability to experience an emotional response, to find similarities and differences in emotional experiences is especially important in the process of understanding the works of art (V.P. Zinchenko [5]).

The voluntariness, the possibility of regulating emotions shows up through another person. Bakhtin believes that "my inner experience of the being of another person (active experience in the category of otherness) my own being and oughtness are not disrupted and hostile, but are organically connected, and lie in one value field..." [1, p. 142]. In the case a person is experiencing and understanding that the other man may limit the manifestation of emotions, change their intensity and quality, such regulation becomes natural to him/her as well.

Thus, the determination of a question of understanding the emotional states of another person to the more general problem of dialogic cognition of "self" – the "Other" allows us to consider the understanding of emotional experiences of another person as the key to the awareness and formation of human's emotions at another level.

#### *References*

1. *Бахтин М.М.* Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
2. *Бубер М.* Проблема человека. К.: Ника-центр, 1998. 96 с.
3. *Вересов Н.Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. – С. 121–130.

4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2.— М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Зинченко В.П.* Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. — С. 3–21.
6. *Левинас Э.* Время и другой. Гуманизм другого человека. — СПб., 1999. 265 с.

## **Об исследовании особенностей социальной ситуации морально-нравственного развития современных младших школьников в свете идей культурно-исторической научной школы**

**Счастливая Т.Н., Байковская Н.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия)  
tamara.schastnaya@yandex.ru, n.baykovskaya@gmail.com*

В условиях возрастающих процессов глобализации и становления информационного общества морально-нравственное развитие личности приобретает новое звучание в контексте современной социальной ситуации, обсуждения феноменов т.н. «нового детства». С вступлением в силу федеральных государственных образовательных Стандартов, в содержании которых подчеркивается особая значимость духовно-нравственного воспитания учащихся, развития нравственной нормативности и социальной успешности как ключевых личностных компетенций современных детей, становится особенно актуальной научная разработка и осмысление закономерностей социальных отношений ребенка и морально-нравственного развития в особенности в наиболее значимые (сензитивные) периоды формирования.

Понимая морально-нравственное развитие в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, мы представляем его как некую культурно- историческую парадигму, усвоение которой происходит в процессе развития через механизм интериоризации: из внешнего плана во внутренний и из коллективного в индивидуальное («социальное и психологическое»). [3, с.145]. По Л.С. Выготскому «внешние» и «внутренние» факторы развития выступают в едином контексте, который находит отражение в понятии «социальная ситуация развития», как «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». [4, с.258].

Фундаментальные положения теории Л.С. Выготского сохраняют свою актуальность, обогащаясь новым содержанием, раскрывая перспективы дальнейших исследований, в частности исследований компонентов морально-нравственного развития ребенка.

Знание ключевых нравственных категорий, гибкость моральных суждений (когнитивный план морально-нравственного развития), способность к сочувствию и содействию (эмоционально-поведенческий план), находясь в фокусе внимания нашего исследования и представляя собой слагаемые формирующегося культурного отношения ребенка к окружающему миру, «мировоззрения». [2, с. 315]

В рамках настоящего исследования нами была предпринята попытка рассмотреть компоненты морально-нравственного развития ребен-

ка во взаимосвязи с особенностями его межличностных отношений в социальной группе сверстников. Эмпирическое исследование морально-нравственного развития ребенка и отношений межличностной значимости в малой социальной группе в младшем школьном возрасте проводилось в период с 2013 по 2015 год на базе средних общеобразовательных учреждений г.Москвы разного типа: средней образовательной школы (ГБОУ СОШ № 1051 им. Г.В. Кисунько), средней профильной общеобразовательной школы (ГБОУ СОШ № 1411 с углубленным изучением английского языка), а также школы с этническим компонентом (ЦО № 1311 «Тхия»). Общий объем выборки – 257 человек (147 девочек, 110 мальчиков) – учащихся 3 и 4 класса в возрасте от 8 до 10 лет.

Нами были использованы следующие методики и методические приемы: анкета на осведомленность об основных морально-нравственных категориях (модификация анкеты С.Е. Рыжиковой); методика исследования гибкости моральных суждений и уровня морально-нравственного развития младших школьников (модифицированный вариант методики Р.Сэлмана (R.Selman)); с целью исследования эмоционального компонента морально-нравственного развития был применен метод определения эмоционального состояния другого, (модификация теста аффективных ситуаций на эмпатию Н.Д. Фешбах, К. Рой (Affective Situation Test for Empathy, N.D. Feshbach & K. Roe) с использованием комплекта эмоционально-коммуникативной игры Н.И. Белопольской); изучение поведенческого компонента морально-нравственного развития младших школьников было осуществлено в экспериментальном исследовании способности к сопереживанию и содействию (модификация методики «Мозаика» Е.О. Смирнова); для изучения особенностей построения межличностных отношений в группе были применены: социометрия, референтометрия и методический прием определения интрагрупповой неформальной структуры власти в контактном сообществе (А.В. Петровский, М.Ю. Кондратьев); статистические методы обработки данных с использованием пакета IBM SPSS Statistics 21.0.

Корреляционный анализ данных позволяет говорить о наличии умеренной взаимосвязи между данными по эмоциональному компоненту морально-нравственной нормативности и показателями как по аттракции членов группы ( $r=0,420$  при  $p \leq 0,01$ ), так и по референтности ( $r=0,449$  при  $p \leq 0,01$ ) и позиции, занимаемой в интрагрупповой неформальной структуре власти ( $r=0,345$  при  $p \leq 0,01$ ). Корреляционная взаимосвязь между уровнем развития эмоционального компонента морально-нравственной нормативности и показателем по интегральному статусу младших школьников в группах также носит умеренный характер ( $r=0,442$  при  $p \leq 0,01$ ).

Полученные статистически значимые результаты показывают наличие большей силы взаимосвязи когнитивного компонента морально-нравственного развития (по сравнению с эмоциональным компонентом) со

статусом ребенка в системе отношений межличностной значимости. Полученные данные корреляционного анализа можно увидеть в таблице 1.

**Таблица 1**

*Таблица данных корреляционного анализа взаимосвязи между показателями уровня развития когнитивного компонента морально-нравственной нормативности и статусного расклада в исследуемых группах младших школьников*

|                                                                  | Знание морально-нравственных категорий | Гибкость моральных суждений      |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Социометрический статус в группе сверстников</b>              | $r = 0,502$<br>( $p \leq 0,01$ )       | $r = 0,676$<br>( $p \leq 0,01$ ) |
| <b>Референтометрический статус в группе сверстников</b>          | $r = 0,422$<br>( $p \leq 0,01$ )       | $r = 0,745$<br>( $p \leq 0,01$ ) |
| <b>Статус в системе неформальной власти в группе сверстников</b> | $r = 0,427$<br>( $p \leq 0,01$ )       | $r = 0,641$<br>( $p \leq 0,01$ ) |
| <b>Интегральный статус в группе сверстников</b>                  | $r = 0,501$<br>( $p \leq 0,01$ )       | $r = 0,776$<br>( $p \leq 0,01$ ) |

*Условные обозначения*

- слабая корреляция
- умеренная (средняя) корреляция
- высокая корреляция

Полученные данные иллюстрируют возрастную динамику развития системы межличностных отношений значимости в социальной группе сверстников, которая заключается в постепенном развитии и усилении когнитивного компонента в оценке ребенком картины мира, и картины взаимоотношений в группе сверстников. Если начало младшего школьного возраста – это период восприятия и принятия точки зрения значимого взрослого (педагога), время построения отношений в группе, всецело основанных на эмоциональном компоненте, аттракции, то к завершению данного периода система статусных отношений в исследуемых группах, в особенности – отношений референтности и неформальной власти, становится более четкой (М.Ю. Кондратьев), и находится в большей взаимосвязи с показателями уровня когнитивного компонента морально-нравственного развития, в сравнении с компонентом эмоциональным.

Данные исследования поведения детей выборки в экспериментальной ситуации (выполнение группового задания, требующее взаимопомощи) и их позиций по показателям аттракции, референтности и неформальной власти в малых группах, говорят о наличии наиболее значимой взаимосвязи между степенью проявления ребенком содействия сверстнику в экспериментальной ситуации и показателем по референтности в системе статусных отношений малой группы ( $r = 0,366$  ( $p \leq 0,01$ )), что подтверждает описанную ранее общую тенденцию к усилению влияния



когнитивного компонента на систему социальных отношений ребенка в 3–4 классах школы в сравнении с начальным периодом младшего школьного возраста, в котором ведущую роль играет аффективный (эмоциональный) компонент.

Репертуар демонстрируемых детьми типов поведения в экспериментальной ситуации представлен в рисунке 1.

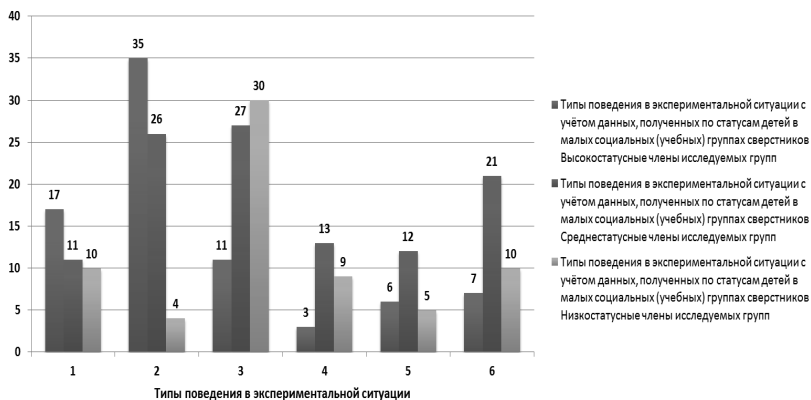


Рис. 1. Типы поведения в экспериментальной ситуации с учетом данных о статусах детей в малых социальных (учебных) группах сверстников

Типы поведения в экспериментальной ситуации: 1 – оказали помощь не только в паре, но и другим детям; 2 – оказали помощь в паре самостоятельно; 3 – оказали помощь в паре в ответ на просьбу сверстника; 4 – оказали помощь в паре по принципу «ты мне, я тебе»; 5 – оказали помощь в паре после просьбы экспериментатора; 6 – не оказали помощи.

Данные, полученные в результате наблюдения за младшими школьниками в экспериментальной ситуации, позволяют говорить о наличии предполагаемой нами взаимосвязи таких параметров, как позиция индивида в системе отношений межличностной значимости в малой социальной группе и уровень развития у него поведенческого компонента морально-нравственного развития (способности к содействию). Мы видим, что среди детей самостоятельно оказавших помощь (тип поведения: 2), большинство – высокостатусные 35 (13,61 %) и среднестатусные 26 (10,12 %), в то время, как низкостатусные члены группы реже проявляли инициативу 4 (1,56 %).

Эмпирика, нарабатанная в ходе настоящего исследования, в целом, подтверждает наличие значимых корреляционных взаимосвязей между когнитивным, поведенческим и эмоциональным компонентами морально-нравственного развития ребенка и особенностями построения отношений межличностной значимости в малой социальной (учениче-

ской) группе сверстников по измерениям аттракции, референтности и позиции, занимаемой в структуре неформальной власти. Полученные результаты говорят о единообразии выявленных взаимосвязей во всех типах участвовавших в исследовании образовательных организаций, включая ОО с этно-культурным компонентом.

Наработанные в ходе настоящего исследования эмпирические данные способствуют более полному осмыслению актуальной картины социальной ситуации развития современных детей в условиях обучения в образовательных организациях разного типа, проектированию дополнительных программ развития морально-нравственных и социально-психологических компетенций детей младшего школьного возраста, а также показывают, что малая социальная группа, складывающиеся внутри нее отношения межличностной значимости, наполненное переживанием взаимодействие с членами группы являются важнейшими компонентами построения социальной ситуации развития младшего школьника. Именно малые социальные группы сверстников в наибольшей степени составляют условия, в которые постепенно включается ребенок, и из которых исходят творческие силы его развития.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 366 с.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.3.: «История развития высших психических функций». М.: Педагогика, 1983. 368с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.4.: «Вопросы детской (возрастной) психологии. Проблема возраста». М.: Педагогика, 1984. 432с.
5. *Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А.* Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы // Социальная психология и общество. 2012. № 2.
6. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель «значимого другого» // Вопросы психологии. 1991. № 1.

### **On the research of the social situation of contemporary primary scholar`s moral development in cultural-historical framework context**

*Schastnaya T.N., Baykovskaya N.A.*

*Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)  
tamara.schastnaya@yandex.ru, n.baykovskaya@gmail.com*

In the context of current social situation as well as of so called “modern childhood” discussion – child`s moral development is acquiring a new meaning with the increasing globalization processes and digital society formation.

Scientific study and reflection of the child`s social relation`s patterns and moral development, especially in sensitive periods of growth has become

more actual with the Federal State Educational Standard's implementation in Russia, emphasizing the particular importance of child's moral development and social success as key personal competences of contemporary children.

Accepting the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky we consider moral development as a special cultural-historical paradigm, which assimilation is reached in the process of development through the interiorization mechanism – from an external to an internal plan and from a shared to an individual (“social and psychological”). [3, P.145] According to L.S. Vygotsky “external” and “internal” factors of development construct the common context, which is reflected in the concept of “social situation of development”, as “...a unique, specific for the given age, single, unrepeatable attitude between child and external reality, mainly social.” [4, P.258].

Fundamental principles of L.S. Vygotsky's theory staying actual, are enriching by the new contents, giving more perspectives for further studies, including child's moral development component's research.

Knowledge of the key moral categories, moral judgment's flexibility (cognitive plan of moral development), ability to empathize and to support (emotional and behavioral plan), being in our research focus, appear as components of forming child's cultural attitude to the external reality or “world view” [2, c. 315].

Current research is devoted to the study of child's moral development components in correlation with interpersonal relations in a social group of peers. The empirical study of moral development and relations of interpersonal significance in a small social group in primary school age was conducted in 2013–2015 in a number of different Moscow schools: general educational institution (1051 named after G.V. Kisunko), general educational institution specialized in foreign languages learning (1411), educational institution specialized in intercultural and ethnic learning (1311 “Tkhiya”). The general sample volume is 257 children (with 147 female, 110 male) – scholars of the 3–4<sup>th</sup> year, aged 8–10 years.

Methods: the questioner on the child's awareness about the key moral categories (modified S.E. Rizhikova's questioner); the method of the moral judgments' flexibility and the level of moral development study (modified R. Selman's method); the method of emotional states' detection (adopted Affective Situation Test for Empathy, N.D. Feshbach & K. Roe) with the use of set of emotional-communicative game created by N.I. Belopolskaya; experimental study of child's ability to empathize and to support (modification of the “Mosaic” method by E.O. Smirnova; sociometric (G. Moreno), referentometric and leadership (A.V. Petrovsky, M.Y. Kondratyev) study of the interpersonal relations in small social groups; statistical methods of data analysis with the use of IBM SPSS Statistics 21.0.

The data analysis shows the average correlation between emotional component of moral development and person's attraction (emotional status in a small social group,  $r=0,420$  при  $p \leq 0,01$ ) as well as reference (significance of person's judgments for others,  $r=0,449$  при  $p \leq 0,01$ ) and leadership in a

group of peers ( $r=0,345$  при  $p \leq 0,01$ ). Correlation between the level of emotional component of the moral development and the data on the integral status position in a group is also average ( $r=0,442$  при  $p \leq 0,01$ ).

Generally, the results obtained show more strong correlation between the cognitive component (in comparance with the emotional component) and child's status in the system of relations of interpersonal significance (for the data details, please see Table 1).

**Table 1**

*Correlation analysis data on the level of cognitive component  
of moral development and status positions in the primary scholars`  
social groups from the current study sample*

|                                                                  | <b>Awareness about the key<br/>moral categories</b> | <b>Moral judgments` flexibility</b> |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Attraction (emotional status in a small social group)</b>     | $r = 0,502$<br>( $p \leq 0,01$ )                    | $r = 0,676$<br>( $p \leq 0,01$ )    |
| <b>Reference (significance of person`s judgments for others)</b> | $r = 0,422$<br>( $p \leq 0,01$ )                    | $r = 0,745$<br>( $p \leq 0,01$ )    |
| <b>Leadership in a group of peers</b>                            | $r = 0,427$<br>( $p \leq 0,01$ )                    | $r = 0,641$<br>( $p \leq 0,01$ )    |
| <b>Integral status in a small social group of peers</b>          | $r = 0,501$<br>( $p \leq 0,01$ )                    | $r = 0,776$<br>( $p \leq 0,01$ )    |

*Markers*

|                                                                                   |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|  | – weak correlation    |
|  | – average correlation |
|  | – high correlation    |

Data obtained in the current study illustrate the peculiarities of age dynamics of the relations of interpersonal significance development in a social group of peers – when the cognitive component of the child's "world view" and relations' with peers view assessment is becoming more and more strong. If the beginning of primary school age is the time of pure perception and full acceptance of the significant adult's (teacher) point of view, as well as constructing group relations fully based on the emotional component (attraction), then the last period of primary school age is the time when reference and unformal leadership start to play the first part in the children's interpersonal relations' structure that becomes more accurate and organized (M.Y. Kondratyev) and is more correlated with the data on the level of cognitive component of moral development in comparence with the emotional one.

The strongest correlation was also fixed between children's behavior and his/her reference status position in small social group in the experimental study (working on a group task, requiring mutual help). ( $r = 0,366$  ( $p \leq 0,01$ )),

that proves the above mentioned tendency for the increasing of the cognitive component's influence on a system of child's social relations during 3–4 school years in comparance with the beginning of primary school age with it's affective (emotional) basis.

The repertoire of children's types of behavior observed in the experiment can be seen in the Figure 1.

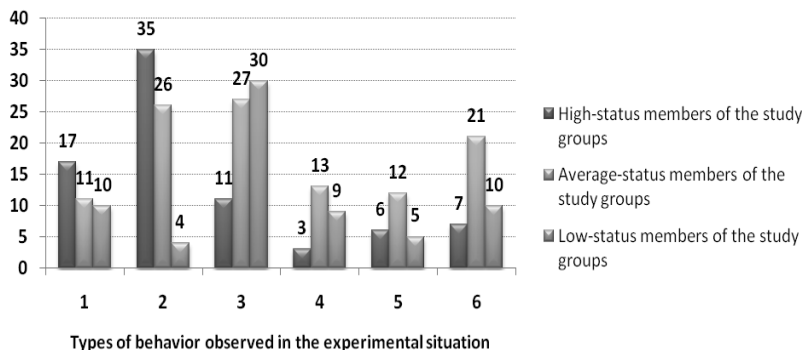


Figure 1. Types of behavior observed in the experimental situation and the data on children's status positions in small social (academic) groups of peers

*Types of behavior observed in the experimental situation: 1 – expressed support to the partner in pare as well as to other children; 2 – expressed support to the partner in pare; 3 – expressed support to the partner in pare after the help request; 4 – expressed support to the partner in pare on mutual conditions; 5 – expressed support to the partner in pare after the observer's help request; 6 – did not express support.*

Data obtained in the experimental situation observation prove the correlation between position in the system of relations of interpersonal significance in a small social group of peers and level of behavioral component of moral development (ability to support). The most part of children with high (13,61 %) and average (10,12 %) social position in group were children who had demonstrated support in the experimental situation (2<sup>nd</sup> type of behavior – “expressed support to the partner in pare”) as soon as children with low social position demonstrated initiative more rarely (1,56 %).

Current empirical study in general proves the significant correlation between cognitive, emotional and behavioral components of child's moral development and peculiarities of interpersonal relations in a small social (academic) group of peers – attraction, reference (significance of person's judgments for others) and leadership in a group of peers. The data obtained show the equal general correlations and tendencies in all types of educational institutions represented in the sample including the educational institution specialized in intercultural and ethnic learning.

Data and results of the present study contribute to: fuller comprehension of the actual social situation of development of today's children in terms of training in different types of educational institutions; designing additional educational programs aimed at the development of moral and socio-psychological competences of primary school children. Also the presented study shows that a small social group, with its system of relationships of interpersonal importance, filled with the group members' experience of interaction, are essential components of a social situation of development for a child. This small social groups of peers to the greatest extent make up the conditions under which gradually turns on the child, and from which come his creative force development. Small social groups of peers particularly are the basis of conditions in which a child gradually gets involved and which gives the creative forces for his/her development.

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 366 с.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.3.: «История развития высших психических функций». М.: Педагогика, 1983. 368с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.4.: «Вопросы детской (возрастной) психологии. Проблема возраста». М.: Педагогика, 1984. 432с.
5. *Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А.* Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы // Социальная психология и общество. 2012. № 2.
6. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель «значимого другого» // Вопросы психологии. 1991. № 1.

**Восприятие пользователя:  
понимание влияния школьного дизайна,  
артефактов и дискурсов в школах Англии и Бразилии**

**Танзи Нето А., Дениелс Г.**

*Папский католический университет (Сан Паулу, Бразилия)*

*Оксфордский университет (Оксфорд, Великобритания)*

*professor.tanzi@gmail.com*

В данной работе мы представляем результаты шести тематических исследований, проведенных в Бразилии и Англии в рамках двух исследовательских проектов о создании образовательных пространств, которые влияют на дискурсы и практики преподавания и обучения. В области языка и образования исследовательский проект направлен на понимание взаимосвязи между школьным дизайном, артефактами и институциональными и нормативными дискурсами, которые способствуют выработке повседневных практик обучения.

Данная работа посвящена образованию и конфигурации дискурсов и их использованию в различных дизайнах школ Англии и Бразилии. Также мы стремимся понять влияние школьного дизайна, институционального и нормативного дискурса и артефактов в различных контекстах. Согласно Ковальтовски (Kowaltowski, 2013), развитие процесса преподавания и обучения происходит в школьной физической среде, следовательно, данные условия должны быть проанализированы как результат культурного выражения сообщества, чтобы включить те аспекты, которые выходят за рамки здания как такового.

Таким образом, обсуждение не должно ограничиваться только вопросами проектирования, но в обязательном порядке включать в себя образовательные и социальные аспекты. Следует также учитывать особенности междисциплинарного подхода, включающего восприятие образовательного пространства учащимися, вовлеченность общества в школьную жизнь, педагогическое видение и практику учителей и администрации, а также школу как социокультурный институт. В Бразилии школьный дизайн является результатом долгого исторического процесса социальных и политических перемен. В этом контексте школа по-прежнему рассматривается только как пространство для передачи ценностей и накопления знаний, отражающих социально-культурные и образовательные аспекты бразильского общества. Фариа (Faria, 2012) утверждает, что несмотря на то, что обучение в Бразилии существует уже более 200 лет и претерпело значительные изменения в воспитательной концепции и практике, а также в содержании учебных программ, дизайн пространства остался неизменным и коренится в его сущности – «безоговорочное послушание, формирование субъектности, гомогенизация поведения, фрагментация восприятия и контроль процесса» (Faria, 2012, p.103). Тем не менее, в

последнее время в Бразилии реализуются несколько проектов, которые нарушают традиционные педагогические практики и предлагают новые акценты в обучении и поиске более персонализированных сред обучения, например, такие как проект «Анкора» в Сан-Паулу и проект «Экспериментальная гимназия Кариока» (Carioca Experimental Gymnasium) в «неспокойной» трущобе Жакарезинью в городе Рио-де-Жанейро, и которые отличаются от проектов, реализуемых в остальных штатах Бразилии. По той же причине в Англии правительственная программа «Строим школы для будущего» (BSF) (DfES 2003) запускает проект преобразования школьного образования через индивидуальное обучение. Самым перспективным в данной работе видится потенциал современных образовательных технологий и желание повысить творческий потенциал среды. Таким образом, выстраивание дизайна видится как одна из форм влияния, которая трансформирует практику.

Ключевыми аспектами вышеописанной модели влияния стали: поощрение автономного обучения студента через «кластерное обучение», создание крепких систем кураторской помощи, укрепление независимости с целью обеспечения персонализированного обучения в соответствии с нуждами каждой школы. Британское правительство обосновало внесение изменений необходимостью замены традиционных методов обучения, с активной ролью учителя, объясняющего материал у доски и пассивной позицией учеников, воспринимающих новые знания, на те, в которых учащиеся активно вовлекаются в процесс получения опыта посредством запрос-ориентированного обучения. Теоретическая основа исследования опирается на вклад, который сделал Л.С. Выготский в социо-культурно-историческую теорию (2001 [1934]; 2004 [1968]; 2009 [1934]), предполагающую, что человеческое сознание непосредственно связано с использованием артефактов, которые являются культурно, исторически и институционально обусловленными, и которые опосредованы деятельностью человека. Кроме того, Дэниелс (2008) подчеркивает важность понимания разговора в контексте и контекста в разговоре; в продолжение идей Л.С. Выготского он видит необходимость разработки социального исследовательского инструментария для анализа роли личности в конкретном контексте. Бахтин (2010 [1924]) предполагает, что именно архитектурная форма диктует понимание высказываний, сделанных в разных контекстах, связанных с дизайном. Именно в архитектурной форме мы можем найти формы языка, которые характерны для контекстов частной жизни, социальных и исторических контекстов в различных областях человеческой деятельности. Понимая эти аспекты и их специфическую организацию, можно понять различные формы языка, возникающие из определенной человеческой деятельности.

Согласно Бернштейну (1990, 1996, 1999, 2000), отношения власти и контроля внутри учреждения, как правило, регулируют формы ком-



муникации или открытого пространства для различных форм коммуникации, тем самым создавая различные дискурсивные артефакты. Например, в высшей степени структурированной и контролируемой педагогической практике, которая направлена на регулирование процесса обучения студентов, могут наблюдаться более асимметричные и иерархические связи дискурсивных практик между студентами и преподавателями. Однако в менее контролируемой структуре студенты могут быть более активными, что может обеспечить более симметричную связь между учителем и учеником в их дискурсивных практиках.

Бернштейн (1999) определяет педагогические дискурсы в двух классификационных структурах: горизонтальной и вертикальной. Он утверждает, что горизонтальный дискурс находится под влиянием повседневной деятельности, которая является локальной, контекстуализированной, специфичной, не выраженной словами, многообразной и противоречивой в различных контекстах. Эта структура отражает то, каким образом была создана культура. Вертикальный дискурс определен и основывается на иерархической организации, на контексте, который обладает особыми критериями, проявляющимися в продуцировании и распространении текстов.

Горизонтальный дискурс организован в продуцировании, которое определяет деятельность и практику, таким образом, он включает в себя набор стратегий, которые являются локальными, организованными в конкретных контекстах и отражают связь людей с обычаями. В горизонтальном дискурсе репертуар стратегий индивида составляет на базе заданной культуры, которая задает правила, управляющие потоком культурных процессов и репертуаром участников.

В соответствии с теоретическими основами, рассмотренными в настоящей работе, мы анализируем интервью руководителей, изображения, а также особенности восприятия студентов шести тематических исследований, проведенных в Бразилии и Англии, с целью определения влияния дискурсов и практик обучения на социокультурные образовательные пространства в условиях различных дизайнов образовательных учреждений.

*Список литературы:*

1. BAKHTIN, M. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goês Júnior, Helena Sprydis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 13–57.
2. BERNSTEIN, B. *The Structure of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, vol. 4 London, Routledge, 1990.
3. DANIELS, H. *Vygotsky e a Pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2008.
4. FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. Em *Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99–111, 2012.

5. *VYGOTSKY, L.S.* (1934) *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103–117.
6. *KOWALTOWSKI, D. C. C.* *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2013

## **User's Perceptions: understanding the impact of school design, artefacts and discourses in different school settings in England and Brazil**

***Tanzi Neto Adolfo, Daniels Harry***

*Pontifical Catholic University of Sao Paulo (Sao Paulo, Brazil)*

*University of Oxford (Oxford, UK)*

*professor.tanzi@gmail.com*

In this paper we present the findings of six case studies of two research projects, one in Brazil and another in England about how discourses and practices of school design produce educational spaces which influence the discourses and practices of teaching and learning. In the field of language and education the joint projects seek to address the relationship between school design, artefacts and institutional and regulatory discourses that contribute to the production of everyday practices of schooling.

This paper is drawn on the findings on how discourses are configured and how educational vision and practices are used in different school designs in England and in Brazil. We then seek to understand the impact of school design, institutional and regulatory discourse and artefacts in these different contexts. According to Kowaltowski (2013), the development of the teaching-learning process takes place in the school physical environment and, therefore, such environment should be analysed as a result of the cultural expression of a community, to incorporate aspects that go beyond the materiality of the building. Therefore, the discussion should not be restricted to design issues, but also to educational and social issues. A multidisciplinary look that includes students' perceptions of the learning space, community involvement in the school, teachers' and heads' pedagogical vision and practice and the school as a socio cultural institution should be take into account. In Brazil, schools design results from a long historical process of social and political change. In this context, the school is still seen only as a space for transmission of values and accumulation of knowledge, reflecting sociocultural and educational aspects of the Brazilian society. Faria (2012) identifies that schooling in Brazil has existed for over 200 years and has undergone major changes in educational vision and practice, and curriculum content, but their design spaces have remained unchanged and rooted in its essence of "taming bodies, shaping subjectivities, homogenising behaviours, fragmentation of perception and control of production". (FARIA, 2012, p.103). However, lately in

Brazil, there are a few projects breaking traditional pedagogical practices by proposing new learning spaces and searching for more personalised learning environments, such as Ancora Project in São Paulo and GEC Project (Carioca Experimental Gymnasium) in the not “pacified” slum of Jacarezinho in the city of Rio de Janeiro, among others across different states of Brazil. At the same token, in England the New Labour Government’s Building Schools for the Future (BSF) (DfES 2003) programme starts a project to transform schooling through personalised learning. The perspective of personalisation is taken by the pedagogic potential of new technologies and a desire to enhance creativity. At which point building design becomes seen as form of intervention that would transform practice. Aspects of this intervention model were to encourage student’s autonomous learning through ‘learning clusters’, strong pastoral-care systems and strengthening independence to provide personalised learning in accordance of each school needs. The British government’s rationale for change was grounded in an intention to replace traditional teaching methods which focused on a ‘chalk and talk’ model of education in which students were passive recipients of this knowledge to one in which students became actively engaged with the learning experience through inquiry-based learning. The theoretical framework of this discussion draws mainly on Vygotsky (2001 [1934]; 2004 [1968]; 2009 [1934])’s contributions to the Socio-Historical-Cultural Theory, which assumes that the relationship of human consciousness is directly linked to the use of artefacts that are culturally, historically and institutionally situated, and which are mediated by human activities. Furthermore, Daniels’ (2008) highlights the necessary importance of understanding conversation in context and the context in conversation; In a post-Vygotskian light, he suggests the necessity to develop social research tools to analyse the individual’s role within their specific context. Adding to that, Bakhtin (2010 [1924]) discusses that it is from the architectonic form that we understand the dimensions of utterances practiced in different spaces, which are directly linked to their design. It is in the architectonic form that we can find forms of language which are characteristic of private life, social and historical contexts, in various fields of human activity; by understanding such aspects and their specific composition, different forms of language arising from a specific human activity can be understood.

For Bernstein (1990, 1996, 1999, 2000), relations of power and control within an institution tend to govern forms of communication or open spaces for different forms of communication to emerge, thus giving rise to different discursive artefacts. For example, in a highly structured and controlled pedagogical practice, which aims at regulating the process of student learning, a more asymmetrical and hierarchical relationship of discursive practices between students and teachers can be observed. However, in a less controlled structure, students can be more active, which may provide a more symmetrical relationship between teacher and student in their discursive practices.

Bernstein (1999) defines pedagogical discourses in two classificatory structures: horizontal and vertical. For the author, the horizontal discourse is imbued with daily activities, which are local, contextualised, specific, tacit, multifaceted, and contradictory to different contexts. This structure reflects the way in which a culture was created and established. The vertical discourse is explicit and is based on hierarchical organisations, a context that is shown by specific criteria in the production and circulation of their texts.

The horizontal discourse is organised in production that defines activities and practices, that is, it involves a set of strategies that are local, organized in specific contexts and are dependent, to maximize encounters with people and customs. Within a horizontal discourse, the individual's repertoire is drawn from a culture already established that produces rules which control the flow of procedures of the desired culture to the repertoire of those involved.

In accordance with the theoretical background stated in this paper we will analyse through head's interviews, pictures, students' perceptions from the six case studies of Brazil and England how discourses and schooling practices in different school designs produce social cultural educational spaces.

#### *References*

1. BAKHTIN, M. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Sprydis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 13–57.
2. BERNSTEIN, B. The Structure of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control, vol. 4 London, Routledge, 1990.
3. DANIELS, H. Vygotsky e a Pesquisa. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2008.
4. FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99–111, 2012.
5. VYGOTSKY, L.S. (1934) Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103–117.
6. KOWALTOWSKI, D. C. C. Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

## **Быть другим: преобразование социальной ситуации развития посредством драмы**

**Тауэлл А., Томпсон И., Дэниелс Г.Р.**

*Оксфордский университет (Оксфорд, Великобритания)  
alice.tawell@education.ox.ac.uk*

**Рубцова О.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия)  
ovrubsova@mail.ru*

### *Цитирование без разрешения авторов запрещено*

Слишком многие молодые люди сегодня оказываются на задворках системы образования или исключенными из школы. Средние школы, в частности, сообщают, что многие из их учеников изо всех сил стараются справиться с двойными требованиями системы образования, нацеленными на результат, и со сложными переходами, с которыми они сталкиваются в своей личной и общественной жизни. В большей части исследований высказывается предположение, что маргинализация в сфере образования имеет негативные долгосрочные последствия для молодых людей, влияет на их последующую социальную активность в обществе, а также на академические достижения, эмоциональное развитие и будущую трудовую деятельность (e.g. Ball, 2006; Duckworth & Schoon, 2012; Lumby, 2013; Stamouetal., 2014). Вероятно, многие из этих молодых людей невольно отказывались от тех форм обучения, с которыми они не справлялись. Помощь, которая оказывается школой тем, кто старается усвоить программу, как правило, сводится к приемам, которые с самого начала показали свою неэффективность. Однако все больше признается тот факт, что эмоции и воображение являются центральными аспектами развития способности молодых людей к саморегуляции, эмпатии, совместной работе (e.g. Fleer & Hammer, 2013; Hughes & Wilson, 2004).

В противовес учебному процессу, театральные и творческие программы в качестве внеклассной работы могут стать временной передышкой для некоторых молодых людей и обеспечить формирование у них «согласованной» идентичности и культурно-опосредованных отношений управления и контроля. Творчество может предложить некоторым молодым людям, рискующим стать недружелюбными, мощные инструменты для создания контекстов, которые позволяют им переосмыслить собственную идентичность и вновь включиться в школьную жизнь (Daniels & Downes, 2014; Wallace-DiGarbo & Hill, 2006). Воплощаясь в «другого», становясь на время художником или актером, молодые люди могут работать в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми, что позволяет им освободиться от страха неудачи и трудностей в своих текущих взаимодействиях с социальным миром (Wright & Rasmussen, 2001). Купер описывает это как процесс ресигнификации:

*«Ресигнификация предполагает развитие новых и позитивных идентичностей, и как следствие отношений и опыта, которые изменяют изначальные негативные представления ученика о себе, посредством раскрытия получения доказательств о наличии у него желаемых, положительных качеств (1993:139).»*

В этой статье мы представим обзор и анализ данных, полученных из опыта участия молодых людей в трех разных драматических программах и одном любительском театре. Наша исследовательская группа наблюдала за несколькими занятиями в каждой из программ в течение 2014–2015 учебного года, а также брала интервью как у молодых людей, которые принимали участие в программах, так и у профессионалов, с которыми они работали. Данные представляют собой краткую характеристику проектов, работающих с конкретными молодыми людьми в определенный период времени. Тем не менее, она дает одновременно некоторое представление о наработках и целях театральных проектов, а также приводит ответы и описание опыта молодых людей, которые начинают постепенно формировать более позитивное видение себя.

У молодых людей, с которыми мы разговаривали, существуют свои истории трудностей в процессе разрешения конфликтов и дилемм, с которыми они столкнулись в социальном мире школьного образования и в своем окружении. Эти столкновения между двумя мирами – личным и коллективным – в определенный момент являются социальными, а в другой момент – культурными, и они имеют свойство накапливаться в течение долгого времени. Для этих молодых людей жизнь видится сложной и иногда хаотичной. Помощь любительского театра заключается в том, что молодым людям предлагают альтернативы этим личным, культурным и историческим способам восприятия мира. Давая возможность получения опыта в различных формах, предлагая экспериментировать с другими личностями, театр предоставляет возможность рефлексии и личностной трансформации. Этот опыт бытия в качестве «другого» предлагает средства существования в социальном мире в иной позиции, благодаря новому опыту. Театральные проекты помогли отстраненным молодым людям, поскольку благодаря им, появилась возможность заменить сложную текущую социальную ситуацию развития на новую социальную ситуацию развития, опирающуюся на повышенную самооценку и более позитивное социальное взаимодействие (Tawell и соавторы, 2015).

Выготский часто использовал метафору сцены как пространства, в котором личное и социальное сталкиваются. Когда есть столкновение между личным и общественным (точка кризиса), человек может начать смотреть на вещи по-новому. Как указывают Флир (2015), Смагоринский (2011) и Ярошевский (1989), Выготский воспринимал познание и эмоции в тесной взаимосвязи. Выготский (1991: 77) утверждал, что «воображение в подростковом возрасте, с точки зрения развития, является

преемником детской игры». Воображение, рожденное через социальную ситуацию игры, может помочь молодому человеку изменить свои представления о воображаемых мирах будущего.

Общая позиция, выдвинутая в данной работе, заключается в том, что система образования часто не в состоянии обеспечить отстраненным молодым людям возможность трансформировать свою социальную ситуацию. Этот «кризис задержки» может иметь разрушительные последствия для тех молодых людей, которые остаются «трудными». Основное внимание уделяется процессу социального и эмоционального развития, так как молодые люди двигаются от ситуации кризиса к потенциальному социальному возврату к учебной деятельности в школе. Гипотеза, поставленная в данной работе, заключается в том, что вводя элемент социализированной игры в учебную программу с помощью творческих мероприятий можно помочь молодым людям пересмотреть кризис социальной ситуации развития (Выготский, 1998).



*Рис: Tawell и соавторы, 2015.: 38*

*Список литературы:*

1. *Ball, S.J.* (2006). Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball. London: Routledge.
2. *Cooper, P.W.* (1993). Exploring pupils' perceptions of the effects of residential schooling on children with emotional and behavioral difficulties, *Child & Youth Care Forum*, 22(2), pp. 125–141.
3. *Daniels, H. and Downes, E.* (2014). Identity and creativity: The transformative potential of drama lessons, *Journal of Modern Foreign Psychology*, 3(2), pp. 41–71.
4. *Duckworth, K. and Schoon, I.* (2012). Beating the odds: Exploring the impact of social risk on young people's school-to-work transitions during recession in the UK, *National Institute Economic Review*, 222(1), pp.38–51.
5. *Fleer, M.* (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185(11–12), pp. 1801–1814.
6. *Fleer, M. and Hammer, M.* (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation, *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), pp. 240–259.
7. *Hughes, J. and Wilson, K.* (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), pp. 57–72.

8. *Lumby, J.* (2013). Education isn't working for us – listening to disengaged young people, *BERA Insights*, (5), pp. 1–4.
9. *Smagorinsky, P.* (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie, *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), pp. 319–341.
10. *Stamou, E., Edwards, A., Daniels, H. and Ferguson, L.* (2014). Young people at-risk of drop-out from education: Recognising and responding to their needs. Oxford: University of Oxford.
11. *Tawell, A., Thompson, I., Daniels, H., Elliott, V. and Dingwall, N. with Rubtsova, O. and Munk, K.* (2015). *Being Other: The effectiveness of arts based approaches in engaging with disaffected young people*. Oxford: University of Oxford.
12. *Vygotsky, L.S.* (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, pp. 73–88.
13. *Vygotsky, L.S.* (1998). The problem of age (M. Hall, Trans.). In: R.W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (pp. 187–205). New York: Plenum Press.
14. *Wallace-DiGarbo, A. and Hill, D.C.* (2006). Art as agency: Exploring empowerment of at-risk youth, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(3), pp. 119–125.
15. *Wright, P.R. and Rasmussen, B.* (2001). Children and drama: Knowing differently. In: M. Robertson and R. Gerber (Eds.), *Children's ways of knowing: Learning through experience*. Camberwell: ACER Press, pp. 218–232.
16. *Yaroshevsky, M.* (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

### **Being Other: Transforming the social situation of development through drama**

***Tawell A., Thompson I., Daniels H.R.***

*University of Oxford (Oxford, UK)*

*alice.tawell@education.ox.ac.uk*

***Рубцова О.В.***

*Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)*

*ovrubsova@mail.ru*

*Not to be quoted without permission of authors*

Too many young people find themselves on the margins of education or excluded from school. Secondary schools, in particular, report that many of their pupils struggle to cope with the twin demands of a results driven education system and the difficult transitions that they have to negotiate in their personal and social lives. Much of the research suggests that marginalisation in education has negative long-term consequences for young people in terms of social engagement in the wider world, academic attainment, emotional development, and future employment (e.g. Ball, 2006; Duckworth & Schoon, 2012; Lumby, 2013; Stamou et al., 2014). Arguably many of these young people have become estranged from forms of schooling that they find diffi-



cult to navigate. Within schools, the remedy offered to those who struggle to engage with an academic curriculum has traditionally been to offer more of what has failed in the first place. However, there is a growing recognition that emotion and imagination are central aspects in the development of young people's ability to self-regulate, empathise with others, and work collaboratively (e.g. Fleer & Hammer, 2013; Hughes & Wilson, 2004).

In contrast to the rest of the curriculum, drama and arts programmes offered outside of the school environment may offer temporary respite for some young people through the creation of 'negotiated' identities and culturally mediated relations of power and control. The creative arts can offer some young people who are perhaps most at risk of becoming disaffected a powerful set of tools for creating contexts that may provide them with the opportunity to re-negotiate identities and hence re-engage with school (Daniels & Downes, 2014; Wallace-DiGarbo & Hill, 2006). Through being 'Other', in role as artist or actor, the young people work in collaboration with peers and adults to free themselves from the fear of failure and the constraints of their current interactions with the social world (Wright & Rasmussen, 2001). Cooper describes this as a process of resignification:

*'Resignification involves the development of new and positive identities as a consequence of relationships and experiences which undermine the pupil's original negative view of self, by revealing evidence of desirable, positive qualities' (1993:139).*

In this paper, we will provide an overview and analysis of the accounts we have gathered of disengaged young people's experiences of participating in three different drama programmes at one community theatre. Our research team observed several sessions in each of the programmes during the academic year 2014–2015, and interviewed both the young people who were involved in the programmes and the professionals they worked with. The accounts represent snapshots of the projects working with particular young people in a specific period of time. However, they also offer both a glimpse into the workings and objectives of the theatre projects, as well as the responses and experiences of the young people as they begin to project a more positive trajectory for themselves.

The young people we spoke with have personal histories of difficulty in reconciling the tensions and dilemmas that they have encountered in the social world of schooling and their communities. These collisions between the personal and the collective worlds are at one moment social and at another moment cultural and they have a cumulative effect over time. For these young people life is experienced through a complex and sometimes chaotic lens. The interventions that the community theatre offered young people provided alternatives to these personal, cultural and historical ways of experiencing the world. Through offering the possibility of different forms of experience, of experimenting with other identities, they provided opportunities for reflection and personal transformation. These experiences of being 'Other' offered a means

of engaging in the social world through a new lens of experience. The theatre projects helped disengaged young people by replacing a difficult current social situation of development with a new social situation of development based on increased self-esteem and more positive social interaction (Tawell et al., 2015).

Vygotsky frequently used the metaphor of the stage as a metaphorical space in which the personal and social collide. When there is a clash between the personal and social (the crisis point) a person can begin to envisage things in a new way. As Fleer (2015), Smagorinsky (2011) and Yaroshevsky (1989) point out, Vygotsky perceived cognition and emotion as being closely inter-related. Vygotsky (1991:77) argued that ‘imagination in adolescence is, from the developmental point of view, the successor of children’s play’. Imagination, invoked through the social situation of play, can help a young person to change their perceptions about the imagined worlds of the future.

The overall argument put forward in this paper is that the educational system often fails to provide disengaged young people with the opportunity to transform their social situation. This ‘crisis delayed’ can have damaging consequences for those who remain ‘difficult’. The focus is on the process of social and emotional development, as the young people involved move from a situation of crisis to potential social re-engagement with schooling. The hypothesis posed in this paper is that introducing an element of socialised play into the curriculum through creative arts interventions can help these young people to negotiate the crisis of a social situation of development (Vygotsky, 1998).



Figure from Tawell et al., 2015:38

#### References:

1. Ball, S.J. (2006). Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball. London: Routledge.
2. Cooper, P.W. (1993). Exploring pupils’ perceptions of the effects of residential schooling on children with emotional and behavioral difficulties, *Child & Youth Care Forum*, 22(2), pp. 125–141.
3. Daniels, H. and Downes, E. (2014). Identity and creativity: The transformative potential of drama lessons, *Journal of Modern Foreign Psychology*, 3(2), pp. 41–71.
4. Duckworth, K. and Schoon, I. (2012). Beating the odds: Exploring the impact of social risk on young people’s school-to-work transitions during recession in the UK, *National Institute Economic Review*, 222(1), pp.38–51.
5. Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children’s imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185(11–12), pp. 1801–1814.

6. *Fleer, M. and Hammer, M.* (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation, *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), pp. 240–259.
7. *Hughes, J. and Wilson, K.* (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), pp. 57–72.
8. *Lumby, J.* (2013). Education isn't working for us – listening to disengaged young people, *BERA Insights*, (5), pp. 1–4.
9. *Smagorinsky, P.* (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie, *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), pp. 319–341.
10. *Stamou, E., Edwards, A., Daniels, H. and Ferguson, L.* (2014). Young people at-risk of drop-out from education: Recognising and responding to their needs. Oxford: University of Oxford.
11. *Tawell, A., Thompson, I., Daniels, H., Elliott, V. and Dingwall, N. with Rubtsova, O. and Munk, K.* (2015). Being Other: The effectiveness of arts based approaches in engaging with disaffected young people. Oxford: University of Oxford.
12. *Vygotsky, L.S.* (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, pp. 73–88.
13. *Vygotsky, L.S.* (1998). The problem of age (M. Hall, Trans.). In: R.W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (pp. 187–205). New York: Plenum Press.
14. *Wallace-DiGarbo, A. and Hill, D.C.* (2006). Art as agency: Exploring empowerment of at-risk youth, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(3), pp. 119–125.
15. *Wright, P.R. and Rasmussen, B.* (2001). Children and drama: Knowing differently. In: M. Robertson and R. Gerber (Eds.), *Children's ways of knowing: Learning through experience*. Camberwell: ACER Press, pp. 218–232.
16. *Yaroshevsky, M.* (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

## **Идеи Л.С. Выготского, И.П. Павлова и Х. Вернера для современной психологии**

**Чуприкова Н.И.**

*Психологический институт Российской Академии Образования (Москва, Россия)  
a\_golzi@mail.ru*

Обосновывается значение для современной психологии положения о внутренней связи теории развития высших психических функций Л.С. Выготского с двумя другими выдающимися теориями XX века – теорией И.П. Павлова, включающей фундаментальную идею о второй сигнальной системе человека, и дифференционной теории развития Х. Вернера.

При анализе места теории высших психических функций Л.С. Выготского в мировой науке до сих пор остается в тени одно очень важное обстоятельство. Это ее внутренняя связь с двумя другими, выдающимися теориями XX века. Одна из них – это всем известная теория И.П. Павлова, другая – дифференционная теория развития Х. Вернера. Что касается теории И.П. Павлова, то теорию Л.С. Выготского можно рассматривать как ее развитие применительно к психике и поведению человека.

Одно из центральных положений теории Л.С. Выготского – это овладение человеком своим собственным поведением, что происходит благодаря использованию словесных знаков и только благодаря этому. Это положение самым прямым и непосредственным образом вытекает, во-первых, из общих принципов павловской условнорефлекторной теории, из принципа сигнальности в деятельности коры больших полушарий и из принципа образования временных нервных связей. Во-вторых, оно столь же непосредственно вытекает из павловской идеи о второй сигнальной системе человека, о коренном отличии благодаря слову высшей нервной деятельности человека от высшей нервной деятельности животных.

В теории Л.С. Выготского высшие психические функции возникают потому, что поведение человека детерминировано не только объектами окружающего мира, как это имеет место для «натуральных» функций, но также и прежде всего социальными факторами, представленными в словесной речи. Слово как опосредствующий ведущий фактор включается в поведение ребенка сначала в форме речи окружающих взрослых, а затем у взрослых людей в форме собственной внутренней речи.

Чтобы увидеть непосредственную связь этих положений с теорией И.П. Павлова, предоставим слово самому Л.С. Выготскому: «Самая общая основа поведения одинаковая у животных и человека есть сигнализация» – пишет Выготский. И продолжает: «Итак, – говорит Павлов, – основная и самая общая деятельность больших полушарий есть сигнальная, с бесчисленным количеством сигналов и с переменной сигнализацией». Как известно, это наиболее общая формулировка всей идеи физиологии условных рефлексов, лежащей в основе физиологии высшей нервной деятельности.

Но поведение человека отличается как раз тем, что он создает искусственные раздражители, прежде всего, грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т.е. искусственных сигналов. Рассмотрим ближе этот новый принцип деятельности. Его нельзя ни в каком смысле противопоставлять принципу сигнализации. Переменная сигнализация, приводящая к образованию временных, условных, специальных связей между организмом и средой, — необходимая биологическая предпосылка той высшей деятельности, которую мы условно называем сигнификацией, и лежит в ее основе».

«Человек создал, таким образом, сигнализационный аппарат, системе искусственных условных стимулов, с помощью которых он создает любые искусственные связи и вызывает нужные реакции организма. Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал ключ к этой доске — грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он извне овладевает деятельностью коры и господствует над поведением... Ни одно животное не обладает чем-либо подобным».

«До сих пор рассуждение кажется совершенно ясным. Есть аппарат, предназначенный для замыкания временных связей, и есть ключ к аппарату, позволяющий наряду с теми связями, которые образуются сами собой под воздействием природных агентов, производить новые, искусственные, подчиненные власти человека и его выбору замыкания. Аппарат и ключ к нему находятся в разных руках. Один человек, через речь, воздействует на другого. Но вся сложность вопроса становится сразу очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к автостимуляции и овладению собой. Здесь возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения» (2, с. 79–80).

Теперь о связи теории Л.С. Выготского и дифференционной теории развития Х. Вернера.

Х. Вернером была предложена фундаментальная теория развития и был сформулирован всеобщий универсальный онтогенетический принцип развития. Согласно этому принципу, везде, где имеет место развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия (или малой) дифференцированности частей и функций элементов внутри целого к состоянию их все больше дифференциации и иерархической упорядоченности. Л.С. Выготский кратко, но очень четко, из-

лагает в труде «История развития высших психических функций» эту теорию. Он полностью соглашается с тем, что «Вернер видит самую сущность развития в прогрессирующей дифференциации и связанной с ней централизации», что согласно Вернеру «не творческий синтез, но творческий анализ является действительным путем образования высших форм поведения», что не из элементов строится сложная система, но «наоборот, из разложения динамического целого, которое с самого начала существует как целое, должны быть выведены и поняты входящие в его состав части и развивающиеся между ними на основе этого целого связи и их взаимоотношения» (2, с. 118, 115–116).

Три важных идеи Л.С. Выготского находят в полном соответствии с теорией Х. Вернера и отвечают онтогенетическому принципу развития маленьких детей (3, 4).

### **1. Начальные этапы развития категориального строя мышления.**

Рассматривая этот вопрос, Л.С. Выготский пишет: «Мы видим, как ложен взгляд, согласно которому ребенок начинает с познания единичных вещей и только путем их обобщения приходит к понятию. На самом деле ребенок, как и животное начинает с самых общих схем... Пирамида понятий, как говорит Фолькельт, строится одновременно с двух концов – от частного и от общего. Мы могли бы пойти еще дальше и сказать, что, судя по поведению ребенка до одного года, пирамида понятий строится именно из нерасчлененного частного, ребенок идет от общего к частному, выделяя постепенно все более и более дробные группы, а единичный предмет, видимо, выделяется позднее» (2, с. 322).

### **2. Роль языка и речи в преодолении синкретизации детской психики**

Понятие синкретизма одно и наиболее частых понятий, употребляемых Л.С. Выготским для характеристики поведения и особенностей познавательной сферы детей. В преодолении синкретизма и дифференциации слитного мало расчлененного познания детей Л.С. Выготский ведущее место отводил языку и речи. Он пишет: «Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основания предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически. Вспомним, насколько синкретично связаны все впечатления ребенка, вспомним, как этот факт отразился в причинном мышлении ребенка. Слово, которое отрывает один предмет от другого, является единственным средством для выделения и расчленения синкретичной связи (2, с. 270).

### **3. Проявление процесса дифференциации в развитии речевой функции.**

Л.С. Выготский выдвинул известное представление о первичной изначальной слитности у маленького ребенка двух форм речи, которые дифференцированы у взрослых: речи для других (внешняя звуковая речь) и речи для себя (внутренняя беззвучная речь). Он говорил о внутренней дифференциации этих двух речевых функций, об «обособле-

нии речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым образом» (1, с. 346).

Все вышесказанное позволяет говорить о большом значении для современной психологии положения о внутренней связи теории развития высших психических функций Л.С. Выготского с теорией И.П. Павлова, включающей фундаментальную идею о второй сигнальной системе человека, и дифференционной теорией развития Х. Вернера.

#### *Список литературы*

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Избр. психол. исследования / под ред А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 39–386.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. Соч. в 6 томах. Т.3. Л.: Педагогика. 1983. С 6–328.
3. *Чуприкова Н.И.* О некоторых идеях Л.С. Выготского, созвучных универсальному дифференционно-интеграционному закону развития // Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. – М.: Языки славянской культуры: знак. 2014. – С. 191–200.
4. *Чуприкова Н.И.* Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии. – М.: Языки славянской культуры: знак. 2015.

### **Ideas of L.S. Vygotsky, I.P. Pavlov and H. Werner for modern psychology**

***Chuprikova N.I.***

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
a\_golzi@mail.ru*

The author proves the statement about internal ties between Vygotskian theory of development of higher mental functions and two prominent theories of the 20th century. This is the theory of I.P. Pavlov, including a fundamental idea about the second signal system of a human, and differential theory of development by H. Werner.

#### **L.S. Vygotsky, I.P. Pavlov and H. Werner**

In the analysis of the place of Vygotskian theory of development of higher mental functions in the world of science one very important consideration is still in the shadow. This is its intrinsic connection with two other prominent theories of the 20th century.

One of them is the well – known theory of I.P. Pavlov, and the other is the differential development theory of H. Werner.

As for the theory of I.P. Pavlov, the theory of L.S. Vygotsky can be regarded as its development in relation to psyche and human behavior.

One of the central statements of Vygotsky's theory is the person's mastery of his/her behavior, which occurs thanks to the use of words as signs and by means of them. First, this statement stems directly and immediately from

general principles of the Pavlov's conditioned reflex theory, from the principle of signality in the activity of the cerebral cortex and from the principle of formation of temporary nervous connections. Second, it is directly derived from Pavlov's ideas about the second signal system of a man, about a radical difference of a human higher nervous activity from the one in animals.

In Vygotsky's concept higher mental functions appear because human behavior is determined not only by objects of the surrounding world, as in the case of "natural" functions, but also and primarily by social factors, presented in verbal speech. The word as a mediating leading factor is included in the child's behavior, first in the form of speech of adults, and then in adulthood in the form of their own inner speech.

To see the direct relationship of these provisions with the theory of I.P. Pavlov, it is better to quote L.S. Vygotsky.

"The most common basis of behavior is the same in animals and humans – an alarm system," writes Vygotsky. And continues: "so, – said Pavlov, the main and the most general activity of the cerebral hemispheres is a signal, with countless signals and variable signaling". As you know, this is the most general formulation of the whole idea of the physiology of conditioned reflexes which is the basis of the physiology of higher nervous activity.

But human behavior is different due to the fact that it creates artificial stimuli, first of all, "grand signalistic potential of speech" and thus takes hold of the signaling activity of the cerebral hemispheres. If the main and most general activity of the cerebral hemispheres in animals and humans is signaling, the basic and most general activity of human that distinguishes first of all a person from an animal in the psychological point, is the significance, i.e. the creation and use of signs. We take this word in its most literal and precise meaning. Signification is a generation and utilization of signs, i.e. artificial signals. Let us consider more closely the principle of this new activity. It cannot be opposed in any sense to the principle of the signaling. Variable signaling, leading to the formation of temporary, contingent, special connections between the organism and the environment is a necessary biological prerequisite for the highest activity, which we conventionally call signification, and on which it is based. "

"Thus a man has created a signaling apparatus, a system of artificial conditional stimuli, through which he creates any artificial connection and causes the desired response. If after Pavlov we compare the cerebral cortex with a grand signaling board, we can say that man has created the key to this board – grand signalisticity of speech. With this key s/he acquires the activity of the cortex from outside and controls his/her behavior... There are no animals able to do anything like that."

"So far, it seems quite clear. There is an apparatus intended for the closure of temporary connections, and there is a key to the apparatus, allowing, along with the bonds formed themselves under the influence of natural agents, to produce new, artificial, subordinate to the power of a human and his choice of closure mechanism. The apparatus and the key are in different hands. One



person, through speech influences the other. But the whole difficulty of the question becomes immediately apparent as soon as we connect the apparatus and the key in the same hands as soon as we turn to autostimulation and self-control. Here psychological connections of a new type within the same system behavior appear” (2, p. 79–80).

Now about the relation of Vygotsky’s theory and the differential development theory of H. Werner.

H. Werner proposed a theory of development and formulated a universal ontogenetic principle of development. According to this principle, wherever the development takes place, it goes from a state of relative globality and lack of (or low) differentiation of parts and functions of elements within the whole to a state of more differentiated and hierarchical order. L.S. Vygotsky briefly, but very clearly describes in the “History of the development of higher mental functions” this theory. He fully agrees that “Werner sees the very essence of development in progressive differentiation and in centralization associating with it “ that, according to Werner, “is not a creative synthesis, but a creative analysis which is valid through the formation of higher forms of behavior” that a complex system is not built of elements, but “on the contrary, due to a decomposition of a dynamic whole that exists as a whole from the very beginning, its constituent parts and connections, and their relationships developing among them on the basis of that whole must be brought out and understood “ (2, p. 118, 115–116).

Three important ideas of L.S. Vygotsky are in full accordance with the theory of H. Werner and meet the principle of the ontogenetic development of young children (3, 4).

### **1. The initial stages of development of the categorical structure of thinking.**

In considering this, Vygotsky writes: “We see a false view, according to which a child begins from getting to know single things and only by the way of generalization he comes to the concept. In fact, the child and the animal begins with the most common schemes...Pyramid of concepts, as Volkelt says, is built simultaneously from both ends – from the partial and from the general. We could go even further and say that, judging by the behavior of the child up to one year, the pyramid of concepts is built starting from the undifferentiated quotient, the child goes from general to specific, gradually releasing more and more fractional groups, and a single object, apparently, is allocated later” (2, p. 322).

### **2. The role of language and speech in overcoming syncretization of child’s psyche**

The concept of syncretism is one of the most repeated concepts used by Vygotsky to characterize the behavior and characteristics of cognitive sphere of children. In overcoming syncretism and differentiation of joint poorly segmented knowledge of children L.S. Vygotsky gave the leading role to language and speech. He writes: “Not yet thinking in words, the child sees the

whole picture, and it is reasonable to believe that he sees life situation globally, syncretically. Let's remember how syncretically all the impressions of a child are tied up, remember how this fact is reflected in the causal thinking of a child. The word that separates one object from another is the only means for separation and dissegmentation of the syncretic communication (2, p. 270).

### **3. The manifestation of the process of differentiation in the development of speech function.**

Vygotsky put forward the famous idea of the initial original entity of two forms of speech in young children and their differentiation in adults: speech addressed to the other (external audible speech) and speech to oneself (silent inner speech). He talked about the internal differentiation of these two speech functions, about the “differentiation of speech for oneself and speech for others from a common undifferentiated speech functions performing at an early age both of these purposes almost in the same way” (1, p. 346).

#### *References*

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Избр. психол. исследования / под ред А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 39–386.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. Соч. в 6 томах. Т.3. Л.: Педагогика. 1983. С 6–328.
3. *Чуприкова Н.И.* О некоторых идеях Л.С. Выготского, созвучных универсальному дифференционно-интеграционному закону развития // Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. – М.: Языки славянской культуры: знак. 2014. – С. 191–200.
4. *Чуприкова Н.И.* Психика и психические процессы. Система понятий общей психологии. – М.: Языки славянской культуры: знак. 2015.

## **Отношение учителей как условие включения учащихся с синдромом Дауна в обучение в начальной общеобразовательной школе**

**Юдина Т.А., Алехина С.В.**

*МГППУ (Москва, Россия)*

*[svetlana\\_slim@mail.ru](mailto:svetlana_slim@mail.ru)*

Приводятся результаты эмпирического исследования психологических условий включения детей с синдромом Дауна в группы сверстников в начальных общеобразовательных школах. Результаты показали, что социально-психологический статус детей с синдромом Дауна в группе одноклассников связан с отношением учителя к ним.

Актуальность исследования связана с интенсивным развитием инклюзивной практики в России. Согласно Федеральному российскому законодательству сегодня обычные школы должны принимать всех детей, включая детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Дети с синдромом Дауна представляют собой особую категорию среди детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Синдром Дауна является одним из самых распространенных типов хромосомных аномалий у человека – примерно один ребенок на 1000 рождается с ним каждый год [3]. Согласно данным, опубликованным Фондом «Downside Up», в России около 2500 детей с синдромом Дауна рождаются каждый год.

Мы исследовали психологические условия включения детей с синдромом Дауна в группы сверстников в обычной начальной школе. Мы предположили, что социально-психологическое состояние детей с синдромом Дауна в группе одноклассников связано с отношением к ним учителей.

Участниками стали 6 учителей (все женского пола), чей опыт преподавания варьировался в диапазоне от 1 до 25 лет, и 117 студентов в возрасте от 7 до 11 лет, которые посещали начальную школу (2–4 классы) в Москве. По крайней мере, один ученик с синдромом Дауна был включен в каждый из шести исследованных классов.

В соответствии с теорией отношений В.Н. Мясищева были проанализированы три составляющих отношения учителя к таким ученикам. Эмоциональный компонент измерялся с помощью теста цветовых отношений, разработанным А.И. Лутошкиным на основе теста Люшера [2]. Для того чтобы исследовать познавательную составляющую отношений мы опросили всех учителей и заполнили опросник, который состоял из 13 вопросов по различным аспектам инклюзивного процесса. Поведенческий компонент отношения был измерен при помощи критерий-ориентированных наблюдений, которые имели место во время уроков. Для измерения социально-психологического статуса учеников, включенных

в группы сверстников, мы использовали социометрию, тест цветовых отношений и проективный рисуночный тест «Мой класс».

Анализ социограмм показал, что учащиеся с синдромом Дауна имеют промежуточные статусы во всех шести группах сверстников. Они не были ни популярными, ни наиболее отвергнутыми учениками в инклюзивных классах. В пяти из шести исследованных группах ученики с синдромом Дауна получили, по крайней мере, один положительный выбор от своих одноклассников.

Процент одноклассников, которые эмоционально принимают детей с синдромом Дауна (от 42 % до 68 %) был выше в пяти из шести классов, чем процент сверстников, отвергающих их (от 9 % до 37 %). Кроме того, было выявлено больше одноклассников эмоционально положительно или нейтрально относящихся к студентам с синдромом Дауна (от 55 % до 91 %), чем тех, кто отрицательно к ним относился (от 9 % до 45 %) во всех шести инклюзивных классах.

Анализ рисунков показал, что в целом учителя являются важными людьми для учащихся начальных классов. Фигура учителя была изображена на рисунках в 14 % – 67 % случаях. От 29 % до 57 % учащихся начальных классов рисуют себя. Между тем не более 25 % рисунков содержат изображения учеников с синдромом Дауна. Данные свидетельствуют, что отношения с учениками с синдромом Дауна менее важно для учащихся начальных классов, чем их отношения с учителями. Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования.

Все шесть учителей начальных классов эмоционально положительно или нейтрально относились к ученикам с синдромом Дауна и были знакомы с характеристиками этих учеников. Анализ интервью учителей позволил получить дополнительную информацию об инклюзивном процессе.

По мнению учителей, совместный отдых и игровая деятельность облегчают включение студентов с синдромом Дауна в группу сверстников, особенно в начальный период адаптации в классе. Кроме того, значительная часть взаимодействия между учениками происходит также в ходе неформальных совместных мероприятий, таких как игры и отдых. Полученные результаты подтверждают выводы предыдущих исследований [1]. Четверо из шести учителей считают детей с синдромом Дауна учениками, которые серьезно относятся к учебной деятельности. Все преподаватели заметили положительную динамику в обучении этих учеников.

Мы составили рейтинг действий учителей для включения детей с синдромом Дауна во время уроков, основанный на наблюдениях. 15 действий были перечислены в соответствии с частотой использования и количеством учителей, которые их применяли.

Самые популярные действия для включения детей с синдромом Дауна во время уроков были: выражение эмоциональной поддержки, поддержка включенных учеников, вопросы и задания, адресованные детям

с синдромом Дауна во фронтальной инструкции для класса. Также преподаватели часто обеспечивают поддержку детей в решении образовательных проблем в форме вопросов и рекомендаций. Намного меньше учителей подчеркивают способности и успехи этих учеников в классе, организуют обучение в парах, организационно поддерживают детей, поощряют публичные презентации, обращение за помощью к одноклассникам в решении образовательных проблем.

Была обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция между разнообразием репертуара действий учителей для включения детей с синдромом Дауна во время уроков и процентом одноклассников, которые эмоционально отвергали учеников с синдромом Дауна ( $P=0,038$ ). Это означает, что чем больше различных действий сделаны учителем во время уроков, тем меньше одноклассников эмоционально негативны к таким ученикам. Корреляция подтверждает нашу гипотезу о взаимосвязи между социально-психологическим статусом учеников с синдромом Дауна в инклюзивных классах и отношением учителей к ним.

#### *Список литература*

1. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социально-образовательной инклюзии с интеллектуальными нарушениями // Современная зарубежная психология. 2015. № 2.
2. Семаго Н.И., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
3. Weijerman M.E., Winter J.P. The care of children with Down syndrome // European Journal of Pediatrics. December 2010, Volume 169, Issue 12, pp 1445–1452.

### **Teachers' attitudes as a condition of inclusion of students with Down syndrome in comprehensive primary school**

***Yudina T.A., Alekhina S.V.***

*Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)  
svetlana\_slim@mail.ru*

The abstract describes the results of empirical study on psychological conditions of inclusion of children with Down syndrome in groups of peers in comprehensive primary school. The results have shown that socio-psychological status of children with Down syndrome in the group of classmates is associated with the teacher's attitudes towards them.

The relevance of the research derives from the intensive development of inclusive practice in Russia. According to Federal Russian legislation today comprehensive schools must admit all categories of children, including children with intellectual disabilities.

Children with Down syndrome represent a special category among children with intellectual disabilities. Down syndrome is one of the most common chro-

mosome abnormalities in humans, occurring in about one per 1000 babies born each year [3]. According to data published by Downsides Up Foundation about 2500 children with Down syndrome are born in Russia every year.

We investigated the psychological conditions of children with Down syndrome inclusion in groups of peers in primary comprehensive schools. We suggested that socio-psychological status of children with Down syndrome in a group of classmates is closely connected with the teacher's attitudes towards them.

The participants of the experiment were 6 teachers (all female), whose years of teaching experience ranged from 1 to 25, and 117 students aged from 7 to 11, who attended primary inclusive school (grades 2–4) in Moscow. At least one student with Down syndrome was included in each of six classes, taking part in the experiment.

In accordance with V.N. Myasishchev's theory of relations, three components of teacher's attitudes towards included students were analyzed. The emotional component was measured using the Relations color test, constructed by A.I. Lutoshkin on the basis of the Lüscher's color test [2]. To examine the cognitive component of the attitudes we interviewed all teachers and completed the questionnaire including 13 questions on several aspects of the inclusive process. The behavior component of the attitudes was measured in criterion-oriented observations that took place during lessons. To measure socio-psychological status of included students in groups of peers we used the Sociometry, the Relations color test and the projective drawing test «My class».

The analysis of sociograms has shown that students with Down syndrome have intermediate statuses in all six groups of peers. They were not the most popular as well as the most rejected students in the inclusive classes. In five of the six investigated groups students with Down syndrome received at least one positive choice from their classmates.

The percentage of classmates who emotionally accepted children with Down syndrome (from 42 % to 68 %) was higher in five of six classes than the percentage of peers who rejected them (from 9 % to 37 %). In addition, there were more classmates emotionally positive or neutral to students with Down syndrome (from 55 % to 91 %) than those who were negative to them (from 9 % to 45 %) in all six inclusive settings.

The analysis of drawings has shown that generally teachers are important persons for primary school students. The figure of a teacher was presented in 14 % to 67 % of drawings. From 29 % to 57 % of primary school students put themselves in the pictures. Meanwhile no more than 25 % of drawings contained the figures of students with Down syndrome. The data shows that relations with included students are less important to primary school students than their relations to teachers. So, the results supported the hypothesis of the study.

All six primary teachers are emotionally positive or neutral to students with Down syndrome and familiar with characteristics of included students.

Qualitative analysis of the teacher's interviews allowed to receive additional information about the inclusive process.

According to teachers the joint recreation and play activities facilitate the inclusion of students with Down syndrome in a group of peers, especially in the initial period of adaptation in a classroom. Further a significant part of interactions between students also occurs during informal joint activities such as play and recreation. The results confirm conclusions of previous studies [1]. Four of the six teachers consider children with Down syndrome as students who are serious in their learning activities. All the teachers noticed positive dynamics in the learning of included students.

After the sessions of observation we drew up the rating of teachers' actions addressed to children with Down syndrome at the. 15 actions were listed according to the frequency of applying and the number of teachers who used them.

The most popular actions for included children with Down syndrome at the lessons were the expression of emotional support, the approval of the included students' actions, the questions and tasks addressed to included children during frontal instruction of the class. In addition, teachers often provided support to included children in solving educational problems in the form of questions and recommendations. Less frequently teachers emphasized the abilities and successes of included students in the classroom, organized learning in pairs, gave organizing support to included children, encouraged included students to make public presentations, asked classmates to help included children in educational problems solving.

A statistically significant negative correlation between the diversity of the repertoire of teachers' actions for included children with Down syndrome during the lessons and the percentage of classmates who are emotionally rejected included children ( $p = 0,038$ ) was found. This means that the more actions are made by a teacher during the lessons, the less classmates are emotionally negative to included students. The correlation confirms our hypothesis about the association between socio-psychological status of included students with Down syndrome in inclusive classes and the attitudes of teachers towards them.

#### *References*

1. *Yudina T.A., Alekhina S.V.* Issledovaniia po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inkluzii lits s intellektual'nymi narusheniiami // *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiya*. 2015. № 2. (in Russian).
2. *Semago N.Ia., Semago M.M.* Teoriia i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiia rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast. – SPb.: Rech', 2005. (in Russian).
3. *Weijerman M.E., Winter J.P.* The care of children with Down syndrome // *European Journal of Pediatrics*. December 2010, Volume 169, Issue 12, pp 1445-1452.

**НАУЧНАЯ ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
SCIENTIFIC SCHOOL OF L.S.VYGOTSKY:  
TRADITIONS & INNOVATIONS**

**27–28 июня 2016**

27–28 June, 2016

Технический редактор  
канд. психол. наук Янгичер Е.В.

Technical editor  
PhD, Yangicher E.V.

Подписано в печать: 21.06.2016.  
Формат: 60\*90/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 21,4.  
Тираж 250 экз.





