

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2/2023

международный научный журнал
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

Исследования современной инфосферы
с позиций культурно-исторической
психологии

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



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

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Studies of the Modern Infosphere
from the Perspective of Cultural-Historical
Psychology

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2023. Том 19. № 2

Исследования современной инфосферы
с позиций культурно-исторической психологии

Cultural-Historical Psychology

2023. Vol. 19, no. 2

Studies of the Modern Infosphere
from the Perspective of Cultural-Historical Psychology

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Elkonin B.D. (Russia) – Editor-in-Chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Veresov V.V. (Australia),
Dafermos M. (Greece), Daniels H.R. (UK),
Zavershneva E.Y. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),
Leontyev D.A. (Russia), Maidansky A.D. (Russia),
Makhnach A.V. (Russia), Nechaev N.N. (Russia),
Perret-Clermont A.-N. (Switzerland), Petrovskiy V.A. (Russia),
Reed M.J. (UK), Rubtsova O.V. (Russia),
Salmina N.G. (Russia), Sokolova E.T. (Russia),
Tolstykh N.N. (Russia), Falikman M.V. (Russia),
Fidalgo S.S. (Brazil), Kholmogorova A.B. (Russia),
Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial Council
Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)

Secretary:
Meshkova N.V.

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:
Higher Qualification Commission of Education
and Science of the Russian Federation, VINITI, Russian
Science Citation Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), Scopus.
The journal is affiliated to the International Society
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:
V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,
V. Munipov

Published quarterly since 2005
The mass medium registration certificate:
PI No FC77-67757 from 17.11.2016
License No 01278 of 22.03.2000

Format A4
1000 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using
reprints and illustrations is allowed only with the written
permission of the publisher.

© MSUPE 2023, № 2

№ 2/ 2023

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эльконин Б.Д. (Россия) – главный редактор
Шведовская А.А. (Россия) – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Вересов Н.Н. (Австралия),
Дафермос М. (Греция), Дэниелс Г.Р. (Великобритания),
Завершнева Е.Ю. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),
Махнач А.В. (Россия), Нечаев Н.Н. (Россия),
Перре-Клермон А.-Н. (Швейцария),
Петровский В.А. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия),
Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя редакционного совета
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакици К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

Секретарь
Мешкова Н.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Fax: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, PsychINFO,
EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI), SCOPUS
Журнал аффилирован Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:
В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-67757 от 17.11.2016
Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4
Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2023, № 2

cultural-historical PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»
18024 — для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rr.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2.
Офис 401 А, 416 Г

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баскакова М.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to
info@psyjournals.ru

Publishing House MSUPE
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051
off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2, Moscow, Russia,
123290 off. 401 А, 416 Г

Editor and proofreader Lopina R.K.
DTP Baskakova M.A.

Содержание

Предисловие <i>В.Т. Кудрявцев</i>	4
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Мозг, мысль, слово <i>И. Ивич</i>	5
Схема теории Льва Выготского. Часть 1. <i>Т.Э. Сизикова, В.Т. Кудрявцев</i>	9
Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции <i>Ю.Л. Троицкий, Н.В. Максимова, Л.Г. Албул</i>	18
ДИСКУССИЯ И ДИСКУРСЫ	
Культурно-историческая психология и альтернативы цифровизации <i>Ю.В. Громыко</i>	27
Л.С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии <i>С.А. Смирнов</i>	41
Риски и интрига «цифровизации» Послесловие к статьям Ю.В. Громыко и С.А. Смирнова <i>Б.Д. Эльконин</i>	52
СОВМЕШНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО	
Талантливые дети, разрабатывающие цифровые артефакты и черпающие в них силы: пример из бразильского проекта <i>И. Хазин, Дж. Фалькао, Дж. Рейес, П. Магальяйнс, А. Соуза</i>	55
Рольное экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» <i>О.В. Рубцова</i>	61
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Высшее онлайн-образование на примере первого в мире университета — УОС — Открытый Университет Каталонии (Индивидуализированное обучение) <i>Л. Люцко</i>	70
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
К итогам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» <i>Т.Э. Сизикова</i>	76
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности <i>В.Д. Шадриков</i>	80
Генезис концепции «комплекса оживления» в историко-культурной психологии <i>А.П. Паула, И. Хазин, Г.Х. Сото, К.П. Козльо, Ю. Соловьева, К.Н. Андраде</i>	88
Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности <i>А.Н. Якишина, Т.Н. Ле-ван</i>	99
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Психологические особенности телесного опыта родильниц со здоровыми и с больными детьми: культурно-исторический подход в психосоматике <i>А.Н. Васина</i>	107

Contents

Foreword <i>V.T. Kudryavtsev</i>	4
THEORY AND METODOLOGY	
Brain. Thought. Word <i>I. Ivich</i>	5
Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 1. <i>T.E. Sizikova, V.T. Kudryavtsev</i>	9
L.S. Vygotsky's Idea of Mediation: Semiotic and Educational Projections <i>Y.L. Troitsky, N.V. Maksimova, L.G. Albul</i>	18
DISCUSSIONS AND DISCOURSES	
Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization <i>Yu.V. Gromyko</i>	27
L.S. Vygotsky and the Digit: Challenge for Cultural-Historical Psychology <i>S.A. Smirnov</i>	41
The Risks and the Intrigue of "Digitalization". Afterword to Yu.V. Gromyko's and S.A. Smirnov's Articles <i>B.D. Elkonin</i>	52
COLLABORATION AND CREATIVITY	
Talented Children who Develop Digital Artifacts and Derive Strength from them: an Example from the Brazilian Talento Metr�pole Project <i>I. Hazin, J. Falcão, J. Reis, P. Magalhães, A. Souza</i>	55
Adolescents' Experimenting with Roles in the Context of L.S. Vygotsky's Ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater" <i>O.V. Rubtsova</i>	61
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Online Higher Education On Example Of The First University In The World – UOC – Universitat Oberta de Catalonia (Personalised Teaching) <i>L. Liutsko</i>	70
SCIENTIFIC LIFE	
Toward the Results of the International Congress “L.S. Vygotsky and A.R. Luria: Cultural and Historical Psychology and Issues of Digitalization in Social Practices” <i>T.E. Sizikova</i>	76
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity <i>V.D. Shadrikov</i>	80
The Genesis of the 'Animation Complex' Concept in the Historical-Cultural Psychology <i>A. de Paula, I. Hazin, H. Soto, P. Coelho, Y. Solovieva, N. Andrade</i>	88
Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child’s Development <i>A.N. Iakshina, T.N. Le-van</i>	99
CLINICAL PSYCHOLOGY	
Psychological Features of the Bodily Experience of Maternity Women with Healthy and Sick Children <i>A.N. Vasina</i>	107

Предисловие

Авторский корпус этого номера журнала представлен в основном спикерами Международного Конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках», который прошел в ноябре 2022 г. на базе Новосибирского государственного педагогического университета. Его соорганизатором выступил Московский государственный психолого-педагогический университет. Темой конгресса определена и тема номера. Но содержание номера представлено не текстами докладов участников — соответствующие материалы изданы отдельно. Мы обратились к ряду докладчиков с предложением написать статьи в рамках тематики Конгресса и рады, что они откликнулись на наше предложение. Этот номер можно рассматривать как своеобразное «заседание конгресса после конгресса».

Тема номера — «Исследования современной инфосферы с позиций культурно-исторической психологии». Почему она сформулирована именно так? Почему мы говорим не о привычной «компьютеризации», «информатизации», «цифровизации», «дигитализации», «виртуализации» в сфере социальных практик, а именно об инфосфере, в которой не просто представлена, а живут и развиваются культура, общество, человек, творящие то, в чем живут и развиваются? Не только потому, что о них в общих чертах уже все сказано из того, что можно сказать. Это все — специальные, частные, прикладные, «инструментальные» аспекты куда более серьезной и фундаментальной проблемы для семейства наук о человеке.

Введение термина «инфосфера» принято связывать с именем американского экономиста, социолога и поэта Кеннета Боулдинга. Он говорил о шести сферах — социосфере, инфосфере, биосфере, гидросфере и атмосфере. Разумеется, тут он не оригинален. Легко узнается классическая «сферная» геопланетарная конструкция Леруа—Тейяра де Шардена—Вернадского. Наличие в ней ноосферы, в составе которой преобразуются остальные «сферы», и делает Землю планетой людей, где природа становится частью культуры, а не наоборот (В.И. Вернадский). Велик соблазн рассматривать инфосферу как составляющую ноосферы, сферы разума. Но на практике мы сплошь и рядом наблюдаем расхождение «мышления» и «информации», отмеченное еще кибернетиками 1950—1960-х гг. и хорошо известное психологам. Другой вопрос, что это расхождение не абсолютно, а конкретно-исторично. И ключ к его анализу следует искать не в сфере IT, а в сфере философии, психологии, всего «человекознания» (Ф.Т. Михайлов). Уже по той простой причине, что именно мышление придает смысл информации, даже если она успела стать общезначимой, поскольку не раз и повсеместно подтверждена ее функциональность и эффективность. Достаточно того, что «это работает». В XXI веке «работают» немислимые вещи! Немислимые и неосмысленные. Смысл вызревает и формируется неспешно, через цепочку трудных переосмыслений, которые не ведут напрямую к «переозначиванию» человеческих достижений. Чем грандиознее «сумма технологий» (Станислав Лем), тем труднее она поддается осмыслению и потому рано или поздно становится бесконтрольной, неуправляемой, противостоящей и даже угрожающей человеческой свободе. Конечно, через это человек и человечество «выясняют отношения» с собой и только с собой. «Восстание машин» под именем «роботы» впервые, век назад, художественно описанное в пьесе «R.U.R» (1921), автор которой, Карел Чапек, и придумал слово «робот», — это внутренний конфликт человечества и человека.

Сейчас принято говорить о «вызовах», например, «вызовах цифровизации». Но кто нам их бросает, кто нас «вызывает», кого мы «зовем на помощь»? Кроме проблемы самоотношения человека в культуре, проблемы субъектности человека, никакой другой проблемы здесь не кроется. Культурно-историческая психология принимает этот вызов, поскольку посвятила себя целиком и полностью исследованию этой проблемы задолго до возникновения IT. Кстати, и об IT, которые она рассматривает как особый культурный инструментальный «овладения деятельностью» (Ю.В. Громыко), а в деятельности — самим собой, с ее позиций можно говорить не только в плане общих намерений. За ее спиной почти сорокалетняя история конкретных исследований (см. работы коллективов М. Коула в США, В.В. Рубцова — в СССР, опубликованные еще в 1980-х гг., которые повлияли на развитие темы в психологии и задали тон соответствующим инновациям в образовании).

Именно в этой логике строилось обсуждение на Конгрессе, ее же придерживаются и авторы номера.

В завершение нам хотелось бы выразить благодарность Татьяне Эдуардовне Сизиковой, кандидату психологических наук, доценту кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета. Она проделала поистине титаническую работу организатора беспрецедентного, по своим масштабам, составу докладчиков и охвату стран-участников, междисциплинарного научного форума. В подготовке этого номера журнала ей также принадлежит ведущая роль.

*В.Т. Кудрявцев,
доктор психологических наук, профессор
Дирекции образовательных программ МГПУ и кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства» МГППУ*

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Мозг. Мысль. Слово

И. Ивич

Профессор психологии развития, Университет Белграда, г. Белград, Сербия
e-mail: ivanivici@mts.rs

Настоящим тестом долгосрочной ценности для каждой научной теории является ситуация, когда эта теория сталкивается с феноменами, которые не существовали во время ее создания. Такая тестовая ситуация для культурно-исторической психологии происходит сегодня, в эпоху цифровой революции. В настоящей статье предпринимается попытка показать результаты этого теста с очень важной оговоркой: и сама цифровая революция, и исследования ее последствий на данный моменте в процессе бурного развития, и общий обзор могут иметь лишь предварительный характер.

Ключевые слова: цифровая революция и культурно-историческая психология, цифровые медиа и мозг, мозговые сигналы и мысль, непосредственное «чтение мысли».

Для цитаты: Ивич И. Мозг, мысль, слово // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190201>

Brain. Thought. Word

I. Ivich

Professor of Developmental Psychology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia
e-mail: ivanivici@mts.rs

The real test of long-term value for any scientific theory is when that theory encounters phenomena that did not exist at the time it was created. Such a test situation for cultural-historical psychology is happening today, in the era of the digital revolution. This article attempts to show the results of this test with a very important caveat: both the digital revolution itself and the studies of its consequences are currently in the process of rapid development, and a general overview can only be preliminary.

Keywords: the digital revolution and cultural-historical psychology, digital media and the brain, brain signals and thought, direct «mind reading».

For citation: Ivich I. Brain. Thought. Word. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190201>

Цифровые средства и мозг

Две концепции дают возможность понять глубокий смысл цифровой революции. Первая из них принадлежит канадскому философу медиа М. Меклюэну. Его идеи в сжатом виде содержатся в знаменитом высказывании «The medium is the message». Основная идея: в каждом медиа главным является не его содержание, а природа медиа.

Значительно раньше и глубже эти идеи сформулировал Выготский в своих положениях о роли орудия в развитии высших психических функций. Проблему роли орудия (культурного орудия, культурно-психологического орудия) Выготский высказывал неоднократно в разных работах и в разные годы (особенно в тексте «Инструментальный метод в психологии»).

В продолжение идеи К. Маркса о том, что культура является «неорганическим телом» человека, Вы-

CC BY-NC

готский формулирует идеи о том, что психическое развитие представляет не только то, что находится в индивиде, но и то, что воплощается в культурно-психологических орудиях (язык, письменная речь, система научных понятий, различные техники и технологии, которые выступают поддержкой, орудием в психических процессах индивида).

Эти культурные средства накапливаются в ходе истории, и в этом суть культурно-исторического развития сознания человека при относительно постоянной морфологии мозга *Homo sapiens*.

В свете такой теории Выготского продуктивным представляется совершить попытку анализа природы и роли цифрового медиа. Вот как Выготский выражает релевантные идеи. «Применение психологических орудий повышает и безмерно расширяет поведение, делая доступным для всех результаты работы гениев...» [1, с. 125]. И далее: «Включение орудия в процесс поведения, во-первых, вызывает в деятельности целый ряд новых функций, связанных с использованием данного орудия и с управлением им; во-вторых, отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие...» [там же].

Итак, если цифровые медиа — одно из культурно-психологических орудий, в цитатах Выготского всё сказано: они безмерно расширяют возможности поведения, вызывают целый ряд новых функций, делают ненужным целый ряд процессов, работу которых выполняет орудие (здесь Выготский как-будто намекает на искусственный интеллект и машинное обучение!). И в этом грандиозная роль цифровой революции в современном обществе, а теория Выготского является ключом к пониманию этого нового феномена. Если в свете этой теории можно осознать природу этого явления, кажется невозможным предсказать туманное будущее в виртуальной реальности.

Для психологии самым важным являются исследования влияния цифрового медиа на психическое развитие и функционирование индивида.

Часто использование цифрового медиа, особенно в ранних возрастах (об этом имеется много данных), оказывает мощное влияние на формирование и функционирование сознания.

Это влияние проистекает из основных характеристик этого медиа: огромного количества информации, которая быстро меняется, постоянное прерывание процесса приема информации, когнитивная перегрузка, быстрое перемещение внимания.

Уже имеется достаточно исследовательских данных об эффектах такого медиа на мышление и сознание человека [10]: мышление становится поверхностным [8], сознание — рассеянным; большие препятствия возникают на пути перевода кратковременной памяти в долговременную — психического процесса, очень важного для научения; появляются серьезные проблемы в процессе чтения и понимания долгих сплошных текстов [10].

Если здесь напомнить о концепции Выготского, что суть психического развития заключается не в изменении одной функции (память, мышление, речь), а в изменении отношений между функциями, то здесь, когда мы имеем дело с действием цифрового медиа, открывается широкое поле для исследования развития

как процесса изменения отношения между функциями (даже в самой функции памяти меняются отношения: между долговременной и кратковременной памятью, вынужденно меняются автобиографическая/эпизодическая память в ситуации, когда у индивида есть так много документов о личной жизни: фотографий, видеозаписей). В целом, можно говорить о перепрограммировании мозга под влиянием цифрового медиа.

Выготский много раз говорил о том, что грамотный человек — не тот человек, который умеет читать и писать, а другой человек. Но у человека, погруженного в цифровое медиа, имеется намного больше оснований быть другим человеком, особенно если он погружен в него с раннего возраста.

В одной из книг профессора Университета в Сан-Диего [13] собрано много исследовательских данных, которые доказывают, что поколение рожденных после 1997 года (так называемое Поколение Z), котороеросло со смартфонами, характеризуется большими изменениями личности в целом.

Возможно ли непосредственное «чтение мыслей» по сигналам мозга?

Новые методы исследования мозга, применение различных форм искусственного интеллекта (сложных алгоритмов) в анализе сигналов мозга заставляют по-новому подойти к исследованиям отношений мозга и психических функций. Сам факт того, что мозг в разных видах деятельности производит электрические потенциалы (сигналы), дает основания для установления взаимосвязи (интерфейса) с другими устройствами, особенно с компьютером.

В связи с этим после появления цифрового медиа наступает эпоха новых областей исследований, открытий и фантастических продуктов человеческого творчества.

Здесь упомянем некоторые из них, рассматривавшие возможности установления прямых связей между электрической деятельностью мозга и внешними устройствами: непосредственную связь между мозгом и компьютером (в одном или в двух направлениях), создание искусственных нейрональных сетей, машинное научение, искусственный интеллект, даже прямую связь между мозгом двух индивидов...

Многие из этих связей, особенно таких, которые относятся к внешнему влиянию на мозг, имеют практически терапевтическое значение в случаях реабилитации сенсорных и двигательных нарушений и представляют чрезвычайно важные достижения.

Однако для нас в данном случае интересны новые феномены, которые касаются высших психических функций. Таких имеется достаточно, это эксперименты, модели в виде алгоритмов, попытки, популярные издания. Вот лишь некоторые из тех вопросов, которые требуют ответа: существуют ли возможности прямого перевода мозговых сигналов в текст? Возможно ли прямое чтение сознания? Есть ли у исследователей возможность декодировать мысли, сновидения и измерения путем сканирования мозга? Может ли речевое общение быть заменено технологией?...

Критический анализ перечисленных вопросов-гипотез покажем на примере одного, самого, как нам кажется, удачного эксперимента.

Сотрудники Калифорнийского университета в Сан-Франциско [11] провели интересный эксперимент прямого перевода мозговых сигналов в текст. В эксперименте приняли участие четверо испытуемых (страдающих эпилепсией). К мозгу каждого из них было подключено большое количество электродов для регистрации электрических сигналов мозга. Задача испытуемых заключалась в чтении вслух ограниченного числа предложений (30–50 предложений, всего 125 разных слов). Пока они читали эти предложения, велась регистрация мозговых сигналов (электрокортиграмма). Такое сочетание чтения и регистрации сигналов повторялось несколько раз (фаза научения).

Затем следовала фаза тщательной обработки данных: усиление и обработка сигналов, перевод данных в искусственную нейронную сеть (алгоритм), в которой данные (и о чтении, и о сигналах) подверглись комплексной обработке, а преобразованные данные подверглись процессу кодирования и декодирования на основании техник, которые используются в машинном переводе с одного языка на другой (с той разницей, что в эксперименте задействовано весьма ограниченное количество предложений и слов).

Результат оказался удивительным: мозговые сигналы были прямо и точно переведены в текст в 97% случаях, причем в ритме нормального произношения! Несомненно, это выдающееся достижение применения методов искусственного интеллекта.

В популярных изданиях данный результат представлен как открытие возможности «читать мысли» прямо по сигналам мозга.

Не располагая компетенциями для анализа математических методов построения сложных алгоритмов, применяемых в этом эксперименте, мы полагаем что в этом отношении всё выполнено надлежащим образом. Но мы совершим попытку анализа общего значения результатов этого эксперимента.

Основным орудием, которым мы здесь пользуемся, являются идеи из заключительной главы «Мысль и слово» книги Выготского «Мышление и речь» [3].

Этот текст представляет синтез важнейших достижений психологии мышления и речи и речевого мышления, он и сегодня является неисчерпаемой сокровищницей идей для исследования этих проблем.

В указанной работе Выготский рассматривает проблемы корней, развития этих функций и отношений между этими высшими психическими функциями. Попытаемся показать, как идеи Выготского могут помочь также в понимании значения новейших научных открытий, сделанных с помощью искусственного интеллекта, о которых шла речь выше.

Исходный тезис, который мы отстаиваем в данном случае, сформулирован самим Выготским: непосредственное общение сознаний невозможно, не только физически, но и психологически. К этому теперь следует добавить: это также невозможно с употреблением информационных устройств (компьютеров).

Наша аргументация, которая опирается на идеи Выготского, теоретическая, и, если она окажется убедительной, она будет иметь значение большее, чем только для понимания открытий конкретного исследования, о котором здесь говорилось.

Вот каковы релевантные выводы этих идей.

Значение слова является основной единицей словесного мышления, и поэтому в нём содержится словесная мысль и осмысленное слово. Значение слова не фиксировано, но изменяется и развивается: исторически, в онтогенезе, функционально в каждом конкретном акте мышления (добавим, что имеются большие различия между культурами и языками).

Из этого проистекает серьезный вопрос: могут ли мозговые сигналы регистрировать все эти нюансы значения?

Внутренняя речь происходит из внешней, социальной речи. Она является особой формой речи, и ее основные функции индивидуальны (мышление, управление собственными функциями, осознание). Из этой ее функции происходят все ее характеристики, ее структура: она сокращена (эллиптична) и непонятна для других. Ее грамматика и синтаксис особые. Она почти всегда предикативна, так как сказуемое всегда известно самому субъекту. Внутренняя речь — промежуточное звено между мыслью, у которой есть особый синтаксис, и внешней речью, у которой есть развернутая грамматическая структура; во внутренней речи значения слов изменяются. Теперь можно добавить, что кроме слов во внутренней речи важную роль имеют и иконические семиотические средства, которые также представлены в сжатом виде [5].

Все эти характеристики внутренней речи таковы, что вряд ли они могут быть воплощены в дифференцированных мозговых сигналах, которые могут регистрироваться каким бы то ни было электронным устройством.

Отношения мысли и слова в словесном мышлении очень сложны. Основную свою идею об этом Выготский выражает так: «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [2, с. 305.]. В этих двухсторонних отношениях (от мысли к слову и от слова к мысли) состоит вся динамика внутренней жизни; грамматика мысли не тождественна с грамматикой речи — мысль всегда представляет нечто более целое, чем отдельные слова, в мысли и в речи сказуемые могут не совпадать, в мысли слова часто «испаряются»...

Итак, динамика соотношения мысли и слова исключает возможность выражения этих отношений в дифференцированных мозговых сигналах, которые можно регистрировать.

После этих очень сжатых теоретических соображений вернемся к интерпретации результатов эксперимента о возможности непосредственного перевода мозговых сигналов в текст. Первым и самым очевидным является факт, что в эксперименте используются внешние предложения с правильным синтаксисом, которые произносятся вслух (причем нет доказательств, что испытуемые понимают значение этих предложений). Но главное, что в их поведении нет никакой внутренней деятельности, нет внутренних процессов мышления, которые в данном случае нужно было проследить на основании мозговых сигналов.

На основании теоретических соображений и анализа результатов одного конкретного эксперимента кажется, что имеется достаточно аргументов, подтверждающих, что вообще нет оснований ожидать возможности декодирования сложных внутренних процессов мышления и речи и словесного мышления.

Попытка установить связь между ранними результатами психологии мышления и новыми исследованиями, которые пытаются установить интерфейс между мозгом и цифровыми устройствами, ставит вопрос о том, можно ли понять результаты этих новых исследований без использования важнейших результатов «старой» общей психологии мышления и речи.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Инструментальный метод в психологии // *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии.* М.: Педагогика, 1982а. 488 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии.* М.: Педагогика, 1982б. 504 с.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы психологического развития ребенка. Избранные психологические исследования. М.: Издательство Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 520 с.
4. *Выготский, Л.С.:* Орудие и знак в развитии ребенка // *Собрание сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика. 1984. 395 с.*
5. *Ивич И.* Человек как animal symbolicum. Развитие способностей к символизации. Казань: Казань, ЦСГО, РОКС, 2016. 389 с.
6. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1973. 384 с
7. *Лурия, А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во Моск ун-та. 1975. 253 с.
8. *Carr N.* The Shallows: What the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010. 27 с.
9. *Ivic I. Lev.S. Vygotsky* // *Bureau international d'éducation.* Paris, UNESCO. 1994. Vol. 24. № 3/4. P. 793–820.
10. *Ivic I.* Printed and Digital Media: Printed and Digital Textbooks // *Center for Educational Policy Studies Journal.* 2019. № 9(3). P. 25. DOI:10.26529/cepsj.694
11. *Makin J., Moses D., Chang E.* Machine translation of corical activity to text with an encoder decoder framework [Электронный ресурс] // *Nature Neurosciences.* URL: <https://gwern.net/doc/ai/nn/rnn/2020-makin.pdf> (дата обращения: 14.05.2023). DOI: 10.1038/s 41593- 020-0608-8
12. *Schneuwly B., Bronckart J.P.* Vygotsky aujourd'hui. Neuchtel. Paris. Delachaux et Niestlé. Delachaux & Niestlé, 1985. 237 p.
13. *Twenge J.* Igen: Why today` super-connected kids are growing up less rebellious. New York: Atria Books, 2017. 342 p.

Информация об авторах

Ивич И., Профессор психологии развития, Университет Белграда, г. Белград, Сербия, e-mail: ivanivici@mts.rs

Information about the authors

I. Ivich, Professor of Developmental Psychology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia, e-mail: ivanivici@mts.rs

Получена 01.06.2023
Принята в печать 22.06.2023

Заклучение

Для понимания всех феноменов, о которых шла речь в этой статье, величайшее значение имеет творчество А.Р. Лурия — его оригинальные работы по нейропсихологии и нейролингвистике (он один из основателей этих научных отраслей), его тонкие исследования составляющих речевой деятельности на основе клинических исследований последствий локальных поражений мозга и современная концепция динамической локализации высших психических функций.

Но здесь не было места для анализа этого великого вклада Лурия.

References

1. *Vygotskii L. S.* Instrumental`ny`i metod v psixologii. Sbranie sochinenii v 6-ti tomah. T. 1. Voprosy` teorii i istorii psixologii. Moscow: Pedagogika, 1982a. 488 p. (In Russ.).
2. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech. Sbranie sochinenii v 6-ti tomah. T. 2. Problemy` obshhej psixologii. Moscow: Pedagogika, 1982b. p. 504. (In Russ.).
3. *Vygotskii L. S.* Problemy` psixologicheskogo razvitiya rebenka. Izbranie psixologicheskie issledovaniya. Moscow: Publ. Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR. 1956. 520 p. (In Russ.).
4. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v razvittii rebyonka. Sbranie sochineniya, t. 6. Moscow: Publ. Pedagogika. 1984. p. 395. (In Russ.).
5. *Ivich I.* Chelovek kak animal symbolicum. Razvitie sposobnostej k simvolizacii. Kazan: Publ. Kazan`, CzSGO, ROKS, 2016. p. 389. (In Russ.).
6. *Luriya, A.R.* Osnovy` nejropsixologii. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1973. 384 p. (In Russ.).
7. *Luriya, A.R.* Osnovny`e problemy` nejrolingvistiki. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta. 1975. 253 p. (In Russ.).
8. *Carr N.* The Shallows: What the internet is doing to our brains. New York. W. W. Norton & Company. 2010. 27 p.
9. *Ivic I. Lev.S.Vygotsky.* *Bureau international d'éducation.* Paris, UNESCO, 1994. Vol. 24, no. 3/4, pp. 793–820.
10. *Ivic I.* Printed and Digital Media: Printed and Digital Textbooks. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2019, no. 9(3), p. 25. DOI:10.26529/cepsj.694
11. *Makin J., Moses D., Chang E.* Machine translation of corical activity to text with an encoder decoder framework. *Nature Neurosciences.* URL: <https://gwern.net/doc/ai/nn/rnn/2020-makin.pdf> (Accessed: 14.05.2023). DOI:10.1038/ s 41593- 020-0608-8
12. *Schneuwly B., Bronckart J. P.* Vygotsky aujourd`hui. Neuchtel. Paris. Delachaux et Niestlé. Delachaux & Niestlé, 1985. 237 p.
13. *Twenge J.* Igen: Why today` super-connected kids are growing up less rebellious. New York: Atria Books. 2017. 342 p.

Схема теории Льва Выготского. Часть I

Т.Э. Сизикова

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

В.Т. Кудрявцев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Обращение к работам Л.С. Выготского актуально, поскольку оно сопровождается открытием в них непознанного. Открытия случайны и неслучайны одновременно, поэтому либо принимаются сразу, либо проходят «коридор» критики. История становления психологии Л.С. Выготского — это и история нашего пути понимания Выготского. Цель статьи — раскрыть то, что Л.С. Выготский, возможно, и не выделил бы. Мы попытались проникнуть в логику его размышления. Реконструкцию можно осуществить разными способами, о чем свидетельствует опыт мирового «выготсковедения». В статье мы аргументируем гипотезу о логике построения триангуляции Л.С. Выготским. Триангуляция выступает как метод анализа психики с помощью «единиц анализа целого». По нашему мнению, Л.С. Выготский анализировал психику как триангулярную динамическую сеть, поскольку структура сети позволяет раскрывать новые, логически обоснованные связи между ее элементами. Им строился логический «конструкт», позволяющий подтверждать его эмпирически. Основу сети составляют триединства психических функций и связи между триединствами, когда одна и та же функция включена в разные триединства. Триединство формируется и в своем развитии представляет синтез образующих его элементов. Каждая психическая функция является целым и отражает в себе большее целое, т. е. психику. Из триединств именно это наиболее рельефно прослеживается в структуре сети. Анализ, осуществленный Л.С. Выготским, несомненно, относится к постнеклассическому типу научной рациональности.

Ключевые слова: единица анализа целого, триангулярная динамическая сеть, психика, схема, триангуляция, постнеклассический тип научной рациональности.

Благодарности. Авторы благодарны организаторам и партнерам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» (Новосибирск, 15–17 ноября 2022) за огромную работу по его подготовке и проведению.

Для цитаты: Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Схема теории Льва Выготского. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190202>

Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 1.

Tatyana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

The relevance of referring to Lev Vygotsky's works and discovering the unknowable in them is a natural phenomenon that accompanies brilliant works of science, literature, art, etc. Discoveries are accidental and

non-accidental at the same time, so they are either accepted immediately or pass the “corridor” of criticism. The history of the formation of Vygotsky’s psychology is also the history of our way of understanding Vygotsky. The aim of the article is to reveal what Lev Vygotsky himself might not have highlighted. We have tried to penetrate into the logic, the scheme of his thinking. It is possible to carry out the reconstruction in different ways, as evidenced by the experience of the world “vygotskopovedeniya”. In this article we argue the hypothesis about the logic of triangulation by L.S. Vygotsky. Triangulation acts as a method of analyzing the psyche with the help of “units of analysis of the whole”. In our opinion, L. S. Vygotsky analyzed the psyche as a triangular dynamic network. The network structure allows to reveal new, logically substantiated connections between its elements. He constructed a logical “construct” allowing to confirm it empirically. The basis of the network is formed by trinities of mental functions and connections between trinities, when the same function is included in different trinities. A trinity is formed and in its development represents a synthesis of the elements forming it. Each mental function is a whole and reflects in itself a larger whole, i.e., the psyche. It is in the structure of the trinity network that this is most clearly traced. The analysis undertaken by L.S. Vygotsky undoubtedly belongs to the post-nonclassical type of scientific rationality.

Keywords: unit of analysis of the whole, triangular dynamic network, psyche, schema, triangulation, post-nonclassical type of scientific rationality.

Acknowledgements. The authors are grateful to the organizers and partners of the International Congress “L.S. Vygotsky and A.R. Luria: Cultural and Historical Psychology and Issues of Digitalization in Social Practices” (November 15-17, 2022, Novosibirsk) for their great efforts in preparing and holding it.

For citation: Sizikova T.E., Kudryavtsev V.T. Scheme of Lev Vygotsky's Theory. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190202>

Введение

Более столетия психология как наука находится в поиске своих основ, что является совершенно естественным для развития, если оно действительно осуществляется. Обращение к основателям науки, пересмотр их взглядов, обнаружение того, что раньше не давали увидеть парадигмальные рамки, является неотъемлемым условием развития. Антропологический кризис начала XX в. затронул все сферы знания. Онтологически и методологически завершенный проект Л.С. Выготского, синтезировавший естественно-научные и гуманитарные (искусство, литературу, философию) послы того времени, шагнул далеко за их пределы и более всего актуален в наше время перемен.

Как обозначил А.А. Пузырей [17] в своем докладе к 100-летию Л.С. Выготского, раскрывая с помощью не шекспировского «Гамлета», а Гамлета Выготского поворот к психологии не переживания, не развития, не личности, а к психологии, различающей понятия «тайна» и «секрет», психологии непосредственного опыта. Опыт в нашей жизни есть переживаемое целое, состояние человека, когда он осознает свое состояние со всеми нюансами как целостное или «разрывное». За рождение такого осознания и последующие действия, как и приведшие к нему, отвечают целостные структуры личности. Наиболее развернутую концепцию целостных структур мы находим в психологии Л. С. Выготского. Его «единицы анализа целого» есть целостные структуры личности, отвечающие за ее развитие. В этом направлении мы продолжим двигаться в наших рассуждениях и постараемся показать то, что не было объектом пристального внимания психологии, но существовало «секретно»

как фундамент логической схемы построения теории психологии Л. С. Выготским, раскрывающей «тайну» психики как целого.

Необходимость извлекать из работ Л.С. Выготского основы новой психологии не оспаривается. Новой или развивающей взгляды Л.С. Выготского? Слова Сократа, приведенные Л.С. Выготским в работе «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» характеризуют не только «читательскую критику», но и отношение к изложенным в науке гениальным идеям, к которым мы относим взгляды самого Л.С. Выготского: «Сократ: “Ходил я к поэтам и спрашивал у них, что именно они хотели сказать. И чуть ли не все присутствовавшие лучше могли бы объяснить то, что сделано этими поэтами, чем они сами”» [10, с. 344]. Получается, что в нашей статье мы помогаем Выготскому понять самого себя, как он мыслил, какова его логика, и тем самым лучше понимаем себя и наше время.

Для исследователей работы Л.С. Выготского — огромный клад, побуждающий к дискуссиям о предмете, методе, границах, онтологии психологии. В настоящей статье мы обращаемся к вопросу Л.С. Выготского об одной психологии и его желанию ее разработать. Что значит для Л.С. Выготского одна психология? Это психология, раскрывающая предельные категории (отсюда и споры о предмете), или психология, исчерпывающая основания (выход за пределы психологии, например, в искусство)? Что есть основание и является ли сама категория основанием? Подобные вопросы и поиски ответов уведут в сторону от понимания Л.С. Выготского. Мы предполагаем, что «одним» может быть только то, что попыталось охватить целое и целостность (как процесс) изнутри и снаружи (из фокусов других наук и парадигм). По-

чему психология, разработанная Л.С. Выготским, может быть «одна»? Ответ очевиден: она построена на «единицах целого», обладающих свойством большего целого, элементами которого они являются. Методологической зрелостью теории выступает выделение «единиц целого», но каждая теория выделяет разные единицы, например, субстратные или те, что не в полной мере отражают в себе целое или вовсе являющиеся частью. Л.С. Выготским в качестве единицы анализа взяты такие «единицы целого», которые отражают в себе целое, сами являясь целым; порождают и способствуют развитию друг друга; образуют разные единства в связях между собой и не составляют иерархии, что существенно отличается от единиц системного анализа и субстратных единиц, хотя «своим единицам» он присвоил метафору «клеточка» (субстратная единица) [18]. В работах Л.С. Выготского мы встречаемся с «единицами анализа», которые идентичны субстратной единице и модальности. Об этом наши дальнейшие исследования.

Анализом «психики с помощью “единиц анализа целого”» в работах Л.С. Выготского занимались В.П. Зинченко [13], Б.Г. Мещеряков [15], Б.И. Беспалов [4], С.М. Морозов [16] и др. Цель нашей статьи — раскрыть не метод анализа «единицами целого», а показать схему построения связей между этими «единицами».

Изучая, уже в который раз, работы Л.С. Выготского, открывая каждый раз новое, как при многократном прочтении многовекторного и многоярусного романа с множеством действующих лиц, мы обратили внимание на ранее проскальзывающее триединство «единиц целого». Это позволило сформировать гипотезу о применении Л.С. Выготским треугольных связей между «единицами целого» и построением треугольной динамической сети психики с помощью «единиц анализа целого».

Л.С. Выготский — постнеклассик

Работы Л.С. Выготского соответствуют постнеклассическому типу научной рациональности. Это утверждение требует пояснения. Большинство психологов придерживаются мнения о применении Л.С. Выготским диалектической логики построения представления о психике. Показательным является следующий вывод С.М. Морозова: «Главное, что воспринял Л.С. Выготский от марксизма, — диалектический метод построения предмета исследования. Ведущее звено в процессе такого построения — выделение единицы анализа путем абстрагирования “простого начала”, “клеточки” и дальнейшего отслеживания превращения “клеточки” в единицу, представляющую собой “молекулу” — носитель основных свойств, присущих целостному предмету психологического исследования» [16, с. 109]. Такое представление не единично. Мы не вполне согласны с этим утверждением. С одной стороны, у Л.С. Выготского «единица» имеет развитие, с другой — «единица» изначально отражает в себе всю психику в явном и по-

тенциальном состоянии, иначе ее развитие следовало бы рассматривать иерархично, а не качественно, чему Л.С. Выготский был против. В его психологии натуральная функция трансформируется, следовательно, в том натуральном виде не сохраняется, но есть в новом качественно ином виде в психической функции.

Следует отметить особенность, присущую ученым — парадигмальное видение предмета исследования. Во времена классической, естественно-научной, парадигмы у Л.С. Выготского обращали внимание на решение им психофизической проблемы и подчеркивали его обращение к биологическим основам развития ребенка. Об этом Е.Е. Кравцова сказала просто: видели то, что «все, что было сделано Л.С. Выготским и его последователями, не выходит за рамки традиционной, классической науки» [14, с. 61]. Ею же указывается, что «нельзя не согласиться с одним из исследователей творчества Л.С. Выготского, А.А. Пузыреем, который подчеркивает, что Л.С. Выготский не занимался ни натуральными психическими функциями, ни высшими, он исследовал процесс превращения натуральных функций в высшие, культурные. Чтобы исследовать этот процесс, психолог должен одновременно находиться на двух позициях: он должен учитывать и то, чем владеет человек сегодня, и его зону ближайшего развития» [14, с. 63]. При господстве неклассической парадигмы в работах Л.С. Выготского находили диалектику, единство биологического и социального, новый способ анализа психики и эксперимента — генетический метод, в котором растворен метод исторический. Мнение, что взгляды Л.С. Выготского соответствуют постнеклассической парадигме, представлены в работах А.Г. Асмолова [1–3], В.Т. Кудрявцева [3], Б.Д. Эльконица [20], С.М. Гусельцевой [12], Т.Г. Бохан [5], Т.Э. Сизиковой [18] и др. Каждый выделяет то или иное ключевое в концепции, соответствующее современной парадигме: представление о личности, высших психических функциях, методе исследования «единицами целого» и др. Т.Г. Бохан [5] выводит в работах Л.С. Выготского самоорганизацию. Однако мы бы сказали, что в работах Л.С. Выготского раскрыта свободная культурная самоорганизация. Именно в постнеклассической парадигме предметом исследования является саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Единство, целостность, отражение элементов системы свойств всей системы и целое не равно сумме его частей, а являются основными принципами, соответственно, и логика научных исследований диалектическая, но не замыкающаяся на выделении гегелевского синтеза. В новой логике синтез не двух, а трех и более элементов возможен, причем синтез триединства осуществляется не за счет того, что в одном есть другой, а за счет единства. Единство — это вид синтеза, известный с античных времен и сохранившийся в триединстве, исследуемом богословием.

О методе построения теории

Историческая ситуация начала прошлого века, как и во времена появления научного знания в

XVI—XVII вв., складывалась внутри двух противоположных детерминант: материализма и идеализма. Л.С. Выготскому, наблюдательному и образованному, были понятны ограничения этих подходов, и в своих работах он уделяет внимание тщательному анализу концепций психоанализа, функционализма, структурализма, бихевиоризма, гештальтпсихологии, персонализма, рефлексологии и др., шаг за шагом выстраивая срединный путь своей научной концепции, под другим углом зрения вглядываясь в понятия и связи между ними, рассматриваемые в этих научных направлениях.

Находя ограничения и «разрывы» в логике существующих подходов исследования психики, Л.С. Выготский, как он сам писал, строил схему: «Схема, полученная нами в процессе исследования, конечно, не может считаться верно отображающей реальный процесс развития... было бы величайшей ошибкой рассматривать это схематическое изображение... как нечто большее, чем только схему». Цитата приведена А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Б.М. Тепловым в предисловии к работе Л.С. Выготского «Развитие высших психических функций» [11]. Мы совершаем попытку раскрыть схему Л.С. Выготского из фокуса постнеклассической научной рациональности. Межфункциональные отношения, выделенные Л.С. Выготским, построены по принципу триангуляции: целое, описываемое им, является единством трех функций, их синтезом, дающим качественный скачок. Единство не является тождеством и означает общее из разного. Л.С. Выготский выделяет из реальности целое, конструирует его, раскрывает внутренние связи. Целое, не равное сумме его частей, не только относится к психике, но и является многомерным, включает социокультурные, деятельностные и коммуникативные условия. Ранее, анализируя «свободное действие» [19], мы встретили у Л.С. Выготского тройную, а не двойную, как это традиционно сложилось в направлении анализа исследований Л.С. Выготского, связь между функциями и приблизились к раскрытию сетевой структуры психики в его работах. В настоящей статье мы реконструируем схему построения психологии Л.С. Выготским. Обращаем внимание на то, что схема и метод исследования различаются. Генетически-исторический метод исследования Л.С. Выготского не является схемой построения теории.

Триангулярные отношения «целого»

Психология Л.С. Выготского — это «живая» динамическая система. Он сосредоточивает внимание на отношениях между разными функциями психики, делает структурный, функциональный, генетический и исторический анализ как единый анализ развития психики. Он приводит, как утвердилось в исследованиях работ Л.С. Выготского, дуальную связь между психическими функциями, например, между аффектом и интеллектом, восприятием и вниманием, памятью и вниманием, восприятием и памятью, памятью и

мыслью и т. д. Вывод о дуальности не лишен основания. Но даже сейчас, прочтя об этих связях, исследователь подумает о тройственной связи, причем связи каждого «треугольника» с другим «треугольником».

Рассмотрим внимательно выделенные связи и увидим два связанных между собою треугольника: «восприятие — внимание — память» и «аффект — интеллект — мысль». Треугольники явные. «А где связь?» — спросит исследователь. Связь неявная, она осуществляется посредством мысли, мысль хранится в памяти, а в работе мысли есть память, тем самым Л.С. Выготский указывает на связь мысли и памяти. Но посредством чего? Посредством знака, в этой связи — слова. Получается, перед нами уже не два, а три «треугольника»: «восприятие — внимание — память», «аффект — интеллект — мысль», «память — мысль — слово». Все три связаны между собой, и то, что мы хотели в нашем рассуждении представить как связующее звено, в конечной точке рассуждений оказалось равно- и рядоположенным. Тем самым мы представили фрагмент сети психики, разрабатываемой Л.С. Выготским. Такая сеть позволяет, с какого конца ни возьмись, потянуть за собою всю сеть и проследить более выпукло связь в триединстве психических функций, более скрыто — связь между триединствами.

Читая «Лекции по психологии» Л.С. Выготского, начиная даже с оглавления, мы можем получить представление, что Л.С. Выготский берет одну психическую функцию и исследует ее, тем самым как бы разделяет психику на составные части. Отдавая дань традиции, уже сложившейся в психологии, представлять каждую психическую функцию самостоятельно, Л.С. Выготский после выражения своего отношения к разным подходам в исследовании этой функции корректно подводит исследователя к связям, формирующимся в генезисе этой функции. В результате сначала бросается в глаза тройственная связь: восприятия, значения и смысла; памяти, наглядного мышления и восприятия; речи, слова и восприятия; восприятия, моторики и чувствования; мышления, образа и слова; воли, аффекта и мышления; звука, мысли и значения — и другие вариации связи, динамические, включающие одну и ту же функцию в разные «тройки». Именно это относится к триангуляции, причем триангуляции особого рода, не той, что представлена в геодезии или у Курта Леви в его «поле». Спутать можно с той же, когда каждые две психические функции находят третью. Так, находят смысл, знак, слово и т. д. В то же время, когда в триангуляцию включается развитие, обнаруживается, что связь динамична и постоянно перестраивается внутри триединства например, слово и интеллект «находят» волю. Следовательно, в зависимости от фокуса рассмотрения Л.С. Выготский показывает те или иные связи в триединстве, являющиеся равными, динамичными, развивающимися. Эти характерные свойства связи относятся и к связям между триединствами, потому что какой-нибудь из элементов триединства в сети обязательно входит в другие триединства и не может не проявлять в генезисе присутствующие ему связи, включенные в его развитие из других

триединств. Психика, по Л.С. Выготскому, строга в своей структуре, описать ее сложно, и сетевое строение создает дополнительные трудности и требует от исследователя способности «схватывать целое целостно», что характерно для Л.С. Выготского. Триангуляция — постнеклассический метод, позволяющий значительно расширить познавательные перспективы анализа, который, возможно, Л.С. Выготский не довел до конечной строгой оформленности.

Приведем несколько примеров, данных Л.С. Выготским, рассматриваемых нами в качестве аргументов для наших представлений о его триангулярной схеме.

1. Л.С. Выготский разрабатывает концепцию связи интеллекта и аффекта, преодолевая существующий в классической психологии разрыв между ними. Связь приобрела свое новое качество — единство, представляющее собой динамическую триадную (триангулярную) систему. Он пишет: «...существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [9, с. 22], и мы помним, что там, где представлена дуальная связь, обязательно есть третье звено — смысл или знак. Эта новая система позволяет исследовать как влияние мышления на аффект, так и обратное влияние аффекта на мышление благодаря регулирующей функции смысла. «Осознанная функция, приобретает и иные возможности действия. Осознать — значит в известной мере овладеть... Вещи не меняются от того, что мы их мыслим, но аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству» [6, с. 251]. Л.С. Выготский выводит связь этой динамической триангуляции с волей, мотивом, потребностью, интересами, побуждениями, т. е. тем, что напрямую направляет мысль, благодаря которой формируется отношение человека к действительности. Еще один важный результат единства «аффект — смысл — интеллект» — это идея. Именно идея может рассматриваться как субстратная единица этого единства. Предприняв в конце жизни глубокое исследование трудов Спинозы о страстях, Л.С. Выготский еще более акцентировал внимание на регулирующей функции смысла и связал это единство со свободой.

2. Триангулярные связи образуют между собой сеть — триангулярную сеть. Слово, образующееся в результате триангуляции «звук — значение — мысль», является единицей в другом ряде триангулярной сети психологических функций и образует в своем единстве с мышлением и речью другую единицу целого — общение. Читая Л.С. Выготского, нетрудно выделить такие связи, они с предельной точностью прописываются им. Приведем из его работы «Мышление и речь» две подтверждающие цитаты: «Значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового,

оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления» [9, с. 17]; «Речь как бы совмещала в себе и функцию общения, и функцию мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой — все это оставалось и остается до сих пор неисследованным. Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления» [9, с. 17]. Для того чтобы одна и та же единица была единицей разных целостностей, которые в свою очередь являются единицами других целостностей и других единиц, необходимо воспринимать мир как сеть и строить исследуемый объект как сеть. Что и делал, на наш взгляд, Л.С. Выготский. Ряды триангуляции построены не линейно, это тоже одна из особенностей видения и мышления психики Л.С. Выготским. В одном умозаключении он мог уместить несколько рядов триангуляции. Вот как он это делает: «Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» [9, с. 19]. Смысл в этих единствах является третьей единицей, связывающей и регулирующей динамическое равновесие двух других единиц. Эти системы он относит к «смысловым интеллектуальным динамическим».

3. Порождение одних рядов триангулярной сети другими рядами можно проследить на примере исследования Л.С. Выготским памяти. Он выделяет процесс замещения одних функций другими как переход из одного состояния триангулярной сети к другому. «Речь идет о следующем: когда вы изучаете опосредованное запоминание, т. е. то, как человек запоминает, опираясь на известные знаки или приемы, то вы видите, что меняется место памяти в системе психических функций. То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими. Иначе говоря, с изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяется межфункциональное отношение, связывающее память с другими функциями» [7, с. 392]. Межфункциональные изменения являются источником в триангулярной сети.

4. Мы выделили в работах Л.С. Выготского триангулярные связи, исходя из умения Л.С. Выготского видеть с разных фокусов и разных позиций и осмыс-

лять реальность, не только психическую. Его тексты диалектичны и динамичны не в смысле хаоса в свободном обозначении тех или иных явлений, а точного и ясного обозначения для решения определенных задач. Для Л.С. Выготского все функционально, любое название имеет смысл и решает задачу высвечивания развития для организации обучения. Л.С. Выготский это осознавал и писал в своей работе по дефектологии: «В наших исследованиях высших психологических функций мы всегда видели, что осмысленное и активное запоминание и внимание — это одно и то же, только взятое с разных сторон: что можно с таким же правом, с каким говорят о произвольном внимании и логической памяти, говорить о логическом внимании и произвольной памяти, что высшие психологические функции суть интеллектуализованные и волевые функции в одно и то же время и совершенно в равной мере, что осознание и овладение идут рука об руку» [6, с. 251]. Такое представление направляет внимание на качественные изменения внутри триангулярного ряда и подтверждает его динамическую суть.

Триангулярный ряд «целого»

Для полноты раскрытия схемы теории Л.С. Выготского нам важно выделение культурных функций. В различении им психических и психологических функций следует отметить несколько принципиальных моментов. Независимый исследователь истории работ Л.С. Выготского относительно употребления в его работе «Орудие и знак в развитии ребенка» терминов «психические» и «психологические» высшие функции писал следующее: «Как показывает исследование Петера Кайлера, терминология и фразеология Выготского в целом ряде мест заметно отличаются от фразеологии, приписываемой ему. Так, например, во многих, но далеко не во всех случаях исходное выражение Выготского “высшие психологические функции” в посмертных изданиях и переизданиях его работ, начиная с “Мышления и речи” (1934), было изменено на “высшие психические функции» [21, с. 589]. Он указывает на изменение, связанное с переводом и переизданием. Сам Л.С. Выготский в «Истории развития высших психических функций» понятие «культурные» относит к формам поведения. В работе «Проблема культурного развития ребенка» мы встречаемся с культурными способами мышления и с культурным развитием психической функции. Л.С. Выготский пишет: «Мы постараемся показать, что культурное развитие ребенка проходит, если можно доверять искусственным условиям эксперимента, четыре основных стадии или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. Взятые в целом, эти стадии описывают полный круг культурного развития какой-либо психологической функции» [8, с. 12]. Он проводит нас от натуральных функций (примитивной и наивной психологии) к психологическим и культурным через овладение орудием и знаком, интериоризацию и по-

следующее применение в поведении. Стадия, когда функции уже не натуральные, но еще и не культурные, относится к психическим функциям: уже человек, но еще не культурный.

В оппозиции, проводимой Л.С. Выготским между культурным и некультурным развитием человека, различение психологических и психических высших функций усиливает оппозицию. Высшие психические функции есть как у человека, так и у приматов, китообразных, попугаев и других представителей животного мира. Л.С. Выготский [16] с большой тщательностью описывает и анализирует эксперименты К. Бюлера, Р. Иеркса, В. Келера и др. с животными для выявления натуральных функций, натуральных форм и психических функций, схожих с человеческими. Преодолевая бихевиористский подход, Л.С. Выготский выделяет третий вид функций, свойственных только человеку. По Л.С. Выготскому, высшими психологическими функциями владеет личность, они присущи человеку культурному, овладевшему своим поведением, ставшему личностью. Психологические и культурные функции в работах Л.С. Выготского — это синонимы.

Исследуя отношения между развитием и обучением, Л.С. Выготский сохраняет различие между психологическими и психическими функциями. Оно сохраняется и в триаде «натуральное (произвольное) действие — произвольное действие — свободное действие». В триадах выводится та же логика различения, что между устной речью и произвольным действием, соответственно между письменной речью и свободным действием. Переход от произвольного действия к свободному действию является качественным скачком совершаемого обобщения развития личности, построения ею системы убеждений и ценностей, смыслов и значения, т. е. овладения самим собой, своим сознанием, мышлением, поведением, аффектами, следовательно, триада «речь — свободное действие — смысл» формируется у культурного человека. Относительно письменной речи Л.С. Выготский отмечает, что она помимо свободы и произвольности требует осознанности. В исследовании речи у Л.С. Выготского наиболее ярко прослеживается триада «произвольность — логичность — осознанность», проходящая сквозь все триады трех состояний развития функций психики. Такие триады следует тщательно рассмотреть, для этого требует отдельное исследование.

Различение, введенное Л.С. Выготским относительно натуральных психических и психологических функций, приводит нас к представлению о трех рядах триангулярной сети: первый ряд триединств — натуральные функции, второй — психические, третий — психологические (культурные) овладения человеком своим поведением. Но! Л.С. Выготский обозначает, что это не иерархия функций и каждое состояние не несамостоятельно, оно в развитии не сохраняется, а объективируется в каждом последующем состоянии. Возможно, это трудно представить, но триангулярная сеть на самом деле не имеет трех рядов. Она имеет один ряд в силу своего генезиса и динамичности, постоянно изменяющийся и высту-

пающий то как натуральный (психический), то как психический (культурный), то как психологический (культурный). Внутри ряда — гетерохронность — по цепной реакции следуют изменения в триединствах по мере происходящих изменений, вызванных возрастом, обучением и самоорганизацией (овладением собой).

Обсуждение результатов наших рассуждений

На сегодняшний день в гуманитарных науках метод триангуляции применяется в социальной психологии и социологии. Н. Денцин [22] в гуманитарных исследованиях выделяет четыре основных вида триангуляции: триангуляцию данных, исследовательскую, теоретическую, методологическую. Он считает, что все виды триангуляции позволяют получить достоверные, углубленные, надежные и масштабные результаты, дающие подробное, объемное и сбалансированное представление о предмете исследования. Интуитивно, не заостряя внимания, Л.С. Выготский пользуется этим методом и понимает его качественное отличие от других методов. Он пишет: «Всегда предполагалось, что все психические функции действуют совместно, что они друг с другом связаны; однако никогда не исследовалась природа связей, то, как функции связаны между собой и что в них изменяется в зависимости от этой связи» [9, с. 414].

Гегельянец, являющийся основоположником психологии, В. Вундт применяет триадные отношения в построении психологической системы, но движущие силы развития сводит к дуальному механизму ассоциации и апперцепции, как и родоначальник психоанализа З. Фрейд, раскрывший триадное строение сознания, сводит развитие к механизмам «либидо» и «танатос». Триадные отношения сами по себе рассматривались статично. Распознанные Л.С. Выготским триадные отношения в психике, ее времени и пространстве, а также личности, позволили ему создать жизнеспособную динамическую концепцию. Триадность приобрела свои динамические свойства, и для различения мы будем пользоваться современным термином «триангуляция», подразумевая динамическую триаду.

Отметим позитивное влияние сетевого строения Интернета, благодаря которому мы сейчас в большинстве своем готовы понимать Л.С. Выготского. Применяемые средства влияют на развитие мышления и формирование представлений о мире, в свою очередь,

мышление и воображение воздействуют на средства. Триединство «средства — мышление — воображение» по отношению к реальности позволило увидеть ее иначе, в сетевом ракурсе, так, как видел ее, мы предполагаем, Л. С. Выготский. Чтобы понимать сетевую реальность, необходимо быть осмысленным и применять рождаемый смысл в использовании средства. Это задача обучения в нашей новой реальности.

Разрабатывая практическую психологию, Л.С. Выготский «высвечивает» такие целостности, изучив которые, можно было бы повлиять на обучение, воспитание, производственную деятельность, приносящую пользу развитию. Триангулярная связь строилась таким образом, чтобы можно было выделить взаимное влияние целостностей для решения задач организации и самоорганизации, изменения в определенном направлении. Таким направлением для Л.С. Выготского был «культурный человек», человек с развитыми высшими (культурными) психологическими функциями — личность.

Заключение

Понимание схемы построения Л.С. Выготским психологии психических функций в смысле функций психики позволяет не только исследовать его работы под другим углом зрения, но и, самое важное, в практической деятельности применить знание, что с какого конца ни потянешь, на какой конец ни повлияешь, изменения коснутся всей сети психики. Эти изменения можно проследить не по цепочке, а по сети, когда в триединствах проявятся изменения, что предъявляет новые требования к проведению диагностического исследования, в котором нет места разрозненному тестированию или наблюдению отдельных психических функций. Разработка новых методов охватывает, во-первых, триединство психических функций, во-вторых, следствия, прослеживание изменений в сети, в-третьих, разработку методов, направленных на развитие таких функций, которые являются результатом синтеза в триединстве функций, например, свободное действие как результат синтеза в триединстве осознанности, логичности и произвольности. Такие функции — результаты синтеза, т. е. порожденные триединством — отдельная тема в наших исследованиях. В настоящей статье мы представили аргументы в пользу подтверждения гипотезы о триангулярной схеме психики у Л.С. Выготского.

Литература

1. Асмолов А.Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. 2014. №1(13). С. 3–17. DOI:10.11621/npj.2014.0101
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл. 2002. 480 с.

References

1. Asmolov A.G. Istoricheskiy smysl krizisa kulturno-deyatelnostnoi psikhologii. *Nacionalnyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2014. Vol. 1, no. 13, pp. 3–17. DOI:10.11621/npj.2014.0101 (In Russ.).
2. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii. Moscow. Publ Smy`sl. 2002. 480 p. (In Russ.).

3. Асмолов А.Г., Кудрявцев Т.В. Лев Выготский: зона вариативного развития [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lev-vygotskiy-zona-variativnogo-razvitiya>. (дата обращения: 12.01.2023).
4. Беспалов Б.И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем // Национальный психологический журнал. 2014. №1. С.18–31.
5. Бокан Т.Г. Культурно-исторический подход как методологическая основа разработки проблемы стресса с учетом принципов постнеклассической науки // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 314. С. 165–168.
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
7. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
8. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
9. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс. 1998. 479 с.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР. 1960. 500 с.
12. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 99–115.
13. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Трикола. 1994. 304 с.
14. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 1(7). С. 61–66.
15. Мещеряков Б.Г. Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 3. С. 103–112.
16. Морозов С.М. Диалектика Выготского: вневчувственная реальность деятельности. М.: Смысл. 2002. 120 с.
17. Пузырей А.А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники [Электронный ресурс] // Вопросы методологии. 1997. № 3–4. С. 148–164. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/манипулирование-и-майевтика-две-пара/> (дата обращения: 12.02.2023).
18. Сизикова Т.Э. «Единица анализа» Л.С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 6–34.
19. Сизикова Т.Э., Кудрявцев В.Т. Природа свободного действия и рефлексия // Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках. Международный Конгресс, 15–17 ноября 2022 г. / Под ред. Т.Э. Сизиковой, Г.С. Чеснаковой; Министерство просвещения Российской Федерации. Новосибирск: НГПУ. 2022. С. 275–289.
20. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции: Курс лекций. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб». 2022. 344 с.
3. Asmolov A.G., Kudryavcev T.V. Lev Vy`gotskij: zona variativnogo razvitiya [E`lektronny`j resurs]. *Obrazovatel'naya politika [Education policy]*, 2016. Vol. 3, no. 73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lev-vygotskiy-zona-variativnogo-razvitiya> (Accessed 12.01.23). (In Russ.).
4. Bepalov B. . Logiko-semanticheskii analiz i razvitie predstavlenii L.S. Vygotskogo o «edinicax» i «elementax» psikhologicheskix system. *Nacionalnyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2014, no.1, pp.18–31. (In Russ.).
5. Boxan T.G. Kulturno-istoricheskii podxod kak metodologicheskaya osnova razrabotki problemy stressa s uchetoм principov postneklassicheskoi nauki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*, 2008, no. 314, pp. 165–168. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii. *Sobranie sochinenii: v 6 t. Vol. 5. In Vlasova T.A. (ed.), Osnovy` defektologii*. Moscow. Publ Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Pamyat i ee razvitie v detskom vozraste. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. Vol. 2. In Davydov V.V. (ed.), Problemy obshhei psikhologii*. Moscow. Publ Pedagogika. 1982. 504 p. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Problema kul`turnogo razvitiya rebenka (1928). *Vestn. Mosk. un-ta [Vestn. Moscow university]*. Ser. 14, Psixologiya, 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Problemy obshhei pskhologii. *Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2. In Davydov V.V. (ed.), Problemy` obshhei psikhologii*. Moscow. Publ Pedagogika. 1982. 504 p. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva. *Rostov-na-Donu. Publ Feniks*. 1998. 479 p. (In Russ.).
11. Vygotskii L.S. Razvitie vysshix psikhicheskix funkci. Moscow. Publ APN RSFSR. 1960. 500 p. (In Russ.).
12. Guselceva M.S. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya: ot klassicheskoi k postneklassicheskoi kartine mira. *Voprosy` psikhologii [Questions of psychology]*, 2003, no. 1, pp. 99–115. (In Russ.).
13. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushijysya. *Ocherki rossijskoi psikhologii*. Moscow. Publ Trivola. 1994. 304 p. (In Russ.).
14. Kravczova E.E. Neklassicheskaya psikhologiya L.S. Vy`gotskogo. *Nacionalnyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2012. Vol. 1, no. 7, pp. 61–66. (In Russ.).
15. Meshheryakov B.G. Vzglyady` L.S. Vy`gotskogo na nauku o detskom razvitii. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4, no. 3, pp. 103–112. (In Russ.).
16. Morozov S.M. Dialektika Vygotskogo: vnechuvstvennaya realnost` deyatelnosti. Moscow. Publ Smy`sl. 2002. 120 p. (In Russ.).
17. Puzyrej A.A. Manipulirovanie i mayevtika: dve paradigmy psikhotexniki [Elektronnyi resurs]. *Voprosy metodologii [Questions of methodology]*, 1997, no. 3–4, pp. 148–164. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/manipulirovanie-i-majevtika-dve-para/> (Accessed 12.02.23) (In Russ.).
18. Sizikova T.E. «Edinicza analiza» L.S. Vygotskogo i «modalnost» N. Gartmana. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2022, no. 85, pp. 6–34. (In Russ.).
19. Sizikova T.E`., Kudryavcev V.T. Priroda svobodnogo deistviya i refleksiya. In Sizikova T.E. (eds.), *L.S. Vygotskii i A.R. Luriya: kulturno – istoricheskaya psikhologiya i voprosy cifrovizacii v socialnyh praktikax. Mezhdunarodnyi Kongress, (Novosibirsk, 15–17 noyabrya 2022 g.)*. Novosibirsk: Publ NGPU, 2022, pp. 275–289. (In Russ.).

21. Ясницкий А. «Орудие и знак в развитии ребенка»: самая известная работа Л.С. Выготского, которую он никогда не писал // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том 14. № 4. С. 576–606. DOI:10.17323/1813-8918-2017-4-576-606

22. Denzin, Norman K. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. N.Y.: Transaction Publishers, 2017. 368 с.

20. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya s pozicii kulturno-istoricheskoi koncepcii. Kurs lekcii. Moscow: Publ Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij Klub», 2022. 344 p. (In Russ.).

21. Yasnitskii A. «Orudie i znak v razvitii rebenka»: samaya izvestnaya rabota L.S. Vy`gotskogo, kotoruyu on nikogda ne pisal. Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2017. Vol. 14, no. 4, pp. 576–606. DOI:10.17323/1813-8918-2017-4-576-606 (In Russ.).

22. Denzin Norman K. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York. Publ Transaction Publishers, 2017. 368 p.

Информация об авторах

Сизикова Татьяна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Information about the authors

Tatyana E. Sizikova, PhD, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor of the UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Получена 01.06.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 01.06.2023

Accepted 22.06.2023

Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции

Ю.Л. Троицкий

Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Н.В. Максимова

Новосибирский государственный театральный университет (ГАОУ ВО НСО НГТИ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Л.Г. Албул

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска
«Прогимназия “Зимородок”», г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Работа направлена на обсуждение и прояснение понимания идеи опосредствования Л.С. Выготского применительно к образовательным процессам и семиотическому ракурсу их исследования. Представлены положения, осмысляющие понятие «знак» как опосредствующий механизм культурно-исторического развития человека, взросления ребенка, развития его психических процессов, языкового мышления. Рассмотрена история становления семиотических концепций, их изоморфность идеям Л.С. Выготского: освоение знака, в том числе словесного, позволяет перейти от натуральных действий в условное, виртуальное пространство, с широким репертуаром не только мимесиса, но и символических действий. Развивается представление об опосредующем механизме речевой рефлексии как основе функциональной грамотности. Речевая рефлексия и дневниковая деятельность рассмотрены как реализация идеи опосредствования в обучении языку. Представлена семиотическая интерпретация теории опосредствования Л.С. Выготского, показаны образовательные проекции ее реализации при обучении родному языку. С точки зрения эпистемологических поисков предпринято сопоставление идей Выготского и Леви-Стросса. Модель понимания Л.С. Выготского, лежащая в основании современных представлений о смысло- и речепорядении, обозначена метафорой перевода: это перевод отчужденных внешних значений на ментальный язык внутренней речи и превращение значения в смысл, а затем «овнешнение» смысла, т. е. перевод возникших смыслов во внешнюю речь и образование нового, обогащенного значения. Показано, что семиотическая заслуга Л.С. Выготского состоит и в том, что ученый понял лингвистический знак как знак-посредник и вывел его в пространство культуры, тем самым открыв культурно-исторический горизонт интерпретации семиотических феноменов.

Ключевые слова: знак, семиотика, теория опосредствования, дневник речевого наблюдения, функциональная грамотность, Школа понимания.

Для цитаты: Троицкий Ю.Л., Максимова Н.В., Албул Л.Г. Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190203>

L.S. Vygotsky's idea of mediation: semiotic and educational projections

Yuri L. Troitsky

Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224> e-mail: troitski@gmail.com

Natalia V. Maksimova

Novosibirsk State Theater University (GAOU VO NSO NGTI), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Liliya G. Albul

Municipal Budgetary Educational Institution Progymnasium "Kingfisher", Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

The work is aimed at discussing and clarifying the understanding of L.S. Vygotsky's idea of mediation in relation to educational processes and the semiotic perspective of their research. The provisions interpreting the concept of "sign" as a mediating mechanism of cultural and historical development of a person, the growing up of a child, the development of his mental processes, language thinking are presented. The history of the formation of semiotic concepts, their isomorphism to the ideas of L.S. Vygotsky is considered: the development of a sign, including verbal, allows you to move from natural actions into a conditional, virtual space, with a wide repertoire of not only mimesis, but also symbolic actions. The idea of the mediating mechanism of speech reflection as the basis of functional literacy is being developed. Speech reflection and diary activity are considered as the realization of the idea of mediation in language teaching. The semiotic interpretation of L.S. Vygotsky's mediation theory is presented, educational projections of its implementation in teaching the native language are shown. From the point of view of epistemological searches, a comparison of the ideas of Vygotsky and Levi-Strauss is undertaken. L.S. Understanding model Vygotsky, which underlies modern ideas about meaning and speech affirmation, is indicated by the metaphor of translation: it is the translation of alienated external meanings into the mental language of internal speech and the transformation of meaning into meaning, and then — the "internalization" of meaning, that is, the translation of the meanings that have arisen into external speech and the formation of a new, enriched meaning. It is shown that L.S. Vygotsky's semiotic merit also consists in the fact that the scientist understood the linguistic sign as an intermediary sign and brought it into the space of culture, thereby opening the cultural and historical horizon of interpretation of semiotic phenomena.

Keywords: sign, semiotics, theory of mediation, diary of speech observation, functional literacy, school of understanding.

For citation: Troitsky Y.L., Maksimova N.V., Albul L.G. L.S. Vygotsky's Idea of Mediation: Semiotic and Educational Projections. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190203>

Введение

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского в своей целостности содержит существенную инструментальную часть — концепцию опосредствования. Она раскрывает всё целое подхода. Чтобы это увидеть, необходимо обратиться к проблеме знака как семиотического феномена. Примечательно, что в одном из своих докладов В.В. Иванов говорил о Л.С. Выготском как о предшественнике московско-тартуской семиотики. Идея, вынесенная в формулировку темы доклада, могла показаться некоторым преувеличением. Но оказалось, что это — именно констатация факта.

Знаковое опосредствование — базовая категория культурно-исторической теории Л.С. Выготского [5], означающая способ управления поведением с помощью знака или знакового комплекса. Коренное

изменение самой структуры деятельности за счет включения в нее знака ведет к преобразованию натуральных, непосредственных процессов в культурные, опосредованные.

Речевое взросление ребенка проходит этот путь: первоначальная слитость себя и своей речи, синкретизм речевых и других типов поведенческих действий, их нерелексивность должны преобразоваться. Через осознанность, произвольность, намеренность должны сложиться отношения «человек — язык». Речевая рефлексия и ее инструменты должны выступить посредниками в развитии языка человека. Найти деятельностный инструмент опосредствования этих отношений — одна из нерешенных задач языкового образования.

Цель статьи — представить семиотическую интерпретацию идеи опосредствования Л.С. Выготского и

показать образовательные проекции ее реализации при обучении родному языку.

Семиотические проекции концепции опосредствования

Как известно, первоначально, в онтогенетическом развитии, знак (как искусственный инструмент) выступает посредником во взаимоотношениях между ребенком и взрослым. В этом процессе знак приобретает дополнительные значения, соответствующие тем или иным социальным и культурным нормам и прагматическим контекстам. Когда Л.С. Выготский в конце 20-х гг. предложил эту идею и когда он вводил понятие знака в свою концепцию, он, очевидно, был знаком с работами Ф. Соссюра [14], но еще не мог знать работы Ч. Пирса, опубликованные во второй половине 30-х гг. и позже переведенные на русский язык (см. раздел «Учение о знаках» в книге [12, с. 176–223]).

Подчеркнем, что Л.С. Выготский вводит понятие знака как инструмента, который становится средством превращения психики из природной, биологической, в «культурную» и «историческую». Таким образом, Л.С. Выготский нашел универсальный метаинструмент, с помощью которого удалось выйти из области собственно психологической в пространство культуры и общения.

Возникает вопрос, почему именно знак обладает способностью синтезировать природное и культурное и быть источником порождения новых смыслов? Структура и суть знака — это замена одного иным, это отсылка одного к иному, установление их отношений. Благодаря референциальному свойству знака и его острагивающей способности знаковые комплексы участвуют в сложном процессе производства новых смыслов. Мир знаков оказался тем универсальным инструментом, с помощью которого формировались высшие психические функции и собственно человеческое поведение.

Ф. Соссюр, один из основоположников семиотики, имел в виду только конвенциональный тип знака. Это знак-символ, по типологии Чарльза Пирса. Позже Пирс выделяет три типа знака: знак иконический, в котором означающее и означаемое подобны друг другу; знак индексальный, в котором это подобие могло быть непрямым, неочевидным, но все же имело место и могло быть объективно реконструировано; и, наконец, символический знак, не предполагающий никакого подобия означающего и означаемого. Семантика этого знака исключительно конвенциональная, договорная. Примером знака-символа является светофор: сообществу горожан всегда можно договориться о смене семантики цветов, которая в высшей степени условна.

Согласно Пирсу, познание представляет собой процесс опосредствования реальности знаками. Необходимость опосредствования возникает потому, что познавательная деятельность осуществляется не изолированным субъектом, а сообществом, кото-

рое вырабатывает общее представление о мире. Когнитивные процессы — это всегда продуцирование знаков и их использование в коммуникации. В этом смысле истина, согласно Пирсу, не есть соответствие суждений некому объективному положению дел. Она представляет собой консенсус, достигнутый в рамках сообщества. Иными словами, истина является не семантическим, но конвенциональным результатом. Знак становится средством конструирования воображаемого пространства исполнения волевых решений и выходом в социокультурное пространство коммуникации, в том числе и автокоммуникации.

Итак, если иконический знак и знак индексальный имеют в качестве общего основания разную степень тождества, то символический знак имеет иное качество: например, высших животных можно обучить различению иконических и даже индексальных знаков, но не символических, для которых связь означаемого и означающего — всегда конвенциональна. Типология знаков Пирса имеет не только теоретическое, но и вполне прагматическое значение. Мишель Фуко убедительно показал [см.: 16; 17], что в эпоху Европейского Средневековья в культуре доминировал иконический знак, определивший визуальный облик городов, вплоть до уличной рекламы. А в Новое время доминировал знак-индекс, следствием чего стало появление бумажных денег, а также бурный рост страхового бизнеса. Это и понятно: глубинной стратегией индексального знака была метонимическая стратегия, которая, на наш взгляд, продуктивна для порождения мифологем, устойчивых стереотипов и идеологем. Это подтверждают размышления М.М. Бахтина: «Все идеологическое обладает значением: оно представляет, изображает, замещает нечто вне его находящееся, т. е. является знаком. Где нет знака — там нет и идеологии. Физическое тело, так сказать, равно себе самому, — оно ничего не означает, всецело совпадая со своей природной единичной данностью. Здесь не приходится говорить об идеологии» [4, с. 13].

Р. Яacobson существенным образом дополнил и развил деление знаков на типы [18], предложенное Ч. Пирсом. Если у Пирса знаки — иконы, индексы и символы — стоят раздельно друг от друга, то Яacobson считал, что все знаки обладают общими чертами, различие состоит в преобладании одной характеристики над другими.

Освоение знака, в том числе слова, позволяет перейти от натуральных действий в пространство условное, виртуальное, с широким репертуаром не только мимесиса, но и символических действий. Важно, что в своих семиотических штудиях Л.С. Выготский [5] никогда не выходил в область наивной онтологии, чем иногда грешили даже структуралисты, демонирующие понятие «структура». Тем самым у Выготского удерживалась научная эпистемология, которая жестко разделяет содержание (объект) и метаязык описания.

В этом отношении возможно сопоставить Выготского и Леви-Стросса, при всей разности их научных областей и исследовательских стратегий. Сопоста-

вить с точки зрения их эпистемологических поисков. В чем же поучительность эпистемологического опыта французского этнолога?

К. Леви-Стросс — заглавная фигура для плеяды французских семиотиков и структуралистов. Его основной исследовательский интерес — изучение мифов южноамериканских индейских племен. В результате многочисленных экспедиций он публикует (1947) книгу «Печальные тропики», которая представляет живой рассказ о его поездках и мифах индейцах. Через 10 лет, в ситуации начавшегося структуралистского бума, выходит «Структурная антропология», сразу ставшая научным бестселлером. При этом К. Леви-Стросс не был вполне доволен избранным метаязыком: бинарные оппозиции разрушали живое тело мифа, хотя давали стройную картину его структуры. Ученый стал искать такой метаязык, который находился бы по отношению к объекту описания в отношениях «причастной внеаходимости» (известная формула Бахтина). И такой метаязык был найден: это был язык музыкальной поэтики, прежде всего сонатная форма. Понятия «главная тема», «контрапункт», «вариации» и др. оказались релевантными мифопоэтическому языку [13, с. 13–15]. Но это была уже парадигма постнеклассической науки. Характер таких объектов, как мифология, музыка, поэзия (в силу своей сложности), не предполагает жесткости бинарно-опозиционного анализа, который неизбежно влечет некое рациональное насилие со стороны исследователя. Объясняющие стратегии классической рациональности в этом случае могут уступить место неклассическим, понимающим стратегиям перевода языка мифа на музыкальный или поэтический язык, а выбор языка перевода, вероятно, связан с парадигмальной полнотой и синтагматическим разнообразием такого языка.

Представляется, что Л.С. Выготский, обративший внимание на зарождающуюся в его время семиотику, прозорливо понял потенциал знака и сумел трансформировать эту категорию в инструмент культурно-исторического измерения. Идея опосредствования здесь важнейшая. В поздних записях М.М. Бахтина есть лапидарное и смысловое определение художественного высказывания. Он определил его как «непрямое говорение». Что такое «непрямое говорение»? По мысли Бахтина, автор обречен на молчание. Говорят те, кого уполномочил автор: рассказчик, нарратор, лирический герой, хроникер и т. п. [3] Выразительный пример — пушкинский Иван Петрович Белкин, рукопись которого якобы нашел автор и публикатор «Повестей Белкина». Такого рода посредники в современной нарратологии называются «нарративными инстанциями». Они воплощают идею опосредованности. Мы не можем пока реконструировать генезис понятия опосредованности для Выготского: есть гегельянская версия, есть и иные. Но совпадение этой категории для психологии и эстетики, а на самом деле и для всего понимания взаимодействия сознания с внешним миром, становится фактом онтологическим.

В работах ученых, участников Московско-Тартуской семиотической школы (В.В. Иванов, Ю.М. Лотман и др.), было показано, что среди различных механизмов смыслопорождения важное место занимают тропы, вообще знаковые средства, изменение читательских кодов, смена рецептивных установок. Важный смыслообразующий механизм культуры связан с «эффектом палимпсеста», когда смыслопорождение происходит как бы нечаянно. Продуцирование новых смыслов, благодаря наслоению разных текстовых слоев и взаимодействию этих слоев, порождает новые сверхсмыслы: «А так как мне бумаги не хватило, я на моем пишу черновике, И вот чужое слово пропускает...» (А.А. Ахматова). У поэта Вячеслава Иванова: «Вот жизни длинная минея, воспоминаний палимпсест». Воспоминания устроены как сложный палимпсестный механизм, тоже с порождением новых, непредсказуемых, незапланированных смыслов.

Необходимо соотносить сказанное с образовательными и в целом с антропологическими проблемами сегодняшнего дня. По утверждению А.Г. Асмолова, антропологическим кодом можно считать *код непредсказуемости* в поведении человека [1]. Емкость и точность этого определения состоит, на наш взгляд, уже в том, что именно непредсказуемость — одно из высших проявлений человеческого в человеке.

Неопределенность настоящего и *код непредсказуемости* поведения человека, безусловно, связаны: неопределенность является условием непредсказуемости поступочного выбора. Но при всей драматичности этой коллизии она является ресурсом преадаптивных стратегий, в том числе и нетривиальных высказываний и поступков, т. е. таких дискурсивных и поведенческих действий, которые создают прецедентные события, открывающие новые пространства, логики, и даже возможные миры.

Неизбыточность (непредсказуемость) синтагматического порождения поэтической речи — высшего проявления человеческой дискурсии, по мнению Вяч. Вс. Иванова, отличает гениальную поэзию от тривиальной. При этом квалификация «гениальная поэзия» не является субъективной (вкусовой) характеристикой, но означает на языке теории информации не только предельно возможную *смысловую* насыщенность высказывания, но и интерактивную работу поэтического текста по мобилизации когнитивных ресурсов читателей (памяти, фоновых знаний и контекстов, субъективного опыта, «понимающих» стратегий). Итогом такой «поэтической коммуникации» становится генерация новых смыслов, которые потенциальный читатель «высекает» в понимающем усилии из поэтического текста, оформляя эти смыслы в авторской версии, интерпретации, теории [7].

Образовательные проекции

Речевая рефлексия и дневниковая деятельность как реализация идеи опосредствования в обучении языку. Поэтический текст показывает суть

устройства языка в целом. Функционирование слова, осуществление речевого поведения имеют те же механизмы опосредствования — знаковые. Возникает вопрос о способе и формах их наращивания для носителя языка, об образовательных проекциях идеи опосредствования при обучении языку.

Л.С. Выготский обозначил вопрос о неосознанности речевых процессов (применительно к содержанию обучения родному языку). Мы часто владеем речевыми умениями, но не знаем, что ими владеем. Эти операции часто не осознаны нами, мы владеем ими спонтанно, ситуативно, автоматически. В этом — ограниченность нашего поведения: если я обладаю некоторым умением и не знаю, что я им владею, я пользуюсь им автоматически. [6].

В деятельности залогом не сам знак, а рефлексия человека, направленная на осознание, понимание знака, становится опосредующим звеном отношений «я—мир», «я—язык». Развитие речевой рефлексии «...есть возникновение, расширение, качественное изменение, внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности». [9] Речевую рефлексию можно определить через метафору зеркала, вглядываясь в которое, мы пытаемся рассмотреть свой речевой опыт, его особенности, детали, увидеть свой речевой портрет. Как организовать это речевое зеркало-посредник для ученика?

Обозначим эффективное средство развития речевой рефлексии, в образовательном плане найденное нами для языкового развития школьников и студентов. Это специальный учебный жанр дневника речевого наблюдения. Работа с дневником предполагает наблюдение за окружающей речью (всё, что я слышу, читаю, пишу, говорю) и осознание своих речевых особенностей, трудностей, ошибок, предпочтений, речевых задач, ценностей, а также ответ на вопрос, почему я так говорю (что значит, что я так говорю), и саму постановку такого вопроса. Эта работа очень важна для корректировки речевого поведения и осмысления своих задач в области культуры речи. «Я в зеркале собственной речи» — вот что представляет собой дневник речевых наблюдений как инструмент развития речевой рефлексии.

Чтобы механизм опосредствования работал, важно иметь в виду две характеристики речевой рефлексии, определяющие и дневниковую работу: *субъективность* и *событийность*. Рефлексия — это не обобщенные выводы о законах языка, а умение работать со своим, неповторимым, субъективным опытом. Этот момент связан с формированием у обучающихся потребностей и с актуальными запросами детей. Например, в дневнике есть традиционная рубрика «Удивительное слово». Учащиеся записывают «удивительные слова», но основания для удивления здесь будут предельно субъективными. Другой пример: учащимся предлагается вести свою творческую рубрику, но именно ту, которую каждому вести интересно; и выбор этот тоже предельно субъективен. Вызвать подобного рода индивидуальный интерес и создать условия для возникновения и устойчивого

присутствия мотивационного фона такого типа — один из результатов работы с дневником и речевой рефлексией в целом.

Событийность в данном случае связана с таким фактом речи, встреча с которым стала ярким пятном, удивительным моментом, заставившим о чем-либо задуматься, нечто осознать, открыть для себя в языке или в представлении о человеке говорящем, о самом себе. То стало событием, что осталось в памяти, изменило меня. Речевое событие заставило по-другому взглянуть на свою речь, на проблемы общения, на слово и законы языка в целом, заставило задаться вопросом, искать на него ответ. Именно такие речевые факты в первую очередь должны попадать в дневник и поддерживаться педагогом в качестве ценных, развивающих.

В Школе понимания [11] курс русского языка строится на рефлексивной основе, в деятельности ключевые и с целью выработки компонентов культуры языкового, коммуникативного мышления. Чем лучше ученик наблюдает за живой речью, за словом, тем лучше формируются у него функциональная грамотность, критическое отношение к речи, исследовательские умения [10]. При этом событийно-развивающая среда, в которую включена работа с дневником речевого наблюдения, предполагает:

- создание условий для актуализации понимания слова как поступка — на основе понимания законов речевой коммуникации, решения риторических задач, анализа ситуаций языкового конфликта, освоения речевых стратегий диалогового общения;
- освоение способов речевой рефлексии, самоконтроля;
- развитие информационной культуры на основе знания словарей и умения пользоваться ими в ситуации естественного затруднения при создании высказывания и текста;
- привитие исследовательских навыков при наблюдении за словом;
- формирование основных компонентов функциональной грамотности.

При таком подходе анализ собственных речевых трудностей, постановка индивидуальных задач на саморазвитие в области речевой культуры осуществляются на основе ведения работы с собственным речевым опытом. Это приводит к новому качеству речевого общения.

Выпадение живого наблюдения за словом как важнейшего звена в обучении родному языку остается одним из наиболее существенных упущений современной методики, оказывающим негативное влияние на весь ход и результаты языкового образования. Эти результаты характеризуются, в первую очередь, функциональной безграмотностью и низким уровнем мотивации грамотной речи.

Вместо спиралевидного восхождения от того, что «умеем, но не осознаем, что умеем», к наращиванию произвольности, намеренности и осознанности мы идем путем неузнавания своих умений и к обучению «с нуля». За ученика уже кто-то всё пронаблюдал и дал ему отбор слов в готовом виде в упражнениях,

материале учебника, раздаточном материале учителя. Технология работы с дневником речевого наблюдения системно восполняет эту нишу. Дневник ведут школьники всех ступеней и студенты.

Опосредующий механизм развития речевой рефлексии как основа функциональной грамотности. В письменной и устной речи участники коммуникации стремятся к пониманию и взаимопониманию. Перекодировка информации не должна препятствовать возможностям понимания речевого замысла. Потребность некто написать так, чтобы тебя поняли, актуализируется в современной социокультурной ситуации (уже дети младшего школьного возраста, пользуясь различными электронными устройствами, размещают информационные сообщения в личной переписке, в общих чатах, в социальных сетях, ведут собственные блоги и т. п.). Это ресурс для мотивации грамотного письма и формирования мотива «пишу грамотно, чтобы меня понимали». Соотношение понимания/взаимопонимания и грамотности речи — один из неосвоенных в деятельностном ключе аспектов обучения родному языку. Этот аспект входит в модель развития функциональной грамотности, критерии которой описаны в работе Н.В. Максимовой [10].

Один из таких критериев — развитость речевой рефлексии. В дневниковой работе — это способность к наблюдению, остановке, фиксации и анализу учениками собственной речи и речи окружающих людей в различных коммуникативных ситуациях. Чаще всего в образовательных технологиях на уроке или учебном занятии педагогом организуется работа с учебным текстом, когда учеником его личный речевой опыт не задействуется и не обсуждается. Язык изучается объектно, цель изучения родного языка становится абстрактной, отнесенной ко всем, но не к индивидуальному опыту участников обучения. Ученик осваивает изучение норм, правил устной и письменной речи на уровне значений, но не личностных смыслов.

Высокий уровень развития речевой рефлексии является важным условием развития функциональной грамотности. Чем лучше ребенок наблюдает за словом, тем выше уровень его функциональной грамотности. При этом дневниковая деятельность реализует идею опосредствования в нескольких аспектах. Событийно организованная образовательная среда помогает обучающимся анализировать свой речевой опыт и формировать у них ценность внимания к слову. Организация совместной рефлексии связана с переходами от общего значения к личностному смыслу и снова к новому, обобщенному значению, обогащенному собственным пониманием ребенка. При этом личный речевой опыт и понимающее усилие ученика актуализируются настолько, что приводят к формулировке принципа «усилие важнее результата» — принципа, положенного в основу организации процессов открытия новых возможностей личности [8].

В этом контексте дневник речевого наблюдения функционирует как технология, предотвращающая разрывы между естественной и учебной речью.

Дневник речевого наблюдения позволяет ученикам формировать живой мотив обучения «быть грамотным, чтобы быть понятным», а изучение языка в таком случае размыкает рамки учебности, втягивая в нее важные для учеников жизненные ситуации и ценности. Появляются живая реакция ребенка на чужое и свое слово, эмоционально-интеллектуальная включенность ученика в личностное проживание учебной ситуации.

В рамках образовательной системы «Школа понимания», ориентированной на переход от знания к пониманию, обобщен опыт работы с дневником речевых наблюдений. Эта технология определяется целями и задачами на каждом из этапов. Так, цель первого, начального этапа — мотивировать детей наблюдать свой речевой опыт. Делаемые через наблюдение открытия заставляют ребенка пристально вглядываться в окружающую речь. Мотивационные механизмы наблюдения здесь развиваются благодаря коллективному поиску, в который включены значимые взрослые (друзья, семья). Второй этап связан с созданием коллективного дневника речевого наблюдения, общего для класса или какой-либо группы. Возникает потребность оформить с помощью знаково-символических средств наблюдение так, чтобы оно было понятно другому. К примеру, актуальная для первоклассников рефлексия своего читательского опыта (осознание разрывов говорения и письма) выводит в предмет обсуждения разрывы визуального и аудиального образов слова и позволяет поставить вопросы: «Почему мы не пишем так, как говорим?» «Для чего существуют правила письма, отличные от правил устной речи?» и т. п. Третий этап — личный дневник ученика. На этом этапе включенность в дневниковую деятельность разных сторон жизни ребенка делает процесс наблюдения синтетическим, живым, содержательно и эмоционально привлекательным, индивидуально и социально значимым. Одна из задач здесь — возникновение и поддержка дефицитного для сегодняшней социокультурной ситуации детско-взрослого взаимодействия. Преодоление межпоколенческих разрывов и развитие конвергентности сознания всех участников взаимодействия происходит здесь за счет создания семейных рубрик дневника (это некие прецеденты-импульсы, обладающие эффектом цепной реакции и включающие семейные коллективы в развивающую образовательную среду). Таким образом, дневник формирует как отношения «я—язык», так и отношения «я—мир», выступая опосредующим способом осознания этих отношений и их корректировки, управления ими.

Выводы и заключение

В типологическом плане неизбыточность, непредсказуемость поэтического текста сближает его с неопределенностью настоящего времени, быстрой сменной речевых и др. процессов и явлений. Это позволяет напрямую или косвенно использовать изобретения поэтического языка в качестве ресурса для преадап-

тивных дискурсивных и поступочных действий. Так, поэзия футуристов (Велимира Хлебникова, Василия Каменского и др.), опыт поэтической зауми «Чинарей» и «Обэриутов» не только открыли новые направления в развитии мировой поэзии и театра, но и расширили ментальный горизонт «новых миров». Сближение далеких вещей в культуре может стать ресурсом понимания неопределенности настоящего.

Выбор модели понимания Л.С. Выготского неслучаен: и сегодня эта модель лежит в основании современных представлений о смысло- и речепорядении [2]. Сжатое выражение этой модели можно обозначить метафорой перевода: это перевод отчужденных внешних значений на ментальный язык внутренней речи (всегда сугубо предикативной и агглютинативной) и превращение значения в смысл, а затем «овнешнение» смысла, т. е. перевод возникших смыслов во внешнюю речь и образование нового, обогащенного значения. Прагматика модели Л.С. Выготского состоит не только в ее объяснительной мощности самых интимных процессов сознания человека и не только в том, что это позволяет, благодаря новым разработкам учеников и последователей Выготского, точно диагностировать возможные речевые патологии.

Значение модели, ее уточнение и развитие являются ресурсом для понимания сложных явлений культуры, некоторые из которых как будто копируют отдельные черты сознания человека. Поэтический и прозаический абсурдизм («Записки сумасшедшего» Гоголя или поэзия Введенского, парадоксы «двух Алис» Л. Кэрролла и др.), приближаясь к психопатологиям человека, дают продуктивные проекции, связанные с языковыми, социокультурными экспликациями: лексические неологизмы, намеренные аграмматизмы письменной речи, парадоксы, противоречащие здравому смыслу и обыденной логике, — всё это конструирует новые культурные миры.

Модель опосредствования Выготского и ее семиотическая модификация явно повлияли на формирование Р. Якобсоном концепции генеративного механизма — «оси селекции и оси комбинаций» [18]. Эта порождающая схема использована нами при создании компьютерного образовательного продукта «Исторические кубики», в котором история представлена как текст, «алфавит»: парадигмальную ось селекции составили десять исторических концептов, а синтагму оси комбинаций образовала комбинация этого «алфавита» по тексту «Начальной русской летописи». Семиотической основой игры стала оппозиция «парадигма/синтагма»: каждый кубик представляет парадигмальный набор различных иконических знаков концепта этого кубика, из которого школьник может выбрать только одно изображение в соответствии с нарративом «Повести временных лет». Затем выбранное изображение пользователь размещает на горизонтальной ленте (синтагме), повторяя тем самым ментальную модель порождения речи.

В качестве исторического материала в игре используются: Начальная русская летопись, былины киевского цикла, фрагменты «Слова о полку Игоре-

ве». Развивающая игра «Исторические кубики» дает возможность школьнику не только познакомиться с древнейшим периодом отечественной истории и шедеврами письменной и устной культуры Киевской Руси, но и научиться выделять в повествовательном источнике ключевые эпизоды, освоить «перевод» вербальной информации в иконическую и наоборот. В результате формируется представление о сложности и противоречивости исторического процесса и его отражения в исторических текстах; развиваются умения использовать обобщенные (теоретические) понятия в качестве инструмента познавательной деятельности. Подход к такого рода исторической технологии отражен в работе Ю.Л. Троицкого [15].

В образовательном и языковом планах идея опосредствования Л.С. Выготского не реализуется при объектном подходе к изучению слова и в полной мере осуществляется при коммуникативно-деятельностном изучении языка через развитие речевой рефлексии и живое наблюдение знака в ситуациях общения. С этой точки зрения дневниковая работа со словом обеспечивает развитие речевой рефлексии и овладение действиями речевого поведения на основе преодоления синкретизма отношений «я—язык» и выведения (благодаря дневнику-посреднику) говорящего в метаречевую позицию. В языковом образовании пропущено важное звено: работа со своей и чужой речью, включенной в живую ситуацию, которую необходимо уметь наблюдать, останавливать, фиксировать, обнаруживать речевые законы и собственные смыслы. Без этого недостижима функциональная грамотность.

Почему сложно обернуть на свое речевое поведение то, что изучается в курсах родного языка? Потому что обучающимся не предлагается соответствующего механизма. В результате возникает разрыв между повседневым (естественным) речевым поведением и его искусственной модификацией в учебной ситуации. Дневник опосредует и эти отношения, поскольку он заряжен не только предметным потенциалом, но и метапредметным. Поскольку он выступает средством, позволяющим управлять динамикой развития индивидуальной речевой культуры и формировать индивидуальные отношения со словом, то имеет прямое отношение к личностному развитию человека. Размыкая предметные границы, дневник выводит его автора в отношения «человек—мир», опосредуя их словом. Результаты работы с дневником могут экстраполироваться в интегративные области деятельности, связанные с анализом и использованием знаково-символических средств, выражением личностных смыслов.

Семиотическая заслуга Л.С. Выготского состоит и в том, что ученый понял лингвистический знак как знак-посредник и вывел его в пространство культуры, чем открыл психологии культурно-исторический горизонт. Продуктивное долголетие культурно-исторической школы Выготского, ее актуальность обусловлены трансдисциплинарным синтезом идей ее основателя и системными разработками его учеников и последователей.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук (фрагмент книги) // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
4. Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.) Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. М.: Либрирнт. 1993. 190 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
7. Иванов Вяч. Вс. Семиотика культуры, искусства, науки. М.: Языки славянских культур, 2007. 792 с.
8. Кузин В.И., Максимова Н.В. Усилие важнее результата: принцип открытия новых возможностей человека // Культурно-антропологические исследования. 2022. № 1. С. 111–121.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
10. Максимова Н.В. Функциональная грамотность и развитие речевой культуры студента. Новосибирск: НГТИ, 2023. 130 с.
11. Образовательные системы современной России: Справочник / Под ред. Ю.Л. Троицкого. М.: Изд. центр РГГУ, 2010. С. 226–382.
12. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 448 с.
13. Семиотика и искусствознание. Современные зарубежные исследования / Под ред. Ю.М. Лотмана. М.: Мир, 1972. 364 с.
14. Сосюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: ЮРАЙТ, 2022. 304 с.
15. Троицкий Ю.Л. Может ли быть историческое образование неангажированным? [Электронный ресурс] // Электронный философский журнал Vox. 2022. Вып. 37 (июнь). С. 52–56. URL: <http://vox-journal.org> (дата обращения: 28.03.2023).
16. Фуко М. Археология знания. М.: Гуманитарная Академия, 2020. 416 с.
17. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1997. 407 с.
18. Якобсон Р. В поисках сущности языка // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 102–117.

References

1. Asmolv A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptatsiya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyutsii [Preadaptation to Uncertainty: Unpredictable Paths of Evolution]. Moscow: Publ. Akropol', 2018. 212 p. (In Russ.).
2. Akhutina T. V. Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskiy analiz sintaksisa [Generation of speech. Neurolinguistic Syntax Analysis]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 215 p. (In Russ.).
3. Bakhtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk [Towards the methodology of the humanities]. In Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1979, pp. 361–373. (In Russ.).
4. Voloshinov V.N. (Bakhtin M.M.) Marksizm i filosofiya yazyka: Osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke [Marxism and the Philosophy of Language: Main Problems of the Sociological Method in the Science of Language]. Moscow: Publ. Libirint. 1993. 190 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2016. 368 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika-Press, 1996. 536 p. (In Russ.).
7. Ivanov Vyach. Vs. Semiotika kul'tury, iskusstva, nauki [Semiotics of culture, art, science]. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007. 792 p. (In Russ.).
8. Kuzin V.I., Maksimova N.V. Usilie vazhnee rezultata: printsip otkrytiya novykh vozmozhnostei cheloveka [Effort is more important than result: the principle of discovering new human capabilities]. *Kul'turno-anthropologicheskie issledovaniya* [Cultural and anthropological research], 2022, no. 1, pp. 111–121. (In Russ.).
9. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Publ. Smysl, 1997. 287 p. (In Russ.).
10. Maksimova N.V. Funktsional'naya gramotnost' i razvitie rechevoi kul'tury studenta [Functional literacy and development of student speech culture]. Novosibirsk: Publ. NGTI, 2023. 130 p. (In Russ.).
11. Troitskii Yu.L. (ed.) Obrazovatel'nye sistemy sovremennoi Rossii. Spravochnik [Educational systems of modern Russia. Directory]. Moscow: Publ. RGGU, 2010, pp. 226–382. (In Russ.).
12. Pirs Ch.S. Izbrannye filosofskie proizvedeniya [Selected philosophical works]. Moscow: Publ. Logos, 2000. 448 p. (In Russ.).
13. Yu.M. Lotman (ed.) Semiotika i iskusstvometriya. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya [Semiotics and artmetry. Modern foreign research]. Moscow: Publ. Mir, 1972. 364 p. (In Russ.).
14. Sosyur F. Kurs obshchei lingvistiki [General Linguistics Course]. Moscow: Publ. YuRAIT, 2022. 304 p. (In Russ.).
15. Troitskii Yu.L. Mozhet li byt' istoricheskoe obrazovanie neangazhirovannym? [Elektronnyi resurs] [Can history education be unbiased?]. *Elektronnyi filosofskii zhurnal Vox* [Electronic Philosophical Journal Vox], 2022, no. 37. Available at: <https://vox-journal.org/html/issues/658/674> (Accessed 28.03.2023) (In Russ.).
16. Fuko M. Arkheologiya znaniya [Archeology of knowledge]. Moscow: Publ. Gumanitarnaya Akademiya. 2020. 416 p. (In Russ.).

17. Fuko M. Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [Words and things. Archeology of the Humanities]. Moscow: Publ. Progress, 1997. 407 p. (In Russ.).

18. Yakobson R. V poiskakh sushchnosti yazyka [In Search of the Essence of Language]. In Semiotika [Semiotics]. Moscow: Publ. Raduga, 1983, pp. 102–117. (In Russ.).

Информация об авторах

Троицкий Юрий Львович, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методологии гуманитарного знания, Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Максимова Наталия Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории театра, литературы и музыки, Новосибирский государственный театральный университет (ГАОУ ВО НСО НГТИ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Албул Лилия Геннадьевна, учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Прогимназия “Зимородок”», г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Information about the authors

Yury L. Troitsky, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Humanitarian Knowledge, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Natalia V. Maksimova, Doctor of Philology, Professor of the Department of Theater History, Literature and Music, Novosibirsk State Theater University (GAOU VO NSO NGTI), Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Liliya G. Albul, primary school teacher, Municipal Budgetary Educational Institution Progymnasium “Kingfisher”, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Получена 17.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 17.05.2023

Accepted 22.06.2023

ДИСКУССИЯ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации

Ю.В. Громыко

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса
(АНО Институт опережающих исследований), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

В статье рассматриваются условия, при которых процессы цифровизации перестают быть фактором, ограничивающим развитие способностей мышления, понимания и действия человека. С точки зрения автора, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С.Выготского и концепцией освоения способов мышления В.В.Давыдова, существующие подходы к цифровизации снижают возможности развития подростков. Процессы коммуникации подростка с педагогом, экспертами, сверстниками редуцируются к сценариям взаимодействия с монитором и цифровым устройством по принципу «стимул—реакция». Они не требуют усилий по повышению уровня понимания ситуации действия и позиции другого человека. Однотипная (monotone repetitive) операциональность (operational sameness) и избыточная наглядность (illustratory redundancy) цифровых систем не позволяют подросткам осваивать способы моделирования и идеализации при решении учебных задач. Вместе с тем автор утверждает, что возможен другой тип цифровизации процессов образования, обеспечивающий овладение подростками способами проектной, исследовательской и метаигровой деятельности. В этом случае вводимые визуальные изображения и процедуры оперирования с ними рассматриваются в коммуникации с педагогом и другими подростками как смысловые знаки понимания ситуации разными участниками. Концептуальные средства теории деятельности являются основой проектирования и разработки цифровых систем следующего поколения, экстернизирующих работу сознания и способствующих развитию интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: деятельностный подход, способ действия, мыслительный акт, совместная деятельность, мыследеятельность, культурно-историческая теория, цифро-алгоритмический подход в образовании, цифро-когнитивный подход в образовании.

Для цитаты: Громыко Ю.В. Культурно-историческая психология и альтернативы цифровизации // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>

Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization

Yury V. Gromyko

MSUPE, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

The article analyzes approaches to education where digitalization does not hinder the development of thinking, understanding, and acting among the teenagers. The article is based on the premise backed by the cultural historical theory of Lev Vygotsky and the concept of mastering ways of thinking by Vasiliy Davydov that existing ways of digitalization decrease the developmental opportunities of teenagers. In

the case of common-sense digitalization communication processes between teenagers, teachers and different adults are reduced to scripts of interaction with monitors or digital devices according to behavioristic scheme “stimulus- reaction”. These stereotypic interactive processes do not motivate teenagers to increase their level of situational awareness and understanding of others in social interactions. The operational uniformity, supported by algorithms, without stimulating the discovery of new elements and units in the actions of the students, and the excessive chaotic visibility, diverting their attention to eye-catching but not essential elements for a better insight into the learning problem in typical digital systems, reduce the ability of teenagers to master skills such as modelling and idealization. The author considers a different type of digitalization in education that gives an opportunity to master the ways of design activity, research activity and meta-game activity. In this instance proposed visual items and operational units in digitalized simulative milieu are analyzed and considered by teenagers in communication with teachers and peers as sense bearing symbols and schemes representing personal understanding of situation by different participants of a teamwork. The author proposes that conceptual instruments of the activity theory can be used as the new framework to design and to elaborate educational digital systems of next generation that stimulate development of intellectual abilities.

Keywords: activity approach, the way of action, thought act, joint activity, thought activity, cultural-historical theory digital-algorithmic approach in education, digital-cognitive approach in education processes.

For citation: Gromyko Yu.V. Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>

Введение

Основная задача данной статьи состоит в том, чтобы определить, как деятельностный подход и арсенал культурно-исторической психологии может быть использован для проектирования и разработки цифровых сред нового типа, позволяющих повышать уровень организации сознания человека и создавать условия для освоения им новых способов действия. Нам важно использовать средства деятельностного подхода не просто для критики сложившихся практик цифровизации, а для того, чтобы проектировать такие цифровые среды, которые не могут быть созданы без деятельностных онтологий и моделей. Одновременно надо ответить на вопрос, какие новые представления и проблемы должны появиться в культурно-исторической психологии при проектировании и создании цифровых сред, обеспечивающих освоение способов действия участниками, прослеживающими генезис знаний.

Для этого нам надо проблематизировать ложную, заимствованную из биологии начала XX века неверную и примитивную онтологию «организм—среда», поскольку человек не является реактивно-стимульным агрегатом и не живет в среде. Он живет в мире социокультурных процессов деятельности; организует деятельностные процессы, устанавливая взаимопонимания и коммуницируя с другими людьми; действует в ситуации в условиях неопределенности; организует процессы мышления на основе моделей. Развернутой формой деятельности человека являются системы мыследеятельности [18]. Таким же ложным в современных разработках по искусственному интеллекту и цифровым платформам является понятие экосистемы. Никаких организмичных, организмоподобных экосистем ни платформы, ни действующие акторы на

платформах не образуют. Но проблематизация представлений «человек—среда» требует одновременно очень серьезного пересмотра представлений об опосредовании, основой которого являются знаки, символы, схемы, смыслы и значения в культурно-исторической психологии в отличие от опосредствования (инструментализации), вплоть до расщепления и противопоставления друг другу этих понятий.

Для того чтобы определить ограничения, которые создают цифровые среды, необходимо на языке деятельностного подхода описать, что они делают с сознанием человека. Предварительно сформулируем: они создают избыточную наглядность, навязывают однотипный тип операций («однотипная операциональность»), связывают выбор человека с поведенческими реакциями, которые осуществлялись в прошлом, и отменяют непредсказуемость самоопределения и понимания другого человека.

Более того, появление цифрового объекта, с точки зрения Юка Хуэя [26], изменяет сам строй человеческого мышления и организации сознания за счет алгоритмизации, поскольку в качестве ключевого звена сознания и мышления начинает утверждаться структура логических операций, передаваемых машинным механизмам. Ключевым звеном, которое начинают себе подчинять системы искусственного интеллекта, становится намерение осуществить действие на основе ранее осуществлявшейся реакции на системы предложений. Системы искусственного интеллекта на основе предыдущих реакций потребителя предлагают варианты возможных его выборов в конкретной ситуации. Цифровые системы определяют за человека, что ему хотеть. И либо человек допускает машинную бихевиоризацию своего поведения и сознания, либо он подчиняет машину своим целям и задачам.

Новые подходы к цифровизации образования, создание инструментов освоения исследовательской и проектной деятельности на основе мыследеятельностных представлений осуществляются сегодня в рамках ассоциации «Кружковое движение», где учащиеся совместно с наставниками и учителями создают новые приборы и цифровые модели управления приборными средами.

1. Цифровизация как форма манипулирования человеческим поведением в формирующейся системе «капитализма слежки»

Формирующаяся организация общества, в которой различные цифровые системы, агрегаторы больших данных на основе искусственного интеллекта, используются для контроля человеческого поведения, была названа Шошаной Зубофф «капитализмом слежки» [28]. Нобелевский лауреат Джозеф Штиглиц в своей книге «People, power and profits Progressive capitalism for and age of discontent» [24] обращает внимание на, что необходимо серьезное вмешательство органов власти и общественности для того, чтобы не допустить рыночную эксплуатацию, использование цифровых систем социальных медиа для политического манипулирования электоральным поведением, вмешательства в личную жизнь человека. Ссылаясь на исследования социолога Дзейнепа Тьюфкчи [24, с. 126], Штиглиц обращает внимание на то, что системы ИИ, разработанные частными корпорациями, могут эксплуатировать каждую из наших слабостей, наши иррациональные желания (приобретение новой обуви, одежды, путешествие на теплые пляжи), подпитывая нас информацией, которая приводит к распылению наших доходов и превалированию нашего эмоционального Я над более разумным Я. Манипулирование и контроль за человеческим поведением на основе использования больших данных в условиях «капитализма слежки», по мнению автора, намного превосходит то, что мог себе представить Оруэлл в романе «1984» или даже Дэйв Еггерс в книге Круг [24, с. 128]. Джозеф Штиглиц предлагает в качестве мер выдвижение требований использовать большие данные только в агрегированных (анонимных) формах без личных идентификаторов, что позволит исследователям просматривать информацию о коллективных структурах поведения, но не воздействовать на поведение конкретного индивида [24, с. 131]. Но помимо государственного и общественного контроля за способами использования больших данных очень важным является вопрос о том, к чему причащают человека с детства.

Бывают периоды, когда новые технологические решения начинают трансформировать и изменять, разрушать сложившиеся практики и процессы трансляции культуры, формы передачи традиций, вплоть до изменения устоявшихся представлений о человеке. В этом случае возникает особая задача восстановления этих практик и культурного содержания. Мы живем именно в такой период, когда процессы

цифровизации начинают незаметно для значительных групп населения изменять и трансформировать практики освоения традиций и культурных образцов, изменять форму организации возрастного сознания, отлучать новые поколения от процессов освоения содержания традиций.

Бытовая цифровизация и вручение маленькому ребенку смартфона и айпада, цифровых игр чуть ли не с момента рождения изменяют сложившиеся естественные матрицы формирования и взросления человеческого сознания, традиционные формы контакта ребенка и взрослого. Родители радуются тому, что их еще не говорящая крошка так ловко нажимает на кнопки айфона. Но вообще-то подобное успешное манипулирование кнопками вполне доступно сенсомоторному интеллекту человекообразных обезьян.

С точки зрения культурно-исторической теории цифровизация изменяет форму естественных процессов во взаимодействии родившегося и подрастающего человека со взрослым и другими детьми. Это прежде всего связано с тем, что на ребенка через цифровые игрушки, видеоигры наваливается визуальная избыточность, никак не соотносимая с его внешним восприятием, например, лиц членов семьи, бытового и природного окружения, а также искусственные системы операций, которые не включаются в систему бытовых действий. Возникает специально искусственно созданный «цифровой материк», на который помещают ребенка и который захватывает его внимание. Этот «цифровой материк» оказывается отделен и изолирован от практик освоения взрослеющим ребенком культурного содержания во взаимодействии со взрослыми и другими детьми.

Этот искусственный цифровой «материк» не появился сам собой. Над его созданием и формированием работают огромные коммерческие индустрии, с конструкторами, маркетологами, дизайнерами, художниками и в том числе специалистами по детской психологии. В нем используются «скрытые структуры» (dark patterns). Как объясняет Кэти Дэвис, «скрытые структуры — это особенности дизайна, которые предназначены для того, чтобы удерживать пользователей вовлеченными в работу с определенным устройством, платформой или приложением, независимо от того, как их вовлеченность может повлиять на их автономию или благополучие» [21, р. 28]. Но в целом, мы можем реконструировать, как работает это специально организованное вовлечение ребенка. В определенный момент оно вырывает ребенка из процессов органического общения с матерью и отцом и включает в манипулятивное действие на основе собственных принципов. Перефразируя известный тезис Л.С. Выготского «Обучение ведет за собой развитие», следует сказать, что в цифровых средах, где ребенок оказывается предоставлен сам себе и не подчинен формам общения со взрослыми и другими детьми, цифровая активизация поведенческих реакций на предложенные стимулы подчиняет себе и обучение, и процессы развития. Как

пишет философ С.Н. Смирнов: «Если происходит некое делегирование этого процесса внешнему носителю (например, умному техническому устройству, т. е. гаджету и цифре), то тем самым ставится заслон для развития человека, его высших психических функций» [14, с. 69]

В бытовых цифровых средах цифровая активизация ребенка является поводом ослепшего и беспомощного обучения, тогда как обучение, которое ведет за собой развитие — это всегда прорыв к новым форм взаимодействия и взаимопонимания ребенка и взрослого [10], к новым принципам организации совместной деятельности ребенка и взрослого, ребенка и других детей. И именно эта понуждающая к реагированию цифровая активизация и изменения, которые она вызывает в формировании новых видов поведения ребенка, его чувствительности, понимания, воображения и создания образов, требует глубокого и всестороннего исследования и изучения.

Но это изучение должно осуществляться «...на основе модели овладения человеком своим собственным поведением, т. е. овладения самим собой, своей натурой, данной от первого рождения, своими реакциями и аффектами <...> Автор считает, вслед за В.В. Давыдовым, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайловым, другими выдающимися отечественными философами, и мы с ним абсолютно согласны, что второе рождение человек обретает, осваивая культурные средства деятельности. Именно акты овладения своим поведением с помощью знаков как психологических орудий суть акты развития, выступающие в качестве единиц структур деятельности, представленных в понятийных конструктах, преодолевающих догадки и домыслы об устройстве психики человека [14, с. 68]

Но цифровые гаджеты, которые современный взрослый принимает за игрушки и передает ребенку, игрушками не являются. С ними нельзя сделать то самое важное, что можно сделать с игрушками — сломать их и узнать, как они устроены. «Сначала эта пробуждающаяся самостоятельность выражается в том, что ребенок учится *играть* с чувственными вещами. Но самое разумное, что дети могут сделать со своей игрушкой, состоит в том, что они ее ломают» [3, с. 85; см. также: 25]. Но цифровой гаджет в обычном смысле не ломается. Он отключается... А потом включается вновь, продолжая продолжающуюся динамику однообразных операций.

А после очередного включения цифровая динамика на дисплее может повторяться и продолжаться до бесконечности, реализуя принцип рекурсивности, а подключенное к этой динамике сознание хочет продолжений. Именно эта цифровая динамика отбирает ребенка у взрослого с его новыми предложениями и возможностями, если взрослый специально не подчиняет манипуляции ребенка с цифровым движущимися изображениями формам взаимодействия и общения с собой.

Для того чтобы овладеть цифровой средой и вернуть лидирующую функцию обучения, взрослый-педагог должен сформировать детско-взрослое сообще-

ство [11], вокруг «цифровой игрушки» и начать свою обучающе-развивающую метаигру с ребенком в этом сообществе и самим сообществом. В этом случае, конечно, взрослый-воспитатель может получить совершенно новые и удивительные результаты развития ребенка на основе овладения цифровой средой. Если этого не делать, то чужеродная «взбесившаяся» цифровая среда, а на самом деле специально созданное коммерческими и маркетинговыми отделами корпораций поглощающее цифровое марево для подчинения себе потребительского поведения покупателя умыкнет у педагога-взрослого ребенка.

В исследованиях Н.А. Вераксы [1] повторились выводы американских исследователей, которые в своей книге систематически анализирует и Мишель Демюрже [22, р. 45–46]: «С возрастанием экранного времени снижается слухоречевая рабочая память детей, проявляющаяся в их способности запоминать и воспроизводить устный текст. При этом не важно, пассивное это время или активное» [1]. «Дети с совокупным экранным временем менее 1 часа в день обладают лучшей двигательной регуляцией и самоконтролем, чем остальные» [1]. «С увеличением времени перед экраном возрастает степень сопротивления детей при завершении взаимодействия с экранным устройством» [1].

И дальше невероятно важно, при каких условиях экран не превращает ребенка в кретина в соответствии с анализом Мишеля Демюрже [22]. Экран, по крайней мере, безвреден, если взаимодействие с экраном опосредовано взаимодействием со взрослым и другими детьми: «Дети, которые обычно смотрят видео при помощи ЦУ одни, за год ухудшили свои показатели по поведенческому сдерживающему контролю». «У детей, которые обычно смотрят видео при помощи ЦУ с сиблингами, за год показатели по поведенческому сдерживающему контролю не изменились». «У детей, которые обычно смотрят видео при помощи ЦУ со взрослыми, за год показатели по поведенческому сдерживающему контролю улучшились». «Дети, которые не играют в видеоигры при помощи цифровых устройств, создают более детализированные образы, чем дети, которые играют в видеоигры». «Дети, которые имеют опыт использования гаджета вместе с кем-то (родителем, другом, сиблингом), имеют более высокий уровень гибкости воображения, чем дети, которые пользуются гаджетом в одиночку» [1].

Но в любом случае становится очевидно, что важнейший способ овладения экраном, гаджетами и видеоиграми со стороны педагога-взрослого — это включение ребенка под руководством взрослого в то, что ребенку не знакомо и не понятно и что потребует для возникновения понимания мобилизации воображения и создания нового образа именно в коммуникации со взрослым. А затем способ работы с этим образом или его элементами должен стать основой взаимодействия взрослого и ребенка. В этом случае ребенок через непонимание и воображение переходит к пониманию реальности, которое формируется во взаимодействии ребенка и взрослого.

В настоящий момент цифровые гаджеты создают для ребенка *избыточную иллюстративную наглядность и однообразную операциональную манипулятивность*. Поскольку подобные системы игровых цифровых сред, как правило, интерактивны, т. е. действуют на основе принципов бихевиоризма, предъявляемые стимулы вызывают поведенческие реакции игрока, а на операционально-поведенческие ответы игрока поступает обратная связь, создавая иллюзию для ребенка реальности действия в игровых средах. Но это — не реальность смыслового потока, это реальность биоавтомата, работу которого начинает воспроизводить ребенок.

Система поддерживает определенные реакции ребенка на предлагаемые стимулы. Ребенок оказывается неспособен выйти за рамки стереотипных сценариев реагирования. Избыточная иллюстративная наглядность, однообразная операциональная манипулятивность, заданный и неизменный сценарий поведения формируют своеобразные «запруды развития», в которых застревает ребенок. Вместо вхождения в коммуникации со взрослым, в непонятное для него и неизвестное, но очень важное для сознания новое пространство взаимодействий ребенок оказывается включен в разрастающуюся избыточную наглядность, повторяя операции заданного алфавита с однотипными предметами действия — клавишами, кнопками и т. д. в предельно обедненной предметной среде, по сравнению с мировыми ремесленными традициями — вышиванием, плетением, чеканкой, керамикой, созданием орнаментов и т. д.

С другой стороны, эта *избыточная наглядность и однотипная операциональность* становятся барьером (экранируют) и отрезают ребенка от освоения через общение-коммуникацию со взрослым формы организации языкового мышления [18] и появляющегося позже мыслительного языка, в частности принципов классификационного мышления, генезиса категориального мышления, в том числе категорий «порядок», «имя», «род—вид», «качество», «количество», «форма—материал», «единое—многое». Мыслительные структуры, встроенные в язык, оказываются недоступны ребенку и не осваиваются им.

Ребенок оказывается не способен к спонтанному неожиданному жесту, проявлению своей активности, действуя по трафарету. Для него не возникают новые смыслы и новые формы взаимодействия со взрослым и другими детьми

Но эта блокировка коммуникативно-мыслительных процессов, процессов совместного действия ребенка со взрослым и другими детьми, процессов взаимопонимания в ситуации дорефлексивно-смыслового контакта с педагогом-взрослым опасна не сама по себе, а по отношению к процессам овладения новыми способами действия и стоящими за ними способностями, которые помогают человеку проследить происхождение знаний в мышлении, освоить инструменты работы со знанием. Культурные способы действия и способности, а также знания — вот что определяет важнейшее направление развития человека при овладении собственным поведением.

2. Цифро-алгоритмический подход versus цифро-когнитивного подхода в процессах образования

Мы охарактеризовали включение ребенка с момента рождения в своеобразный цифровой материк гаджетов и компьютерных игр. А как устроено целенаправленное обучение в цифровых средах на основе предложенных цифровых платформ, например, Сбербанка и электронных школ?

Там главенствует при создании цифровых учебных сред цифро-алгоритмический подход [8].

Цифро-алгоритмический подход к организации обучения, реализованный в электронно-цифровых средах, соотносит ответы учащегося с определенным установленным правилом, заданным набором операций по получению нужного ответа. При реализации этого подхода учащегося заставляют отгадать последовательность операций, чтобы получить нужное решение. Их выполнение приводит к правильному ответу, однако условия, необходимые для сопровождения предметных и смысло-целевых составляющих мышления и действия в средах такого типа, специально не обеспечиваются. При этом не получают должной поддержки процессы понимания, рефлексии, моделирования, взаимопонимания и коммуникации, определяющие закономерности развития детей в обучении. В таких средах невозможно организовать самоопределение учащегося и осуществлять его воспитание. Цифровые образовательные ресурсы, разработанные на основе цифро-алгоритмического подхода, являются своеобразным «хранилищем» учебных программ и пособий, переведенных в цифровые формы. Они скучны для детей и автоматизируют в основном преподавательский контроль. Способы предоставления информации не позволяют организовывать полноценные учебные, исследовательские и проектные детско-взрослые образовательные общности, а в итоге не позволяют осваивать знания в соответствии с возрастными особенностями развития школьников.

Возможен другой подход — цифро-когнитивный. В этом случае цифровые системы выступают как форма предоставления возможных сценариев действия и коммуникации, которые могут становиться предметом анализа и преобразования. Анализируя данные о возможности или невозможности реализации действия в данной ситуации, учащиеся во взаимодействии со взрослым на основе цифровой модели перестраивают способ совместного действия, выявляя условия его реализации.

Важнейшим элементом цифро-когнитивного подхода является цифровая динамическая модель деятельности и действий, самой коммуникации.

Цифровая динамическая модель реализуется на основе эмерджентного роевого интеллекта, имитирующего для участников воспроизводство целостностей, которыми являются акт мышления, акт коммуникации, акт действия. П. Скобелев разработал модель семантического веба для сред деятельности, которая репрезентирует схемы действий (рис. 1 [12, с. 24]).

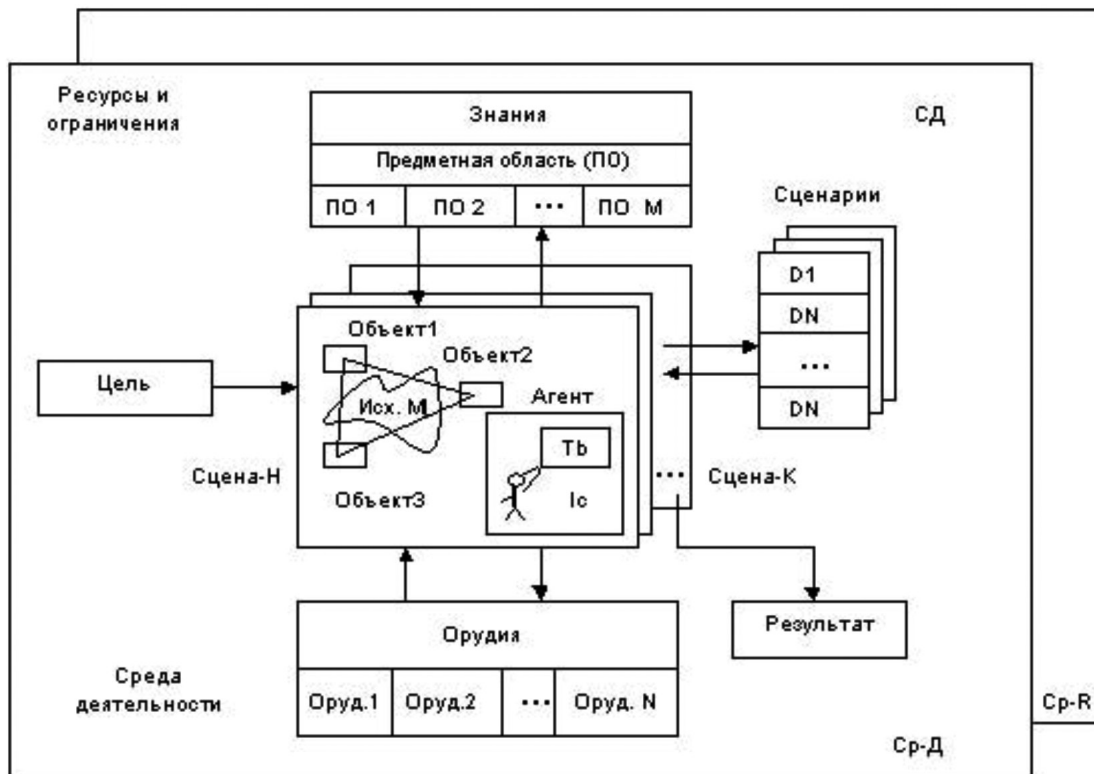


Рис. 1. Модель семантического веба для сред деятельности

Вариант подобного обучения состоит, с точки зрения П.О. Скобелева — разработчика эмерджентного роевого ИИ, из следующих важных подсистем [12; 23]. Создаются автономные цифровые двойники в виде программных агентов специально создаваемой исследовательской среды. Может существовать программный агент учащегося, программный агент учителя, но может создаваться и программный объект понятия, программный объект определенного геометрического предмета, например треугольника.

Создается Агент обучаемого — компьютерная модель обучаемого, за которой постоянно закрепляются операции, соответствующие определенным знаниям и используемым инструментам, которые постепенно осваивает ученик в ходе решения задач и выполнения заданий, где Агент — цифровой двойник реального учащегося, который динамически описывает, какие новые возможности приобретает учащийся за счет освоения новых инструментов и средств. *Создается Агент преподавателя* — это компьютерная модель преподавателя, который выбирает учебные воздействия в зависимости от результатов обучения, например, может пойти от общего к частному, или наоборот.

Наличие Агентов обучаемых и преподавателя позволяет имитировать и представлять, моделировать коммуникацию членов учебной, учебно-проектной, учебно-исследовательской группы друг с другом и преподавателем.

Создаются миры действия на основе цифровых двойников конкретных предметов, задействованных в ситуации (дорог, деревьев, гор) — тех сфер, где осуществляются действия, и миры рассуждения — «идеальный треугольник», модели, операции.

Создаются формализованные базы знаний.

Создается коллекция сцен и проблемных ситуаций, представляющих маршруты обучения нарастающей сложности — это комбинации предметов преобразования, а также исходные данные, необходимые для решения задачи. Общий принцип состоит в том, чтобы представить для обучаемого цепочку операций и преобразований, описывающих изобретения и открытия в различных предметных областях, которую надо пройти в ходе обучения самостоятельно, заново «изобретая велосипед», переткрывая все то, что случилось в конкретной предметной области. Ключевым элементом цифровой среды при когнитивно-цифровом подходе к созданию систем обучения становится цифровая динамическая модель способа действия [8]. При этом цифровая динамическая модель не замещает реальную ситуацию действия, а оказывается «подвешена» в своеобразном эфире взаимодействий и понимания участников для связывания миров действия и миров рассуждения, как еще один элемент ситуации. Это позволяет имитировать и воспроизводить мыслительный акт, важнейшей характеристикой которого является действие моделирования ситуации и процессов в ней. Участники рассматривают динамическую модель ситуации, представленную в цифровой среде, которая воспроизводит известные им возможные способы действия с предметами ситуации в их взаимодействиях друг с другом.

При подобном подходе учитель с учащимися фактически начинают проектировать особый тип действия в образовательных ситуациях, когда динамические цифровые модели становятся для дет-

ско-взрослой общности предметом анализа формы организации совместного действия и коммуникации членов группы, исходя из задач учебно-игровой, учебной, учебно-исследовательской, учебно-проектной деятельности.

В этом случае вводимые визуальные изображения и процедуры оперирования с ними рассматриваются в коммуникации с педагогом и другими подростками как смысловые знаки понимания ситуации разными участниками. На основе работы с данными цифровыми моделями происходит овладение подростками способами проектной, исследовательской и метаигровой деятельности. Системная реализация данного подхода направлена на создание цифровой платформы школы будущего [7].

Важнейший содержательный вопрос: как динамическая цифровая модель актуализирует для отдельного учащегося целостность мышления в виде мыслительного акта или для группы учащихся в виде системы распределенных и сочлененных действий, образующих своеобразный скелет мыслительного акта? При условии если это происходит, на основе динамической модели в цифровой среде начинает моделироваться мышление для участников групповой работы.

Самое важное при этом заключается в том, что на основе динамической модели имитируемого мыслительного акта выделяется способ действия построения объекта мышления. Динамическая цифровая модель для учащихся и педагога задает не конечный образ мыслительного объекта, но сам способ действия, порождающий мыслительный объект.

Именно подобный подход включения учащихся в практику мышления был важнейшим для В.В. Давыдова, создателя революционной практики образования и обучения мышлению [6]. Для него схема действия и схема объекта были про разное. Рефлексивное мышление схватывало это различие и превращало его в содержательную схему мысли. Особая способность (формирование способности) мышления заключается в схватывании полифонических линий мыслительных процессов — свертывании и развертывании схемы действия в объектную схему и схемы объекта в схему действия, чтобы найти параллельное соответствие между обоими движениями. Поэтому и мысль, по Давыдову, всегда практически реализуется в виде конкретного действия в ситуации.

Собственно, цифрово-когнитивный подход позволяет реализовать это различие в учебной ситуации между схемой объекта и схемой способа действия, порождающего объект, раскрыть для учащихся сами условия, когда действие в мышлении превращается в объект мышления.

В этом случае центральным моментом реализации действия учащегося становится метаигра по «взлому» (преобразованию) сложившихся правил цифровой игры, в которую он включен, и изменение заданных сценариев. Разработка таких усложняющихся игр на основе цифровых систем начата ассоциацией «Кружковое движение» [15]. Она предполагает освоение участниками не директивного, а событийного

программирования и программирования машинных состояний.

При таком подходе к цифровизации создаются условия для экстерииоризации способностей — один из членов команды, который, работая с динамической цифровой моделью, идентифицирует способ действия, перестраивает его, оказывается способным действовать по-новому. Таким образом, способность действовать экстерииоризируется как возможность понять и найти новый способ действия. Для других учащихся это оказывается связано с соотношением схватывания — несхватывания нового способа действия, осуществленного одним из членов группы и зафиксированного в цифровой динамической модели при помощи специальных знаков. Такая экстерииоризация оспособления, внешняя представленность реализующейся способности действия через выделение способа действия и его условного закрепления при помощи знаков в динамической цифровой модели позволяет взглянуть на процессы формирования способностей совсем с другой, новой стороны [5].

Таким образом можно утверждать, что *основная альтернатива существующим подходам цифровизации образования* при использовании средств деятельностного подхода состоит в следующем.

1. При цифро-алгоритмическом подходе к цифровизации в образовании она рассматривается как особого типа тренажер для освоения учениками заданного набора операций, которые затверждаются при выполнении заданий на цифровом устройстве, а результат их выполнения контролируется.

2. При когнитивно-цифровом подходе создаются специальные ситуации, в которых учащийся и учебная группа для решения задачи должны изменить предмет операции, преобразовать структуру операции, выделить новые единицы внутри операции, создать другую форму знакового обозначения операций и схематизации предмета действия. В условиях коллективной работы в группе это также требует создание новых форм коммуникации для привлечения внимания членов учебной группы и взрослого к обозначению операции при помощи знаков.

3. Цифрово-когнитивный подход позволяет не отождествлять моделируемый предмет со знаковыми моделями, а специально рассматривать и выявлять ограничение средств моделирования, нетождественность моделируемого предмета и модели. Данный подход следует рассматривать как продолжение работ В.В. Давыдова, посвященных изучению строения мыслительного акта [6].

Зафиксированная подобным образом альтернатива традиционным подходам к цифровизации образования требует более внимательного отношения к теоретическому наследию В.В. Давыдова, намеченным в нем перспективам развития практики образования.

Вслед за идеей В.В. Давыдова об особой значимости освоения способа действия в ситуации как основы оспособления [5] можно предположить, что подлинными действующими акторами театра человеческой субъективности — процессов развития являются не психические функции, а способности.

Психические функции были выделены в результате интроспекции немецкими учеными-философами 19 века (В. Вундт, Фехнер и пр.) в структуре физикалистского эксперимента и соединены с функциями сознания, рассматривавшимися значительно раньше немецкими схоластами Рудольфом Гоклениусом и Филиппом Меланхтоном.

Отметим, что теория интериоризации Л.С. Выготского работала не со способностями и процессами освоения способов действия, а с психическими функциями.

Способность отличается от более абстрактной психической функции, поскольку способность основана на освоении способа действия и обязательно связана с контекстом, с ситуацией действия, ее неопределенностью и реализуется в действии, а с другой стороны, она соединена с механизмами работы сознания. В этом мы видим принципиальное значение преодоления теории абстрактных по-прежнему все еще вундтовских психических функций на основе вводимых моделей способа действия, осваиваемых в образовании способностей. Именно способности, а не психические функции выходят из «зазеркалья» сознания на сцену и становятся действующими персонажами драмы развития обучающегося, оспосабливающегося человека.

Следуя известному высказыванию Л.С. Выготского о том, что психическая функция появляется на сцене дважды, один раз как интерпсихический процесс между людьми, другой раз как интрапсихическая функция внутри человека, мы полагаем, что в спектакле развития человеческой субъективности должна произойти замена главного героя — протагониста. В известной «канонической» формуле Л.С. Выготского о том, что психическая функция появляется на сцене дважды, один раз как интерпсихический процесс между людьми, другой раз как интрапсихическая функция внутри человека, необходимо поменять главного действующего героя — протагониста. Вместо психической функции речь должна идти о способности. Поскольку в этой формуле вместо живого действующего героя во плоти — осваиваемой способности в виде демонстрируемого образца действия, на роль действующего лица была приглашена его тень, созданная интроспективной психологией на основе самонаблюдения — психическая функция.

Но у протагониста-способности другая судьба. Способность сразу и экстериоризируется, социализируется, обрастая компетентностными характеристиками за счет внешних оценок действий человека и индивидуализируется, субъективируется, обрастает внутренними ощущениями регуляции, начинает управляться конкретным человеком. Процессы интериоризации и экстериоризации осуществляются при освоении способности одновременно. Поэтому теория интериоризации Л.С. Выготского не работает при рассмотрении процессов оспосабливания.

Подобное представление о способности позволяет утверждать, что психическая функция — это Вундтовская абстракция, тень-двойник способности. Способность, будучи очищена от своего социально-

го существования, способа действия и регуляции на основе сознания — субъектности действия превращается в психическую функцию, которую и можно перекидывать то в отношения между людьми, то помещать во внутренний субъективный мир человека.

Регуляция способности строится иначе. Человеку и маленькому ребенку тоже, собственно, и дано сознание как особый тип чувствительности через него, чтобы сразу быть включенным во взаимодействия с другими людьми и осуществлять регуляцию и субъектное управление своей способностью, отвечать за свое оспосабливание [5].

Поэтому настоящим главным герой-протагонист, который выходит на сцену, — не психическая функция, а способность. Она появляется на сцене дважды: сначала как завораживающее чужое недоступное действие умелого человека — взрослого или старшего ребенка, а второй раз как собственное свое действие. Чужое умелое действие наблюдается извне, но и примеривается как будущее собственное действие изнутри. Собственное пробуемое действие связано с внутренними ощущениями и регуляцией, но одновременно является предметом коммуникации с другими «умельцами», с попыткой посмотреть на собственное действие с их позиций, их глазами.

Поэтому восстановление действительного театра человеческой субъективности требует выделения всего набора действующих персонажей в виде осваиваемых предметных (пересказывать сказку, задавать вопрос взрослому, отвечать на вопрос, рисовать, танцевать, писать, читать, складывать, вычитать, умножать, представлять в виде формулы операции с числами и т. д.) и метапредметных (понимать, коммуницировать, осуществлять рефлексивное мышление, решать задачу, схематизировать, самоопределяться, и формировать замысел действия и пр.) способностей.

Это обстоятельство получило очень интересное раскрытие в работах В.В. Рубцова [11], В.И. Слободчикова [13], Е.Е. Шулешко [17]. Именно в этих работах формирование способности выступает как процесс одновременного с оспосабливанием вхождения в детско-взрослую образовательную общность умелых (читать, писать, решать задачи), поскольку упражнение и реализация способности поддерживается в общности педагога и учащихся, осваивающих эту способность.

При включенности в существующие сегодня цифровые игры, среды и цифровые гаджеты у учащегося нет интереса вглядываться в действие оспосабливаемого человека и пробовать повторить такое действие, анализировать, что он не может, слушать советы педагога-взрослого. Он, взаимодействуя с гаджетом и экраном, осуществляет хаотичные индивидуальные манипуляции, действуя перебором. Этот тип хаотической поисковой деятельности, к которой приручает цифровой гаджет, также следует специально изучить с точки зрения блокирования и сведения общения со взрослым к обмену сигналами, а также выработки и нахождения условий для инициирования участников ситуации к поиску более эффективных действий и трансформируя саму форму совместных действий.

Другой тип образовательной цифровой среды когнитивно-цифрового типа в настоящее время разрабатывается совместно Ю.В. Громыко, В.В. Рубцовым [8], П. Скобелевым [12] и ассоциацией «Кружковое движение» (Ассоциация участников технологических кружков). Этот тип цифровой среды подразумевает моделирование и представление образа действия в структуре мыслительного акта, иногда демонстрирует специально организованную невозможность его реализации в заданных условиях, что требует общения с другими членами команды и преподавателем. В таком случае искомым способом действия становится новый тип общения между учеником и учителем, самими учениками друг с другом, который должен быть инициирован.

Учитель должен вывести ученика за пределы операциональных событий «нажатия клавиш» в освоенном им индивидуальном поведении к новому КОЛЛЕКТИВНОМУ СОВМЕСТНОМУ действию на другом предметном материале и операционализировать этот совершенно другой тип действия, схематизировать и представить его с элементами динамической цифровой модели, тем самым превращая его в предмет преобразования образа действия. Получается, что учитель должен постоянно вовлекать ученика в новое СОЦИАЛЬНО-КОЛЛЕКТИВНОЕ и неизвестное для него практическое ЦЕЛОЕ и помогать ему в понимании и освоении этого нового целого.

Здесь, в этой точке мы видим важнейший узел перехода от культурно-исторической психологии Л.С.Выготского к культурно-исторической психологии Выготского—Давыдова как единого процесса, но с важнейшим элементом развития этой традиции на основе введения В.В. Давыдовым новых представлений об освоении человеком способов мышления в образовании. Ни один объект сформированный и включенный в знание, не мог быть взят в готовом виде всего лишь по самому факту своего существования [6]. Для освоения объекта мышления требуется выделение генетически исходного способа действия, порождающего объект мышления. Фактически, способ действия, порождающий видение объекта через операциональный взрыв непосредственности (открываемая учащимся новая операциональная единица), никогда не оказывается равен исходному объекту готового назывного знания, и только освоение способа действия, порождающего модель объекта, представленность объекта в знаковой форме приводит к оспособлению и формированию способности мышления. Фактически при подобном подходе мир готового знания переводится в требование к оспособлению, практике оспособления [5], т. е. необходимости поиска и обнаружения каждый раз способа действия. Разработка и внедрение цифрово-когнитивной образовательной среды нового поколения может обеспечить формирование практики мышления в соответствии с идеями Л.С. Выготского—В.В. Давыдова на разных этапах возрастного развития учащихся.

В.В. Давыдов продолжил и усилил целый ряд важнейших идей Л.С. Выготского [9]. Л.С. Выготский всеми силами боролся с надвигающимся бихевио-

ризмом, уподобляющим действия человека поведению крысы в лабиринте по схеме «стимул—реакция». И сегодняшний язык цифровизации — это вторая усиленная волна по всему миру все того же языка бихевиоризма. Но отсутствие деятельностного языка, который он только еще начинал формировать, не позволяла описывать реальный практический опыт человека в практиках образования, театральных практиках, практиках терапии без использования языка бихевиоризма. Выготский только еще формировал язык самовозрастания человека как язык деятельности при освоении культурной традиции за границами бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, используя основные достижения этих направлений психологии. Поэтому целый ряд понятий, используемых Л.С. Выготским, несут на себе отпечаток бихевиоризма — «овладение собственным поведением», а не способами действия, мышления, взаимопонимания (В.В. Давыдов); автостимуляция, методика двойной стимуляции, а не превращение знака в средство управления интенциональными отношениями сознания, не управление знаковым отношением к вычленяемому предмету собственного действия и многое другое.

Гений Л.С. Выготского состоял в том, что он стремился прорваться к новому языку, который бы позволял анализировать практику человека с позиций культуры и многообразных культурных практик. Этим языком являлся язык человеческой деятельности, что было отмечено А.Н. Леонтьевым и В.В. Давыдовым [9], несмотря на отсутствие категории деятельности в работах Л.С. Выготского.

Но с какой-то точки зрения деятельностный язык Л.С. Выготского был сложнее деятельностного языка А.Н. Леонтьева. Поскольку он предлагал удержать в качестве единого целого процессы мышления, процессы речи — коммуникации, процессы произвольного волевого действия человека в ситуации. Эта конкретность, которую развернул Л.С. Выготский в своих работах, была воспроизведена в конце XX века в рамках системо-мыследеятельностного подхода Г.П. Щедровицкого [18; 19]. Им была разработана схема мыследеятельности, на которой представлены процессы мыслекоммуникации, мыследействия, мышления (см. рис. 2)

Необходимость объединения в единое системное целое процессов действия, мыслекоммуникации, мышления на схеме мыследеятельности позволило выделить процессы рефлексии и понимания в мыследеятельности и их специфические функции. Процессы рефлексии и понимания обеспечивают связь процессов действия, коммуникации, мышления друг с другом. Эта связь достигается за счет переноса результатов рефлексии и понимания из одного типа мыследеятельностного процесса в другой (см. рис. 3). Рефлексия обеспечивает выделение и перенос средств и способов преобразования, а понимание обеспечивает перенос смыслов как результатов понятия и значений из одного процесса в другой. Единство сознания участников ситуации совместного действия и достижение взаимопонимания обеспечивается на основе порождения новых средств выраже-



Рис. 2. Схема базовых процессов мыследеятельности

ния и контроля результатов понимания участниками взаимодействий при использовании этих новых знаковых средств.

Этот язык мыследеятельностных процессов стал формироваться особенно развернуто в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» [2]. Мышление и речь — это не поведение человека, это социокультурные процессы, освоение которых отличает человека от животных. Вводя и прорабатывая социокультурные процессы, Л.С. Выготский «перемалывал» бихевиористский язык, освобождаясь от него и выходя за его пределы. Но следы языка бихевиоризма кое-где остаются в различных его работах. У Л.С. Выготского не было общего концептуального названия социокультурных процессов, которые он стал превращать в предмет изучения. Общее категориальное название для этих процессов появилось значительно позже благодаря работам А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна [8]. Основная характеристика

этих социокультурных процессов состоит в том, что они являются формой культурно-исторической реальности, называемой деятельностью. Понятие деятельности очень трудно для перевода на английский язык, поскольку в английском языке слова активность и деятельность не различаются, и необходимо по контексту догадываться, когда речь идет об активности в отличие от пассивности, а когда об особой культурно-исторической реальности, называемой деятельностью. Понятие «деятельность» инородно для строя англосаксонской культуры. Разработка представлений о деятельности, категории деятельности, особого языка описания деятельности была осуществлена в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Л.С. Выготский не использовал термин «деятельность», но описание процессов мышления и речи имеют отношение к деятельности. Как утверждал В.В. Давыдов: «Таким образом, уже в середине 20-х гг. Л.С. Выготский как «очень образованный

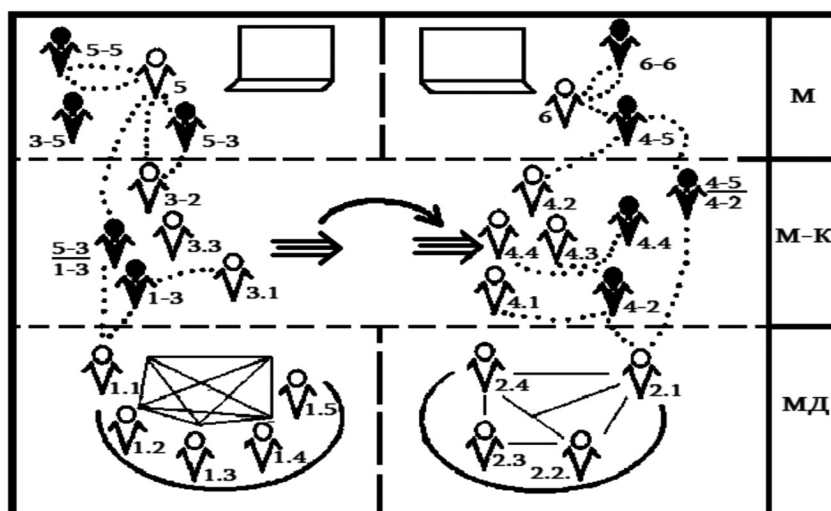


Рис. 3. Схема мыследеятельности с процессами рефлексии и понимания

марксист» имел *историко-социологическое понятие* о практической, чувственной деятельности людей. Более того, он отчетливо понимал роль в ней такого существенного компонента, как «орудийность» и «опосредствованность», положив его изучение в основу исследований своей научной психологической школы» [8, с. 23]. Получается, что Л.С. Выготский не использовал категорию деятельности, не разработал модели деятельности, но, освобождаясь от схем бихевиоризма, он опирался на историко-социологическое представление о практической деятельности. И это, с точки зрения В.В. Давыдова, определялось прежде всего разработкой представлений об опосредствовании психических процессов орудиями-средствами. Более того, теоретическое понимание Л.С. Выготским процессов освоения человеком мышления и речи является первой попыткой в психологии и в антропологии выделить деятельностные механизмы устройства этих процессов. Но здесь намечается определенный парадокс: у Л.С. Выготского не было развернутого теоретического представления о деятельности, и одновременно оно было. Более того, эти деятельностные представления Л.С. Выготского о механизмах возрастного овладения ребенком во взаимодействии со взрослым мышлением и речью заставляют раз за разом пересматривать общие взгляды на процессы деятельности и задаваться вопросом: что такое деятельность? Следующий конкретный шаг в изучении процесса формирования мышления в современной практике образования был сделан В.В. Давыдовым при анализе освоения ребенком общих способов действия [5; 6].

Современное наиболее конкретное представление деятельности — это система мыследеятельности как единство трех процессов в их взаимосвязях — мышления, коммуникации, действия. Два из этих процессов — мышление и речь (формы коммуникации) в их единстве рассматривались Л.С. Выготским. Третий процесс — процесс действия в советской психологии был выделен и проработан в исследованиях А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Г.П. Щедровицкого. Затем возникла проблема взять эти три процесса в единстве, сразу как интегративное целое, как максимально конкретное представление о деятельности. Это было сделано Г.П. Щедровицким на основе создания схемы мыследеятельности и системомыследеятельностного подхода.

3. Вывод: разработка теоретического инструментария развивающей психологии в контексте цифровизации

Но такое концептуальное видение деятельности как мыследеятельности, как конкретное единство трех процессов (мышления, коммуникации-общения и действия) проблематизирует язык психологии и саму психологию как дисциплину в рамках традиции культурно-исторической психологии. Возникает вопрос: что психологического в этой идее мыследеятельности? В конце концов, ни деятельность в целом,

ни мышление, ни действие, ни общение-коммуникация не являются специфическими психологическими предметами изучения. Эти процессы требуют междисциплинарных и трансдисциплинарных подходов для их изучения и анализа — в психологии, логике, социологии, семиотике, лингвистике, культурологии, антропологии. Ни мышление, ни взаимопонимание и коммуникация, ни действие не могут быть сведены к психическим процессам.

Более того, подобное рассмотрение деятельности как мыследеятельности выталкивает нас к рассмотрению психологии не просто как дисциплины, а как метадисциплины, как метапсихологии, поскольку мы должны отвечать на вопрос: а что психологического мы познаем при анализе процессов мышления, действия и коммуникации и как мы это психологическое выделяем?

На наш взгляд, при изучении деятельности как конкретного единства трех процессов мышления, действия, коммуникации (общения) должны использоваться *три языка* — должен сохраняться старый язык высших психических функций (восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, воли, эмоций и аффектов), должен конкретизироваться язык интеллектуальных процессов (мышления, коммуникации-общения, действия и способов построения этих процессов) и должен вводиться язык состояний сознания. Единство этих трех языков психологии обеспечивается единой онтологией мыследеятельностных процессов.

Онтологией психологии является мыследеятельность, а конкретная работа исследования и проектирования гуманитарных практик связана с использованием этих трех языков. Понятный состав каждого из этих языков должен расширяться и наращиваться. Например, О.И. Генисаретский [4] предлагал, расширяя состав психических функций, ввести представление о новой психической функции — «процепции». Но самое интересное — это взаимопроникновение этих трех языков друг в друга, их переплетение и взаимовлияние.

Но это типологическое расширение концептуальных синтагм и возрастающее богатство трех различных психологических языков должно быть достигнуто не только на основе академических изобретений антропологов, психологов и философов, но и должно быть представлено как реальный анализ того, как интегративная психика современного человека, формы организации его сознания, уровней сознания и самонаблюдение за самим собой, способы переживания трансформируются под влиянием цифровой информационной среды. Распространяемый цифровой объект, по мысли Юка Хуэя [26; 27], подчинил своей организации коммерческую и политическую рекламу, произведения классического и абстрактного искусства, поэтические и литературные тексты в соревнованиях с лонгридами, заменив внимательное погружение в предмет мгновенным интернет-листанием. А созданный инструмент chatGPT делает трудноразличимы авторские тексты и тексты, созданные данным сервисом искусственного интеллекта.

Алгоритмизированная цифровая конструкция подчиняет восприятие нового прошлым операционализированным реакциям, требуя от человека сбросить оцифрованный панцирь экстраполяции прошлого в будущее (все уже произошло!) благодаря опыту присутствия и спонтанного действия в этой ситуации как момент утверждения и осознания жизни. Цифровое конструирование поведенческих реакций не должно вытеснять утверждение подлинных ценностей в новой ситуации, заменять реальность события возможной визуальной схемой, сводя истину к виртуальным интерпретациям, растабулировать и превращать в цифровое зрелище и цифрово-визуальные схемы, интимно-личные и постыдные, разрушающие человеческую природу.

Поэтому антропология, теория сознания и психология являются сегодня открытым полем борьбы за человеческое в человеке. И это предполагает реконструкцию событий сознания и переживания во всем

поле развертывающихся практик в условиях цифровизации.

Психологии, антропологии и теории сознания необходимо в очередной раз вырваться за удушающий академизм к полю трансформации, к выявлению опасности разрушения человеческого в человеке и нового становления возвышающего сверхчеловеческого и святого в человеке, к практикам преодоления [20; 16] «человеческого, слишком человеческого» (Фридрих Ницше). Но все эти процессы происходят одновременно в виде возникновения новых состояний сознания, освоения способов понимания, мышления, действия и трансформации психических функций, например, так называемого внимания, направленности сознания — некоторого пригляда за тем, что происходит с миром и нами.

Именно это кардинально важно при рассмотрении и анализе процессов цифровизации, проектировании такой цифровизации, которая нужна нам для повышения уровня организации сознания человека.

Литература

1. Веракса А.Н. Уроки пандемии: что мы узнали о развитии детей: Презентация научного доклада на международной конференции в Казанском государственном университете [Электронный ресурс]. Казань, 2022. URL: <https://yadi.sk/i/xzCCxIig-W1m9w>. (дата обращения: 17.06.2023).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: [монография]. М.: Лабиринт, 2007.
3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977, 471 с.
4. Генисаретский О.И. Прощения и виртуальность в возможных жизненных мирах // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 1. Виртуальные реальности в психологии и психопрактике. М.: Ин-т человека РАН, 1995. С. 63–79.
5. Глазунова О.И., Громыко Ю.В. Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309
6. Громыко Ю.В. Давыдов — основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250501
7. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106
8. Громыко Ю.В., Рубцов В.В. Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции (4–5 февраля 2021 г., Москва). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2021. С. 238–259. DOI: 10.20948/future-2021-21
9. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 20–29.

References

1. Veraksa Aleksander N. Uroki pandemii. Chto my uznali o razvitiy detei [Lessons of the pandemic. What we have learned about the development of children]. *Prezentatsiya nauchnogo doklada na mezhdunarodnoi konferentsii v Kazanskom universitete [Presentation of the scientific report at the international conference in Kazan university]*. May 2022, <https://yadi.sk/i/xzCCxIig-W1m9w>. (Accessed 17.06.2023) (In Russ.).
2. Vygotsky Lev Semyonovich. Myshlenie i rech': (monografiya) [Thinking and speech: (monograph) L.S. Vygotsky]. Moscow: Publ. Labyrinth, 2007. (In Russ.).
3. Hegel G.V.F. Entsiklopediya filosofskikh nauk [Encyclopedia of Philosophical Sciences]. Volume 3. Philosophy of the Spirit [Filosofiya dukha]. Moscow: Publ. Mysl, 1977. (In Russ.).
4. Genisaretskiy Oleg I. Protsepsiya i virtual'nost' v vozmozhnykh zhiznennykh mirakh [Proception and virtuality in possible life worlds]. Moscow: Publ. Institute of Human Sciences, 1995, pp. 63–79. Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/5771> (Accessed 06.03.2009). (In Russ.).
5. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Osvoenie sposobov deistviya kak integral'nyi pokazatel' razvitiya intellektual'nykh sposobnostei v obuchenii: k probleme postroeniya deyatel'nostnoi diagnostiki sposobnostei [Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309 (In Russ.).
6. Gromyko Y.V. Davydov — osnovatel' dejatel'nostnoj praktiki obrazovaniya [Vasilij Davydov: The Founder of Activity Practice in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250501 (In Russ.).
7. Gromyko Y.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing

10. Нечаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. DOI: 10.17759/chp.2020160304
11. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302
12. Скобелев П.О. Онтологии деятельности для ситуационного управления предприятиями в реальном времени // Онтология проектирования. 2012. № 1. С. 6–38.
13. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности: сб. статей. Вып. 1(43) / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной; науч. ред. серии Н.Б. Крылова. М., 2010. С. 5–13.
14. Смирнов С.А. Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей. Ч. 1 // Science for Education Today. 2021. № 6. С. 62–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.04>
15. Устиловская А.А. О некоторых образовательных и социально-психологических аспектах деятельности технологических кружков // Исследователь/Researcher. 2022. № 3–4(39–40). С. 90–103.
16. Фахрутдинов А.Р. Преодоление. Рукопись манифеста. Казань, 2022.
17. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Книга первая. Условия успеха. Общая организация жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности. СПб., 2011. 287с.
18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 759 с.
19. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. 1986. М., 1987. С. 124–146.
20. Эльконин Б.Д. Развивающее обучение — это преодоление результирующего действия, прямого достижения, построение способа действия // Современное дошкольное образование. 2019. №2 (92). С. 4–7.
21. Davis, Katie. Technology's Child: digital media's role in the ages and stages of growing up. Boston. The MIT Press, 2023, 256 p.
22. Desmurget, Michel. La fabrique du crétin digital — Les dangers des écrans pour nos enfants French Edition. Paris, Editions du Seuil, 2019. P. 45–46.
23. Skobelev P.O. Multi World. Intelligence medium for study of physics, Samara. (C) BIT & ArtLog, 1992. 40 p.
24. Stiglitz J.E. People, Power, and Profits: Progressive Capitalism for an Age of Discontent, W. W. Norton & Company, 2019. 366 p.
25. Tubbs N. Education in Hegel. (Continuum studies in educational research) Continuum International Publishing Group, 2008. 170 p.
26. Yuk, H. On the Existence of Digital Objects, pref. Bernard Stiegler. University of Minnesota Press, 2016. 336 p.
27. Yuk H. Recursivity and Contingency, pref. London: Howard Caygill, 2019. 336 p.
28. Zuboff, S. Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization // Journal of Information Technology, 2015. Vol. 30. P. 75–89. DOI:10.1057/jit.2015.5
- Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ.).
8. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V. Tsifrovaya platforma Shkoly Budushchego: Tsifro-kognitivnyi podkhod v otlichie ot tsifro-algoritmicheskogo uproshcheniya obrazovaniya [Digital platform of the School of the Future: Digital-cognitive approach in contrast to digital-algorithmic simplification of education]. *Proektirovanie budushchego. Problemy tsifrovoi real'nosti: trudy 4-i Mezhdunarodnoi konferentsii (4–5 fevralya 2021 g., Moskva)* [Designing the future. Problems of digital reality: proceedings of the 4th International Conference]. Moscow: IPM im. M.V.Keldysha, 2021, pp. 238–259. DOI:10.20948/future-2021-21 (In Russ.).
9. Davydov Vasily. Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniy nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo [The concept of activity as the foundation for the research in the scientific school of L.S. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1996, no. 5, pp. 20–29. (In Russ.).
10. Nechaev N.N. «Dvoistvennost'» sovmestnoi deyatel'nosti kak osnova stanovleniya psikhologicheskikh novoobrazovaniy: puti razvitiya deyatel'nostnogo podkhoda [The “Ambivalence” of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neof ormations: Ways of Developing the Activity Approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 27–37. DOI:10.17759/chp.2020160304. (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiya v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L.S. Vygotsky vs Zh. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302 (In Russ.).
12. Skobelev Petr O. Ontologii deyatel'nosti dlya situatsionnogo upravleniya predpriyatiyami v real'nom vremeni [Activity ontology for situational management of enterprises in real time]. *Ontologiya proektirovaniya [Ontology of Designing]*, 2012, no.1, pp. 6–38. (In Russ.).
13. Slobodchikov V.I. Sobytiinaya obrazovatel'naya obshchnost' — istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya [Event educational community — a source of development and a subject of education]. In Krylova N.B. (eds.), *Sobytiinost' v obrazovatel'noi i pedagogicheskoi deyatel'nosti sb. Statei [Eventuality in educational and pedagogical activity]*. Moscow, 2010, Vyp. 1 (43), pp. 5–13. (In Russ.).
14. Smirnov, Sergey. Tsifrovaya shkola: v poiskakh ob'yasnitel'nykh modelei. Chast' 1 [Digital school: searching for explanatory models. Part 1]. *Science for Education Today*, 2021. Vol. 11, no. 6, pp. 62–79. DOI:10.15293/2658-6762.2106.04 (In Russ.).
15. Ustilovskaya Alla A. O nekotorykh obrazovatel'nykh i sotsial'no-psikhologicheskikh aspektakh deyatel'nosti tekhnologicheskikh kruzhkov [Some educational and social-psychological aspects of the activities at technological clubs]. *Issledovatel' [Researcher]*, 2022, no. 3–4 (39–40), pp. 90–103. (In Russ.).
16. Fakhрутдинов Aidar. Preodolenie. Rukopis' manifesta [Overcoming. Manuscript of the manifesto]. Kazan, 2022. (In Russ.).
17. Shuleshko E.E. Ponimanie gramotnosti. O pedagogicheskom reshenii problem preemstvennosti v nachal'nom obrazovanii detei ot pyati do odinnadtsati let [Understanding of literacy. On the pedagogical solution of the problems of continuity in the primary education of children from five to eleven years old.]. *Kniga pervaya. Usloviya uspekha.*

Obshchaya organizatsiya zhizni detei i vzroslykh v detskom sadu i nachal'noi shkole vne zanyatii i na zanyatiyakh po raznym rodam deyatel'nosti [The first book. Conditions for success. The general organization of the life of children and adults in kindergarten and primary school outside of classes and in classes for different types of activities]. Saint-Petersburg, 2011. 287 p. (In Russ.).

18. Shchedrovitskii G.P. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow: Publ. Shkola Kul'turnoi Politiki, 1995, 759 p. (In Russ.).

19. Shchedrovitskii G.P. Skhema mysledeyatel'nosti sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie [the Scheme of the cognitive system-structural structure, meaning and content]. *Sistemnye issledovaniya. Metodol. probl.: Ezhegodnik, 1986* [System research. Methodol. probl.: Yearbook], 1986. Moscow, 1987, pp. 124–146. (In Russ.).

20. Elkonin Boris. Razvivayushchee obuchenie – eto preodolenie rezul'tativnogo deistviya, pryamogo dostizheniya, postroyeniye sposoba deistviya [Scaffolding is about overcoming an effective action, direct achievement and building an action mode]. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie* [Preschool Education Today], 2019. Issue 13. Vol. 2 (92), pp. 4–7. (In Russ.).

21. Davis, Katie. Technology's Child: digital media's role in the ages and stages of growing up. Boston. The MIT Press, 2023, 256 p.

22. Desmurget Michel. La fabrique du crétin digital – Les dangers des écrans pour nos enfants French Edition. Paris, Editions du Seuil, 2019, pp. 45–46.

23. Skobelev P.O. Multi World. Intelligence medium for study of physics, Samara. (C) BIT & ArtLog, 1992. 40 p.

24. Stiglitz J.E. People, Power, and Profits: Progressive Capitalism for an Age of Discontent, W.W. Norton & Company, 2019. 366 p.

25. Tubbs N. Education in Hegel. (Continuum studies in educational research) Continuum International Publishing Group, 2008. 170 p.

26. Yuk H. On the Existence of Digital Objects, pref. Bernard Stiegler. University of Minnesota Press, 2016. 336 p.

27. Yuk H. Recursivity and Contingency, pref. Howard Caygill, London, 2019. 336 p.

28. Zuboff S. Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 2015. Vol. 30, pp. 75–89. DOI:10.1057/jit.2015.5

Информация об авторах

Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); руководитель магистерской программы «Психология и педагогика проектной деятельности», директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО «Институт опережающих исследований»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Information about the authors

Yury V. Gromyko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of 'Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov' of the faculty 'Psychology of education' of MSUPE, Head of the Master's program "Psychology and Pedagogy of project activity", Director of the Institute for advanced studies and human resource management in the named after Eugene Shiffers (Shiffers Institute), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Получена 22.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 22.05.2023

Accepted 22.06.2023

Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии

С.А. Смирнов

Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук
(ФГБУН ИФПР СО РАН), Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

В статье ставится проблема принципиальной возможности включения цифры в модель опосредствования, выступающей в качестве ядерной в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Автор проблематизирует эту задачу через обсуждение природы виртуальной реальности, созданной с помощью цифровых технологий. Согласно уже существующим допущениям разных исследователей, цифра выступает одновременно как орудие и знак и поэтому может быть использована в практике опосредования. В статье обосновывается, что цифра выступает характеристикой особой среды обитания, виртуальной реальности, которая диктует определенный способ действия и поведения, особенно для детей и подростков. Автор показывает, что цифра совершает расщепление в модели опосредования, в результате чего взрослый уходит из коммуникации с ребенком. В результате происходит так называемый цифровой разлом, согласно которому ребенок погружается в виртуальную реальность, не проживая акта опосредствования, а поэтому мы не можем говорить о том, что цифра играет такую же роль психологического орудия, описанную у Выготского, которую играл знак. В статье приведены характеристики и последствия цифрового разлома, такие как событийный сдвиг, сценарный захват, функциональная инверсия, сплющивание смыслового горизонта. В статье предлагается рассмотреть в этом случае использование цифры при построении в школе поисковой ситуации, состоящей из нескольких этапов (вызов, осмысление, поиск-вопросание, обсуждение, рефлексия, знаниевое оформление). На каждом этапе цифра может быть использована в зависимости от задачи и в разном качестве. Выводом работы является утверждение, что алгоритмизация поведения ученика, доминирующая в массовой школе, провоцирует цифровизацию поведения еще до цифры. В этой связи для преодоления цифрового разлома необходимо еще до внедрения цифровых технологий на уроке выстраивать проблемно-поисковые модели обучения.

Ключевые слова: цифра, цифровые технологии, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, опосредствование, поисковая ситуация, цифровой разлом.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (№ 21-18-00103), <https://rscf.ru/project/21-18-00103/>

Для цитаты: Смирнов С.А. Л.С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>

L.S. Vygotsky and the Digit: Challenge for Cultural-Historical Psychology

Sergei A. Smirnov

Institute of Philosophy & Law of the SB of the RAS, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

The article ponders, if it is at all possible to include digital technologies into the process of mediation. The latter being the core of cultural-historical psychology by L. Vygotsky. In order to facilitate the discussion, the author outlines the nature of the virtual world, made by digital technologies. It was postulated by a number of researchers that digital technology could serve both as a tool and as a sign. And so — it can be part of the mediation practices. This article claims that digital technologies create a unique environment

(virtual reality) that dictates particular ways of conduct, especially for children and teenagers. The author demonstrates how digital technology creates splinter segments in the mediation process, which makes an adult to leave the communication with a child. Which leads to so-called digital chasm, and a child descends into the virtual reality without living through the mediation process. This is why we claim that digital technology can't serve as a sign, the way Vygotsky describes them. The article lists parameters and consequences of the digital schism, such as: event shift, narrative intervention, inversion of functions and flattening of the horizon of meaning. The article proposes a solution — a construction of a search scenario in schools. This search scenario consists of several stages: challenge, analysis, ask-search, discussion, reflection and articulation of knowledge. Each of these stages can include digital technologies in various ways. The article concludes the algorithmic nature of modern schools makes a pupil's behaviour "digital" before digital technologies themselves. And so, in order to overcome the digital schism, one needs to establish search scenarios as a teaching model before introducing digital technologies during a lesson.

Keywords: digital technologies, cultural-historical psychology, L. Vygotsky, mediation, search scenario, digital chasm.

Funding. The work was written within the framework of the grant project supported by the Russian Science Foundation. Project (№ 21-18-00103), <https://rscf.ru/project/21-18-00103/>

For citation: Smirnov S.A. L.S. Vygotsky and the Digit: Challenge for Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>

Опосредствование и цифра

Цифровые технологии (в широком смысле — цифра), активно внедряемые в различные сферы жизнедеятельности, выступили серьезным вызовом для гуманитарных наук и в том числе для культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (далее — КИП). Фактически, все мировые антропологические, психологические концепты, известные нам и до сих пор выступающие базовыми для гуманитаристики, были разработаны в доцифровую эпоху. И потому цифра никак не фигурировала в этих концептах. И хотя уже в 60-е гг. прошлого века появились работы, посвященные как роли компьютера и информационных технологий в развитии человека, так и рискам, с этим связанным [см., например: 1]¹, но вместе с тем базовые постулаты КИП не были проверены по крупному счету цифрой. А вызов здесь как раз и заключается в том, что она бьет в самую сердцевину КИП — в модель опосредствования.

В чем заключается предметно этот вызов и связанная с этим проблемная ситуация для исследователей?

Постулат КИП гласит, что все «...высшие психические функции <...> являются опосредованными процессами, т. е. включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами»

[2, с. 126]. Акт развития, по Л.С. Выготскому, всегда был представлен через акт овладения человеком своим поведением посредством психологического орудия (знака). Последний отличается от орудия труда своей *направленностью* — вовнутрь, на свой способ действия (в отличие от внешнего предмета-орудия, направленного вовне, на объект) [3, с. 90]. Это различие грамматически воплощается в ключевом понятии, в изменении суффикса: при воздействии на объект субъект осуществляет акт *опосредования*, действуя с помощью орудия. А при воздействии на себя субъект осуществляет акт *опосредствования*, овладения своим поведением, действуя с помощью знака².

Но что означает овладение своим поведением? Оно означает освоение человеком (ребенком) с помощью взрослого-посредника способа действия с помощью орудия и формирование тем самым собственной субъектности. Если быть более точным, при освоении способа действия последний «входит» в человека, становясь его новой функциональной органикой, у человека формируется новый «функциональный орган», о чем любил повторять В.П. Зинченко³. Здесь важно представить сам процесс освоения способа действия как проживания субъектом самого процесса освоения. Как пишет Б.Д. Эльконин, важно понимать то, как стимул, ранее бывший внешним для человека, превращается во внутреннее средство, или как знак «превращается во внутреннее средство

¹ По понятным причинам, нельзя представить построение и описание в этих работах модели опосредования с участием в ней цифры. Но многие мифы различных представителей трансгуманизма эти авторы пытались развеять (например, миф, согласно которому мыслит мозг, а поэтому можно разработать модель искусственного интеллекта на примере анализа активности мозга).

² Это различие при переводе на английский исчезает. Во всех переводах присутствует mediation. Причем западные авторы, в том числе и последователи КИП, делают акцент именно на орудийной стороне акта — на действии субъекта с помощью орудия. Одна половина акта развития (опосредование) обсуждается, забывается другая, главная, — овладение своим поведением [см. подробнее: 11].

³ На примере письма это: ручка-кисть-рука-локальная зона в мозге в виде нейронных связей.

построения действия» [15, с. 233]. Это ключевая проблема КИП. И вопрос не в том, как работает стимул, ставший средством, вопрос в самом становлении стимула средством, в проживании самого «промежутка», в пределах которого происходит превращение стимула в средство.

Дело в том, что сам акт овладения предполагает усилие, переживание и проживание внутреннего самоощущения. Б.Д. Эльконин (со ссылкой на работы Лисиной, Зинченко и Гордеевой) фиксирует ключевую проблему, которая заключается в том, что *полнота акта опосредствования* предполагает проживание личного усилия, «чувства собственной активности». Человек (ребенок) физически проживает акт овладения, он преодолевает этот акт, проживая его в полноте самоощущения, видя, слыша и ощущая психологическое орудие физически, сенсорно, телом. То есть средство, с помощью которого человек осваивает способ действия с предметом и тем самым овладевает собой, своим аффектом, ощущается телесно, сенсорно, в полноте присутствия. Таким способом в принципе осваиваются самые различные способы действия и основные деятельности, будь то чтение, письмо или танец. Здесь важны акценты. Не само по себе овладение культурным средством есть главное ядро в модели опосредствования, а то, происходит ли далее овладение человеком своими психическими процессами с помощью этих средств и происходит ли далее формирование новой личностной органики с помощью этого процесса овладения. Иначе говоря, человек может овладеть внешним действием ручки при письме. Или он может выучиться грамоте и как-то начать читать. Но вопрос в другом — овладевает ли человек собой, своими аффектами, проделывая действия с письмом или чтением, управляет ли он своим письмом с помощью ручки? Какова здесь полнота проживания и управления этим проживанием?

В ряде исследований, в том числе и автора этих строк, уже введено допущение, что цифра (цифровые технологии) выступает новым *средством опосредования* [9; 10; 11; 12]). При этом, как полагает О.В. Рубцова, цифровые технологии выступают одновременно и в роли орудия, и в роли знака [9, с. 121–122]⁴. Но если цифра есть знак, то каким способом происходит овладение цифрой как знаком и что при этом чувствует субъект действия, ребенок, оперируя цифрой? Не является ли такое допущение излишним упрощением, когда мы считаем цифру знаком и орудием? Полагаю, что цифра больше, чем знак и орудие. Она — среда обитания нового типа, в которой живет ребенок. Причем (и это главное) в этой среде отсутствует привычный нам взрослый-посредник.

Л.С. Выготский в свое время замечал: «...включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу пси-

хологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации» [4, с. 50].

Л.С. Выготский ставит в прямую зависимость использование психологического орудия и создание возможности для осуществления опосредствованного способа действия в смысловом поле, в отрыве от наличной (видимой) ситуации. Опосредствованное знаком действие и освоение (присвоение) его и посредством этого овладение собой осуществляется предметно-телесно. А управляет субъект этим действием, приподнимаясь над наличной ситуацией, из смыслового поля.

Речь идет об усилии, связанном с преодолением наличной ситуации «...путем построения собственного поля действий, преднамеренных по своей динамике и опосредствованных по своей структуре», как верно замечает А.А. Егорова [7, с. 18].

Что нам важно здесь понять? Важно зафиксировать, что акт развития строится в связке опосредствования и овладения, при которой сама последовательность, логика и структура действия по опосредствованию и овладению проживается и переживается все равно непосредственно-телесно и чувственно, всеми органами чувств. Ребенок видит, слышит, чувствует руками предмет и знак, становящийся психологическим орудием и средством; точнее — этот предмет и знак как бы прорисовываются непосредственно всей личностной органикой ребенка. Например, первую букву на чистом листе ребенок пишет всем телом. Хотя сам знак не чувствуется, но проживается само действие по написанию знака. Проговаривание первого слова при акте чтения происходит всем существом. Через голос и через все тело проговаривается вслух звук, слыша который говорящий овладевает и звуком, и буквой и посредством этого собой.

Но при этом управляет собой ребенок, находясь над наличной ситуацией, из смыслового поля. Если он не приподнимается над своей телесностью и непосредственностью проживания, то он будет зависеть от своих аффектов и не в силах будет превращать стимул в средство.

Это сочетание действия в смысловом поле, из которого происходит управление предметным действием, и проживания акта овладения в непосредственно-сенсорно-телесном поле задает всю энергетику акта развития. В этом смысле оно и *имеет место*, т. е. *происходит как событие*. Оно видимо, оно проживается. Опять зададимся вопросом: пребывание человека в виртуальной среде, созданной с помощью цифры, также происходит непосредственно-предметно-телесно и оно имеет место? Или такое пребывание теряет координаты хронотопа, т. е. собственного присут-

⁴ Добавим к этому, с учетом вышесказанного, что речь в этих работах идет все же больше об орудийном аспекте, а не об аспекте овладения собой. То есть цифра выступает здесь орудием и знаком, но в орудийном смысле. С помощью цифры человек может делать уже очень многое. Но остается главный вопрос: что такое овладение собой с помощью цифры и становится ли цифра частью нового функционального органа?

ствия и событийности? И если событийность все же имеет место, то какого оно качества?

В серии экспериментов, проведенных Б.Д. Эльконым и А.А. Егоровой, было показано, что именно такое проживание чувства собственной активности важно при освоении психологического орудия [7; 8; 15]. Ими был показан феномен освоения, присвоения человеком знака, присвоения собственного способа действия. Они показали, что именно в актах овладения своим поведением само действие по овладению может быть проживаемым и наблюдаемым. Было показано, что в промежутке освоения психологического орудия как средства способа действия важно прочувствование действия с ним — необходимо, чтобы средство стало чувствительным к объекту его приложения, дало возможность руке ощутить и глазу увидеть: «Подобное опробование средства — испытание осязаемости его действия — необходимый субъективный момент освоения способа действия» [15, с. 234]⁵.

Добавим, что сам субъект действия при этом должен и желает себя видеть в этом проживании момента освоения и присвоения способа действия, будучи не слепым реактивным существом, а активным субъектом, управляющим актом собственного способа действия.

Вывод, к которому пришли Эльконин и Егорова, заключается в том, что сам акт освоения способа действия требует необходимости усиления видения самой ситуации овладения, для чего нужно построение средств усиления собственного видения. Если субъект не видит саму ситуацию и себя в ней, не проживает собственного прочувствования акта, то в таком случае способ действия не становится своим, присвоенным, а остается отчужденным, а значит, не осваивается [7, с. 20].

Приложив выше изложенные требования к модели опосредствования и овладения в рамках КИП, вновь зададимся вопросами:

1. Если допускается, что цифра выступает новым средством опосредствования/опосредствования, то можно ли говорить, что она выполняет роль такого же проживаемого человеком психологического орудия, с помощью которого он овладевает своим поведением?

2. Если цифра выполняет роль психологического орудия, то можно ли говорить о том, что ею субъект также овладевает, ее осваивает и на себе проживает акт прочувствования?

3. Возможно ли в принципе применять такие характеристики, относящиеся к традиционным психологическим орудиям (предметам и знакам), выработанные в рамках КИП, к цифровым средствам, с помощью которых создается виртуальная реальность (далее — ВР)? Применимы ли описанные в КИП способы действия человека к способам действия че-

ловека в ВР? В таком случае мы должны допустить, что ВР устроена так же, как и исходная социальная, физическая, материальная реальность, в которой изначально действует человек. Так ли это?

Цифровой разлом

Молодое поколение, особенно школьники, уже давно, с рождения, живет в цифровой среде, являющейся для них средой обитания. Такое пребывание в цифровой среде действительно деформирует структуру поведения детей и подростков. В этой ситуации происходит следующее. При массовом внедрении умной цифры в повседневность, при иммерсивном погружении ребенка и подростка в виртуальную среду происходит то, что умный гаджет и ребенок меняются местами: активную роль «субъекта», воздействующего на человека, берет на себя гаджет, а пассивную роль подчиняющегося «объекта» берет на себя школьник. Это связано с тем, что в умном гаджете уже заложен сценарий поведения, алгоритм действия. Берущий его ребенок, с неоформленными способностями, не овладевший еще своим поведением, берет не просто гаджет в руки. Он подчиняется зашиту в гаджет сценарию поведения.

Названный феномен мы называем *цифровым разломом*. Последний означает расщепление в базовой схеме коммуникации взрослый—ребенок, в силу чего *взрослый уходит из событийного поля ребенка*. Он в виртуальном мире ребенка отсутствует. С другой стороны, сама умная цифра, т. е. цифровые двойники в ВР, выступающие в роли квазипосредников, забирая себе функцию образца действия, представлены в образе готового действия, предназначенного для того, чтобы его взять и повторить, минуя стадию опосредствования, связанного с личным усилием ребенка. В итоге ребенок не проживает самого акта овладения своим поведением, он не проделывает действия опосредствования, а потому и не становится субъектом действия, поскольку этого от него не требуется, а требуется действие по образцу, по сценарию, зашиту в гаджет.

Тем самым произошло и смысловое, и функциональное замещение. ВР заместила собой исходную, социокультурную реальность, в которой и происходил акт опосредствования и овладения. В силу этого замещения ребенок, будучи отторгнутым от живого взрослого, заместившего себя гаджетом, сам же и создает ситуацию, в которой погружается в ВР. Исходная ситуация, в основании которой лежит живое желание увидеть, услышать, прочувствовать живой мир, переводится ребенком в ВР, но в *превращенной форме*, воплощается в акт погружения и замещения,

⁵ Б.Д. Эльконин замечает: «Самочувствие (чувство себя) — эта первоначальная форма самоопределения и идентичности — является самой глубокой экзистенциальной психосоматической закладкой человеческого существования и, в частности, первоначальным условием ситуации достижения. Существенно, что именно чувство себя как "первичная потребность" не является естественной данностью, оно строится, являясь функцией определенного типа усилий. Тот тип усилий, в котором становится чувство себя, как раз и предполагает опосредствование в его полноте, а именно усиление, отображение и возвращение индивиду его латентных, внутренних "стремлений"» [15, с. 157].

поскольку ему кажется (хочется), что там, в ВР, он найдет все — и полноту, и смысл, и непреходящий источник, и радость встречи и принятия [подробнее о представлении виртуальной реальности как превращенной формы см: 13]. Но получает он в лучшем случае виртуальный заменитель, копию ушедшего оригинала (человека, вещи, действия, образа) (рис. 1).

В силу сказанного мы наблюдаем целый веер последствий цифрового разлома. Эти последствия следующие. Опишем эту ситуацию как принципиальную, модельную, понимая, что в ее пределах возможны варианты.

Функциональная инверсия

В гаджет встроены сценарии действия, которые *ведут* ребенка. Не он действует, а его ведут. Но если в живом «совокупном действии» (Д.Б. Эльконин) ребенок переживает и проживает это совместное действие со взрослым, которому он, ребенок, возвращает освоенное и осмысленное, уже присвоенное, свое действие, показывает ему его, ища подтверждения и принятия, то в ситуации смыслового одиночества наедине с цифрой он этой возможности не имеет, да и не желает иметь, поскольку его манит к себе красивый мир цифровых соблазнов.

В ситуации развития (в норме) ребенок в присутствии взрослого совершает опосредствованное действие по овладению своими реакциями с помощью знаков-орудий, поскольку сама социальная ситуация не дает ему подсказок, если мы берем ситуацию отношения ребенка со взрослым в норме, если взрослый не дает подсказок. Но вместо этого, находясь в ВР, ребенок получает сразу не просто подсказку, а

целую навигацию действий, защиту в гаджете. Вся схема поведения выстраивается не в логике овладения своим поведением, а в логике соблазна: кликну на клавишу — получишь бонус. При такой схеме не может формироваться высшая способность, поскольку самое главное не происходит — опосредствование поведения орудием и овладение собой, своей реакцией. Нет необходимости совершать действие по опосредствованию, проделывать над собой усилие, коль скоро ты сразу получаешь бонус.

Проблема здесь не в самой по себе замене одного орудия на другое — карандаша и ручки на гаджет. Проблема в том, что само орудие (гаджет) устроено принципиально по-другому. Оно *забирает культурную функцию субъекта* у ребенка, действует и работает вместо него. Активным становится искусственное изделие, техническое устройство, а не человек, происходит функциональная инверсия.

Событийный сдвиг

Многочисленные исследования показывают, что ребенок не просто присутствует в Интернете и тратит там многие часы. Он там живет. Он живет в виртуальной реальности. Но проблема и здесь не в самой по себе цифре и пребывании в виртуальной реальности. При погружении ребенка в ВР происходит *смещение ценностного акцента* — в пользу ВР. Ребенок переживает действия в ВР как ценностно более значимые для него. То, что происходит с ним там (на самом деле — с его цифровым двойником в ВР) для него более значимо, чем то, что происходит с ним здесь, в социальной реальности. Происходит *перенос событийного центра* из этого мира в тот мир, виртуальный.

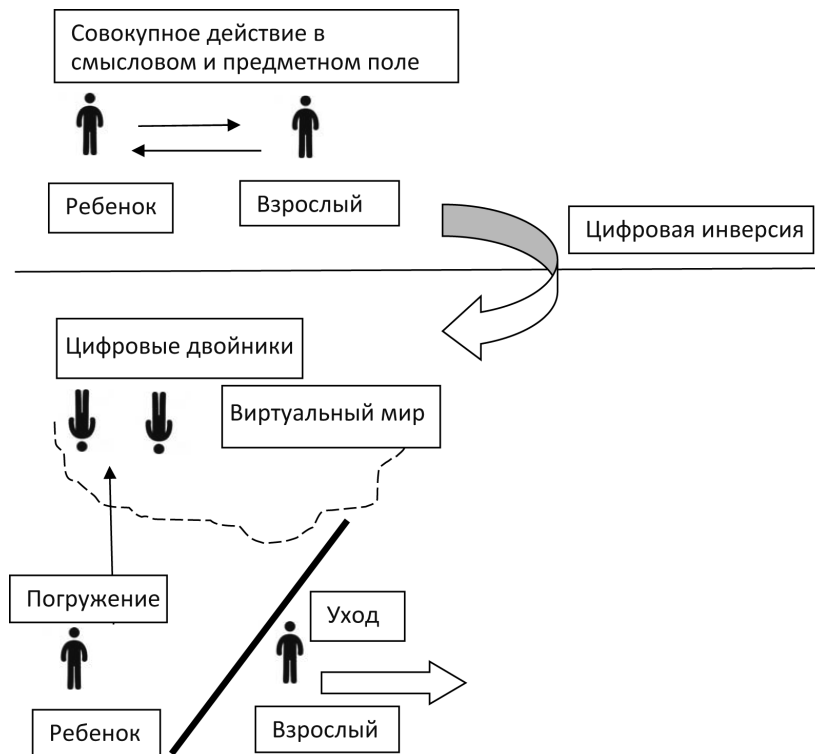


Рис. 1. Цифрой разлом и замещение

Взрослый посредник (культурный взрослый), ранее в норме онтогенеза создававший ситуацию взросления, выстраивая действие по опосредствованию, здесь, в ВР, просто отсутствует. Вместо него ребенку представлены цифровые двойники, виртуальные собеседники, заманивающие ребенка все далее в чащу виртуального леса.

Сценарный захват

До цифры сценарий поведения предлагался ребенку от взрослого. Он был культурным посредником [16]. Более того, в реальной социальной среде перед ребенком развешивался репертуар сценариев. В этом репертуаре были помечены приоритетные и не приоритетные скрипты.

Поэтому сфера опосредствования поведения ребенка всегда была погружена в сценарный контекст, который представлен ребенку. Сама сфера опосредствования будет действовать в зависимости от того, каким будет этот сценарный контекст.

И вот ребенок попадает в виртуальный мир соблазнов. Последний радикально изменил именно сценарный контекст. Ранее этот контекст был несколько отдален от орудийно-знакового, от индивидуальной линии поведения, хотя и был с ним связан. Теперь же сам сценарий, причем приоритетный, уже зашит в само устройство, в гаджет, мобильник, планшет, в игру в Интернете. Еще точнее, сценарный контекст фактически скукоживается, поскольку взрослые из этого контекста удалены как носители. Вместо них происходит почти полное замещение социальной реальности доминирующим сценарием, зашитым в главный посредник — умный гаджет.

До гаджета ребенок совершал всякий раз новое действие в новой ситуации, преодолевая трудности и решая новые задачи по продельванию предметного действия. А с гаджетом он получает готовый сценарий поведения и вместо нового действия в новой ситуации он повторяет готовый сценарий, зашитый в гаджете.

Тем самым он не переживает акта развития, поскольку не осуществляет реальное действие по опосредствованию, связанное с овладением своим поведением. Ему нечего преодолевать. А потому нет причин для формирования в себе собственной субъектности.

Сплюсывание смыслового горизонта

Д.Б. Эльконин замечал, что в онтогенезе наблюдается известное отставание в степени развитости мотивационно-потребностной сферы от операционально-технической [16, с. 390]. Но совокупное действие взрослого и ребенка есть единство аффекта и интеллекта. Аффект связан с ориентацией на другого человека, здесь рождается социальный смысл. Интеллект же связан с ориентацией на реальный предмет, на условия осуществления предметного действия [16, с. 403].

Если же происходит замена взрослого гаджетом, то мы получаем радикальное переустройство ситуации. Вся смысловая, мотивационно-потребностная сфера сворачивается и замещается готовым образцом действия, идущим от сценарного контекста, зашито-

го в гаджете. Это копирование образца не предполагает совместного действия.

Если гаджет занимает место взрослого, то исчезает и мотивационная сторона действия, исчезает и смысл. Остается лишь предметная, операционально-техническая сторона предметного действия, причем в свернутом, редуцированном цифровом виде, которую ребенок не осваивает, а берет в виде готовой схемы-образца от гаджета, в виде алгоритма, не имея возможности выстраивать совместную деятельность со взрослым.

Социальное vs виртуальное: смена мест

Гаджет с зашитой в нем функцией и сценарием поведения не является носителем социальной функции. Он предлагает виртуальный мир, не реальный, мир превращенных форм. Поэтому если ребенок берет его за образец и вшивает в свое поведение по схеме интериоризации, то происходит подражание не социальному миру, а виртуальному. И ребенок становится не социальным существом, а виртуальным, точнее, заменяет себя своим цифровым аватаром. Происходит виртуальная интериоризация, а не социальная.

Усилие vs удобство, комфорт

Л.С. Выготский отталкивался от марксовской модели трудовой деятельности, выстроенной как внешняя деятельность с орудием, направленным вовне, на преобразование объекта, природы. В отличие от нее Выготский выстраивал модель внутренней, психологической деятельности, в которой ключевую роль играет психологическое орудие, направленное вовнутрь, на овладение человеком своими реакциями и преобразование им собственного поведения. Этим психологическое орудие отличается от технического — направленностью не во вне, а вовнутрь.

Исторически развитие техники шло по логике первой модели, логике усовершенствования внешнего орудия, технического устройства с точки зрения усиления его эффективности и все большего удобства и комфорта для пользователя, человека. Человек приспособлялся и развивал орудия, делая их все более удобными, эффективными и умными, в силу чего орудие становилось умной машиной. С этим связаны разного рода эргономические разработки и проч. В отношениях «человек—техника» при этом функционал распределялся все более в сторону машины, чтобы человеку-пользователю было удобно, чтобы он легко осваивал технику. Умная техника осваивается по принципу самоучителя, зашитого в эту технику, посредством нажатия ряда кнопок, а машина работает уже сама, регулирует свою работу. В техническое устройство зашита программа его функционирования. Человеку не надо ее осваивать, он предпочитает ею просто пользоваться. Проще говоря, домохозяйке не надо вникать в принципы устройства умной стиральной машины. Нажимаешь на кнопку — и она делает нужную тебе работу. Тем самым человек все более передавал разные функции орудию, машине, превращая ее в умное техническое устройство.

Данный функциональный аутсорсинг постепенно делал свое дело. Человеку было важно, чтобы орудие становилось все более умной и эффективной машиной. Базовыми требованиями для технического устройства в трудовой деятельности всегда выступали такие качества, как эффективность, удобство, функциональность. Для техники — это норма. Так выстраивался весь технический прогресс.

А вот психологическое орудие-знак, направленное вовнутрь, на преобразование поведения человека, не должно рассматриваться в таких же категориях — удобство, простота в освоении, эффективность. Принципы удобства и эффективности, применяемые в трудовой деятельности, адекватны для последней, но если эти же принципы применяются к психологическому орудю при обучении и развитии ребенка, то это тормозит его развитие. Отношения «человек—техника» здесь меняются местами. В обучении, наоборот, удобство, эффективность и аутсорсинг не могут быть главными критериями. Здесь главное состоит в том, чтобы создавать для ребенка зоны ближайшего развития, создавать ситуации развития через преодоление, требующие от него личного усилия. Ученику должно быть трудно, дабы он овладевал своими реакциями и через это формировал себя.

Но с гаджетом произошло все наоборот. Он вошел в повседневность ребенка и все изменил. Он удобен, прост в освоении и эффективен. И когда он стал подменять учебник и учителя, родителя и наставника, когда ребенок стал все более подчиняться удобному интерфейсу, который осваивается «на раз» дошкольником, то возникла инверсия: вместо усилия требуется схватывание, использование удобного и безопасного гаджета. Гаджет удобен, эффективен, быстро осваивается, заменяет собой взрослого и создает иллюзию развития.

Но тогда не выполняется главное условие культурного развития: человек перестает овладевать своим поведением. В общении с гаджетом этого не требуется.

Иллюзия безопасности

В модели опосредствования-овладения взрослый показывает ребенку образец, являя себя таковым, живым носителем образца, тем самым выстраивая мотивацию для ребенка, который, несмотря на новую ситуацию, готов рисковать. Освоение нового действия с предметом всегда рискованное занятие. Делая первые шаги, упадешь, ударишься коленками. Но ты пробуешь, хотя бывает больно. Но рядом взрослый — он всегда поможет. В его присутствии и при его внутреннем участии и содействии ребенок готов идти на риск — совершать частное действие.

В случае же с гаджетом и цифрой ты ничем не рискуешь. Его разработчики все сделали так, чтобы тебе не надо было прилагать усилий, чтобы тебе было комфортно и не было больно. Ты нажимаешь пальцами на клавиши. И тебе не больно, если что-то пойдет не так. Снова пробуешь, и снова не больно. Ты не получаешь ответной реакции от гаджета в виде явного физического контакта. Вместо этого — манящий и соблазняющий свет ярких картинок и комфорт цифро-

вого путешествия, но «как бы» присутствие в отсутствии. Полноты свершения собственного действия и ощущения сопричастности с Другим (взрослым, здесь же тебя поддерживающим) ты не ощущаешь. Но этого и не требуется.

Итак, цифра, будучи единицей ВР, не может быть прочувствована и прожита так же, как проживаются в акте овладения вещь, предмет, слово, знак, становящиеся средством действия субъекта. Она не дает и не может дать по природе своей самоощущения присутствия и участного действия. Цифра уже дана субъекту действия в виде готовых картинок, образов, сценариев действия. Цифра остается внешним образом, не прочувствованным, не своим, остается внешней картинкой, а не присвоенным способом действия.

В таком случае цифра в этом контексте, являющаяся единицей ВР, сама по себе не может выступать средством опосредствования, если соответствующим образом, искусственно, не выстроена ситуация овладения, если искусственным образом не построена ситуация освоения способа действия и овладения собой, прочувствования самого способа овладения, прочувствования самого себя в акте овладения. Самый простой пример — нужна специальным образом построенная модель виртуального тренажера. Например, тренажер самолета или автомобиля. Тренажер не заменяет реального самолета, но с его помощью можно тренировать навыки. Хотя это все равно будет искусственная ситуация, не замещающая реальности (тренажер никогда не заменит самолет); но тем не менее виртуальная модель помогает в безопасной ситуации осваивать новые способы действия в сложной организованной реальности.

Ведь что важно? Психику просто так естественно не увидеть, она всегда представлена опосредованно через тексты, стимулы, средства, приборы, орудия... Эту, как говорит Б.Д. Эльконин, негативную коннотацию Л.С. Выготский перевернул и сделал позитивным ходом рассуждения. Значит, сам акт опосредствования и овладения надо делать видимым и проживаемым самим субъектом актом. Психологические орудия, средства, вещи и знаки должны быть встроены в акт опосредствования, в котором сама психика и начинает видаться, формироваться, лепиться. Б.Д. Эльконин в таком случае прибегает к понятию построения «пробно-поискового действия». Последнее должным образом строится, оно автоматически не представлено, не существует как готовое действие и не совершается автоматически, стимул-реактивно [15, с. 152—161].

Но в таком случае мы должны вести речь не о как таковой цифре и ВР, а о том, что означает построение пробно-поискового действия, но уже в гибридной среде, с помощью цифры. И как может быть использована цифра при построении поисковой ситуации развития. Когда мы ставим перед собой подобные вопросы, мы должны помнить, что проблема заключается не в цифре. Мы неправильно выражаемся в своих речевых оборотах. Как и ранее, до цифры, вопрос стоял не о том, что есть знак сам по себе. Без построения ситуации опосредствования ребенка и взросло-

го знак не может быть таким средством. Он сам по себе ничто, пустая графема, форма. Поэтому и цифра средством опосредствования сама по себе выступать не может, а лишь в руках умного взрослого. Она вообще нейтральна и амбивалентна по отношению к субъекту действия. Но она начинает «говорить» и оживать лишь в ситуации построения пробно-поискового действия.

Мы вынуждены признать, что пока в настоящее время не построена и не описана модель опосредствования, в которую была бы включена цифра как новый тип культурного посредника. Мы видим пока разнообразные констатации. Да, разные авторы настаивают на том, что модель опосредствования, выступающая ядерной в КИП, должна быть и может быть использована в новой ситуации развития и цифру необходимо включать в эту модель. Другие авторы констатируют, что цифра уже стала новым посредником и мы являемся свидетелями цифровой социализации, и уже сложились такие новые феномены, как цифровое детство, цифровое воспитание, цифровое развитие и т. д. [14]. Третьи авторы, наоборот, утверждают, что цифровизация уничтожает личность. Ребенок, погружаясь в ВР, теряет себя и весь социальный мир, но это происходит не от хорошей жизни, ребенок фактически теряет те необходимые социокультурные опоры и ориентиры, которые он ранее имел от культурных посредников, взрослых. Не в силах их найти, он погружается в ВР и находит там превращенные формы таких опор в виде цифровых двойников, аватаров, заменителей.

С учетом вышеописанной ситуации, мы должны заметить, что сама по себе цифра не может быть уже готовым средством опосредствования⁶. Необходимо выстраивать специальным образом ситуации опосредствования, в которые включается цифра и выстраивается такое поле взаимодействия ребенка и взрослого, в котором они могут выстраивать совместное, совокупное действие, но уже с помощью цифры. Это задание для взрослого принципиально новое, прежде всего потому, что цифра по самому своему исходному заданию изначально выступала заменителем «аналога», физического, материального мира, в котором человек появляется на свет. И второе. Цифра больше, чем технология. Наряду с тем, что она может быть использована как средство, она выступает характеристикой среды обитания человека. Задание для КИП, которое заключается в необходимости построения акта развития с участием цифры (в совокупности своей — как единства опосредствования и овладения) сталкивается с тем, что цифра (цифровые технологии) одновременно выступают как средство создания новой реальности, цифровой (ВР, в которую ребенок и погружается, используя иммерсивные средства), и как характеристика этой новой среды

обитания. Цифра — больше, чем орудие и знак, это способ обитания в новой гибридной среде.

В цифре живут. Но главное, само попадание в эту среду иное, нежели в случае с первым, социальным миром. В цифровой мир ребенок погружается. Причем без усилия. Как в воду. Этот мир ему доступен, открыт, в него можно попасть моментально, через пару кликов. Правила погружения в этот мир просты, они доступны и маленькому ребенку, в смартфоны и гаджеты зашиты простейшие самоучители, навигация упрощена, и ребенок через набор простых манипуляций с гаджетом попадает в мир соблазнов и вещей, которые недоступны и запрещены в первом мире, только в виде цифровых заменителей. Если акт развития требует личного усилия и полноты присутствия, то погружение в ВР такого усилия не требует, но иллюзия присутствия переживается. Не требуется проходить этапы опосредствования, погружение в ВР безопасно. Ребенок попадает в мир превращенных форм, заменителей реального мира, доступных ему, замещающих этот мир, и у человека возникает иллюзия полноты проживания.

В таком случае ставится задача возвращения человека к самому себе, преодоления отчуждения и распрямления превращенных форм. Но для этого, если вести речь о разработке обучения в школе с помощью цифры, необходимо выстраивать принципиально иную модель обучения. Испытания цифрой не выдерживает именно такая модель обучения, которая построена по логике алгоритма, по модели дисциплинарной матрицы, вопрос-ответного обучения. Алгоритмизация, т. е. цифровизация, начинается до цифры. А это значит, что зависимость от цифры необходимо преодолевать до цифры, выстраивая соответствующую модель обучения на уроке.

Цифра на уроке. Поисковая ситуация

Какие модели обучения мы разрабатываем и реализуем в массовой школе, используя цифру? Массовая школа как институт выстроена как социальная машина. С легкой руки М. Фуко школа наряду с клиникой и тюрьмой давно представляет собой дисциплинарный институт надзора и наказания, в котором человек (учитель и ученик) выступает как подчиненный индивид, а не как личность и субъект развития. Это связано с тем, что в доминирующей в массовой школе модели школьного конвейера ученик и не может быть ничем иным, кроме как пассивной функцией, что является следствием процесса программирования поведения ученика и учителя, выступающего базовым процессом в школе, построенной по модели дисциплинарной матрицы. Алгоритмизация поведения как принцип уже заложена в школе, выстроена

⁶ О.В. Рубцова замечает, что в исследованиях в рамках КИП никто не затронул вопроса о самой цифре, опосредующей деятельность [9, с. 121]. Вынужден отметить, что сама по себе цифра и не может быть таковой, т. е. средством. По той простой причине, что она не субъект. Средством, опосредующим действие, она может быть в руках человека, причем двояко. Либо во благо, либо во зло. Поэтому обсуждать надо не цифру, а ВР и действия человека в ней.

ной по модели конвейера. А цифровизация добавляет и технически закрепляет эту алгоритмизацию.

Умная цифра при ее массовом внедрении неминуемо возвращает нас к старым бихевиористским схемам поведения, в которых ученик рассматривается как реактивное, пассивное существо, действующее по схеме «стимул—реакция». Исследователи отмечают, что в массовом обучении происходит возврат к ассоцианизму и бихевиоризму, которые, казалось бы, давно были преодолены в российской психолого-педагогической мысли. Но цифровизация их возродила [5, с. 41].

Мы полагаем, что одним из ответов на данный вызов выступает разработка таких моделей обучения, в которых ученик рассматривается как субъект развития, преодолевающий стимул-реактивное поведение. В качестве методологической основы для выработки таких моделей мы рассматриваем культурно-исторический подход, разработанный в школе Выготского [5; 6; 12]. Авторы проекта Школы будущего предлагают вместо упрощенного цифро-алгоритмического подхода цифро-когнитивный подход, корнями уходящий к культурно-исторической концепции [5; 6].

Ключевым критерием адекватности и эффективности применения цифры в школе должен стать вопрос, связанный с тем, какую позицию занимает ученик при обучении с использованием цифры: выступает ли он в качестве пассивного объекта воздействия, выполняющего задания по заданному алгоритму, или учитель создает для него *поисковую ситуацию развития*, в которой у ученика формируется *субъектная позиция*. Цифра, как и любой другой инструмент, должна быть встроена прежде всего в ситуацию обучения и развития, *связанную с формированием у ученика субъектной позиции*. В таком случае *критерием оценки* использования готовых цифровых технологий и разработки новых должно быть то, способствует ли использование цифры построению ситуаций обучения и развития и формирования у ученика субъектной позиции или нет.

Давно доказано, что субъектные качества у ученика формируются в режиме поискового проблемного обучения. Только такой режим позволяет преодолевать парадигму алгоритмического обучения, доминирующего в массовой школе и провоцирующего ученика на стимул-реактивное поведение.

Цифровизация в духе алгоритмизации начинается не с технических устройств и гаджетов, а с программирования поведения учащихся. Необходимо выстраивать поисковые ситуации и затем уже в них встраивать цифровые технологии, помогающие учителю мотивировать учащихся на поисковую познавательную деятельность.

Если же в классе не создается поисковая проблемная ситуация, если урок в массе своей строится по алгоритму «вопрос—готовый ответ», то при такой схеме цифра не только не будет помогать развивать ученика, но и будет провоцировать на еще большую алгоритмизацию поведения. В этой связи учитель должен понимать, создает ли он поисковую ситуацию обучения/развития и какое место в этой ситуации занимает цифра.

Поисковая ситуация разворачивается в несколько этапов. На каждом этапе развертывания поисковой ситуации учитель решает вопрос о включении (или не включении) цифры в обучение. Учитель решает, на каком этапе это включение не требуется, а на каком этапе включение в процесс цифры будет не только оправданным, но и желательным, а цифра при этом будет незаменимым умным помощником. Представим эти этапы.

1. *Вызов*. Мотивация. Предъявление задания учащимся, на решение которого у них нет готовых средств, знаний, опыта. Создание проблемной ситуации, связанной с познавательной или жизненной проблемой. Формулировка проблемы. Постановка целей и задач, направленных на решение проблемы.

Возможное место цифры: цифра — инструмент для показа, для создания провоцирующей ситуации (картинки, видеосюжеты, иллюстрации, примеры и проч.).

2. *Осмысление*. Коллективная или индивидуальная актуализация знаний, выявление учащимися дефицита знаний для решения проблемной ситуации, для выполнения полученного задания.

Возможное место цифры: использование цифровых образовательных платформ для онлайн-конференции, если это необходимо и технически возможно.

3. *Поиск-вопросание*. Задавание вопросов, коллективный поиск в классе, поиск информации, работа с учебниками, справочниками, информацией в сети Интернет, проведение опытов (выбор зависит от возраста, тематики урока, сложности проблемы).

Возможное место цифры: использование гаджетов и цифровых образовательных платформ в качестве навигаторов по поиску информации.

4. *Обсуждение*. Работа в малых группах или в парах. Учащиеся обмениваются найденными решениями, обсуждают способы решения, сопоставляют, сверяют оценивают и корректируют, соотносят свою деятельность с деятельностью других.

Возможное место цифры: цифровая образовательная платформа для проведения онлайн-конференции.

5. *Рефлексия*. Оценка того, что наработали, выход на правило, на понятие, на закономерности, на новое знание. Ученики ищут общее решение для частных проблемных ситуаций, предлагают алгоритм действий, совместно с учителем проверяют его, редактируют, выстраивают определенную модель. Чаще всего этот этап ученики проходят с помощью учителя, который помогает им с помощью наводящих вопросов найти искомое правило, вывести закономерность, сформулировать понятие.

Возможное место цифры: использование цифры (соответствующих программ, например, Miro) для собирания конструктора полученных знаний и представлений, сборка конструктора (или кластера) знаний.

6. *Знаниевое оформление и закрепление*. Предъявляются результаты поиска и их осмысления и обсуждения. Формирование знания, картины, видения. Проверка знаний. Этот этап является финальным и представляет собой некоторую проверочную работу (опрос, контрольную работу, экзамен, взаимопрос, самопроверку и т. д.), по результатам которой учитель и сам ученик делают вывод, что поисковая ситу-

ация пройдена успешно, ученик усвоил необходимый материал и умеет справляться с рассматриваемыми проблемными ситуациями; у ученика складывается субъектная позиция.

Возможное место цифры: цифра — как виртуальный тренажер, используемый для тренировки, закрепления полученного знания, правила, понятия на конкретных примерах.

Заключение

Мы полагаем, что вызов, с которым столкнулась культурно-историческая психология в ситуации

цифровизации прежде всего связан с тем, что произошло некоторое забвение духовной традиции; массовая школа и средняя семья «потеряли человека», перестав относиться к себе как к субъектам заботы. А цифровые технологии в этой ситуации выступили провоцирующим фактором, поскольку в отсутствие заботы о себе как о субъекте развития созданный самим же человеком с помощью цифры виртуальный мир становится соблазнительной заменой первому миру, миру человека. В этой связи нам всем необходимо вернуть себя самим себе, восстановить практики развития и формирования собственной субъектности, но уже с участием в них цифры как умного помощника.

Литература

1. Арсеньев А.С., Ильенков Э.В., Давыдов В.В. Машина и человек, кибернетика и философия // Ленинская теория отражения и современная наука. М., 1966. С. 263–284.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
5. Громыко Ю.В. Какой тип цифровизации нам необходим? Цифровизация и образовательные технологии // Высшее образование для XXI века: Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы: Доклады и материалы XVI Международной научной конференции. М., 2020. С. 39–45.
6. Громыко Ю.В., Рубцов В.В. Цифровая платформа Школы будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования. // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: Труды 4-й Международной конференции (Москва, 4–5 февраля 2021 г.). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2021. С. 238–259. DOI:https://doi.org/10.20948/future-2021-21
7. Егорова А.А. Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 18–28.
8. Егорова А.А. Феномены построения способа действия // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 96–102.
9. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312
10. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100–108. DOI:10.17759/chp.2019150410
11. Смирнов С.А. Культурно-исторический подход: цифровой вызов и модель опосредования // Человек.RU. 2022. № 17. С. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70
12. Смирнов С.А. Цифровая школа: В поисках объяснительных моделей. Ч. 1, 2 // Science for Education Today. 2021. Том 11. № 6. С. 62–79. С. 80–95. DOI:10.15293/2658-6762.2106.04
13. Смирнов С.А. Виртуальная реальность как превращенная форма // Философский журнал. 2023.

References

1. Arsen'ev A. S., Il'enkov E. V., Davydov V. V. Mashina i chelovek, kibernetika i filosofiya [Machine and Man, Cybernetics and Philosophy]. *Leninskaya teoriya otrazheniya i sovremennaya nauka* [Lenin's Theory of Reflection and Modern Science]. Moscow, 1966, pp. 263–284. (In Russ.).
2. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij [Collected Works]. In 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 504 p. (In Russ.).
3. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij [Collected Works]. In 6 vol. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij [Collected Works]. In 6 vol. Vol. 6. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 400 p. (In Russ.).
5. Gromyko Yu.V. Kakoj tip cifrovizacii nam neobhodim? Cifrovizaciya i obrazovatel'nye tekhnologii [What type of digitalization do we need? Digitalization and educational technologies]. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: Cifrovaya transformaciya obshchestva: novye vozmozhnosti i novye vyzovy*. Doklady i materialy Shestnadzatoi Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii [Higher education for the XXI century: Digital transformation of society: new opportunities and new challenges]. Moscow, 2020, pp. 39–45. (In Russ.).
6. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V. Cifrovaya platforma Shkoly Budushchego: Cifro-kognitivnyj podhod v otlichie ot cifro-algoritmicheskogo uproscheniya obrazovaniya [Digital platform of the School of the Future: Digital-cognitive approach in contrast to digital-algorithmic simplification of education]. *Proektirovanie budushchego. Problemy cifrovoj real'nosti*. Trudy 4-j Mezhdunarodnoj konferencii [Designing the future. Problems of digital reality. Proceedings of the 4-th International Conference], 2021. Moscow: IPM named M.V. Keldysh Publ., 2021, pp. 238–259. DOI:10.20948/future-2021-21 (In Russ.).
7. Egorova A.A. Postroenie situacii sobstvennogo dejstviya: sposob dejstviya i namerenie [Building a situation of one's own action: mode of action and intention]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 3, pp. 18–28. (In Russ.).
8. Egorova A.A. Fenomeny postroeniya sposoba dejstviya [Phenomena of constructing a mode of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2009, no. 1, pp. 96–102. (In Russ.).
9. Rubtsova O.V. Cifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya. (Chast' pervaya) [Digital Technologies as a New Means of Mediation. (Part One)].

Том 16. № 1. С. 21–38. DOI 10.21146/2072-0726-2023-16-1-21-38

14. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308

15. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

16. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Ин-т практической психологии, 1995. 414 с.

Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312. (In Russ.).

10. Rubtsova O.V. Cifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' vtoraya) [Digital Technologies as a New Means of Mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100–108. DOI: 10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).

11. Smirnov S.A. Kul'turno-istoricheskij podhod: cifrovoy vyzov i model' oposredstvovaniya [Cultural-historical approach: digital challenge and mediation model]. *Chelovek. RU [Man.RU]*, 2022, no. 17, pp. 14–70. DOI:10.32691/2410-0935-2022-17-14-70 (In Russ.).

12. Smirnov S.A. Cifrovaya shkola: V poiskah ob'yasnitel'nyh modelej. Chasti 1, 2 [Digital School: In Search of Explanatory Models. Parts 1, 2]. *Science for Education Today*, 2021. Vol. 11, no. 6, pp. 62–79; pp. 80–95. DOI:10.15293/2658-6762.2106.04. (In Russ.).

13. Smirnov S.A. Virtual'naya real'nost' kak prevrashchennaya forma [Virtual Reality as a Transformed Form]. *Filosofskij zhurnal [Philosophical Journal]*, 2023. Vol. 16, no. 1, pp. 21–38. DOI:10.21146/2072-0726-2023-16-1-21-38 (In Russ.).

14. Soldatova G.U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).

15. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Dejstvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: ERGO Publ., 2010. 280 p. (In Russ.).

16. El'konin D.B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah [Mental development in childhood]. Moscow: «In-t prakticheskoy psihologii» Publ., 1995. 414 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Смирнов Сергей Алевтинович, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (ФГБУН ИФПР СО РАН), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Information about the authors

Sergei A. Smirnov, Doctor of Science (Philosophy), Leading Research, Institute of Philosophy & Law of the SB of the RAS, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Получена 16.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 16.05.2023

Accepted 22.06.2023

Риски и интрига «цифровизации». Послесловие к статьям Ю.В. Громыко и С.А. Смирнова

Б.Д. Эльконин

Психологического института Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

В рамках осмысления статей Ю.В. Громыко и С.А. Смирнова, рассматриваются риски и возможности «цифровизации» обучения. Риски связаны с «поглощением» в компьютерных программах субъектных форм активности. Возможности выступают в построении программ, инициирующих не лишь следование алгоритмам, а их пробно-испытательное изменение.

Ключевые слова: стихия «цифровизации», онтология психологии, способ присутствия взрослого (педагога, родителя), пробно-поисково-испытательное действие.

Для цитаты: Эльконин Б.Д. Риски и интрига «цифровизации». Послесловие к статьям Ю.В. Громыко и С.А. Смирнова // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 52–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190206>

Risks and intrigue of “digitalization”. Afterword to the articles by Gromyko and Smirnov

Boris D. Elkonin

Editor-in-chief of the journal Cultural-Historical Psychology,
Head of the Laboratory for Younger Schoolchildren at the Psychological Institute
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

As part of the reflection on the articles of Yu.V. Gromyko and S.A. Smirnov, the risks and opportunities of the “digitalization” of learning are considered. Risks are related to the “absorption” of subjective forms of activity in computer programs. Opportunities are in the construction of programs that initiate not only following algorithms, but also their trial and error correction.

Keywords: the element of «digitalization», the ontology of psychology, the way of the presence of an adult (teacher, parent), trial-and-error action.

For citation: Elkonin B.D. The Risks and the Intrigue of “Digitalization”. Afterword to Yu.V. Gromyko’s and S.A. Smirnov’s Articles. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 52–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190206>

История Ю.В. Громыко, и статья С.А. Смирнова посвящены насущной, актуальной теме и заботе — заботе о способах удержания человеческой субъектности в стихийном и массовидном нарастании цифровизации, объемлющей и поглощающей образовательные акты.

Можно привести наблюдавшийся мной случай — как пример-символ подобного поглощения. Молодая мама везет на коляске ребеночка, которому около годика. Сама разговаривает по сотовому телефону, а ребенок ей не мешает, поскольку занят наблюдением за тем, что происходит на стоящем передним ним

планшете. Можно ли сказать, что здесь сам ребенок смотрит, разглядывает происходящее на планшете? Полагаю, что нельзя. Не ребенок рассматривает происходящее на планшете, а устройство планшета движет глазами ребенка — движения его глаз реактивны, автоматически управляемы извне. Планшет работает не вместе с ребенком, а вместо ребенка. Ю.А. Громыко и С.А. Смирнов утверждают, что в стихии цифровизации происходит нечто аналогичное и с более старшими детьми (а я бы добавил, что нередко и со взрослыми). Ю.В. Громыко пишет, что компьютер «отбирает» у ребенка взрослого, а С.А. Смирнов говорит о «цифровых разломах» общения ребенка со взрослым.

Здесь уместно примечание. Какой «взрослый» имеется ввиду? Точнее, какой способ присутствия взрослого подразумевается? Это, например, взрослый (родитель, педагог), который в своих ограничениях ребенка вовлечен лишь в свои властные установки — свое «Super Ego»? Если да, то «разлом» их отношений есть лишь замена одного вида детской реактивности на другой. Способ обращения взрослого к ребенку — не данность, а искомое — именно в задаче построения акта опосредствования. И это не частное «техничко-методическое» соображение, а онтологический принцип, задающий условия общности взрослого и ребенка — Со-Бытийности в построении Действия.

Ю.В. Громыко предлагает способ введения «цифры» в обучение («когнитивно-цифровой подход» в обучении), опираясь на интересные разработки П.О. Скобелева. В этих разработках строится компьютерная имитация взаимодействия педагога и ученика. Скорее всего, есть и результаты применения этих разработок в обучении, т. е. данные об эффектах их экспериментального опробования; но, видимо, эти данные представлены в других статьях. С.А. Смирнов предлагает общие принципы введения в обучение «цифрового» начала.

С.А. Смирнов в своих полаганиях опирается на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского и ее продолжение в работах об условиях и эффектах опосредствования. Здесь он выделяет в качестве ключевого условия «чувство собственной активности» в построении действия и утверждает, что именно это и теряется при вовлечении ребенка в «цифровую стихию».

Ю.В. Громыко также опирается на работы Л.С. Выготского, но вместе с тем относится к ним критично, утверждая, что указание на «психические функции», идущее от В. Вундта и др. является недостаточным для построения образовательных систем в их сути. С этим утверждением нельзя не согласиться, но с одним важным уточнением. Л.С. Выготский говорил не об «отдельных» психических функциях, а о «психологических системах» — связках функций, инициируемых в акте опосредствования. А в последнем периоде творчества в работах по детской психологии он говорил о системном и смысловом строении сознания. И вот это полагание можно понять как указание на то, что, по Выготскому,

психологическая система строится в удержании или реконструкции Смыслового поля активности. Я бы рискнул утверждать, что именно здесь, в построении и реконструкции Смыслового Поля явлен Исток того, что Ю.В. Громыко называет «овладением деятельностью». А иначе, само лишь употребление слова «деятельность» никак не указывает на то, чем же человек овладевает и как овладевает.

Обращаясь к работам В.В. Давыдова об освоении «общего способа действия», Ю.В. Громыко предлагает говорить не о психических функциях, а о способности, что не вызывает возражений, если «способность» мыслится именно как освоение способа действия. Остается, правда, вопрос о явленности подобного освоения. Явленность способности — это ведь не просто факт правильного выполнения определенного класса заданий.

Вчитываясь в работу Выготского «Мышление и речь», Ю.В. Громыко вслед за В.В. Давыдовым обнаруживает именно в ней «зачатки» теории деятельности. Но не теорий А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, а концепции мыследеятельности Г.П. Щедровицкого (см. рис. 2 и 3 в статье Громыко). Интрига схемы Г.П. Щедровицкого — в «увязке» «чистого мышления» и действия в коммуникации, выстроенной как обнажение смысла знака (видимо, схемы) — пониманию означающего. В коммуникации-понимании выстраиваются рефлексивные позиции, посредством которых и связываются мышление и действие.

Далее Ю.В. Громыко утверждает, что «онтология психологии» задается схемой-языком мыследеятельности, а «конкретные» исследования могут идти в языках психических функций, общения-коммуникации, состояний сознания. НО! Ведь надо же как-то связать эти несколько языков исследований с базовой «онтологической» схемой! Иначе получится «многоязычие» без взаимного «перевода» (что, кстати, и наблюдается во многих современных психологических концепциях). Так что именно схема мыследеятельности претендует на связку, соотношенность разных языков психологических исследований? Сомнительно, поскольку в самой схеме лишь утверждается, что рефлексия и понимание связывают мысль и действие, но не ставится вопроса об условиях построения самих этих связующих «узлов» — рефлексии и понимания. Не ставится вопрос о построении способа их присутствия в полноте. А ведь это и есть вопрос о тех условиях, при которых мышление становится способом опосредствования действия, т. е. опорой, держащей действие и удерживающейся в нем. Указания на рефлексию и понимание в некоей презумпции непосредственной истинности-понятности самого этого указания — лишь уход от ключевого вопроса. Уход, поскольку схема мыследеятельности полагается как схема и рассмотрения, и построения некоего поведения. Однако полагается без того, чтобы исследовать и явить переход от языка рассмотрения к языку построения. Таковы типичные классические научные концепции.

Заклучая, хотел бы обратить внимание обоих авторов на интересные и важные прецеденты по-

строения «детских» компьютерных программ. Так, например, в МГППУ была защищена магистерская диссертация, в которой на планшете воссоздавалась фабула сказки. При этом компьютерная программа давала возможность по-разному «манипулировать» изображением. Были дети, которые манипулировали ключевым событием сказки — играли, словами Л.С. Выготского, не с ее «фабулой», а с «сюжетом».

Подобное пробно-испытательное разыгрывание возможно и в других, более «серьезных» программах. Именно так может строиться испытание способа действия — испытание возможностей. «Умные» способы «цифровизации» открывают возможности пробно-поисково-испытательных форм ориентировки. Думаю, что здесь и так выступает, «обнажается» мышление.

Информация об авторах

Борис Данилович Эльконин, главный редактор журнала «Культурно-историческая психология», заведующий лабораторией младшего школьника, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Information about the authors

Boris D. Elkonin, Editor-in-chief of the journal Cultural-Historical Psychology, Head of the Laboratory for Younger Schoolchildren at the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Получена 01.06.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 01.06.2023

Accepted 22.06.2023

СОВМЕШНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО
COLLABORATION AND CREATIVITY

Talented Children who Develop Digital Artifacts and Derive Strength from them: an Example from the Brazilian Metropolis Talent Project

Izabel Hazin

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-3727>, e-mail: falcão.jorge@gmail.com

Juliana Reis

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-6176>, e-mail: psi.julianareis@gmail.com

Priscila Magalhães Barros Felinto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-5514>, e-mail: priscilamagalhaesb@gmail.com

Alyson Matheus de Carvalho Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-7400>, e-mail: alysonmatheus@gmail.com

The present paper presents the Brazilian experience of the Metropolis Talent Program (PTM), which aims to develop the cultural talent of young people with high skills in the field of information technology and its interfaces, through scientific research, the expansion of creativity, innovation, and entrepreneurship. This project also aimed to create opportunities for the dissemination of new knowledge in both developmental psychology and education, as well as to explore professional career possibilities related to the field of gifted individuals, by offering a context that facilitates development through creative insertion in the world of work and social solidarity participation. The program's actions have been contributing to ensuring the existence of mechanisms that allow the full attendance of the special educational needs of these young people, as intended by the Brazilian Law number 9,394, December 20, 1996.

Keywords: giftedness, talent developed, human development.

Funding. Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq).

Acknowledgments. Instituto Metr pole Digital – IMD (a special unit of Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil).

For citation: Hazin I., Falcão J., Reis J., Magalhães P., Souza A. Talented Children who Develop Digital Artifacts and Derive Strength from them: an Example from the Brazilian Talento Metr pole Project. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 55–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190207>

Талантливые дети, разрабатывающие цифровые артефакты и черпающие в них силы: пример из бразильского проекта Talento Metropole Project

И. Хазин

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал (UFRN), Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Дж. Фалькао

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал (UFRN), Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-3727>, e-mail: falcão.jorge@gmail.com

Дж. Рейес

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал (UFRN), Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-6176>, e-mail: psi.julianareis@gmail.com

П. Магальяйнс

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал (UFRN), Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-5514>, e-mail: priscilamagalhaesb@gmail.com

А. Соуза

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал (UFRN), Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-7400>, e-mail: alysonmatheus@gmail.com

В настоящей статье представлен бразильский опыт программы Talento Metropole Program (PTM), целью которой является развитие культурных талантов молодых людей с высокими навыками в области информационных технологий и их интерфейсов посредством научных исследований, расширения творчества, инноваций и предпринимательства. Этот проект также был направлен на создание возможностей для распространения новых знаний, как в области психологии развития, так и в области образования, а также для изучения возможностей профессиональной карьеры, связанных с проблемой одаренности людей, поскольку содержит контекст, облегчающий развитие через творческое погружение в мир труда и социального солидарного участия. Реализация программы способствует обеспечению механизмов, позволяющих в полной мере удовлетворять особые образовательные потребности этих молодых людей, как это предусмотрено Законом Бразилии № 9 394 от 20 декабря 1996 года.

Ключевые слова: одаренность, развитая одаренность, развитие человека.

Финансирование. Бразильский национальный совет по научно-техническому развитию (CNPq).

Благодарности. Институт цифровых технологий Metropole — IMD (специальное подразделение Федерального университета Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия).

Для цитаты: Хазин И., Фалькао Дж., Рейес Дж., Магальяйнс П., Соуза А. Талантливые дети, разрабатывающие цифровые артефакты и черпающие в них силы: пример из бразильского проекта Talento Metropole Project // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 55–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190207>

1. Introduction: talents, giftedness, high abilities and so on

The Great Encyclopedia of Medicine, edited in Moscow by N.A. Semachko and published in 1929, bears, in columns 612 to 414 of Volume VI, the entry ‘Genius’, written by L.Vigotski. In it, the author points out that if heredity makes genius possible, only the social dimension enables realizing this potential. The discoveries and genius creations result from a historical process, tangential to the culture of a certain era. Quoting Beitov, L. Vigotski states that talents arise everywhere

and always, as long as social conditions are favorable to their development. It concludes, therefore, that genius represents a qualitatively distinct type of development, resulting from the co-genesis of biological, psychological, and social aspects, still far from being understood by science [1; 2]. Approximately one hundred years after this publication, science continues to seek explanations that enable the understanding of the phenomenon of high abilities, here called giftedness, and the relations between this and cultural talent.

D. Dai & F. Chen [3] have identified “the gifted-child paradigm,” which has dominated the thinking of scholars

and practitioners in gifted education since the field's advent. For these authors, "paradigms" in gifted education sometimes present themselves explicitly and other times implicitly in our practice, functional but not well articulated.

Three paradigms seek to reference the phenomenon of giftedness today. The first refers to a conception of the phenomenon as strictly associated with biological inheritance. This definition of giftedness can be exemplified by the model advanced by Lewis Terman, an author who considers giftedness something inherited by a restricted portion of the population, the "1% higher level in general intellectual capacity, measured by the Stanford-Binet Intelligence Scale or by a similar instrument" [4, p. 43]. In definitions based on the domain-general model, or whether it is gifted or not since individual talent exists as a gift (from the English gift, to which the term "gifted" is associated, loosely translated as "gifted", "gifted"). Early definitions also discussed profile heredity, investigating the genetic components responsible for exceptional performance [5].

The second paradigm rejects the biological dimension and considers the phenomenon of giftedness as intrinsically psychological. Intelligence is associated with other dimensions, such as creativity and motivation [3]. It is noteworthy the change of emphasis in relation to the paradigm previously mentioned, the transposition of biological/genetic etiology to psychological/personality traits, but still individual. Both paradigms separate the subject from the social and cultural dimensions. The third paradigm considers endowment as a phenomenon founded on social aspects of development, emphasizing the role of contextual factors, such as social support or conditions of practice [3].

We propose that historical-cultural psychology represents a fourth paradigm in the theoretical approach to the bases of giftedness. This paradigm advances by proposing the social and cultural role in a dialectical, cogenetic process of formation of the phenomenon of endowment (and giftedness) in the psychological subject. In this direction, the focus should not be existential ("*Is this student gifted?*") but should rather be educational ("*What form (s) of instruction are appropriate for this student at this time?*") [6].

Despite all scientific contributions, this theoretical debate concerning the very nature of giftedness persists, mixing empirically-based data, myths, and common sense. This heterogeneous blend of stereotypes and prejudicial notions about intelligence, giftedness, and human talents keeps representing a challenge for psychology, education, and other inquiry domains. Ironically, one of the biggest annoyances in the domain of high skills/giftedness is the construct's definition. A central question remains: *When we discuss high skills, giftedness, high abilities, and talent are we referring to the same construct?* Unlike the status quo in other conceptual domains, there is no lack of terms and definitions here, where the non-consensual variety is disconcerting, as stated by L. Cross & T. Coleman [7]. For many researchers, the terms are used interchangeably, causing terminological and conceptual confusion. Consequently, concepts become vague with numerous and different definitions. One of the main reasons we try to define concepts is to clarify what we understand and, in this way, to identify and evaluate phenomena. These conceptualizing efforts, here and in other domains, face two

opposite risks: first, we risk being generic, and therefore describing something else; on the other hand, if we are very specific, we risk getting rid of important variables, creating inaccuracy. Therefore, in dealing with high abilities in psychology and education, it is essential to choose a theory of development and carefully build up the concepts with which it is intended to work [8].

The contribution of psychology to the understanding of human development trajectories has historically tended to two quite different positions: firstly, a biological framing, and secondly the emphasis on the accumulation of experiences and habits as the core of development. During such disputes, historical-cultural psychology presents a methodology for investigating human development and general laws that regulate this development [9].

For L. Vigotski, the development of higher psychological functions is configured as a central focus of psychological research, emphasizing the need to overcome dichotomous perspectives, which sometimes disregard natural, and sometimes social aspects. From the Vigotskian dialectic, it is necessary to consider two lines of development and the synthesis generated by their intertwining. Quoting this author, "the biological and the cultural – both in pathology and norm – have turned out to be heterogenous, distinctive, specific forms of development that do not co-exist next to each other or one above another and are not mechanically linked to each other, but instead are fused into a higher synthesis, complex, though still unified" [10, p. 26].

Based on the above, it is necessary to consider that the human constitution "is distinguished by unique special qualities and characteristics, specific to each individual, which, essentially, represent a variation of this average type of 'man in general'" [11, p. 283]. When he reflects on individual differences and inherited forms of behavior, L. Vigotski emphasizes "very clear and obvious deviations from personality concerning the general average" [11] or, in other words, the variation of intelligence in the upper and lower levels.

Such an inheritance, however, cannot be considered a destination; on the contrary, this potential does not take place in a vacuum; it is only realized in a social environment through the offer of tools and sociocultural mediations. L. Vigotski uses the concept of cultural talent to refer to the result of this intertwining. This was a radical argument with vast political and social implications for education, research, and politics, including the effort to conceptualize high skills, giftedness, high abilities, and talent. According to this theoretical framing, these categories might be considered in a multidimensional way to allow the advancement of the delimitation of terms to be used. It becomes possible, as a consequence, to consider an inherited potential. Still, the central aspect is its transformation based on social development mediation, which is situated, interaction-relational, and dynamic-systemic. Metropolitan Talent Project (TMP) considers a distinction between high abilities and talent, the first being associated with exceptional natural skills. In contrast, the second is associated with cultural tools, specific contexts of learning, and working activity, including interindividual cooperation. Such an epistemic turn was initially discussed by B. Gagné [12] and R. Subotnik & L. Jarvin [13].

2. The mediation of digital tools and technologies in human development

The development of digital technologies is among the upheavals experienced in recent years in the domains of material and immaterial culture. These, if we consider the Vygotskian concept of cultural mediation, present themselves as new tools of the human mind; they contribute to transforming the structure of higher mental functions, becoming an essential part of the mental system, and broaden the range of activities within which new psychological functions can operate [10]. Technological development has become a tool in human evolution and individual development and has transformed the human mind through digitally mediated socialization.

As proposed by M. Falikman [14], the phenomenon of human incorporation of digital tools can be described as extended cognition, characterized by the reconstruction of the system of higher mental functions through digitally mediated activity, since these tools provide extended access to information, going beyond cognitive support or scaffolding. However, it is noteworthy that digital devices and applications incorporate certain social practices like any other cultural artifact.

The proposition of a talent development program in the field of information technology has a link with the very core of this discussion, considering two interconnected aspects: on the one hand, the importance of the development of cultural talent for children with high skills and, on the other hand, the digital world that characterizes contemporary culture. Metropolis Talent Program aims to develop the interest of young talented people in scientific research and creativity in information technology and its interfaces. It also aims to create opportunities for the dissemination of new knowledge and explore professional career possibilities related to this field, with a view to creative insertion in the world of work and social solidarity participation.

3. TalentoMetrópole Project: a proposition for identifying and supporting the development of cultural talent in the technology of information contexts

Metropolis Talent Program (TMP) is an initiative linked to the Metropolis Digital Institute – IMD, a special unit of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), located in the state capital of Natal, in the north-east region of Brazil. It must be emphasized that this region has the country's lowest indicators of human development and quality of life. IMD develops projects towards training technical and graduate personnel, developing actions aiming to integrate the social and digital inclusion of young people from basic education to graduate school.

It is noteworthy that students with giftedness in Brazil are considered the target audience of special education efforts, as well as people with disabilities or global developmental disorders. Therefore, they have the right to the necessary specialized educational care to guarantee access to individualized and effective support measures, in environments that maximize their academic and social development, according to the goal of full inclusion.

As mentioned earlier, the conceptual characterization of giftedness can be described in four phases. The first phase comprehends the phenomena associated with high IQ. The second one broadens this conception and includes other individual characteristics, such as creativity and motivation. The third refines the concept and considers the social context in which the subject is inserted. Finally, the room breaks from the previous ones by shifting the focus from identification to talent development.

TMP is based on the Paradigm of Talent Development, from which the specific domain of Information Technology builds up experiences that allow cultivating talent and creativity, expanding the learning routes towards a solidary social insertion. The Program is less concerned with distinguishing those with an endowment from those not in this category. Above all, it is more concerned with better recognizing individuals who demonstrate distinct strengths and interests in IT and taking them as far as possible along a line of talent development. It assumes as central operational objectives: 1) to compose a diverse group of students served; 2) to accommodate the different trajectories and paths of talents; 3) to connect with 21st-century themes; and; 4) to contemplate the different personal interests and aspirations. To this end, it offers a range of additional educational resources, opportunities, and challenges for students differently from what is regularly offered in schools.

The model for developing cultural talent that underlies the TMP is proposed by R. Subotnik et al. [15], which provides relevant principles through which the potential is transformed into competence, competence in expertise, and eminence expertise. The first stage, called potential and circumscribed to childhood, is characterized by offering varied stimuli and a wide range of opportunities, with the central objective of increasing development and learning routes. At this stage, it is common for the child to be intensely involved with specific themes and activities of particular interest (hyperfocus).

The second stage, notably identified in the period of entry into formal education, is characterized by the movement to transform potential into competence. For this, formal learning, deliberate study, and practice in specific areas of socially recognized talents are vital. The third stage, characterized by the transition from competence to experience (expertise), typical of adolescents, requires surpassing the knowledge of the fundamentals of a specific domain. It implies movements that allow the initial socialization in the culture of a certain field of knowledge, which can be accomplished through cooperative work with other professionals, tutors, and other students. Finally, we highlight the transition from experience to eminence, which commonly occurs in adult life and is characterized by the original contribution and the reference that the individual assumes in a specific field of knowledge [15].

One of the strengths of the described model of talent development is the potential to offer opportunities and guidance that reach a broader range of young people, including those from families with low income, and opportunities for insertion in diverse cultural activities and linguistic environments. From the above, it is necessary to consider that the proposal of a talent development program depends on the link between young people and

universities and research centers, among other social devices [15].

The didactic sequence and the nature of the activities offered at TMP were elaborated based on the *Talent Development Model* [14] and the formative guidelines of the International Society for Technology in Education (ISTE). Four matrices guide the proposition of the three regular disciplines and complementary activities: Digital citizenship and collaboration; Research, information management, and communication; Critical, flexible, and innovative thinking and Problem solving and computational thinking. The overall structure of the TMP is shown in Table 1.

Students must prepare, together with their tutor each semester, an Activity Plan containing the schedule of studies and research projects to be developed. These plans must reflect their interests. Additionally, they carry out activities to develop social skills and creativity. Among these activities, *Talent Cine* (about movies), Art Club, and reading books stand out; the creation of a League to participate in scientific Olympics at the national level and monitored technical visits to laboratories, universities, research centers, and incubated companies in other cities areas are also programmed activities.

Currently, the TMP comprises 30 participants, aged between 12 and 24 years, coming from the last three years of Brazilian Elementary School, High School, and Under-Graduation. The process of identifying these young people is procedural and complex, involving four distinct stages, ranging from the training of teachers who assist in the identification of candidates for the program in schools to the dynamic of winter/summer courses where candidates are invited to face challenges in the context of technology of information. A transversal dimension in the proposition and proposition of the project as an academic initiative is the need for an expanded assessment of intelligence, motivation, creativity, and the skills and competencies that comprise them.

3. Final Remarks

The traditional conceptions of individual endowment refer to endogenous factors, considering subjects' greater

probability of success based on educational objectives or criteria. However, the effective educational system should not be attentive to the chances of someone standing out in school or the labor market but to the processes involved in the search for the full development of the potentialities of all participants. In a contemporary conception, the endowment cannot be disconnected from the curriculum, the mediation, and the cultural group where the talented individual is inserted. In this sense, it is argued that curricular strategies should optimize the learning of individuals with a particular profile of strength points, interests, and preferences. Subsequently, it is necessary to configure the curriculum so that it presents itself as challenging for the student and thus raises him to a new level of competencies, with pedagogical and technical support that provides the opportunity to develop talents to the level of excellence. Finally, it is necessary to provide students in such a program with a "community of practitioners" [16] in the context of which they can find identification, complementarity, and, therefore, an opportunity for development. In this way, the variety of trajectories and development paths is contemplated [5].

Brazil, like many other Latin-American countries, has a shortage of programs that aim to develop the talents of children and young people in general. There is also a lack of programs for individuals with high abilities. Seeking to contribute to minimizing this gap, Metropolis Talent Program aims to develop the cultural talent of young people with high skills in information technology and its interfaces, always aiming at innovation and entrepreneurship.

We propose here the use of the concept of situated learning developed by J. Lave & E. Wenger [16], for which learning is fundamentally a social and cultural process and not solely an individual process limited to the learners themselves. The authors mentioned above maintain that learning must be viewed as a situated, in-process activity. Learners participate in communities of practitioners, moving toward full participation in the sociocultural practices of a community.

The program aims to offer quality training that addresses the student's interests, considering their potential and bypassing the hierarchy and rigidity of traditional instructional curricula. The program has proposed to explore professional career possibilities related to this domain, with a view to creative insertion in the world

Table 1

Global Structure of Metropolis Talent Program

Timeline and thematic	Goals	Activities
<i>Semester 1.</i> The World of Technology: Yesterday, Today and Tomorrow	Presenting the IT domain, identifying the impact of current research, presenting different thematic areas to expand the horizons of knowledge	Students participate in workshops and lectures on different topics; technical visits to laboratories and research centers are provided; participation in round tables on contemporary themes are encouraged
<i>Semester 2.</i> Interdisciplinarity and Transversality in Information Technology	Verticalization of knowledge production and socialization in the IT field: IT interfaces with other areas of knowledge. The participant student is invited to develop ideas and solutions to real problems	Students participate in workshops and short courses on using specific IT tools and knowledge. They visit and interact with professors, researchers, and professionals from other areas of knowledge who develop projects in interface with ITs
<i>Semester 3.</i> IT Research, Innovation, and Entrepreneurship	Development of research, extension, innovation, and entrepreneurship projects	Students must select the laboratory and research project in which they will develop their activities. These can be carried out individually or in small groups, with the tutorship of a researcher professor

of work and solidary social participation. In the case of the TMP, we can highlight research and products aimed at helping to create productive processes, for example, tackling childhood cancer and mitigating the effects of the Covid-19 pandemic, through scientific and technological dissemination in public schools.

Finally, TMP has been trying to inspire new programs, fostering actions that transform the full potential of these children and young people into actions that guarantee a more egalitarian world with a better quality of life for all. This is important everywhere, and crucial in developing countries like Brazil.

References

1. Vygotsky L.S. The Problem of the Cultural Development of the Child. *Journal of Genetic Psychology*, 1929. Vol. 36, pp. 415–434.
2. Delou C., Bueno J. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. *Revista de Educação*, 2001. Vol. 11, pp. 97–99.
3. Dai D., Chen F. Three Paradigms of Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 2013. Vol. 57(3), pp. 151–168.
4. Terman L.M. *Genetic studies of genius*. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford Univ. Press., 1925.
5. Dai D. Toward a new era of gifted education: Principles, policies, and strategies. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2019. Vol. 9(1), pp. 2–15.
6. Borland J.H. The Trouble with Conceptions of Giftedness. In Sternberg R.J., Ambrose D. (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, Palgrave-Macmillan, 2021.
7. Coleman L.J., Cross T.L. *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Prufrock Press., 2005.
8. Smedsrud J. Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 2020. Vol. 40(1), pp. 79–97. DOI:10.23865/nse.v40.2129
9. Vygotski L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. *Volume 4: The history of the development of higher mental functions* (R.W. Rieber, ed.). New York: Plenum., 2014.
10. Vygotski L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. *Volume 3: Problems of the theory and history of psychology* (R.W. Rieber and J. Wollock, eds.). New York: Plenum., 1997.
11. Vygotski L.S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed., 2003.
12. Gagné F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–120). Cambridge, UK: Cambridge University Press., 2005.
13. Subotnik R.F., Jarvin L. Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.), *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press, 2005.
14. Falikman M. There and Back Again: A (Reversed) Vygotskian Perspective on Digital Socialization. *Front. Psychol.*, 2021. Vol. 12, p. 501233. DOI:10.3389/fpsyg.2021.501233
15. Subotnik R.F. Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. Vol. 12, pp. 1–52. DOI:10.1177/1529100611418056
16. Lave J., Wenger E. *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press., 1991.

Information about the authors

Isabel Hazin, Ph.D. in Psychology, Leading Research Associate, Chair of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Jorge Falcão, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-3727>, e-mail: falcão.jorge@gmail.com

Juliana Reis, Ph.D. in Psychology, Program Coordinator, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-6176>, e-mail: psi.julianareis@gmail.com

Priscila Magalhães B. Felinto, Ph.D. in Psychology, Associate Research. Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-5514>, e-mail: priscilamagalhaesb@gmail.com

Alyson Matheus de Carvalho Souza, Master on Systems and Computation Education, Professor (Digital Metropolis Institute), Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-7400>, e-mail: alysonmatheus@gmail.com

Информация об авторах

Изабель Хазин, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти (UFRN), Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Дж. Фалькао, доктор психологических наук, доцент, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти (UFRN), Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-3727>, e-mail: falcão.jorge@gmail.com

Джулиана Рейес, доктор психологических наук, координатор программ, Федеральный университет Риогранди-ду-Норти (UFRN), Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-6176>, e-mail: psi.julianareis@gmail.com

Присцила Магальяйнс Б. Фелинто, доктор психологических наук, младший научный сотрудник, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти (UFRN), Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-5514>, e-mail: priscilamagalhaesb@gmail.com

Элисон Матеус де Карвалью Соуза, магистр системного и вычислительного образования, профессор (Digital Metropolis Institute), Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти (UFRN), Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-7400>, e-mail: alysonmatheus@gmail.com

Получена 22.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 22.05.2023

Accepted 22.06.2023

Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр»

О.В. Рубцова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Статья посвящена разработке модели театральной деятельности для подростков — «Мультимедиа-театр». В основу модели положена идея о том, что ведущей деятельностью подросткового возраста является ролевое экспериментирование, в рамках которого подростки осваивают социальные роли как новую систему культурных знаков. «Мультимедиа-театр» создает условия для экспериментирования подростков с социальными и психологическими объектами (ролями, позициями, отношениями). Предполагается, что в таком театре подростки не только разыгрывают роли по предложенному сценарию, но и участвуют в комплексе деятельности, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки. Предложенная модель театральной деятельности позволяет строить зону ближайшего развития подростков за счет того, что она обеспечивает развертывание двух взаимодополняющих процессов: интериоризации и экстериоризации. Интериоризация связана с освоением подростками новых культурных знаков — различных социальных ролей и паттернов ролевого поведения. Экстериоризация предполагает вынесение вовне — «на сцену» — ролевых противоречий и конфликтов подростков, которые глубинным образом связаны с феноменом подросткового кризиса и во многом определяют то, как он протекает. Разработка модели осуществлялась на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в 2019–2022 гг. Модель «Мультимедиа-театр» прошла апробацию на базе трех школ г. Москвы и Московской области при участии 336 подростков от 13 до 15 лет.

Ключевые слова: ролевое экспериментирование; роль; драма; театральная деятельность; педагогика, основанная на драме; школьный театр; подростки; зона ближайшего развития; мультимедиа-театр.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 02.06.2023 № 073-00038-23-05 «Подростковый театр как деятельностная технология воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей».

Для цитаты: Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>

Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: an Activity-Based Technology “Digital Storytelling Theater”

Olga V. Rubtsova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

The article is devoted to the elaboration of a new model of drama for adolescents — “Digital Storytelling Theater”. The model is based on the idea that the leading activity of adolescence is represented by experimenting with roles, in the framework of which adolescents acquire social roles as a new system of cultural

signs. "Digital Storytelling Theater" allows to create conditions for adolescents' experimenting with social and psychological objects (roles, positions, relationships etc.) In this kind of drama adolescents do not only play out roles according to a given scenario but participate in a palette of activities while working on a performance. The elaborated model of drama activity allows to construct the zone of proximal development for adolescents due to two supplementary processes: interiorization and exteriorization. Interiorization is connected with adolescents' acquiring new cultural signs — various social roles and patterns of role behavior. Exteriorization presupposes revealing — "bringing out on the stage" — role contradictions and conflicts, which are profoundly linked with adolescent crisis and to a large extent determine the way how it occurs. The model was elaborated on the basis of the Center for Interdisciplinary research on Contemporary Childhood of MSUPE in 2019-2022 and was tested in 3 different schools in Moscow and in Moscow Region with the participation of 336 adolescents aged from 13 to 15 years.

Keywords: experimenting with roles, role, drama, theater activity, drama-based pedagogy, school theater, adolescents, zone of proximal development, Digital Storytelling Theater.

Funding. The reported study was funded by the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation, project number 073-00038-23-05 dated 02.06.2023.

For citation: Rubtsova O.V. Adolescents' Experimenting with Roles in the Context of L.S. Vygotsky's Ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>

Несколько слов к дискуссии о ведущей деятельности подростков

На сегодняшний день вопрос об определении ведущей деятельности подросткового периода по-прежнему остается в культурно-исторической теории одним из дискуссионных. Многие авторы не разделяют «классическую» позицию Д.Б. Эльконина о том, что ведущей деятельностью подростков является интимно-личностное общение. Так, например, Н.Н. Вересов отмечает, что общение в строгом смысле не может выступать в качестве ведущей деятельности, поскольку в логике А.Н. Леонтьева ведущая деятельность имеет определенную структуру (задачи, действия, операции и т. д.), которая для общения не описана [1]. К.Н. Поливанова также подчеркивает, что Д.Б. Эльконин не дает «собственно деятельностного анализа» интимно-личностного общения подростков, оставляя без ответа целый ряд вопросов, связанных с содержанием развития на данном возрастном этапе: «Неясным относительно интимно-личностного общения остается и вопрос о механизме превращения вовне вынесенной деятельности общения (интерпсихическая форма) в некоторую собственную способность (интрапсихическая форма) и, наконец, вопрос о том, какая способность может считаться новообразованием подросткового возраста. Более того, открытым остается вопрос о содержании интимно-личностного общения (нам неизвестно, о чем идет разговор между подростками)» [5, с. 14].

В качестве альтернативы интимно-личностному общению рассматриваются общественно-значимая (В.В. Давыдов) и общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн), социально-психологическое экспериментирование (Г.А. Цукерман), проектная деятельность (К.Н. Поливанова). Существует также точка зрения, что применительно к подрост-

ковому возрасту правомерно говорить о совокупности различных видов деятельности (В.П. Зинченко, О.В. Лишин, Б.Г. Мещеряков).

На наш взгляд, основная причина, по которой выделение ведущей деятельности подростничества вызывает разногласия среди исследователей, связана с определением «идеальной формы развития» для данного возрастного этапа. Как отмечает сам Д.Б. Эльконин, чтобы полно задать некоторый вид деятельности, специфичной для возраста, необходимо прежде всего определить ее «...высшую, конечную форму, которая уже существует как реальность, а активное взаимодействие с ней и составляет процесс развития» [15, с. 403]. Как известно, в качестве «идеальной формы» для младшего школьного возраста было обозначено теоретическое отношение к действительности (В.В. Давыдов), однако для подросткового периода эта форма так и не была описана [5]. В то же время, данная форма обсуждается в работе Л.С. Выготского «Конкретная психология человека» [2], которая в силу обстоятельств не получила должного внимания со стороны его последователей.

В своем незавершенном труде Л.С. Выготский говорит о необходимости изучения в подростковом возрасте *структуры и иерархии высших психических функций*: «Задача: у подростков... изучать отдельные сферы поведения (комплекс профессиональный etc.), структуру и иерархию функций там, их отношение и столкновение» [2, с. 1031]. В этой же работе Л.С. Выготский пишет о том, что *иерархия функций зависит от социальной ситуации*, «...т. е. функции изменяют иерархию в различных сферах социальной жизни» [2, с. 1030]. В качестве примера Л.С. Выготский приводит судью, который судит свою жену. Как судья, он осуждает неправильное поведение своей жены (мышление превалирует над страстью), а как супруг, продолжает ее любить (страсть превалирует

над мышлением). В данном случае «драма» связана с необходимостью вынесения приговора: каким он будет? Какая функция одержит верх? На этом примере Л.С. Выготский подчеркивает, что соотношение функций зависит от *ролей*, присущих человеку в разных социальных ситуациях: «Социальная роль (судья, врач) определяет иерархию функций» — т. е. роли выступают в качестве *культурных знаков, регулирующих высшие психические функции*. При этом «их [функций] столкновение = драма», а драма для основателя культурно-исторической концепции есть не что иное как источник развития.

Таким образом, говоря о необходимости изучать у подростков структуру и иерархию функций, регулируемых ролями, Л.С. Выготский указывает на то, что проблема содержания развития в подростковом возрасте лежит в плоскости «ролевых драм», которые связаны с включением взрослеющего ребенка в систему социальных взаимодействий. Такой взгляд открывает принципиально новые возможности для анализа содержания развития в переходном возрасте и, в частности, для определения ведущей деятельности данного возрастного периода.

С нашей точки зрения, правомерно рассматривать в качестве «идеальной» формы подросткового возраста *систему социальных ролей*, сложившуюся в той культуре, где развивается подросток. В таком случае «...субъективация (интериоризация) этих ролей определяет содержание развития подростков и разворачивается в деятельности, которую можно называть ролевым экспериментированием. Ролевое экспериментирование, в свою очередь, правомерно рассматривать не просто как ведущую деятельность подросткового возраста, но как систему деятельностей, связанных с «опробованием» различных социальных ролей и видов ролевого взаимодействия» [9; 10].

Ролевое экспериментирование подростков как социально-психологический феномен

Изначально понятие «ролевое экспериментирование» использовалось в англоязычном научном сообществе для обозначения процесса выбора виртуальных ролей в компьютерных играх, однако впоследствии термин расширил свое значение и стал обозначать любое проигрывание ролей или образов, осуществляемое как в реальной, так и в виртуальной среде [10, с. 27].

Термин «ролевое экспериментирование» неразрывно связан с понятием *роли*, которое долгое время оставалось в отечественной психологии без должного внимания. Основной причиной этого является преобладающее до настоящего момента социологическое понимание данного явления, сводящее роль исключительно к социально заданному образцу («паттерну»), который человек «осваивает» для успешного функционирования в социуме. Такого рода редукция полностью оставляет в стороне *личностные аспекты роли*, а в крайних своих формах отождествляет роль с некоей «маской», которую человек «надевает» в зависимости от социальной ситуации.

Такая позиция прямо противоречит точке зрения Л.С. Выготского. Как было указано выше, основатель культурно-исторической теории четко обозначил регулирующую функцию социальных ролей как культурных знаков. Причем, поскольку знаки интериоризируются, то сводить роль к навязанной извне «маске» не представляется возможным. Напротив, по всей видимости, Л.С. Выготский рассматривает роль как *единицу личности и среды, в которой проявляется единство средовых и личностных моментов* (по аналогии с переживанием). Социальное содержание роли всегда вписано в социокультурный контекст (внешний план), тогда как ее индивидуальная составляющая связана с личностными особенностями ее носителя (внутренний план). Таким образом, социальные роли никогда не «разыгрываются» индивидом — они преломляются через его личностные особенности и творчески «проживаются» им.

Сенситивным периодом для освоения системы социальных ролей как культурных знаков является подростковый возраст. Именно в этом периоде ребенок приобретает способность регулировать свое поведение в различных видах социальных взаимодействий посредством роли. Очевидно, что подростку необходимо пространство и время для совершения того, что можно было бы назвать «ролевой пробой» — экспериментирования с ролями и опробования различных паттернов ролевого поведения. Данное обстоятельство легко находит подтверждение в различных формах подростковой активности, которые, по точному выражению А.М. Прихожан, буквально «пронизаны» ролевым экспериментированием [8, с. 40]. По сути, практически все формы взаимодействий, в которые включены подростки, связаны с опробованием новых социальных ролей — будь то создание виртуальных профилей (в социальных сетях и видеоиграх), участие в ролевых движениях и т. д. Эти исследовательские, часто напоминающие игру взаимодействия создают пространство для подросткового развития, поскольку именно там подростки наделяют социальные роли *смыслом*, и они становятся для них *личностно значимыми*. По аналогии с тем, «...как дети дошкольного возраста охотно включаются в игровую ситуацию с целью “проигрывания” сюжетов из жизни, подростки ищут пространства для эксперимента, однако, в отличие от дошкольников, они не столько проигрывают, сколько моделируют социальные отношения, выстраивая через это собственный образ Я» [9, с. 9]. С этой точки зрения создание *зоны ближайшего развития подростков* связано с целенаправленным проектированием таких пространств и площадок, где они могли бы творчески экспериментировать с ролями.

Идея освоения социальных ролей как результат воспитательного процесса отражена во ФГОС ООО: в рамках реализации «Рабочей программы воспитания» школа обязана обеспечить «*реализацию возможности социальных проб*» [7, с. 20]. В то же время, несмотря на исключительную важность ролевого экспериментирования для подросткового развития, потребность в реализации ролевой пробы редко

учитывается в практике современной российской школы. Игнорирование данной возрастной задачи способствует падению учебной мотивации подростков, снижает уровень их вовлеченности в учебную деятельность. Более того, в школе за подростками часто закрепляются навязанные ролевые паттерны, способные не только снижать интерес к учебному процессу, но также приводить к возникновению внутриличностных противоречий и конфликтов. Невозможность осуществить ролевую пробу в учебном процессе приводит к тому, что подростки начинают искать способы решения данной возрастной задачи за пределами школы. Именно поиск площадок для ролевого экспериментирования часто становится причиной рискованного поведения подростков («зацепинг», «руферство» и др.), стремления примкнуть к какой-либо субкультуре, желания «уйти» в виртуальную реальность [3; 10; 11; 16; 26; 28].

Исходя из всего вышесказанного, правомерно полагать, что развитие и обучение подростков может быть эффективным в условиях *специально организованной совместной деятельности, позволяющей подросткам осуществлять ролевую пробу*. В реальной школьной практике такой площадкой может стать театральная деятельность, основанная на ролевом экспериментировании.

Театральные практики в образовании: зарубежный и отечественный опыт

В последние годы по всему миру театральная деятельность все чаще используется для решения различных задач, связанных с развитием, обучением и социализацией детей и подростков [17; 18; 19; 20; 22; 25; 27; 29]. Широкое распространение в практике зарубежных школ получила так называемая «*drama-based pedagogy*» («педагогика, основанная на драме»), в фокусе которой находится обучение посредством театрализации образовательных процессов, т. е. использования режиссерских, а также актерских техник и приемов для подачи учебного материала (игра по ролям, визуализация, техника «горячего стула» («*hotseating*») и техника «замерших картин» («*tableaux*»), пантомима, импровизация, «сторителлинг» и др). Педагогика, основанная на драме, охватывает многочисленные течения, включая «*drama in education*» («драмапедагогика»), «*developmental drama*» («развивающая драма»), «*educational drama*» («образовательная драма»), «*creative dramatics*» («креативная драматизация»), «*process drama*» («процессуальная драма»), *role drama* («ролевая драма») и др. [23].

Как отмечает Т.А. Посакалова, в странах Европы и США применение театральных практик в образовании сегодня связывается, прежде всего, с идеей о непрерывном всестороннем развитии («*sustainable development*»). В рамках данной концепции главной целью образовательного процесса полагается не столько приобретение предметных знаний, сколько развитие личности обучающихся, формирование у

них целостного мировоззрения, повышение уровня их психологического благополучия, приобретение ими «компетенций XXI века» (*soft skills, literacy skills*). В этой связи большинство обозначенных направлений педагогики, основанной на драме, объединяет ориентация на *сам процесс драматизации* и на происходящие в его ходе *изменения участников совместной деятельности*, в то время как продукт такой деятельности (постановка, спектакль) имеет второстепенное значение. Отличительной особенностью педагогики, основанной на драме, является также стирание границ между сценой и аудиторией — учащиеся одновременно совмещают роли актеров и зрителей («актеров» и «наблюдателей»), что способствует развитию у них широкого спектра навыков и умений (прежде всего рефлексивных) [23]. Как следствие, в зарубежной педагогике театр уже давно не ограничивается рамками конкретных учебных дисциплин, а, напротив, используется как средство их интеграции. Именно этим определяется разнообразие существующих за рубежом видов и форм театральной деятельности, в условиях которой дети и подростки творчески переосмысливают самих себя, изучаемый учебный материал, окружающие социальные реалии и политические проблемы [6; 13].

В России перспективы применения театральной деятельности в образовательном процессе отмечены на самом высоком уровне. Так, согласно «Дорожной карте» по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации на 2021–2024 годы, к 2024 году должно быть разработано не менее 4 программ внеурочной деятельности по направлению «школьный театр», пересмотрен и приведен в соответствие с учебными программами репертуар школьных театров, создан учебно-методический центр по развитию школьных театров в субъектах РФ, открыты новые школьные театры, проведены мероприятия по увеличению охвата детей в возрасте от 8 до 17 лет, занимающихся по направлению «Искусство театра» [4]. В то же время на сегодняшний день применение театральной деятельности в российском образовании носит несистемный характер. Многие учителя используют театральную деятельность в своей педагогической практике, однако большинство из них делают это интуитивно, не владея ни конкретными способами ее реализации в работе с разным предметным содержанием, ни адекватными инструментами оценки ее эффективности. Важно также отметить, что в отечественной традиции образовательный потенциал школьного театра чаще всего рассматривается в контексте приобщения учащихся к культурному наследию, прежде всего знакомства с литературными произведениями или историческими событиями. Отчасти по этой причине театральная деятельность практикуется исключительно в рамках гуманитарных дисциплин и в большинстве случаев принципиально выносится во внеурочное время [12; 13].

Следует особо подчеркнуть, что школьный театр в России практически всегда ориентирован на конечный продукт — спектакль, который будет показан внешнему зрителю (другим классам, родителям, учи-

телям), в то время как процесс его подготовки остается второстепенным. При этом прерогатива выбора сюжета, распределения ролей и общего оформления театральных постановок остается исключительно за учителем [12]. Таким образом, театральная деятельность в школьной практике чаще всего сводится к пассивному разыгрыванию учащимися сюжетов, выбранных и срежиссированных педагогом. Такая позиция существенно сужает развивающий и образовательный потенциал школьного театра, редуцируя его до репродуктивной технологии обучения. Сложившаяся ситуация свидетельствует о необходимости переосмысления целей театральной деятельности в условиях образовательного процесса, а также о важности разработки практических инструментов (методических пособий, рекомендаций и т. д.), которые бы позволяли учителям использовать различные техники и приемы драматизации для решения конкретных педагогических задач.

Мультимедиа-театр как деятельностьная технология обучения и развития подростков

Попытка системно подойти к применению театральной деятельности как средству обучения и развития подростков была предпринята сотрудниками Московского государственного психолого-педагогического университета в 2019–2022 гг. На протяжении четырех лет проектной группой Центра междисциплинарных исследований современного детства под нашим руководством проводилась серия исследований, в результате которых была разработана оригинальная модель организации театральной деятельности с участием подростков — «Мультимедиа-театр» [12; 13; 14; 26].

В рамках модели театр выступает как *особая форма экспериментирования с социальными и психологическими объектами* (ролями, позициями, отношениями). Предполагается, что в таком театре подростки не только разыгрывают роли по предложенному сценарию, но и участвуют в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки. Важной составляющей театральной деятельности является работа с цифровыми технологиями (мультимедиа), включая съемку видеосюжетов, которые затем используются в постановке. Предложенная модель театральной деятельности позволяет строить зону ближайшего развития подростков за счет того, что она обеспечивает развертывание двух взаимодополняющих процессов: *интериоризации* и *экстериоризации* (рис. 1). Интериоризация связана с освоением подростками новых культурных знаков — различных социальных ролей и паттернов ролевого поведения. Экстериоризация предполагает вынесение вовне — «на сцену» — ролевых противоречий и конфликтов подростков, которые глубинным образом связаны с феноменом подросткового кризиса и во многом определяют то, как он протекает. Возникающие в ходе специальным образом смоделированной театральной деятельности «микродрамы» и

«переживания» создают условия для движения всех участников учебной ситуации (включая учителя) от зоны актуального развития (ЗАР) к зоне ближайшего развития (ЗБР).

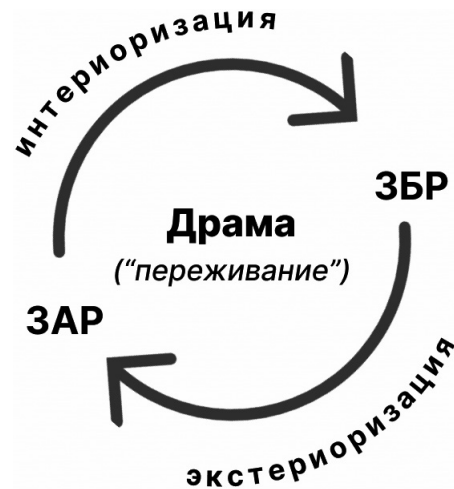


Рис. 1. «Микродрама» и «переживание» в процессе специально смоделированной театральной деятельности

Разработанная модель прошла апробацию на базе трех школ г. Москвы и Московской области при участии 336 подростков от 13 до 15 лет. В ходе апробации проектной группой ЦМИСД было:

- организовано 71 театральное занятие с подростками;
- проведено 50 интервью (с подростками, участвовавшими в театральной деятельности, а также учителями, школьными психологами и представителями школьной администрации);
- снято и проанализировано 2470 минут видеоматериалов (включая записи театральных занятий, групповых дискуссий, репетиций, тренингов по созданию нарративов и цифрового сторителлинга и др.).

В результате апробации были сформулированы следующие принципы организации школьного театра как деятельностьной технологии обучения и развития подростков:

1. *Реализация ролевого экспериментирования.* Отличительной особенностью разработанной модели является создание условий, при которых подростки могли бы решать свою главную возрастную задачу — экспериментировать с ролями. Ролевое экспериментирование в «Мультимедиа-театре» обеспечивается *разнообразием видов совместной деятельности и форм общностей*, в которые его участники оказываются вовлеченными. В рамках работы над постановкой подростки постоянно «переключаются» с одного вида деятельности на другой (написание сценария, цифровой сторителлинг, актерское мастерство и др.), переходя из одной малой группы в другую. При этом они многократно меняются ролями и позициями — таким образом, что от момента начала работы над постановкой до ее финального показа они успевают «опробовать» до нескольких десятков ролевых образцов в рамках нескольких сложившихся «общностей».

2. *Поэтапность*. Чередование разных видов деятельности в рамках разработанной модели осуществляется в соответствии с определенными этапами, каждый из которых имеет свою цель, задачи и структуру. Продолжительность и структура каждого этапа зависят от особенностей конкретного класса/группы, с которой осуществляется работа. При этом особое значение придается этапу введения в проект, в ходе которого у обучающихся должен сформироваться мотив к участию в театральной деятельности, с которой большинство подростков никогда не сталкивались в учебной практике. Важное значение на данном этапе имеет проговаривание (вербализация) участниками проекта своих ожиданий, эмоций, опасений относительно нового для них способа обучения.

3. *Ориентация на процесс, а не на конечный продукт*. Поскольку главной целью мультимедиа-театра является создание условий для конструирования зоны ближайшего развития подростков, основной акцент должен быть сделан на самом процессе театральной деятельности, т. е. на ходе работы над постановкой, а не на постановке как таковой.

4. *Безопасность «ролевой пробы»*. Необходимо, чтобы театральная деятельность воспринималась подростками как безопасное пространство, где они могут чувствовать себя свободно и экспериментировать, без боязни получить плохую оценку, сделать что-либо «смешно» или «неправильно». Очень важно, чтобы в рамках театральной деятельности регулярно проводились рефлексивные сессии, в ходе которых подростки имели бы возможность обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и т. д.

5. *Отказ от привычной иерархии «учитель—ученик»*. Принципиально, что на всех этапах реализации проекта учитель выступает лишь как помощник, «соучастник» деятельности, основная задача которого заключается в создании благоприятной среды, где подростки могут безбоязненно экспериментировать и проявлять инициативу. Сложность этой задачи заключается в том, чтобы не допустить «хаоса», но ненавязчиво сопровождать подростков в новых для них формах взаимодействия.

Необходимо отметить, что для успешного внедрения драматических техник в учебный процесс необходимо, чтобы педагог владел определенным арсеналом упражнений и заданий, которые позволяли бы встраивать театральные технологии в канву конкретных учебных дисциплин («drama across the curriculum»). Для этого требуются слаженная работа учителей-предметников со специалистами в области дрампедагогики, регулярное повышение квалификации, постоянный обмен практическим опытом. В целом, очень важно, чтобы в педагогическом коллективе было выработано положительное отношение к драматехникам, учителя должны быть готовы обучаться новым практикам, а также готовить учеников и их родителей к переходу на новые виды учебной работы.

Вместо заключения

Таким образом, новизна предлагаемой модели театральной деятельности, основанной на ролевом экспериментировании, заключается в том, что в ее условиях подростки экспериментируют с социальными и психологическими объектами (ролями, позициями, отношениями). При этом «Мультимедиа-театр» обеспечивает, с одной стороны, интериоризацию подростками культурных норм, ценностей, форм и способов совместной деятельности, а с другой — создает условия для экстериоризации внутренних конфликтов и переживаний подростков, помогая им конструктивно преодолевать кризис переходного периода.

В целом, для решения задачи конструирования зоны ближайшего развития подростков в условиях школьного театра необходимо уйти от восприятия театральной деятельности как репродуктивной работы по постановке заранее срежиссированного спектакля к *организации театра как площадки для осуществления ролевого экспериментирования*, «опробования» себя в разных видах деятельности и общностей. Такой театр отвечает возрастным потребностям и задачам подростков, одновременно обеспечивая освоение ими необходимых компетенций и личностных образовательных результатов в соответствии с ФГОС.

Литература

1. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 2. С. 76–86.
2. Выготский Л.С. Конкретная психология человека. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо. 2005. С. 1020–1039.
3. Осипова Л.В. Современное театральное искусство в воспитательной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. № 77. С. 34–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-teatralnoe-iskusstvo-v-vospitatelnoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 20.04.2023).
4. План работы («дорожная карта») по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской

References

1. Veresov N.N. Vedushchaya deyatel'nost' v psikhologii razvitiya: ponyatie i printsip [Leading activity in developmental psychology: concept and principle]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2005. Vol. 1, no. 2, pp. 76–86. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete human psychology]. *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2005, pp. 1020–1039. (In Russ.).
3. Osipova L.V. Sovremennoe teatral'noe iskusstvo v vospitatel'noi deyatel'nosti pedagoga [Modern theatrical art in the educational activities of the teacher]. *Izvestiya Samarского nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of*

Федерации на 2021–2024 годы [Электронный ресурс]. URL: <https://minobraz.gov66.ru/file/download?id=20996> (дата обращения: 27.04.2023).

5. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 3. С. 13–17.

6. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 96–104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>. (дата обращения: 30.04.2023).

8. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры. Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37–46.

9. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в контексте ведущей деятельности подросткового возраста // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 42–52.

10. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование как составляющая современной подростковой культуры [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 24–30. DOI:10.17759/jmfp.2016050203

11. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69–77. DOI:10.17759/chp.2020160209

12. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144–156. DOI: 10.17759/pse.2020250612

13. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52–64. DOI: 10.17759/pse.2022270105

14. Соловьева А.Г. Театральная деятельность как условие развития метапредметных компетенций в подростковом возрасте: Вып. квалификац. работа: Магист. дисс.: Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» // Мос. гос. психолого-пед. ун-т. М., 2022 165 с.

15. Эльконин Д.Б. Послесловие // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

16. Ямбура Е.А. Третий звонок: практика школьного театра. М.: Бослен, 2018. 240 с.

17. Bolton G. A History of Drama Education: A Search for Substance // International Handbook of Research in Arts Education. Springer International Handbook of Research in Arts Education. Vol. 16 / L. Bresler (eds). Springer, 2007. DOI: 10.1007/978-1-4020-3052-9_4

18. Chang W.L., Liu Y.S., Yang C.F. Drama Therapy Counseling as Mental Health Care of College Students [Электронный ресурс] // Int J Environ Res Public Health. 2019. Vol. 16. № 19. Article ID 3560. DOI: 10.3390/ijerph16193560. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6801780/> (дата обращения: 25.05.2023).

Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences, 2021, no. 77, pp. 34–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-teatralnoe-iskusstvo-v-vospitatelnoy-deyatelnosti-pedagoga> (Accessed 20.04.2023). (In Russ.).

4. Plan raboty («dorozhnaya karta») po sozdaniyu i razvitiyu shkol'nykh teatrov v sub'ektakh Rossiiskoi Federatsii na 2021–2024 gody [Work plan (“road map”) for the creation and development of school theaters in the constituent entities of the Russian Federation for 2021–2024.]. URL: <https://minobraz.gov66.ru/file/download?id=20996> (Accessed 27.04.2023) (In Russ.).

5. Polivanova K.N. K probleme vedushchei deyatel'nosti v podrosnichestve [On the problem of leading activity in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1998. Vol. 3, no. 3, pp. 13–17. (In Russ.).

6. Poskalovala T.A. Istoriya razvitiya teatral'nykh praktik v obrazovanii: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt [The history of the development of theater practices in education: foreign and domestic experience] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 96–104. DOI:10.17759/jmfp.2021100210 (In Russ.).

7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 “On approval of the federal state educational standard for basic general education”]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>. (Accessed 30.04.2023) (In Russ.).

8. Prikhozhan A.M. K probleme podrozkovoi igry [To the problem of teenage play]. *Vestnik. RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie» [Herald. RGGU. Series “Psychology. Pedagogy. Education”]*, 2015, no. 4, pp. 37–46. (In Russ.).

9. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie v kontekste vedushchei deyatel'nosti podrozkovogo vozrasta [Role experimentation in the context of the leading activity of adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2017, no. 5, pp. 42–52. (In Russ.).

10. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie kak sostavlyayushchaya sovremennoi podrozkovoi kul'tury [Role experimentation as a component of modern teenage culture] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 24–30. DOI:10.17759/jmfp.2016050203 (In Russ.).

11. Rubtsova O.V. Sovremennoe podroznichestvo v fokuse kul'turno-istoricheskoi psikhologii: k probleme rolevogo eksperimentirovaniya [Modern adolescence in the focus of cultural-historical psychology: to the problem of role-playing experimentation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 69–77. DOI:10.17759/chp.2020160209 (In Russ.).

12. Rubtsova O.V., Poskalovala T.A. Teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrozkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Theatrical activity as a means of development and education in adolescence: the results of an empirical study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144–156. DOI: 10.17759/pse.2020250612 (In Russ.).

13. Rubtsova O.V., Poskalovala T.A., Solov'eva A.G. Teatr kak deyatel'nostnaya tekhnologiya vospitaniya i formirovaniya lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov [Theater as an activity technology of education and formation of personal educational results]. *Psychological science and education*.

19. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama // *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research* / Ed.: S. Davis et al. Bloomsbury Publishing, 2015.
20. Effects of the ACT OUT! Social Issue Theater program on social-emotional competence and bullying in youth and adolescents: Protocol for a cluster randomized controlled trial [Электронный ресурс] / J. Agle [et al.] // *JMIR research protocols*. 2020. Vol. 9. № 4. P. e17900. URL: <https://www.researchprotocols.org/2020/4/e17900> (дата обращения: 20.05.2023).
21. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories [Электронный ресурс] // *Educational Philosophy and Theory*. 2019. Vol. 51. № 1. P. 18–30. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2017.1421941?journalCode=rept20> (дата обращения: 25.05.2023)
22. Felsman P., Seifert C.M., Himle J.A. The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents [Электронный ресурс] // *The Arts in Psychotherapy*. 2019. Vol. 63. P. 111–117. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001> (дата обращения: 20.05.2023)
23. Galazka A. Drama in education for sustainable development. Conference: International Technology, Education and Development Conference. IATED, 2017. P. 7086–7093. DOI: 10.21125/inted.2017.1643
24. Gonzalez J.B. Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness [Электронный ресурс] // *Youth Theatre Journal*. 2018. Vol. 32. № 1. P. 30–44. URL: <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051> (дата обращения: 25.05.2023)
25. Schneider J.J., Crumpler T.P., Rogers T. Process drama and multiple literacies addressing social, cultural and ethical issues Schneider J.J. [et al]. Portsmouth: Heinemann, 2006. 184 p.
26. Rubtsova O.V. Experimenting with Roles in Adolescence: Applying Drama for Constructing the Zone of Proximal Development // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2021. Vol. 17. № 2. P. 105–113. DOI: 10.17759/chp.2021170210
27. Rubtsova O.V., Daniels H. The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2016. Vol. 12. № 3. P. 189–207. DOI: 10.17759/chp.2016120310
28. Storsøe K., Gjørum R. G., Rasmussen B. Drama as democratic and inclusive practice // *Youth Theatre Journal*. 2021. Vol. 35. № 1–2. P. 65–78. DOI: 10.1080/08929092.2021.1891164
29. Theater of the Oppressed and bullying: nursing performance in school adolescent health [Электронный ресурс] / L.C.S. Alencastro [et al.] // *Revista brasileira de enfermagem*. 2020. Vol. 73. 7 p. URL: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gV5QTpkxzmFmCHch3Hvc4LD/abstract/?lang=en> (дата обращения: 23.05.2023).
- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 52–64. DOI:10.17759/pspe.2022270105 (In Russ.).
14. Solov'eva A.G. Teatral'naya deyatel'nost' kak uslovie razvitiya metapredmetnykh kompetentsii v podrostkovom vozraste: Vyp. kvalifikats. rabota: Magist. dis.: Napravlenie 44.04.02 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie». Magisterskaya programma «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii» [Theatrical activity as a condition for the development of meta-subject competencies in adolescence: Vol. qualification job: Master. dis.: Direction 44.04.02 “Psychological and pedagogical education”. Master's program “Cultural-historical psychology and activity approach in education”]. Moscow, 2022. 165 p. (In Russ.).
15. El'konin D.B. Posleslovie [Afterword]. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: V 6 t. [Vygotsky L.S. Sobr. cit.: In 6 vols]* Vol. 4. Moscow, 1984. (In Russ.).
16. Yamburg E.A. Tretii zvonok: praktika shkol'nogo teatra [Third bell: school theater practice]. Moscow. Publ. Boslen, 2018, 240 p. (In Russ.).
17. Bolton G. A History of Drama Education: A Search for Substance. In Bresler L. (eds.), *International Handbook of Research in Arts Education. Springer International Handbook of Research in Arts Education*, Publ. Springer, 2007. Vol. 16, DOI:10.1007/978-1-4020-3052-9_4
18. Chang W.L., Liu Y.S., Yang C.F. Drama Therapy Counseling as Mental Health Care of College Students. *Int J Environ Res Public Health*, 2019. Vol. 16, no. 19. Article ID 3560. DOI:10.3390/ijerph16193560. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6801780/>
19. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama. In Davis S. et al. (eds.), *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. Bloomsbury, 2015.
20. Agle J. [et al.] Effects of the ACT OUT! Social Issue Theater program on social-emotional competence and bullying in youth and adolescents: Protocol for a cluster randomized controlled trial. *JMIR research protocols*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. e17900. URL: <https://www.researchprotocols.org/2020/4/e17900> (Accessed 20.05.2023).
21. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 2019. Vol. 51, no. 1, pp. 18–30. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2017.1421941?journalCode=rept20> (Accessed 25.05.2023)
22. Felsman P., Seifert C.M., Himle J.A. The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 2019. Vol. 63, pp. 111–117. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001> (Accessed 20.05.2023)
23. Galazka A. Drama in education for sustainable development. Conference: International Technology, Education and Development Conference, pp. 7086–7093. DOI: 10.21125/inted.2017.1643
24. Gonzalez J.B. Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 2018. Vol. 32, no. 1, pp. 30–44. DOI:10.1080/08929092.2018.1445051
25. Schneider J.J. [et al]. Process drama and multiple literacies addressing social, cultural and ethical issues. Portsmouth: Heinemann, 2006, 184 p.
26. Rubtsova O.V. Experimenting with Roles in Adolescence: Applying Drama for Constructing the Zone of Proximal Development. *Kul'turno-istoricheskaya*

psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2021. Vol. 17, no. 2, P. 105–113. DOI:10.17759/chp.2021170210.

27. Rubtsova O.V., Daniels H. The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207. DOI:10.17759/chp.2016120310.

28. Storsve K., Gjørum R. G., Rasmussen B. Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*, 2021. Vol. 35(1–2), pp. 65–78. DOI:10.1080/08929092.2021.1891164.

29. Alencastro L.C.S. [et al.]. Theater of the Oppressed and bullying: nursing performance in school adolescent health]. *Revistabrasileiradeenfermagem*, 2020. Vol. 73. 7p. URL: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gV5QTpkxzmFmCHch3Hvc4LD/abstract/?lang=en> (Accessed 23.05.2023)

Информация об авторах

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Information about the authors

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Получена 15.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 15.05.2023

Accepted 22.06.2023

Online Higher Education On The Example Of The First University In The World: Open University of Catalonia (Personalized Teaching)

Liudmila Liutsko

UOC – Universitat Oberta de Catalonia, Barcelona, Spain
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-0760>, e-mail: lliutsko@uoc.edu

Online education transforms rapidly due to fast societal changes, especially those related to technological progress allowing the use of networking and digitalization in education. The Open University of Catalonia (UOC – from the Catalanian – Universitat Oberta de Catalonia), created in 1995, is an innovative university rooted in Catalonia and open to the whole world. It is the world's first university with a virtual campus, which allows its students to study at any time from any location. The UOC educational model is dynamic and flexible (designed to adapt and evolve constantly) and based on students personalized mentoring in e-learning. It promotes participation and collective knowledge' building through an open and interdisciplinary approach to students' educational, social, and working experiences. The UOC educational model incorporates collaborative or group learning, guided by tutors who facilitate the educational process through methodologies that involve problem-solving, participation in the development of projects, joint creation of products, discussion, and investigation.

Keywords: UOC; the first on-line university; higher education; Vygotsky's historico-cultural approach; modern social challenges; SDGs in education; digital transformation in education; personalised teaching.

Acknowledgements. The author is grateful to organisers of the conference "L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural-historical psychology and issues of digitalization of social practices" (November 15–17, 2022, Novosibirsk) for their enormous work in its preparation and performance.

For citation: Liutsko L. Online Higher Education On Example Of The First University In The World – UOC – Universitat Oberta de Catalonia (Personalised Teaching). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190209>

Высшее онлайн-образование на примере первого в мире университета — УОС — Открытый Университет Каталонии (Индивидуализированное обучение)

Л. Люцко

УОС — Открытый Университет Каталонии, Барселона, Испания
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-0760>, e-mail: lliutsko@uoc.edu

Онлайн-образование быстро трансформируется из-за скоротечных изменений, происходящих в обществе, особенно связанных с технологическим прогрессом, позволяющим использовать сетевое взаимодействие и цифровизацию образования. Открытый Университет Каталонии (УОС), созданный в 1995 году, является инновационным университетом, основанным в Каталонии и открытым для всего мира. Это первый в мире университет с виртуальным кампусом, что позволяет его студентам

учиться в любое время из любого места. Образовательная модель УОС, динамичная и гибкая (разработанная для постоянной адаптации и развития), основана на наставничестве студентов и персонализации электронного обучения. Она способствует приобретению (конструкции) коллективных знаний за счет междисциплинарного и открытого подхода к образовательному, социальному и практическому опыту студентов, а также к индивидуальному обучению. Образовательная модель УОС включает в себя совместное или групповое обучение под руководством наставников, которые облегчают образовательный процесс с помощью методологий, включающих решение проблем, участие в разработке проектов, совместное создание продуктов, обсуждение и исследование.

Ключевые слова: УОС, первый онлайн-университет, высшее образование, историко-культурный подход Выготского, современные социальные вызовы, ЦУР в образовании, цифровая трансформация в образовании, персонализированное обучение.

Благодарности. Автор благодарен организаторам конференции «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации социальных практик» (15–17 ноября 2022, Новосибирск) за огромную работу по ее подготовке и проведению.

Для цитаты: Люцко Л. Высшее онлайн-образование на примере первого в мире университета — УОС — Открытый Университет Каталонии (Индивидуализированное обучение) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190209>

Introduction

This work is a short review of the first online model of higher education using the example of the Open University of Catalonia (UOC, Barcelona, Spain). The key characteristics of this model, together with an analysis of the basic principles of the cultural-historical approach of Vygotsky, are provided here.

Basic principles of the historico-cultural approach

The Vygotsky historico-cultural approach to the development of the human psyche considers the formation of the psyche in its ontogenesis as a phenomenon of cultural origin [1, 2]. The essence of the cultural-historical concept can be expressed as follows: The behavior of a modern, civilized person is not only the result of development from childhood but also a product of his or her historical and cultural development. In the process of historical development, not only the external relations of people and the relations between man and nature are changed and developed, but man himself is also changed and developed [1–3]. Some of these principles, as described by Vygotsky, are mentioned below:

- The principles of activity, initiative, and subjectivity in development
- The state of development is never determined only by its mature part; it is necessary to take into account the maturing functions, or the zone of proximal development, since today's zone of proximal development will become for the child tomorrow's level of development.
- The social environment is the source of a child's development.
- The same environmental impact affects children of different ages differently due to their different age characteristics.
- The influences of the environment themselves change depending on the psychological characteristics of the child they are superimposed on.

- Learning is the driving force behind the development of the child, and learning is understood in the context of the concept of the zone of proximal development.

The main conditions for the full development of the child are communication between the child and the adult and the normal development (maturation and functioning) of the child's nervous system. Moreover, the functional development of the nervous system, on the one hand, is a condition for personal, intellectual, and physical development, and on the other hand, it depends on their development [1, 4].

These principles were interpreted by Davidov (cited in Rubtsov [5]): 1) qualitative change in social situation is a basis for the development of a human being, which is also reflected in his activity; 2) learning and upbringing are universal points of a human's mental development; 3) the initial person's form of activity is social (historico-cultural context); 4) new psychological formations, which emerge in a human being, are derivative from his or her interiorization of the initial form of activity; 5) different sign and symbol systems play a significant role in the process of interiorization; and 6) the internal unity of intelligence and emotions is an important part of the human consciousness' activity.

Though these principles were described by Vygotsky with reference to children who were more intensively developed and adapted to the social environments of the specific historic and cultural moment they belonged to, all these principles are valid for all persons, including adults who also continue to learn and change themselves during their lives.

The UOC as the first world on-line university

The main context of the social historico-cultural approach is linked to its main principle: dynamic changes in the environment and culture on the whole. And one of the examples of such a change is societal digitalization and the use of informatics and other tools in education, including e-learning. And one of the practical examples is the creation of the UOC—Universitat Oberta de Cat-

alonia—a university to learn at a distance that was transformed later into the first online university in the world.

In March 1995, the Catalanian Parliament approved the establishment of the Open University of Catalonia as a response to new societal challenges (establishing innovative distance education) that would address the emerging needs of its citizens. The novelty of this university was to focus exclusively on virtual education, which would allow more inclusive access for students with disabilities or other limitations to access face-to-face studies and also provide flexibility for those who chose to combine work, family, particular lifestyles, or personal factors with virtual learning to achieve their educational objectives [6]. The goal of the UOC, designed as a complementary university to the existing higher education system, was to provide the highest quality university education based on distance learning with the use of new technologies.

- The Open University of Catalonia has a flexible and open education model designed to maximize the advantages of current and emerging information society technologies and adapt to rapidly changing new technologies. Based on a flexible and open education model constructed to maximize the advantages of current and emerging information society technologies, the UOC was designed to be an efficient alternative to distance higher education with the following characteristics [6].

- A commitment to be rooted in the cultural, social, and linguistic reality of Catalonia while remaining open to the world.

- Knowledge is available for everyone, despite time and space constraints.

- A special focus on lifelong learning.

- Use of high-quality and innovative teaching and learning models.

- Intensive application and use of new information and communication technologies.

- A commitment to research and development in the emerging information society.

- Service to the student and society.

- Cooperation and coordination with the country's university system.

- An ethical commitment to society.

- A new university organizational model” [p. 4].

The values of the Open University of Catalonia are the following: 1) commitment to their students, graduates, and society, to service quality, and to innovation as a mainstay of the organization; 2) respect for people, ideas, cultures, and the world; 3) transparency in information, data, and processes; 4) professionalism by empowering the people who belong to the organization, acknowledging successes, and learning from mistakes; and 5) sustainability by ensuring the economic, social, and environmental sustainability of the organization's activities.

The absence of rigid and less permeable structures in some departmental structures of the UOC has contributed to the success of the change process [7], as has interdepartmental connection, which allows the educational process to be more flexible and have interdisciplinary content.

The UOC's teaching model was not only proven by time but also by new societal emergencies, such as the

COVID-19 pandemic, when almost all face-to-face universities (due to local lockdowns) needed to adapt the distant model of education, and hundreds of the world's leading universities asked to help and share the experience of the UOC with them. During the first pandemic year (the 2019–2020 academic year), the UOC had 56500 active students (40500 were undertaking bachelor's degree studies and 16000 were undertaking master's degree studies) [8]. Currently, the UOC counts 87,000 students and 104501 graduates from 28 bachelor's and 52 master's degree programs (see Fig. 2 for more details on the educational offer of the UOC).



Fig. 1. UOC's digital transformation that helped to guide teachers in the COVID-19 pandemic Adapted from: Source: <https://www.uoc.edu/portal/en/index.html>

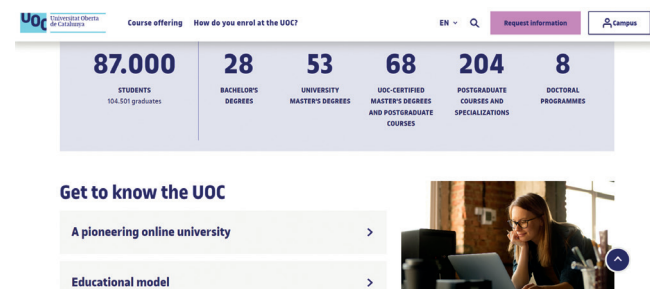


Fig. 2. UOC in numbers Source: <https://www.uoc.edu/en/studies>

The main objective of UOC is to provide lifelong learning opportunities to everyone, regardless of distance or other circumstances. The UOC is a pioneer in online learning that accompanies governments, education systems, and institutions in their digital transformation, helping in the development of their own online model on three levels: teaching, technology, and organization. Other objectives of the UOC to be achieved that

are also aligned with the 4th SDG on “quality of education” [1]: 1) to facilitate equal access to higher education for everyone; 2) to offer education adapted to the needs of each person; 3) to provide training in global and digital competencies in classrooms with a diverse and international student body; 4) to improve the methods of teaching teams in virtual environments; and 5) to help institutions and organizations boost online education.

The UOC teaching model

The educational model of the UOC [9] is unique, innovative, and endorsed by governments, education ministries, and educational institutions around the world based on three main axes: completing activities, and continual guidance and support (Fig. 3).

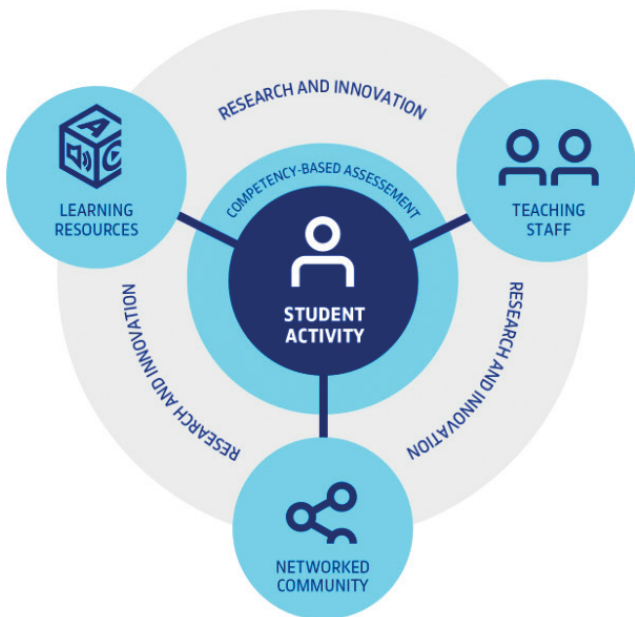


Fig. 3. The educational model of UOC Source: <https://www.uoc.edu/portal/en/metodologia-online-qualitat/model-educatiu/index.html>

The students are involved in the educational process through ordinary actions [8], which is in compliance with the first Vygotsky’s principle, “to educate through action”. For the UOC community, the virtual campus is where it all happens. The campus has virtual classrooms where students can find their course instructors, tutors, and fellow students, as well as their activities, materials, and tools for learning. “Despite being online, professor-student contact at the UOC is probably more intensive and more direct than in traditional universities,” as sharply noted by Prof. Martin Carnoy from Stanford University (for this and other opinions, see Fig. 4). This is another principle of the social approach and constructivism in the education process emphasized by Vygotsky and his followers. The uniqueness of the UOC lies in a tighter individual relationship with students since all of them are involved in communication with their teachers. To communicate by written means also allows those who are more shy to speak orally and approach their tutors and classmates via formal (mails, debates) and semi-formal (forums) ways. The educational process is based on both individual and

group (in collaboration with other students from their classrooms) work activities and projects.

Another feature of the UOC teaching model, even if we compare it to other remote or distant universities, is the “non-synchronicity” of the classes. During the pre-fixed educational plan, with an assigned period to complete the classes and related tasks, students have the flexibility to do it on a schedule that is more appropriate to their circumstances. It is especially important for those who combine their studies with work (especially with different turns) and family duties (children, taking care of elder family members), or during illness, etc. Students study at their own pace, in an individual rhythm that provides more flexibility and enhances the learning process in the most efficient way.

Students develop three core competencies during their studies at the Open University of Catalonia: 1) high-level digital skills; 2) strength when it comes to organization and planning; and 3) know-how for online collaborative work.

The educational process is accompanied by three types of teaching staff: 1) a coordinating professor who designs the course, guarantees its quality, and coordinates the course instructors; 2) a course instructor who guides and assesses students learning as they progress in their courses; and 3) a tutor who advises students on choosing a personalized academic pathway during their time at the UOC.



Fig. 4. The worldwide professors’ opinions from the lead universities Source: <https://www.uoc.edu/portal/en/metodologia-online-qualitat/model-educatiu/index.html>

The educational materials are available in a variety of formats (docs, pdfs, videos, audio, and specific programs like SPSS, Atlas for quantitative and qualitative data analyses, etc.) so that students can make the most of the time they spend learning. A virtual library provides access to a wide range of scientific articles, books, and other resources and useful links to support the learning of the students and make the educational process more professional [10]. All these resources as well as course designs are adapted to e-learning and also to societal changes and students’ needs, especially in computer sciences, statistics, and other areas related to new technologies [11].

The UOC’s learning experience is based on faculty-librarian collaboration, seen as the best option for promoting student engagement and with benefits in pedagogy innovation, resource management, open educational re-

sources applied in virtual classrooms, promoting information literacy, and training in 2.0 tools used in teaching [12]. With this new approach, applied in the UOC educational system, teachers change their role from instructors (who mainly give information) to facilitators (who accompany and guide) of the learning process and extend their reach to students.

The example of the virtual classroom is shown in Fig. 5 (with more details of the heading information in Fig. A1). It contains the title and code of the course, followed by the docent plan, on which both students and tutor can move from the current position back or ahead, if needed, to check the activities and the contents of the correspondent resources. The vertical horizontal line shows the current activity in the process, and below are shown the period of performing it, the dates of delivering the activity report, and the tutor's feedback on it. On the right side, there is also a register of the main activities with continuous assessment, based on which the students obtain their final semester's grades.

Communication in the virtual classroom goes through three main channels: 1) the news table; 2) debate; and 3) the forum (Fig. A2). The most important information is published by a tutor on the news table, such as information about new activities, for example, or rules on ethics and plagiarism. The debate area is devoted to discussions and also to publishing the students' practical works or assignments. They are visible to all classmates, as well as the tutor's feedback, which may help in the education—not only comments on one's own reports and questions but also those of others. In the less formal channel, the forum, students may discuss and reply, helping each other with work and resolving their doubts. The tutor participates as a moderator, clarifying some issues or doubts. This model of studying encourages students to help each other and to learn together.

The Open University of Catalonia sought to be an academic environment adapted to the challenges of modern society. It is recognized as one of the first universities in the world to have 25 years of experience. The COVID-19 pandemic pushed for more online education during the strict lockdowns in many countries, and the UOC experience was shared worldwide.

Conclusions and future directions

The UOC's educational model has proven its functionality and effectiveness over time. Due to the exponential increase in students and programs, the model shows the popularity and constant societal demand for such types of education, which serve as a good complement to the traditional ones. By doing this, it opens doors to those who cannot arrive in physical rooms (due to distance, time restrictions, or other physical or economical limitations) and allows for increased inclusiveness in obtaining a higher degree of education with the use of internet tools.

To show the future direction, I'd like to refer to Prof. Michael Murphy's (president of the Association of European Universities) words at his inaugural lecture enti-

tled "Universities without walls. Adaptation to Change in Europe" at the UOC academic year 2022–2023 (October 27, 2022): "European universities must work together because universities are the engines of much innovation and many social changes."



Fig. 5. An example of the virtual classroom Source: The Teaching Access Platform

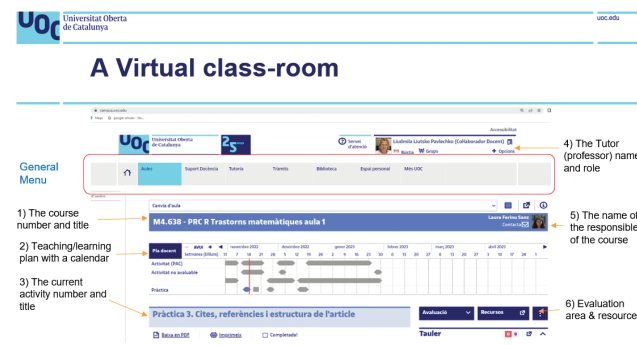


Fig. A1. The components of the virtual class-room

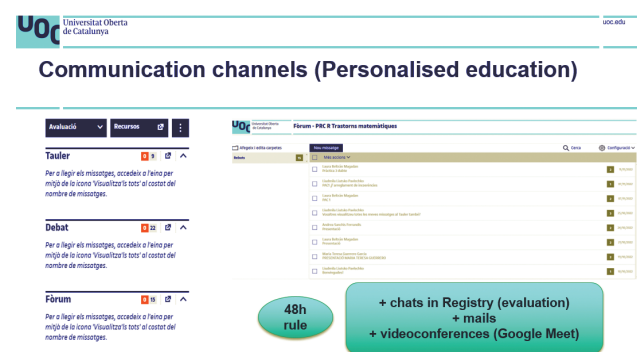


Fig. A2. The virtual room's components

References

1. Basic Principles of the Cultural-Historical Approach. St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great. 2019 (In Russ.).
2. Liutsko L. The Integrative Model of Personality and the Role of Personality in a Planetary Health Context. *Personal. Individ. Differ.*, 2019. Vol. 151, pp. 109512, DOI:10.1016/j.paid.2019.109512
3. Liutsko L.N. Proprioception as a Basis for Individual Differences. *Psychol. Russ. State Art* 2013. Vol. 6, p. 107. DOI:10.11621/pir.2013.0310
4. Arias Gallegos W.L. Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuad. Neuropsicol.*, 2013. Vol. 7, pp. 22–37.
5. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: The Issues That L.S. Vygotsky Brought Up. *Cult.-Hist. Psychol.*, 2016. Vol. 12, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301
6. Sangravage A. A New Learning Model for the Information and Knowledge Society: The Case of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Spain. *Int. Rev. Res. Open Distrib. Learn.*, 2002, Vol. 2. DOI:10.19173/irrodl.v2i2.55
7. Fito M.A.; Martínez-Argüelles, M.-J.; Rimbau-Gilabert, E. The comprehensive implementation of generic skills in cross business degrees: The experience of the faculty of Economics and Business of the UOC. *Intang. Cap.*, 2015. Vol. 11, pp. 589–611. DOI:10.3926/ic.623
8. Rivera-Vargas P.; Anderson, T.; Cano, C.A. Exploring Students' Learning Experience in Online Education: Analysis and Improvement Proposals Based on the Case of a Spanish Open Learning University. *Educ. Technol. Res. Dev.*, 2021. Vol. 69, pp. 3367–3389. DOI:10.1007/s11423-021-10045-0
9. Catalunya U.O. de *The UOC's Educational Model: Evolution and Future Perspectives*; Universitat Oberta de Catalunya, 2009.
10. Cervera A. Document Management in the Open University of Catalunya (UOC) Classrooms. *Lib Mag.*, 2010. Vol. 16, pp. 2.
11. Juan A.; Huertas, A.; Steegmann, C.; Corcoles, C.; Serrat, C. Mathematical E-Learning: State of the Art and Experiences at the Open University of Catalonia. *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 2008. Vol. 39, pp. 455–471. DOI:10.1080/00207390701867497
12. Santos-Hermosa G. Faculty-Librarians Collaboration in an e-Learning Experience: Resources Management and Training in Open University of Catalonia (UOC), 2012.

Information about the authors

Liudmila Liutsko, PhD in Psychology, Associate Professor, Psychology and Education, UOC – Universitat Oberta Catalonia, Barcelona, Spain, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-0760>, e-mail: lliutsko@uoc.edu

Информация об авторах

Людмила Люцко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и образования, UOC – Universitat Oberta Catalonia, Барселона, Испания, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-0760>, lliutsko@uoc.edu

Получена 25.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 25.05.2023

Accepted 22.06.2023

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

К итогам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках»

Т.Э. Сизикова

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Обращение международного научного сообщества к культурно-исторической психологии для поиска решения вопросов, вызванных внедрением в социальную практику новых средств — цифровых средств и искусственного интеллекта, воплотилось в международном конгрессе: «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках». Сквозным являлось определение места цифрового средства в жизнедеятельности человека. Обобщая в краткой форме результаты, мы выделили пять направлений: определение сущности цифрового средства, его ограничений и возможностей; выделение границ его применения; иррациональность и рациональность по отношению к «машине»; роль взрослого в обучении и общении с ребенком при применении цифровых средств; требования к цифровым средствам в границах обеспечения безопасности. В каждом из направлений глубоко рассмотрены основные положения культурно-исторической психологии сквозь призму применимости их в современной реальности. Понятия «социальная ситуация развития», «орудие и знак», «интериоризация и зона ближайшего развития», «возраст и его особенности», «опосредование» и др. показали свою не только теоретическую жизнеспособность, но и практическую необходимость их применения.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, цифровые средства, орудие и знак, опосредование, развитие.

Для цитаты: Сизикова Т.Э. К итогам Международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190210>

Toward the Results of the International Congress “L.S. Vygotsky and A.R. Luria: Cultural and Historical Psychology and Issues of Digitalization in Social Practices”

Tatyana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

The international scientific community turned to cultural-historical psychology to find solutions to the issues caused by the introduction of new tools into social practice — digital tools and artificial intelligence, embodied in the international congress: “L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural-historical psychology and

issues of digitalization in social practices". The cross-cutting theme was the definition of the place of the digital medium in human life. Summarizing the results in a brief form, we identified five areas: defining the essence of the digital medium, its limitations and possibilities; highlighting the limits of its use; irrationality and rationality in relation to the "machine"; the role of the adult in learning and communication with the child when using digital media; the requirements for digital media in the boundaries of safety. In each area, the main provisions of cultural-historical psychology are examined in depth through the prism of their applicability to contemporary reality. The notions of "social situation of development," tool and sign, interiorization and zone of the nearest development, age and its features, mediation and others showed not only their theoretical viability, but also the practical necessity of their application.

Keywords: cultural-historical psychology, digital tools, tool and sign, mediation, development.

For citation: Sizikova T.E. Toward the Results of the International Congress "L.S. Vygotsky and A.R. Luria: Cultural and Historical Psychology and Issues of Digitalization in Social Practices". *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190210>

Картина мира «фантастических обществ» в разрезе исторического времени имеет место для своего воплощения. Наши ментальные образы, подкрепленные убеждениями и направленными на достижение цели действиями, — это та точка, из которой берет начало свою дистанцию «встреча мотива с объектом».

Стремление человеческого общества вырастить в качестве своего будущего культурного человека, что означает чтящего традиции и развивающего своим трудом благополучие для себя и последующих поколений, при этом без нарушений общественного бытия, является тем фильтром, благодаря которому творимое и создаваемое оседает в культуре. Научная фантастика «столетней давности» с ее первыми словами о роботе уже реалистична в наши дни. Вопросы, взволновавшие Карела Чапека, Станислава Лема, Айзека Азимова и других, решаем мы сейчас, оперируя цифровыми средствами и действуя с искусственным интеллектом, внедряя в свою жизнедеятельность, хозяйственную организацию и социальную практику выращивания культурного человека.

На состоявшемся международном конгрессе по культурно-исторической психологии «Л.С. Выготский и Р.А. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» (15–17 ноября 2022 г.) было посвящено немало времени обсуждению на секциях, круглых столах, мастер-классах, встречах, заседаниях и пленарном заседании вопросов, связанных с тем, с чем уже сейчас мы встретились как противоречием, границей, допустимой возможностью, деструктивным последствием, оптимальным условием и т. п., точнее вопросами того, что мы создали, для чего и каковы последствия?

Удивительная ситуация, повторяющаяся в истории неоднократно, когда коллективным трудом создается нечто, а потом понимается и обдумывается, что есть это нечто, начинающее определять жизнь человека. Сам создатель попадает под власть им созданного. Эффект — известный в области искусства. Не искусство ли совершенствования орудий труда? Цифровые средства и искусственный интеллект набирают высокую скорость своего изменения, все

больше охватывая и захватывая жизнь человека, не успевающего осмыслить и найти адекватное место этим средствам в своей жизни. Машина «бежит» вперед ее осознания человеком. Именно поэтому международный конгресс, направленный на выяснение и определение места новым средствам в областях практик, задающих будущее человечества, выделил проблемы и искал их решение на основе культурно-исторической психологии, той психологии, в которой культурный человек — личность является вершиной, и, в каком-то смысле, конечным пунктом в социальной практике взаимодействия двух и более людей в процессе обучения, общения и деятельности.

Перечень обсуждаемых вопросов далеко не прост и все они — о роли цифровой трансформации в жизни человека, ребенка в частности. Само смысловое наполнение словосочетания «цифровая трансформация» свидетельствует о том, что мы признаем колоссальное изменение человека, его жизни, вызванное использованием цифровых средств. Вопросы психофизиологических, нейропсихологических, физических, психосоматических, личностных, социальных, организационных изменений в жизнедеятельности человека рассматривались в ходе конгресса.

Конгресс работал над определением границ, при которых цифровое средство работает наиболее эффективно для достижения необходимых результатов в практике обучения, оказания психосоциальной помощи, досуга, развивающего дополнительного образования и поддержке развития людей с ОВЗ. Вопрос границ наиболее важен, решение его определялось соблюдением законов развития, выделенных Л.С. Выготским в рамках культурно-исторической психологии. Обобщая результаты совместного труда ученых и практиков, можно сформулировать следующее.

1. В соответствии с выделенными Л.С. Выготским законами развития, цифровое средство, как любое другое средство в руках ребенка и взрослого, должно обеспечивать осуществление интериоризации и социализации.

Овладевая орудием, проговаривая его, ребенок через сложную цепочку формирующихся связей между взрослым, ребенком, орудием, присвоением,

целью, социальными формами мышления, поведением проживает процесс символизации, когда уже не нужно вокруг крупного зверя танцевать ритуальный танец успешной охоты, а достаточно этого зверя нарисовать, приходит к знаковой форме мышления, овладевает знаком, который несет в себе для ребенка свойства замещенного им предмета.

Естественный природный процесс развития, вскрытый Л.С. Выготским, предстал в оперировании цифровым средством в другом виде, влияя тем самым в целом на социализацию, поведение, мышление и речь. В дискуссиях и докладах конгресса по крупицам можно собрать воедино крупномасштабную перестройку, происходящую в отношениях «взрослый—ребенок», «ребенок—игра», «ребенок—другой ребенок».

Главная особенность цифрового средства — высокая информативность, оперативность, символичность и, что немаловажно, яркость и динамичность, влияющие на привлекательность. Орудие — машинка и кукла, традиционные двухвековые игрушки — перешли в разряд рисунка, управляемого кнопкой. Как же тут быть процессу образования знака, полагающего основу мышления культурного человека и его сознания, проникающего в суть искусства, объективировавшего в себе общечеловеческие ценности.

Тотальному захвату цифровизацией процессов развития психических функций — всего не более десятка лет. Культурно-историческая психология разумного управленца, учителя, воспитателя и другого, способна подвести к правильным решениям сохранения естественного состояния психики человека. Ведь не известно, во всей полноте, что будет с человеком, когда символические формы заменят другого человека, общение, переживание и т. п. В этом нарисованном писателями фантастами направлении развития человечества к человеку-роботу, кибер-человеку в целях сохранения человечества, видимо, не стоит продвигаться. Для этого необходимо определить адекватное место цифровым средствам.

2. Адекватное место в жизни ребенка и взрослого цифрового средства имеет свои границы.

На конгрессе говорилось о границах возрастных, временных (например, не более 2 часов в день работа и игра с гаджетом для ребенка начальной школы), интеллектуальных, состояния здоровья и др. Несоблюдение оптимальных границ, устанавливаемых экспериментальным способом, может привести к различным нарушениям, например, в социализации (развитие зависимости), в состоянии здоровья (стресс), и даже к финансовым потерям, наряду с приобретениями в случае игр и других действий, предоставляемых цифровыми платформами.

Определение места цифровых средств в жизни общества привело к появлению новых дисциплин в обучении, например, «Цифровая финансовая грамотность», «Робототехника»; «Геймификация», «Клубная деятельность по разработке искусственно-интеллекта» и др. Такие формы работы, как проектирование, моделирование, внедряемые в обучение, наиболее качественно развиваются при применении

цифровых средств, способствующих оптимизации организационной коммуникации.

Возможностей для использования цифровых средств в жизни человека много и это диктует необходимость разработки правил безопасности. Это направление, скорее всего, будет развиваться в ближайшее время.

3. Применение цифрового средства определяется критериями оптимизации, соответствия возрасту и повышения эффективности труда (обучения). Следовательно, не только те, кто разрабатывает данные средства, но и те, кто их применяет, не могут быть заменены этим средством.

Нарисованные литературными образами страхи «машинного будущего» не имеют под собой, даже в перспективе, реалистичных и разумных логических оснований. Стремления разработчиков ИИ и цифровых средств амбициозны, а культурно-историческая психология, прожившая сто лет, способна раскрыть разницу между стремлением и возможностью, обусловленной самой природой, пред которой человек, как и перед самим собой, не во всей полноте властен. Метафорично можно сказать: «машинка и кукла с производства не снимутся», если разумность «не рубить сук, на котором сидишь» остановит голод, утоляющийся не произведениями искусства, а информационной насыщенностью, за которой «души не успевают».

4. В процессе регулирования применения цифрового средства велика роль взрослого.

Именно с детства в поколении, начинающего свой путь с «цифры», взрослый, транслирующий культуру, обучает месту, границам и адекватным способам применения этого средства в организации ребенка собственной жизни. Для самоорганизации ребенка снижаются возрастные рамки, равно как и для развития рефлексии, следующей за развитием логического мышления; не дожидаясь подросткового возраста, она должна стать у ребенка тем, что сформирует его отношение к цифре как средству, не натуральному орудию и не символическому знаку, а тому новому, что несет в себе это средство — натуральное символическое орудие, способное позитивно влиять на развитие абстрактного мышления.

Следовательно, на развитие рефлексии в детском возрасте, соответственно и на развитие логического мышления, не во вред развитию наглядно-образного мышления, взрослому необходимо направлять воспитательные и обучающие действия. Складывается уникальная, неисследованная ситуация развития, для которой культурно-историческая психология с концепцией развития является фундаментальной основой.

Возрастные границы развития меняются в соответствии с изменениями, происходящими в социальном и техническом состоянии общества, но суть процессов развития остается прежней, равно как и законов психического развития ребенка. Взрослый для ребенка организует «социальную ситуацию развития» в которой формируются культурные формы поведения и развиваются культурные психологические функции.

В связи с уникальностью сложившейся ситуации предстоит разрабатывать новые способы обучения, в которых способности проблематизации и самоопределения, выбора и принятия ответственности смогут формироваться в более ранних возрастных периодах для овладения умением управления цифровым средством. «Цифровой грамотности» для решения обозначенных задач недостаточно. Скорее всего необходим комплекс обучающих дисциплин, синтезирующих знания по психологии, психофизиологии, медицине, педагогике, дидактике, философии и культурологии для разработки программ обучения будущих родителей независимо от получения ими профессиональной специализации. Всеобщая грамотность наряду цифровой грамотностью насущна в заботе о нашем недалеком будущем.

5. Представленные на конгрессе исследования показали необходимость предъявления требований не только к культуре, ребенку, взрослому, «социальной ситуации развития» и др., но и к самому цифровому средству, разрабатываемому самим человеком для себя же и себе подобных.

Иногда категория «Другой» теряется в технических изысках и грудах «спяных схем». Отмечалось, что цифровые гиганты-производители для решения обнаруженного разрыва между техническим средством и человеком обратили внимание на обучение, образование и воспитание. Создание цифровых образовательных платформ для детей и взрослых, их совместного творчества — шаг вперед к будущему, гарантирующему сохранность психики человека.

Постановка фильтров на информацию, предоставляемую глобальной сетью Интернета — условие безопасности психического, ценностного, морально-нравственного развития ребенка и взрослого. Включение контролирующих функций над Интернетом

— защита интересов потребителя, в том числе ребенка, от несанкционированного воздействия. Приведенные примеры далеко не исчерпывают всех мер, предпринимаемых органами власти для регуляции отношений человека и цифрового средства. Такая регуляция крайне необходима в силу особенностей этого средства и возможных серьезных деструктивных последствий, которые общество еще не испытывало от других имеющихся у него в арсенале используемых средств.

Появление компьютера привело к ускорению жизни и деятельности путем ускорения движения информации, за которым обязаны, но не должны поспевать психические процессы. Информация — двигатель производительных сил, и личности необходимо уметь с нею справляться, как и с ускорившимся ритмом жизни.

В дискуссиях единодушно утверждалась необходимость укрепления естественных механизмов саморегуляции с помощью социальных и государственных мер в целях сохранения гомеостаза развития при включении новых (цифровых) средств в социальную практику жизнедеятельности.

Эти, «красной нитью» проходящие вопросы, приобрели обозримые формы предлагаемых решений и включены в опубликованный сборник материалов международного конгресса «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно — историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках. Международный Конгресс, 15–17 ноября 2022 г. / Ред. Т.Э. Сизикова, Г.С. Чеснакова; Министерство просвещения Российской Федерации. Новосибирск: НГПУ, 2022. 443с.», в специальный выпуск журнала «Культурно-историческая психология» (2023. № 2) и в специальный выпуск журнала «Culture and Education» (Австралия).

Информация об авторах

Сизикова Татьяна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Information about the authors

Tatyana E. Sizikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7889-2043>, e-mail: tat@ccru.ru

Получена 01.06.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 01.06.2023

Accepted 22.06.2023

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности

В.Д. Шадриков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Показано, что к учебной деятельности ребенок идет через спонтанную активность, предметное действие, квазисовместную деятельность, игровую деятельность. Учебная деятельность рассматривается как совместная, в основе которой лежит индивидуальная деятельность. На основе онтогенетического анализа «активности–деятельности» показывается специфическая функция мотивации и целеполагания ребенка и взрослого на разных этапах их взаимодействия. Рассматриваются основные положения структуры учебной деятельности Д.Б. Эльконина, показываются ее положительные стороны и ограничения. Методологически и теоретически обосновывается авторская концепция общей психологической структуры трудовой деятельности и на этой основе предлагается компетентностная модель структуры учебной деятельности школьника, которая может быть положена в основу диагностики подготовленности ученика как субъекта учебной деятельности. Это позволяет дать ответ на вопрос: научился ли ребенок учиться?

Ключевые слова: активность, деятельность (совместная, игровая, учебная, трудовая), предметные действия, квазисовместная деятельность, мотив, цель деятельности, системогенез, психологическая система деятельности, компетентность, компетенции.

Для цитаты: Шадриков В.Д. Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190211>

Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity

Viladimir D. Shadrikov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: shadrikov@hse.ru

It is shown that the child goes to educational activity through spontaneous activity, objective action, quasi-joint activity, game activity. The educational activity is considered as a cooperative activity, which is based on individual activity. Specific function of motivation and desirability of a child and an adult at different stages of their interaction is shown on the basis of the ontogenetic “arousal – activity” analysis. The article demonstrates the key terms of the structure of educational activity by D.B. Elkonin, its positive aspects and limitations. The author’s concept of the general psychological structure of labor activity is substantiated methodologically and theoretically, and on this basis a competence-based model of the structure of the school pupil’s educational activity is proposed, which can be used as the basis for diagnosing the readiness of a school pupil as a subject of educational activity. This allows us to answer the question: has the child learned to learn?

Keywords: action, activity (cooperative, game, educational, labor), objective actions, quasi-joint activity, motive, purpose of activity, systemogenesis, psychological system of activity, competence, skills set.

For citation: Shadrikov V.D. Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190211>

Зарождение психики

Первичные сведения младенец получает от своих *ощущений*, которые реализуются конкретными физиологическими системами. Ощущения дают субъекту сведения об «...отдельных свойствах (признаках) предметов или субъективное переживание воздействий на органы чувств отдельных стимулов (потоков энергии: световой поток, звуковые колебания, вибрация, химические вещества, механическое давление, инфракрасное излучение, ультразвук и пр.)» [6, с. 248]. Моноощущения взаимодействуют друг с другом, давая субъекту представления об определенном качестве объекта. В.А. Иванников по этому поводу приводит следующий пример: «Гладкая поверхность объекта представляется субъекту и как блестящая (в зрении), и как скользкая (в тактильном ощущении), и как холодная (в температурной чувствительности) поверхность» [6, с. 240]. Таким образом, ощущения выступают в роли языков, которые дают субъекту в разных субъективных ощущениях признаки объективно существующего объекта, с которым взаимодействует субъект. «За субъективными признаками объектов стоят их объективные свойства, представленные на субъективном языке признаков» [6, с. 249]. К сожалению, пишет Иванников, «...до сих пор многими не понимается эта двойственная природа ощущений: быть языком, за который отвечает каждый отдельный анализатор (орган чувств и соответствующие отделы мозга), и описанием на этом языке внешних воздействий» [6, с. 249].

И здесь мы подходим к основному вопросу: где начинается психика, что такое психика? Дав ответ на этот вопрос, мы определим и предмет психологии.

Обратимся снова к ощущениям. Они дают нам сведения об отдельных свойствах предметов окружающего мира. Но *связь свойств вещи с вещью определяет мысль. Следовательно, ощущения в их связи с вещью, свойство которой они отражают, порождают мысль. Именно здесь сокрыты тайны предмета психологии. Являясь истоком предметной мысли, последняя в своем развитии связывается с потребностями субъекта и его переживаниями. В мысли привносятся элементы субъективного опыта, так как мысль всегда порождает действующий субъект. Через активность субъекта мысль приобретает функциональное значение и личностный смысл* [подробнее: 17; 20].

Таким образом, психика формируется из мыслей и их совокупностей. И в этом качестве она выступает как предмет психологии. Формирование психики

начинается с момента рождения, с первых взаимодействий младенца с окружающим миром и, прежде всего, с матерью. И далее продолжается всю жизнь. «Определяя предмет психологии, — пишет С.Л. Рубинштейн, — можно было бы сказать, что *психология изучает психику*... Но содержание формулы, согласно которой психология изучает психику, остается весьма неопределенным и проблематичным, пока не определено, как понимается психика» [12, с. 39]. Только обращение к мысли позволяет определить, что есть мысль и что есть психика.

Активность новорожденного

Новорожденный ребенок обладает потребностями и вооружен некоторыми инстинктами. Выделим инстинкт *сосания* и инстинкт *подражания*. Биологическая потребность выражается в биологической мотивации поведения, направленного на удовлетворение актуальной потребности.

Биологической основой сосательного поведения младенца выступает сложная система, состоящая из интеграции трех нейрональных подсистем: афферентно-независимой, афферентно-зависимой и промежуточной.

При благополучном рождении ребенка и своевременном предьявлении ему соска матери генетическая информация интегрируется с информацией среды, ориентированной на сосок матери и формирует сосательное поведение. «Таким образом, в постнатальный период возникает новое и неразрывное на длительный период функциональное единение и взаимодействие матери и ребенка, пришедшее на смену внутриутробной общности плода и матери» [13, с. 67].

Рассмотрим теперь этот вопрос не с биологической, а с психологической точки зрения. Здесь мы имеем зародыш «совместной деятельности». Реально, ребенок *проявляет мотивацию*, которая при определенных условиях (соприкосновение с соском или соской) приводит к *активности* (сосательным движениям), сопровождающейся положительными эмоциями. Мать под влиянием мотивации ребенка совершает ряд действий: определяет в выдерживании позу кормления грудью, учитывает энергичность сосания и захвата ребенком груди, выдерживает режим кормления и продолжительность кормления, определяет, сыт ли ребенок (сколько молока он высосал).

Ребенок проявляет активность, *направляемую* деятельностью матери. *Активность — инстинктивная,*

направленная на поддержание жизни. Деятельность (поведение) матери — сознательная, целенаправленная, имеющая свой мотив и информационную основу (признаки поведения ребенка). В процессе кормления мать принимает определенные решения и совершает целенаправленные действия. Она контролирует поведение ребенка и принимает решение о прекращении кормления.

Здесь еще нет совместной деятельности, но есть ее предпосылки, и эти предпосылки заложены в природе ребенка, в его желаниях и инстинктах. Можно сказать, что ребенок своей рефлекторной активностью направляет и управляет поведением матери, которое определяется ее любовью к ребенку и характеризуется развернутой структурой.

Одновременно отдельные ощущения, связанные с матерью, порождают мысли, связанные с матерью, потребностями и переживаниями самого ребенка. В этих мыслях и ощущениях устанавливается неразрывная связь матери и ребенка, *формируются первые мысли*, которые становятся содержанием его психики, ее основой; закладываются отношения ребенка с внешним миром.

Исследования показывают, что привязанность плода ребенка к матери формируется еще в перинатальный период [5].

Предметное действие. Квасисовместная деятельность

Развитие ребенка детерминировано генетической программой, которая предполагает формирование определенных функциональных систем на основе информации, поступающей от окружающей среды. Получение этой информации связано в начале с ориентировочной реакцией, которая определяется как «многокомпонентная рефлекторная (непроизвольная) реакция организма человека и животных, вызванная новизной раздражителя. Синоним ориентировочный рефлекс, исследовательский рефлекс, рефлекс «Что такое?», реакция активации и т. д.» [2, с. 359].

Рефлекторная активность ребенка в сочетании с ориентировочным рефлексом направляется на овладение внешними предметами. В этом стремлении ребенка овладеть предметами, привлекающими его внимание новизной, ему на помощь приходит взрослый. И здесь мы встречаемся с феноменом, который назовем *распределенным действием*. Мотив и стремление к овладению новым предметом исходит от ребенка, а способ реализации этого стремления в предметном действии — от взрослого. Активность ребенка остается рефлекторной, а взрослый направляет эту активность, создавая ситуацию новизны, и затем помогает ребенку (*на основе подражания*) овладеть желаемым предметом.

На основе ориентировочной реакции формируется и развивается «...ориентировочная деятельность, направленная на овладение окружающими предме-

тами в целях получения информации, необходимой для решения стоящих перед субъектом задач» [2, с. 359]. В развернутой форме ориентировочная реакция реализуется функциональной физиологической системой. В соединении рефлекторной активности и ориентировочной реакции рождается предметное действие.

Как показали исследования в области нейроонтогенеза, «...важно не только наличие необходимых рядовых воздействий, но, главное, своевременное их наличие» [13, с. 86]. Именно в своевременности создания среды, обогащенной новыми предметами, которые будут нести новую информацию ребенку, и заключается одна из главных задач взрослого на данном этапе развития ребенка. В этом познании окружающего мира продолжает реализовываться программа формирования содержания психики, сенсорного, двигательного и коммуникативного развития ребенка.

Распределенное действие является прототипом совместной деятельности. В нем сочетаются природные механизмы (непроизвольной мотивации, стремление к новизне и подражанию) с развернутой структурой действия взрослого, целью которого является организация действия ребенка за счет восполнения у последнего недостающих компонентов действия: цели, осознанной информационной основы, способов действия, рефлексии результатов действия.

Развитие деятельности ребенка идет по пути освоения отдельных действий в структуре конкретной деятельности.

С учетом того, что деятельность ребенка сформирована не во всех компонентах и она осуществляется во взаимодействии с полноценной структурой действий взрослого, такую деятельность можно определить как *квасисовместную*.

Проведенный анализ показывает, что онтогенез деятельности идет от рефлекторной активности, связанной с природной мотивацией, ориентировочной реакцией и подражанием, к распределенному действию и квазисовместной деятельности. Развитие деятельности тесно связано с жизненными задачами, которые решает ребенок, и средой, в которой он находится.

В деятельности и через деятельность осуществляется развитие ребенка: двигательное, сенсорное, интеллектуальное, коммуникативное. Но определить так развитие — это только обозначить область развития, не затрагивая его сущности. Сущность же заключается в том, что познание мира происходит через мысли, которые порождаются в действии и через действие, а затем оформляются в слове [17]. В мыслях выражаются не только свойства предметов, но и характеристики движения и свойства людей, с которыми ребенок вступает в общение. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «...первоначальный вид мышления — это мышление в действии и *действием*, мышление, которое совершается в действии и *действием* является» [11, с. 311].

Игровая деятельность

Значительная роль в развитии ребенка принадлежит игре как одной из форм деятельности. Он не умеет играть. Играть надо учить. В игре отражен взрослый мир, воплощены способности тех, кто делал игрушку, отражены определенные социальные роли. Чтобы играть, ребенок должен подняться до знаний и умений, которые предполагает игрушка.

Фундаментальный анализ игровой деятельности представлен в работе А.В. Карпова [7]. Опираясь на работу Д.Б. Эльконина [22], Карпов предлагает следующую структуру сюжетно-ролевой игры (рис. 1).

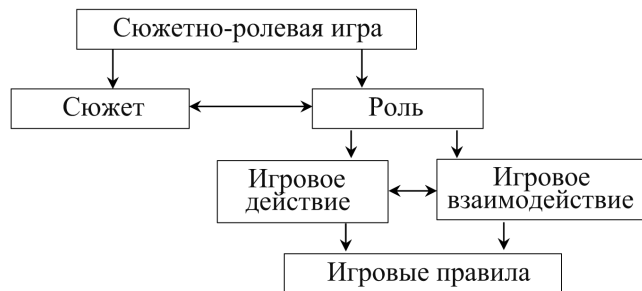


Рис. 1. Структура сюжетно-ролевой игры

В игре выделяются следующие единицы: роль, сюжет, игровое действие, игровое взаимодействие и игровые правила. Через сюжет и действие игра наполняется смыслом. Система правил придает игре определенную структуру, приближая ее к нормативному способу деятельности; *взаимодействие переводит игру в совместную деятельность*. Таким образом, в игре сливается предметная индивидуальная деятельность и деятельность совместная. Игра самодетерминируется, она доставляет играющему широкую гамму переживаний: удовольствия—неудовольствия.

Методологический и теоретический анализ игры и игровой деятельности позволил А.В. Карпову сделать важный вывод о результате игры как «...основной демаркационной линии между игровой деятельностью, с одной стороны, и учебной и трудовой деятельностью — с другой» [7, с. 38]. Он показал, что по мере усложнения игры интерес смещается с процессуальной стороны игровой деятельности на ее результат, с процессуальной мотивации на результативность [7].

Не менее важным представляется и положение о системообразующей роли цели в игровой деятельности. «Цель игровой деятельности такова, — пишет А.В. Карпов, — что она обеспечивает не формирование целостной и завершенной ее структуры (и тем более — системы), а лежит в основе лишь той или иной достигаемой на каждом возрастном этапе и постоянно возрастающей структурности и системности ее организации. В конечном итоге это и приводит к тому, что по отношению к игровой деятельности корректнее считать, что формируется не какая-либо ее «жесткая» структура и тем более ее психологическая *система*. В ней складывается (и

даже *закладывается*), а впоследствии и развивается сама *структурность*, а затем и *системность* — как форма организации ее психологической деятельности» [7, с. 48]. Такой подход создает условия для относительно свободного формирования будущих компонентов системы игровой, учебной и предметной деятельности.

Таким образом, *к учебной деятельности ребенок идет через рефлекторную активность, предметное действие, квазисовместную деятельность со взрослым, направленную, прежде всего, на овладение своим телом через игровую деятельность, закладывающую целевую результативность и мотивацию*. Сама учебная деятельность представляется как совместная деятельность, в основе которой лежит индивидуальная деятельность.

Отметим, что к поступлению в первый класс ребенок подходит со сформированным внутренним миром, основу которого составляют житейские понятия, и определенным уровнем развития способностей. Переход к школьному обучению связан с формированием научных понятий, которые в начальной школе должны опираться на житейские понятия [3]. Важным фактором развития на этом жизненном этапе выступает формирование понятийных способностей [16].

Учебная деятельность

Логика нашего анализа подводит нас к необходимости перейти к рассмотрению учебной деятельности. Обратимся прежде всего к представлениям об учебной деятельности, сформулированным выдающимся отечественным психологом Даниилом Борисовичем Элькониним. Ее структуру Даниил Борисович изложил в статье «О структуре учебной деятельности» [21].

Рассмотрим структуру учебной деятельности более подробно в силу ее значимости. Формирование учебной деятельности, пишет Д.Б. Эльконин, «...выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков» [21, с. 214]. Д.Б. Эльконин неоднократно подчеркивал, что формирование учебной деятельности — процесс «...длительный и происходит на всех учебных занятиях» [21, с. 214]. На основе изучения этого процесса Д.Б. Эльконин предложил общую структуру учебной деятельности, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: «...1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ деятельности; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усвояемого действия и производится первоначальное воспроизведение образа; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [21, с. 219]. При этом Д.Б. Эльконин подчеркивал, что эта структура уже сформиро-

вавшейся учебной деятельности, «...однако таковой она становится лишь на определенном этапе своего формирования» [21, с. 218]. Разные учебные предметы имеют разные возможности для формирования отдельных компонентов структуры и только из их взаимодействия может сформироваться полноценная общая структура деятельности. В предложенную структуру Д.Б. Эльконин [23] позже добавил пятый элемент — мотивацию.

Выскажем наше отношение к представленной структуре. Поддерживая взгляд Д.Б. Эльконина на процесс формирования учебной деятельности, мы считаем необходимым сделать следующие уточнения и дополнения:

Во-первых, следует подчеркнуть, что учебная деятельность формируется не только под руководством учителя, *она формируется в совместной деятельности ученика и учителя*. Для этого необходимо располагать знаниями об учебной деятельности ученика и обучающей деятельности учителя, а также о закономерностях их взаимодействия. Совместную деятельность ученика и учителя следует рассматривать в свете положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, отнесенной к структуре деятельности ученика и учителя.

Во-вторых, нельзя ограничиваться замечанием о длительном процессе формирования учебной деятельности. Необходимо рассматривать процесс формирования системы деятельности с позиции системогенеза деятельности [18; 20]. «Отметим, что в исследованиях Ю.Н. Слепко была предпринята попытка системогенетического анализа развития психологической функциональной системы деятельности. Было показано, что в процессе системогенеза учебной деятельности последняя развивается и функционирует на разных уровнях формирования системы — уровнях стадий, периодов и фаз деятельности. При этом хронологические рамки нормативных уровней общего образования не всегда совпадают с хронологией системогенеза учебной деятельности школьника» [14].

В-третьих, оценить предложенную структуру учебной деятельности можно только с позиции общей психологической функциональной структуры деятельности, прежде всего трудовой деятельности [4].

В-четвертых, Д.Б. Эльконин правильно показывает необходимость разделения темы урока и цели урока и указывает на необходимость постановки перед учащимся «...учебной цели как способа действия, который нужно усвоить». Но в силу важности цели деятельности необходимо выделить ее в отдельный компонент структуры учебной деятельности. Наши наблюдения показывают, что именно в этом узловом звене деятельности педагоги испытывают большие трудности.

В-пятых, серьезные сомнения следует высказать в отношении операции оценки. По определению Д.Б. Эльконина, действие оценки — это оценка «...степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [21, с. 219]. «Оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность ока-

зывает влияние на него самого как субъекта деятельности [21, с. 219].

Действительно, реализуемая учебная деятельность (так же как и другие формы деятельности — игровые, трудовые) является источником, детерминантой развития субъекта деятельности. Но эта взаимосвязь раскрывается в психологическом анализе деятельности.

Отношения внутренней и внешней стороны деятельности раскрываются в процессе специального психологического изучения деятельности. И поэтому операции оценки степени развития школьников в результате учебной деятельности, степени изменения, которые произошли в самом субъекте, вряд ли доступны вне специального изучения. Но они обязательно должны входить в представления учителя об учебной деятельности ученика.

Если ранее в разделе «Предметное действие» мы показали значение распределенного действия, то в еще большей мере это проявляется в совместной учебной деятельности учителя и ученика [15].

Попробуем теперь посмотреть на индивидуальную учебную деятельность с позиции общей структуры деятельности человека.

Системогенетический подход к изучению деятельности

С конца 60-х и до конца 70-х гг. XX века мы изучали процесс обучения рабочим профессиям. Наше обращение к вопросам психологической теории производственного обучения было определено актуальностью проблемы совершенствования подготовки квалифицированных рабочих кадров и повышения качества труда. В Ярославской педагогическом институте в 1964 г. решением Минпроса РСФСР была создана лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, на базе которой и началась наша работа.

Методологической и теоретической основой работы стали плодотворные концепции деятельности и методические подходы к ее изучению, которые были разработаны в отечественной психологии [4; 8; 9].

Вторым источником стал формирующийся в это время системный подход в психологии.

Наконец, третьим источником стали исследования автора и его учеников, связанные с психологическим анализом рабочих профессий, в целях профессионального обучения: операторов сортировочных горок на железных дорогах, сборщиц полупроводниковых приборов, шлифовщиков, операторов, токарей-универсалов, сварщиков ручной дуговой сварки, сборщиков автопокрышек, клейщиц резинотехнических изделий.

Отдельно следует отметить работы по системогенезу функциональных систем различного уровня, выполненные в школе выдающегося отечественного физиолога Петра Кузьмича Анохина, и, прежде всего, предложенную им и обоснованную во всех компонентах общую архитектуру функциональной

системы, представляющей собой основу «концептуального моста» между уровнями системных и аналитических процессов [1, с. 46].

Анализируя работы по системному подходу, П.К. Анохин сделал принципиальный методологический вывод о *решающей роли результата как системообразующего фактора*. При этом он подчеркивал единство потребности и цели. Анохин писал: «Своеобразие биологической системы в том, что потребность в каком-либо полезном результате и цель получения этого результата *зреют внутри системы*, в глубине ее метаболических и гормональных процессов, и только после этого по нервным «приводным ремням» эта потребность реализуется в поведенческих актах, допускающих в какой-то степени математическую формализацию» [1, с. 29].

Опираясь на свои представления о формировании биологических систем, П.К. Анохин еще в 1937 г. ввел понятие — системогенеза, закономерности которого в дальнейшем разрабатывались длительный период.

Процесс системогенеза реализуется на «основе гетерохронии в закладках и темпах развития и в моментах консолидации этих структур на протяжении всего эмбрионального развития» [1, с. 278].

Опираясь на изложенное выше положение, в разработке системогенетического подхода к профессиональному обучению мы, прежде всего, постарались разработать универсальную структуру деятельности. В основу были положены следующие принципы изучения деятельности.

Принцип *предметности*, согласно которому при изучении деятельности надо исходить из анализа результата деятельности как системообразующего фактора, условий деятельности и процесса деятельности, который ведет к нормативному результату.

Принцип *единства сознания и деятельности*, который предполагает изучение деятельности как осознаваемой реальности. Осознание деятельности выступает как условие рассмотрения ее как единого целого.

Принцип *единства деятельности и переживания*, который позволяет раскрыть значимые для субъекта моменты деятельности, связывает деятельность с мотивацией и личностными смыслами, с внутренним миром человека.

С учетом изложенных подходов и принципов психологического анализа деятельности была разработана общая архитектура психологической системы деятельности, которая включает в себя следующие компоненты:

- мотив профессиональной деятельности;
- цель профессиональной деятельности, связанную с результатом;
- результат деятельности и отдельных действий;
- программу деятельности;
- информационную основу деятельности;
- решения, принимаемые в деятельности;
- подсистемы профессионально важных качеств, прежде всего способности субъекта деятельности;

— рефлексия результатов.

Подробная характеристика каждого блока системы дана в работах [18; 19].

Подход к учебной деятельности через психологический анализ трудовой деятельности был всесторонне обоснован Василием Васильевичем Давыдовым [4]. В результате философско-психологического анализа понятия теории развивающего обучения В.В. Давыдов показал, что «...понятие деятельности может быть той исходной абстракцией, конкретизация которой позволит создать общую теорию развития общественного бытия людей и различных частных теорий его отдельных сфер» [4, с. 14], что «...деятельность нужно понимать как форму исторического культурного творчества» [4, с. 15], что построение теоретической психологии целесообразно начинать именно с понятия деятельности [4, с. 19], что в фундамент классификации различных видов деятельности необходимо положить «...трудовую деятельность во всех исторических формах ее развития и построить на этом фундаменте все многообразие других общественно значимых видов деятельности» [4, с. 29].

Именно такой логики мы и придерживались при разработке учебной деятельности в своем исследовании. По мнению В.А. Мазилова и Ю.Н. Слепко, данный подход «...не только применим к анализу разных видов учебной и педагогической деятельности, но и открывает широкие возможности для организации междисциплинарной психологии» [10, с. 150].

Что значит научить ребенка учиться?

В настоящее время стало аксиомой, что одной из главных задач школы является задача «научить ребенка учиться». Но что стоит за этим выражением? Это значит сформировать у ребенка «компетенции», которые позволят ему осваивать учебный материал, предлагаемый ему в различных формах. Что же это за компетенции (обобщенные способы действий)? Ответ на этот вопрос мы получим, если обратимся к общей архитектуре психологической функциональной системы деятельности. В виде формальной модели эти компетенции представлены на рис. 2.

Именно на основе диагностики данных компетенций мы можем утверждать, научили мы или нет ученика учиться. И здесь встает вопрос: а готов ли учитель к формированию этих компетенций? Но ответ на этот вопрос выходит за рамки настоящей статьи.

Заключение

В данной статье сделана попытка помочь учителю осмыслить психологическую категорию учебной деятельности. С одной стороны, учебная деятельность (учение) уходит своими корнями во взаимодействие и взаимодействие ребенка и взрослого на всем пути от рождения до школы. Это путь предметного познания мира. Он характеризуется наглядностью, возможностью подражания, опо-

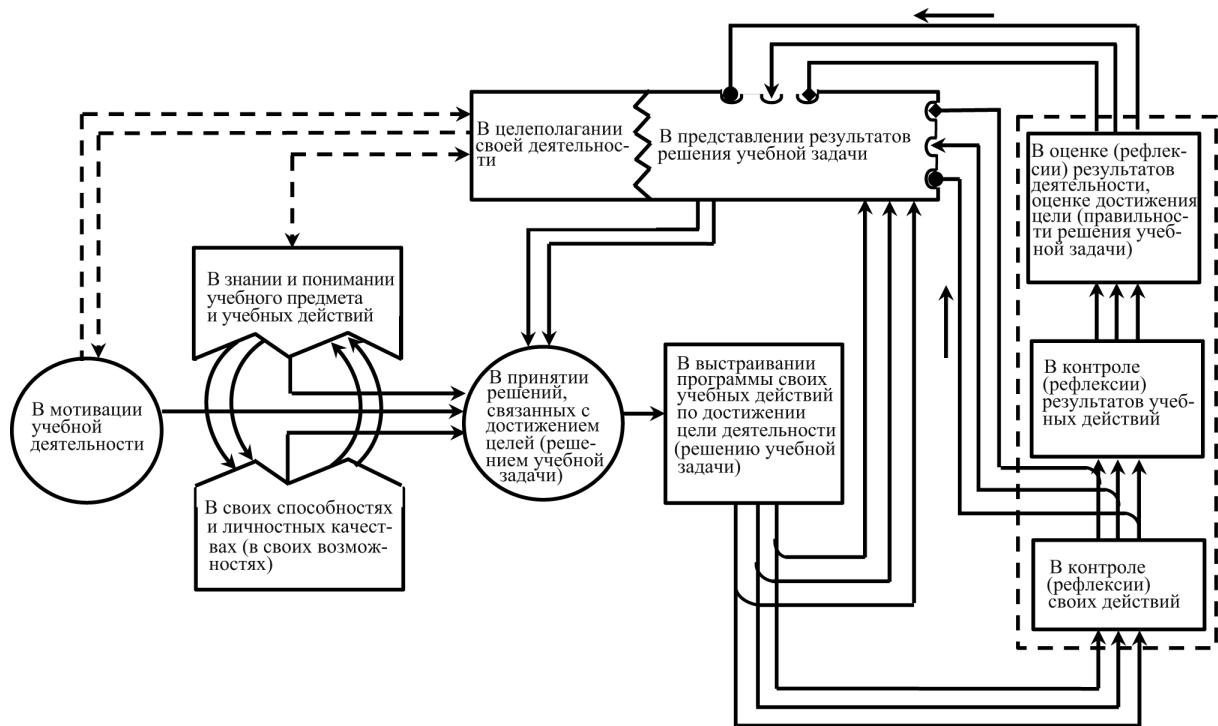


Рис. 2. Компетенции ученика в структуре учебной деятельности

ры на природную любознательность и мотивацию ребенка. Он вписывается в жизнь ребенка, и знания, которые получают, относятся, по выражению В.П. Зинченко, к «живому» знанию, к житейским понятиям и их связям. Но, с другой стороны, в силу естественности поведения его структура остается неотрефлексированной, скрытой от взрослого и са-

мого ребенка. И учителю предстоит тайное сделать явным, осознаваемым. А для этого он должен четко представлять себе и психологическую структуру учебной деятельности, и компетенции, которые должны быть сформированы у ученика (см. рис. 2), и трудности, которые могут возникнуть на пути ее освоения ребенком в процессе учения.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Знаменская И.И., Ярославцева Т.Г. Привязанность матери к плоду: факторы формирования и практическое применение конструкта // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 2. С. 72–83.
6. Иваницков В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
7. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Т. 4: Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: Яргу, 2017. 446 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.
9. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. Том 2. № 5. С. 3–22.
10. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Психология деятельности: итоги и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2015. Том 2. № 1. С. 150–155.

References

1. Anokhin P. K. Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow: Medicine, 1975. 448 p. (In Russ.).
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G. (eds.). Moscow: Olma-Press, 2003. 672 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogy, 1991. 480 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Znamenskaya I.I., Yaroslavtseva T.G. Privyazannost' materi k plodu: faktory formirovaniya i prakticheskoe primeneniye konstrukta [Attachment of a mother to a fetus: factors of formation and practical application of the construct]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2022. Vol. 43, no 2, pp. 72–83. (In Russ.)
6. Ivannikov V.A. Osnovy psikhologii. Kurs lektsii [Fundamentals of psychology. Lecture course]. Saint-Petersburg: Piter, 2010. 336 p. (In Russ.).
7. Karpov A.V., Shadrikov V.D. Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Ucheniya. Trud.: v 4 t. T. 4. [Integral'nyaya kontseptsiya sistemogenezaya deyatel'nosti Systemogenesis of activity. A game. Teachings: in 4 vol. Vol. 4. Integral concept of activity system genesis]. Moscow: Publishing House RAO; Yaroslavl: Yargu, 2017. 446 p. (In Russ.).

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.: Госучпедгиз, 1935.
13. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). М.: Тривола, 2000. 208 с.
14. Сlepko Ю.Н., Поваренков Ю.П. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
15. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 325 с.
16. Холодная М.А., Я.И. Хитовская. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: ИП РАН, 2023. 172 с.
17. Шадриков В.Д. Неокогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
18. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
19. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 463 с.
20. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. М.: ИП РАН, 2022. 282 с.
21. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд., стереотип. М.: Владос, 1999. 360 с.
23. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.).
9. Lomov B.F. K probleme deyatel'nosti v psikhologii [On the problem of activity in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1981. Vol. 2, no 5, pp. 3–22. (In Russ.).
10. Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Psikhologiya deyatel'nosti: itogi i perspektivy [Psychology of activity: results and prospects]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2015. Vol. 2, no. 1, pp. 150–155. (In Russ.).
11. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 1999. 720 p. (In Russ.).
12. Rubinshtein S.L. Osnovy psikhologii [Fundamentals of psychology]. Moscow: Gosuchpedgiz, 1935. (In Russ.).
13. Skvortsov I.A. Razvitie nervnoi sistemy u detei (neuroontogenez i ego narusheniya) [Development of the nervous system in children (neuroontogenesis and its disorders)]. Moscow: Trivola, 2000. 208 p. (In Russ.).
14. Slepko Yu.N., Povarenkov Yu.P. Psikhologiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nika: sistemogeneticheskii podkhod [Psychology of educational activity of a schoolchild: a system genetic approach]. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2019. 263 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V. (eds.), Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei: Kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children]. Moscow: FGBOU VO, MGPPU, 2021. 325 p. (In Russ.).
16. Kholodnaya M.A., Ya.I. Khipovskaya. Ponyatiinye sposobnosti: teoriya, diagnostika, empirika [Conceptual abilities: theory, diagnostics, empiricism]. Moscow: IP RAN, 2023. 172 p. DOI:10.38098/mng_23_0458. (In Russ.).
17. Shadrikov V.D. Neokognitivnaya psikhologiya [Neocognitive psychology]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2017. 368 p. (In Russ.).
18. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza deyatel'nosti [Problems of system genesis of activity]. Moscow: Nauka, 1982. 185 p. (In Russ.).
19. Shadrikov V.D. Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka [Psychology of human activity]. Moscow: IP RAN, 2013. 463 p. (In Russ.).
20. Shadrikov V.D. Sistemogenez mental'nykh kachestv cheloveka [Systemogenesis of human mental qualities]. Moscow: IP RAN, 2022. 282 p. (In Russ.).
21. El'konin D.B. O strukture uchebnoi deyatel'nosti [About the structure of educational activity]. *Izbrannyye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 212-220. (In Russ.).
22. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of the game]. Izd. 2, stereotype. Moscow: Vlados, 1999. 360 p. (In Russ.).
23. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika [Psychology of teaching a schoolchild]. Moscow: Knowledge, 1974. 64 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор-исследователь Департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Information about the authors

Vladimir D. Shadrikov, PhD in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Получена 10.04.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 10.04.2023

Accepted 22.06.2023

The Genesis of the ‘Animation Complex’ Concept in the Historical-Cultural Psychology

by **Paula P. Artemis**

Santos Dumont Institute, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-6468>, e-mail: artemis.paula@isd.org.br

Hazin Izabel

Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Soto H. Hansel

Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hansel.hernandez.706@ufrn.edu.br

Coelho C. Pâmela

Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5553-872X>, e-mail: pamelacadima@gmail.com

Solovieva Yulia

Department of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Mexico; Department of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Andrade C. Nara

Department of Psychology, Juiz de Fora Federal University, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9115-4720>, e-mail: nara.c.andrade@gmail.com

The animation complex is a child development milestone widely used in historical-cultural psychology. However, the emergence of the animation complex concept predates the emergence of cultural-historical psychology. This paper is a narrative review whose main objective is to recover the genesis of the concept of the animation complex and the process of linking and appropriation of this by historical-cultural psychology. Bibliographical research was carried out on the publications from 1960 to 2021, from which a difference between its uses in reflexology and historical-cultural psychology was deduced. Starting from the centrality of this construct for development research, we sought to reconstitute the genealogy of this concept from the rescue of these different conceptions of complex animation.

Keywords: child development, child psychology, developmental psychology, infant, neuropsychology.

Funding. The reported study was funded by The Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes) – Brazil.

Acknowledgments. to the authors for the grateful assistance.

For citation: de Paula A., Hazin I., Soto H., Coelho P., Solovieva Y., Andrade N. The Genesis of the ‘Animation Complex’ Concept in the Historical-Cultural Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190212>

Генезис концепции «комплекса оживления» в историко-культурной психологии

Паула П. Артемис

Институт Сантоса Дюмона, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-6468>, e-mail: artemis.paula@isd.org.br

Хазин Изабель

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Сото Х. Гензель

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hansel.hernandez.706@ufrn.edu.br

Коэльо К. Памела

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5553-872X>, e-mail: pamelacadima@gmail.com

Соловьёва Юлия

Заслуженный автономный университет Пуэблы, Мексика; Автономный университет Тлакскалы, Мексика;
Психологический институт Российской академии образования, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Андрате К. Нара

Федеральный университет Жуис-де-Фора, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9115-4720>, e-mail: nara.c.andrade@gmail.com

Комплекс оживления — это веха детского развития, широко используемая в историко-культурной психологии. Однако возникновение концепции комплекса оживления предшествовало появлению культурно-исторической психологии. Данная статья представляет собой нарративный обзор, основной целью которого является восстановление генезиса понятия комплекса оживления и процесса связывания и присвоения его историко-культурной психологией. Было проведено библиографическое исследование публикаций с 1960 по 2021 год, из которого было выведено различие между его использованием в рефлексологии и историко-культурной психологии. Исходя из центрального значения этого конструкта для исследований развития, мы попытались восстановить генеалогию этого понятия, объединив различные концепции комплекса оживления.

Ключевые слова: развитие ребенка, детская психология, психология развития, младенец, нейропсихология.

Финансирование. Представленное исследование было профинансировано Организацией по координации повышения квалификации персонала высшего образования (Capes) — Бразилия.

Благодарности. Авторам за оказанную помощь.

Для цитаты: Паула А.П., Хазин И., Сото Г.Х., Коэльо К.П., Соловьёва Ю., Андрате К.Н. Генезис концепции «комплекса оживления» в историко-культурной психологии // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190212>

Introduction

In the history of science, influential theories, and concepts, sooner or later, acquire a life of their own and are gradually disconnected from their first author. Sometimes, especially in the case of complex theories and concepts, their new life (or lives) can also become detached from the original theory. It is worth noting that the changes theories and concepts undergo may

differ from the originals. Deviation from old theories is not a problem because new evidence and more elaborate conceptualizations about the phenomena studied provide bases for modifying older approaches [1].

The historical process, inherent to the different nuances of a construct, emphasizes the importance of rescuing its genesis since such dynamics reveal how much they are alive and dialectically result from clashes with other concepts, with new contexts, acquire new clothes,

without letting the past be erased. In this essay, the conditions in which the concept of 'animation complex' (AC) emerges in Soviet psychology and, more specifically, in the cultural-historical approach are explored.

According to Zaporozhets [2], the concept of AC is part of Russian pedology and reflexology studies, more specifically, based on research carried out in the 1920s by Figurin and Denisov and coordinated by Shchelovanov. This researcher's laboratory was dedicated to the comparative study of the ontogenesis of behavior, and most of the investigations studied the first appearance of conditioned reflexes [3].

The sample for these surveys consisted of children from zero to three years of age residing at this Institute, making it possible to conduct systematic observations over 24 hours a day. The analysis of these observations, among other discoveries, led the team to circumscribe the concept they called AC [*kompleks ozhivleniia*] or animation syndrome (positive emotional syndrome), as published in 1929 in the book "Stages in the Development in Child Behavior from Birth to the Age of One Year" by NM Shchelovanov, NL Figurin and MP Denisova [3].

According to Kistiakovskaia [4], in this seminal work, the concept of «AC» refers to a set of actions that the baby manifests in response to the interaction with their caregivers. For this author, the appearance of these responses is of great significance for children's neurological and physical development. In favorable conditions for development, positive emotions should appear at the end of the first month of life. Gradually, over the next two months, expressive movements appear that correspond to the CA, including: « smiling, quick and animated widespread movements with repeated straightening and bending of hands and feet, fast breathing, vocal reactions, eyeblink, etc." [4, p.39].

From the characterization described above, initially, the AC concept was configured as an indicator of the development of babies of a reflexological and pedological nature. However, this construct is later identified in the literature of historical-cultural psychology and neuropsychology when several authors, in different decades, address the development of the first year of life [5; 6; 7; 8; 9].

Vygotsky [10], considered the main founder of the cultural-historical approach, references data from experiments by Shchelovanov when he presents his theory about the development of babies. However, he interprets the results from his perspective of ontogenetic development; therefore, he makes critical considerations about Shchelovanov's interpretation, as well as the conception of child development advanced by the reflexological perspective, as expressed in the following excerpt:

«By its very essence, this theory does not serve to explain these aspects of development since it ignores, on the one hand, the development of the child's psyche and, on the other hand, interprets the development of the child's social interrelationships, based on the point of view of the law of the relationship between the organism and the physical environment. Therefore, he inevitably reduces the higher laws to the lower ones and interprets development mechanically. His mechanism manifests chiefly in failing to

understand the difference in principle between the child's social and animal development.» [10, p. 28].

In the text «*The methods of reflexological and psychological investigation*», Vygotsky [11] reinforces this understanding of reflexology, pointing out that it is characterized as idealist when it splits the psychic and the reflexes in its experiments. For the author, when reflexology excludes psychic phenomena, considering them as something that is not within its competence, it acts similarly to idealistic psychology, which studies the psyche independently of the body and the social context in which the subject is immersed. Studying human behavior without the psyche is as fruitless as studying the psyche without behavior. In this sense, Vygotsky emphasizes the need for psychology to overcome axes of the tension inherent to its emergences, such as mind and body, nature and culture. The conception proposed by the author breaks with such dilemmas and proposes a dialectical psychology in which such axes need to be considered at the core of cogensis.

On the other hand, Vygotsky had a strong connection with pedology, a science to which Shchelovanov also contributed. However, despite also being a pedologist, Vygotsky does not mention the term AC in his publications or even mentions this indicator of development using another term. This concept will only appear in the future in the context of Historical-Cultural Psychology (HCP) after Vygotsky's death, being initially cited by Elkonin [5] and Lisina [6].

From the panorama presented, a time gap and a conceptual turnaround are identified, with questions about why, when, and how the concept of AC is incorporated into the historical-cultural approach. The recovery of this epistemic turn emerges as a challenge, that is, the point of becoming, the incorporation of the concept derived from reflexology, and the transformations that emerged from this process.

Considering the problematization above, this essay aims to build a narrative for the genesis of AC, exploring the relationships between this concept in its beginnings, psychology, and historical-cultural neuropsychology. To do so, it traces a historical path of child psychology in Russia and summons the conceptions of development presented by different researchers of the historical-cultural approach.

The publications were selected through a bibliographic search in the databases: Pubmed, Web of Science, PsycINFO, and Google Scholar, using the term "animation complex", "infant", and «historical-cultural psychology». In addition, the research was conducted in the scientific journals *Journal of Russian & East European Psychology* and *Cultural-Historical Psychology*, related to the diffusion of research of authors of cultural-historical psychology, as well as in the repository of Moscow University for the consultation of some primary sources. As the publications were analyzed, a search was carried out for the references cited in the texts as a strategy for adding gray literature. In addition, research was also carried out on important concepts and themes for constructing the narrative of the CA's genesis, such as "pedology" and "Elkonin's work", among others.

Child psychology in Russia, the emergence of the CA construct, and the cultural-historical approach

According to Dafermos [12], Soviet psychology is a unique theoretical tradition that emerged and developed during the 20th century in the Soviet Union. Concepts, theories, and approaches that emerged in the context of Soviet psychology (historical-cultural psychology and activity theory) significantly influenced the development of psychology and scientific discussions in different countries.

In pre-revolutionary Russia, idealist tendencies were accompanied by a critical materialist influence based on the natural sciences and associated with the philosophical views of the revolutionaries. Regarding child psychology, before the 19th century, issues were dealt with within general psychology. As an independent branch, child psychology emerged during the methodological crisis of bourgeois science. After the 1917 revolution, research on child development became linked to the socialist state, and theories on child mental development needed to be revised based on dialectical materialism [7].

At the end of the 1920s, the Bolsheviks declared pedology an official science, entrusting it with the scientific management of children's education and health. For pedology, the child was conceived as a specific object of investigation, a human form different from the adult who, therefore, needed new theoretical models and empirical methods of study [13].

However, studies in pedology in Russia started before the revolution: In 1907, for example, Bekhterev founded the Psychoneurological Institute, which led to the creation of the Pedological Institute, where Schelovánov developed his research and proposed the concept of AC. In 1911, the first Congress of Experimental Pedagogy took place in Russia and, in 1927, the first Congress of Pedology in the Soviet Union [14].

In the 1920s, Kornilov and Blonskii began attempts to approach child psychology from the perspective of dialectical materialism, coinciding with the period in which Schelov nov took over the department of the Pedological Institute that investigated the origin of behavior. Subsequently, Vygotsky, Luria, Leontiev, and others began to study the social and historical determination of the child's mental development and the role of social experience in the development of higher mental processes. These previous studies introduced the cultural-historical approach [7; 14].

Under the principles of pedology, between 1922 and 1932, numerous studies were carried out with different psychological approaches, such as reflexology and reactology, among others. The diversity of approaches resulted from an internal battle, within pedology, between defenders of biologism and sociogeneticism [3].

In 1936, the decree "On pedological distortions in the Narcompros system" was issued, which lasted until the end of the Soviet Union in 1991. The Narcompros was an institution similar to the Ministry of Education. In addition to destroying scientific literature, expulsions, dismissals, and arrests occurred [15]. Whoever used the knowledge of pe-

dology was pointed out as someone who "stopped in time" and could even be condemned to death [14].

When the decree was published, Vygotsky was one of the leading Russian pedologists [15]. For this author, pedology was the science of child development, as it formed the basis for synthesizing different disciplines that studied children. Together with educators, he participated in the efforts to make pedology a means that could achieve the goals of the "new man" during the social restructuring so desired after the 1917 revolution. With the publication of the 1936 decree, Vygotsky was condemned by the authorities, and the study of his ideas was prohibited [14].

However, even with the prohibition of his works (censored between 1936 and 1956), the ideological seeds planted by Vygotsky grew strong enough to found and continue historical-cultural studies, having an underlying theoretical school composed of authors such as Luria (1902–1977), Galperin (1902–1988), Leontiev (1903–1979), Elkonin (1904–1984), Zaporozhets (1905–1981), Davidov (1930–1998) [16].

Elkonin, like Vygotsky, was very interested in pedology, notably children's play. An admirer of Vygotsky's ideas, he approached him around 1931. Since then, they began to work together, Elkonin as his assistant, studying the problems of play in child development. Due to Vygotsky's premature death, this partnership was brief, lasting just over four years. However, this approach was decisive for circumscribing the sphere of interest of subsequent studies of Elkonin, namely, child psychology and pedagogy [17].

The decree against pedology also negatively affected Elkonin; he was dismissed from his post as director of the Leningrad Institute of Pedology, deprived of the doctorate degree candidate, and removed from his professional activities. Sometime later, he began working with first-grade children, and this experience gave him subsidies to develop a study on learning to read and write in school-age children [17].

When talking about Vygotsky, Elkonin [18] always expressed admiration and emphasized the privilege of having been his work partner. This admiration meant that the investigations and works produced by this author were strongly influenced by Vygotsky and placed in the field of historical-cultural psychology. With the death of Vygotsky, Elkonin approached a group of collaborators from the cultural-historical school coordinated by Leontiev [19].

Elkonin devoted himself to theoretical and conceptual work on methodological problems relating to childhood and questions of applications in the psychology of learning, teaching, and education. For this author, the teaching and learning process should adapt to the periodization of psychological development. In this sense, it was necessary to deepen the knowledge on this subject because until then, in the Soviet Union, only Blonski and Vygotsky had studied the periodization of child development [16].

Like Vygotsky, Elkonin resorted to analyzing studies by other researchers – even with approaches far from his own, in this case, Shchelovanov, to carry out inter-

pretations based on his onto-epistemological matrix. However, unlike Vygotsky [10], who only mentions the presence of behaviors that are part of the AC without mentioning the concept itself, El'konin [3] names and recognizes it as an essential indicator of child development. In another text, Elkonin [20, p. 202] speaks again of AC, but this time he is not limited to Shchelovanov's studies and cites Lisina's experiments:

"Lisina and her collaborators (1974) demonstrated the existence in the baby of a particular communication activity that has an immediate emotional form: "the AC," which appears in the third month of life of the child and that previously was considered a simple reaction in towards the adult (which is the strongest and most attractive stimulus for the child), but which in reality represents a complex action due to its structure, whose objective is to communicate with the adult and is carried out through different particular means. It is worth emphasizing that this action appears long before the appearance of the possibility of acting with objects, before the emergence of the act of pressure."

Lisina was a researcher of the cultural-historical approach, a follower of Leontiev, and a student of Elkonin. She carried out studies to understand the development of communication activity in childhood and, during her experiments, also focused on the emergence of AC. Magalhães [21] points out that Lisina was influenced by Elkonin's studies, notably identified when he named the manifestations of babies, participants in his study, with the nickname of AC. In her text Lisina [6, p. 287] refers to Elkonin as the author of historical-cultural psychology that approaches AC to refer to positive emotional manifestations:

"Detailed ontogenetic research of positive emotional manifestations in children testifies that they are formed during the first months of life during communication with close people and under their influence. It refers to smiling (Izard, 1971; Spitz, 1946; Kistiakovskaia, 1970), laughter (Washburn, 1929), expressive vocalizations (Brackbill, 1958; Vétrova, 1975), motor excitement with positive emotional nuances (Lisina, 1974, a). These facts allowed Elkonin (1960) to state that the animation complex fulfills the baby's communication function with the surrounding adults."

For Lisina [6], communication or communicative activity is a mutually oriented activity of two or more people in which each one acts as an active subject. Therefore, it refers to the interaction of people coordinating and joining their efforts to achieve an expected result. Through contact with adults, children assimilate the historical and social experience of humanity and develop the peculiar characteristics of human beings, especially communication, which is considered one of the most important factors for children's psychic development [22].

The author, as mentioned earlier, starts from the concept of activity, developed by Leontiev [23], to classify communication as a type of activity. Like any activity, it is object-oriented, with its object being the companion of the communication activity. In this perspective, communication aims to satisfy a particular human need, which is the desire to know oneself and others, occurring through valuing the other and self-valuing [22].

Communication activity changes with development and, in this sense, Lisina [22] classified four different forms of communication that occur during the first seven years of life, namely: personal-situational communication (first six months of life), practical-situational form of communication (from 6 months to 2 years); cognitive-extra situational form of communication (from 3 to 5 years) and personal-extra situational form (6 to 7 years).

The results of experimental research carried out in the Laboratory of Early Stages of Mental Development of the Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR suggest that the content of communication is an important factor in the formation of a harmonious relationship between a child and an adult. The empirical study conducted by Lisina and Kornitskaya [23] tested the child's attitude to different programs of adult communication with her (I – direct-emotional, II – situational and III – extra situational). All three models were taught by the same adult-experimenter to children of three age groups (first six months of life, toddlers and older preschoolers). The results of the first group showed that infants from zero to six months benefit from all forms of communication, but they become more active and happier with communication program I, that is, with the main activity of this phase (direct emotional dialogue), especially because it includes physical contact with the adult. Thus, the compatibility of the communication content with the child's needs leads to affection and attachment to the adult. The authors suggest that to overcome the crises of childhood, the adult must, of course, constantly restructure the content of his interaction with the child in accordance with the development of the content of the child's need for communication [23].

However, the work of M.I. Lisina did not directly compare the AC in infants under the influence of an adult and under the influence of an object. Despite the presence of this form of behavior in both situations, Meshcheryakov's experiments found that the AC has distinct characteristics in infants when they perceive adult and object influences separately. First, the overall intensity of the AC upon exposure to an adult is greater compared with exposure to objects. Secondly, the composition of the AC for adult stimuli differs from that for object stimuli, the first case presenting significantly more bright smiles and more vocalizations. Finally, when the manner and nature of the adult stimuli changed, there was a reorganization of the infant's animation complex in its composition. Similar changes in the presentation of objects did not alter the expression of the AC [24; 25].

In light of the new findings, obtained by authors from various theoretical perspectives (such as J. Walton, T. Bauer, I. Bushnell, E. Spelke, K. Trevarthen, among others), Avdeeva highlights the characteristics of the infant's spontaneous activity from the earliest stages of development. It has been shown, for example, that babies see the human face and inanimate objects differently. When they look at the face, they make more sounds, start moving their arms and legs, open and close their fists and make fluid movements. K. Trevarthen suggested that two-month-old babies, in interaction with

an adult, already have some sense of their ability to act and have a sense of subjectivity. Thus, this group of authors assumes that the infant has a biologically determined versatile social competence. For this reason, the child's socialization is understood as a two-way process involving both parties. In terms of its content, the process appears as a synchronization of the complex action patterns of the adult and the child [26; 27].

For this review, it is worth detailing the first form of communication, personal-situational communication, the moment in which and through which the AC emerges. At this stage, the baby's main activity is communication with the adult. The interrelationship mediates his relationship with the world with the caregivers, and the baby has not yet mastered his movements nor the gripping movements to grab objects [28]. Thus, although Elkonin was the first cultural-historical author to cite the concept of AC, including influencing Lisina herself, this was the first cultural-historical author who, in her experiments, identified the emergence of AC and deepened the understanding of its manifestation and its role for development [21].

Currently, guided by Lisina's findings, historical-cultural neuropsychology researchers [8; 9] advance in the understanding and use of AC as an indicator of development: they state that, in the assessment and intervention from 2 months of life, professionals and caregivers should be attentive to how communicative activity and AC are expressed, as well as the stimulation of shared adult/baby activities that cause the emergence of this indicator. Moreover, both authors were involved in constructing the only child development assessment instrument published so far that contemplates the process of acquiring the AC [29; 30; 31; 32].

After outlining the historical path of insertion of the AC concept in historical-cultural psychology and neuropsychology – from the emergence of Russian child psychology to the present moment – the next section will address the understanding of this approach on the infant development process and its articulation with the AC concept.

The development process for the historical-cultural approach

Historical-cultural psychology and neuropsychology consider the nervous system's materiality and formation through social interaction as fundamental aspects for understanding the development of the human psyche [33]. In this context, the main law of developing higher mental functions, called the 'law of internalization,' illustrates how such functions appear on two different planes. Initially, they appear on the social and interpsychic plane (mediated by external signs) to, only afterward, be internalized and appear on the mental and intrapsychic plane [34].

The social dimension is the source of development; therefore, the maturation process alone does not guarantee human development; specific experiences within a given culture are necessary. As a social being, outside the

relationship with society, man is incapable of developing specifically human superior qualities and characteristics. Such interdependence of human development concerning culture means that chronological age does not always correspond to psychological age [34].

Therefore, to understand the subject's development level, more is needed to know than his chronological age; it is also important to consider his psychological age. The latter is circumscribed from the periodization of development, classifying the development process into different phases. For Vygotsky [33], periodization should be based on the internal changes that occur during the development process, to the detriment of emphasis on symptoms (indications) or external characteristics. Only the twists and turns of the course of the inner essence of development provide a basis for determining the main periods of formation of the child's personality or the phases and crises that constitute development.

The construction of this periodization starts from the dialectical conception, in which development is characterized as a continuous process of self-movement, with revolutionary passages, evolutions, and involutions, qualitative leaps, and periods of crisis alternating with phases of relative stability. Both periods of crisis and stability are identified by the appearance and formation of the new, which did not exist in the previous stages. The "new" refers to the concept of neoformations, a new type of personality structure and its activity that emerge with the development process. Neoformation is the criterion that distinguishes the periods of child development, as it allows circumscribing the essential to be determined at each psychological age [33].

Within this scenario, pedagogical demands led to the need to understand the driving forces of child psychic development, in addition to describing or mapping this process. Elkonin [35] believed that the periodization of development should be considered from the notes of Blonski and Vygotsky, together with the findings of Leontiev and Rubinstein on the theory of activity. This theoretical body would provide a solution to the problem of the driving forces of psychic development, directly linking it to the question of the principles of division of stages in the psychic development of children.

For Leontiev [28], it is through the activity that human beings act on the surrounding reality to satisfy their physical and psychic needs. In turn, the higher psychic functions are developed in the execution of activities that require them. That is, the psyche develops in and through activity. Over the years, the subject has related to the world in a particular and unrepeatable way, as the psyche changes qualitatively from the relationships established with the social environment [36].

For each development phase, a primary activity triggers the core changes in psychic processes and the psychological particularities of the personality. The main activity is the one that drives and guides development, as it promotes the emergence of new types of activity and neoformations, ascending to the main psychological changes in each phase. Other activities coexist as accessory lines but play a secondary role in promoting development [37].

Taking advantage of this conception of activity, Elkonin [35] proposes a developmental periodization model that: 1) overcomes the existing dichotomy in child psychology between the development of motivational aspects and needs and that of the intellect-cognitive aspects; 2) considers the process of psychic development as an upward spiral, instead of linearly; 3) enables the study of existing links between isolated periods and the establishment of the functional importance of every preceding period for the beginning of the following one; 4) divides psychic development into epochs and stages based on the internal laws of this development and; 5) it helps to resolve the question about the sensitivity of some periods of child development to specific influences and focuses on the problem of linkage between the links in the education system.

This proposal considers three main periods of development: early childhood, childhood, and adolescence. In turn, these periods are composed of stages, which have their periodization circumscribed from the main activity for child development at a given stage of life. The main activities, considering their chronological order of development are: emotional communication, object manipulative activity, role-playing, study activity, personal, intimate communication, and professional/study activity. The emergence and predominance of these activities signal the psychological age or stage in a particular development period [35].

To contemplate the objective established in this article, we will focus on the childhood period, notably the early childhood stage, as it is at this time that the emergence of AC is expected. For El'konin [3], although the concept of AC has emerged within the theoretical context of reflexology, the discovery of this development indicator is a precious finding of this historical period.

Infant development for the historical-cultural approach

The process of infant development begins with the critical act of birth, and consequently, the phase that follows is a critical period called the postnatal period. This phase is marked by the transition from intrauterine to extrauterine life. After birth, the baby is already physically separated from its mother; however, due to the peculiar social situation of development, it is still biologically connected to the mother, as it continues to depend on her to satisfy its main vital functions [10].

The baby does not demonstrate the need for communication in the first days after birth. Only at the end of the first month do some components linked to this need begin to be structured, and their final form is reached around two months of life (with 6-8 weeks of life — close to the change in the postnatal period). Only from this moment on is it possible to speak of an activity aimed at adults, who can be considered an object of communicative activity [22].

In the first month of life, the baby's total dependence on the adult makes the latter try to identify and meet all the baby's demands. It is possible to perceive the exis-

tence of pleasant or unpleasant emotional states in the first days of life, especially from the facial expressions and intonation of screams and crying. However, the newborn undifferentiated psyche, emotions, and sensations are merged [10].

Thus, the state of consciousness needs to be more explicit. What is verified are non-differentiated and non-fractionated experiences; these represent a fusion of attraction, affection, and sensation. Furthermore, the psyche cannot separate its existence and experiences from the perception of objective things and, therefore, does not distinguish social and physical objects [10]. In this context, a fundamental law is formulated that regulates the perception of the newborn:

"In the beginning, the amorphous perception of the whole situation sets up a background against which a more or less limited and structural phenomenon stands out for the child, which he perceives as a special quality in this background. The structural law of the separation of figure and ground is, it seems, the most primitive peculiarity of psychic life, the starting point for the further development of consciousness." [10, p.6].

Based on the research of predominantly German psychologists (Ch. B hler, K. Koffka, W. Stern, G. Hetzer and others), Vygotsky attributes a feature of originality to the mental life of the newborn child. This uniqueness consists in the predominance of undifferentiated and indivisible experiences, representing a type of unity between attraction, affection and sensation [26]. In this way, the baby's initial perceptions are characterized by an indivisible impression of the situation. No difference is made between the isolated objective moments of the situation or the elements of perception and senses. Thus, he reacts to complex emotional nuances and not to isolated or differentiated elements of the situation. In this direction, Vygotsky [10] exemplifies that, in the relationship with his primary caregiver, the baby reacts emotionally to his expressive movements before being able to perceive the shape of his face, color, and other attributes in isolation.

In this context, the first form of genetic communication establishes the child's emotional contact with others. These emotional ties between older children and adults form an indispensable part of the ties that unite participants in the communicative activity. They show the most generalized evaluation of one interlocutor by the other, which is most effectively expressed through expressive mime, a characteristic of situational-personal communication [6].

This form of communication is of great relevance for the general psychic development of the child, as the attention and affection that adults invest in the baby awaken a feeling of joy in him, and positive emotions increase his vital tone, activating all his functions. Personal-situational communication also stimulates the formation of perceptive actions, such as visual, auditory, and other analyzers. These acquisitions will be necessary for the baby's insertion in the subsequent development phase that demands interaction with objects [22].

Initially, the infant presents only the unconditioned reflex of vocal reactions, which is biological with an

emotional function. From the interaction with caregivers, this vocal reaction gradually becomes a conditioned reflex, starting to assume the function of establishing social contact [38; 39].

The pinnacle of this form of communication manifests itself through complex conduct, namely, the AC. For Lisina [6], this includes the behaviors of concentration, eye contact, smile, vocalization, and motor agitation, all in response to interaction with another person. AC components serve as a basis for the baby to initiate some processes, such as distinguishing the adult person from their surroundings (concentration), mimicking (smile) and vocal communication (pre-linguistic vocalizations), and actively attracting the adult to the communication (motor excitation).

Such an acquisition is only possible thanks to the social situation of the baby in the first year of life (which refers to a need of the child in relation to the adult), together with the attitude of the primary caregiver who, in advance, approaches the baby as a subject and actively shapes their behavior. Therefore, it is the adult who attracts the child to communicate through the process of this activity; the need for communication awakens in the baby around the age of two and a half months of life, and it is already possible to verify the emergence of such a need [22].

However, for proper communication, psychic processes are essential that allow the child to become aware that someone takes care of him and, therefore, to react to that person differently than others. Given the above, communicative activity is only expected at this stage from acquiring the neoformation of the postnatal period, namely, the individual psychic life [10]. About this neoformation, Vygotsky reports:

“We believe, therefore, that when determining the limits of the postnatal period, it is convenient to use data that characterize the psychic and social state of the newborn. The data that most coincide with this criterion refer to the child’s higher nervous activity, which is more directly related to his psychic and social life. The investigations of M. Denisova and N. Figurin show that a child’s development changes at the end of the first month or the beginning of the second. The cited authors consider that the symptom of the first period is the appearance of the child’s smile when he is spoken to, that is, his first specific reaction to the human voice. The investigations of Ch. B hler and H. Hetzer show that the child’s first social reactions, which indicate a general change in the psychic life of the newborn, are observed between the first and second months of life. At the end of the first month, the crying, the cry of one child, provokes in response the cry of another child. Between the first and second month, the child’s smile becomes the reaction to the sound of the human voice. All this makes us suppose that we have found the upper limit of the postnatal period, after which the child enters a new age stage.” [10, p. 7].

Recent studies elucidate that the smile in infants can be observed from birth, however, this smile called endogenous, spontaneous, primitive or false, occurs in response to internal stimulation of subcortical origin and

decreases its occurrence over time, being more frequent during sleep. In other words, this type of smile is not a positive emotional response to an experience or feeling of pleasure [40]. The manifestation of the endogenous smile is present in the same age group in different cultural contexts [41].

At three weeks of age, the first exogenous smiles start to be produced in response to external stimulation of the auditory type, whether social or not [40]. In the following week, the baby’s active attention is already directed to the caregiver, through sequences of face-to-face contact. In the nervous system, from the second month of life, the control that was exercised by subcortical regions is now performed by cortical regions [41]. As a result, around the sixth week of life, the exogenous smile also begins to appear for visual stimuli, and gradually, it begins to appear only as a social response, which is why it is also called social smile [40].

For Vygotsky [10], this acquisition marks the overcoming of the postnatal period, as it indicates the achievement of the neoformation of the phase: “individual psychic life”. The psychic life, which Vygotsky refers to, is different from the psychic life of older children or adults since it is mainly related to the subcortical centers and the still immature cortex, structurally and functionally. Therefore, it is impossible to conceive intellectual and volitional phenomena of consciousness at this stage. Nor are there innate ideas and accurate perception (understanding of external objects and processes or conscious aspirations) [10].

At this moment, the change in the infant’s attentional level to internal and external stimuli is evident: more attention is paid to sensory stimuli and movements. It sounds like he or other people produce. Such a change can be perceived through its facial expression, movements, and sounds it emits [10]. From then on, the baby has a powerful combination for its development: an individual psychic life and a higher level of attention and interest in the surrounding environment. Such acquisitions and the main activity provide the emergence of the AC.

The postnatal period is characterized as a moment of passivity and transition in the baby’s behavior and conscience. This situation begins to change from the end of the first month of life and ends with the rise of the neoformation that follows this phase; this is the starting point for developing the child’s personality. The new phase is called the period of receptive interest, and it is possible to overcome the limits of the newborn’s passivity, which is gradually transformed into interest. In this period, there is a reduction in the characteristics of the transition from intrauterine to extrauterine life, and the baby is more awake and interested in external stimuli [10].

Suppose we superimpose the understanding of Vygotsky [10] and Elkonin [5] on infant development to the findings of Lisina [22]. In that case, we will find that the emergence of communicative activity occurs consecutively with the formation of individual psychic life, with AC being the marker physical or visible part of both acquisitions. Initially, signs of the emergence of this neoformation appear, such as the smile in response

to human interaction, and then the other behaviors that form the AC and indicate the presence of communication are expressed.

Summarizing, we should note that the theoretical assumptions of L.S. Vygotsky, according to which the baby is “the most social being”, were validated and further developed in experimental studies of the M.I. Lisina school (N.N. Avdeeva, G.Kh. Mazitova, S.Yu. Meshcheryakova, S.V. Kornitskaya) on the formation of the child’s personality in communication. In this perspective, it was shown that the decisive condition for the child’s mental development is the unique social situation of development, when an adult, when coming into contact with a child, shows in advance an attitude towards him as a person with his unique importance, that is, as a subject of the communicative act. This attitude of the adult towards contact with the child is reflected in the formation of a positive motor self-consciousness, the first pre-personality formation, the essence of which is the child’s experience of himself as a subject of communication and social interaction [26].

In addition, despite not mentioning the term AC, Vygotsky [10] refers to the changes indicated by this development indicator, primarily when he reports that between two and three months of life, the baby goes from a more passive state to one of greater attention. This change becomes perceptible through behaviors such as facial expression (smile is the first of them), movements, and emission of sounds, that is, the components that are part of the AC.

Conclusion

The concept of AC is initially incorporated into the theoretical-methodological corpus of cultural-historical psychology, considering the findings of studies carried out by Russian reflexology researchers. Vygotsky analyzes experiments by Shchelovanov’s team, including his conception of the infant’s development and the appearance of behaviors that are part of that list that circumscribes the AC. However, it does not name or use this concept, referring only to the behavioral expressions that characterize it.

Vygotsky indicates critical developmental changes between the second and third months of life, resulting from the emergence of the neof ormation of “individual psychic life.” This acquisition marks the transition from a period of passivity (postnatal crisis) to one of greater receptive interest (first stage of the first year of life). According to the author, it is possible to observe this

change through the presence of facial expressions, movements, and sound emissions, which are integral components of the AC according to the definition of Elkonin and Lisina.

Elkonin introduces, in a pioneering way, the concept of AC in the cultural-historical approach. For the author, AC would arise due to the main activity of the childhood stage, namely, direct emotional communication. Later, influenced by Elkonin and the findings of her experiments on the development of communication activity, Lisina reinforces the importance of AC as an indicator of development. For the author, AC is the most sophisticated expression of the main activity, the personal-situational communication activity.

In her studies on the development of the communicative activity, Lisina identifies the centrality of the personal-situational communication activity for the development of positive emotions, which raise vital tones and activate all functions, contributing to the formation of perceptive actions. For this author, the indicator that the baby is at the peak of this communicative way is the manifestation of AC. Currently, neuropsychologists from the historical-cultural approach continue to use this indicator to assess and intervene in the development of infants [30; 42; 43; 44].

Considering the historical path presented, it is concluded that, even without a direct citation of Vygotsky on AC, this concept has acquired importance within the historical-cultural approach; therefore, it can be considered an indicator of the infant’s development for this approach. This concept, in addition to pointing to the presence of communicative activity, reflects the acquisition of neof ormation-individual psychic life and the passage from the period of postnatal crisis to the period of receptive interest and the childhood stage.

In the present article the genesis of the term of CA in HCP is discussed, however this construct also has great practical importance for early childhood education. In line with Mescheryakov’s position [24], for the proper development of children in the first months of life and in the context of their care, it is not enough just to place a toy within their reach, a practice that still happens in some kindergartens and homes. At this stage, it is much more important that the caregiver has close and frequent affective contact with the baby. The adult should also go beyond satisfying the child’s basic organic needs and make emotional contact with her, aiming for synchrony in the communication process, participating in her formation as a subject and encouraging her to be active, something that no one but the adult can do.

References

1. Toomela A. Methodology of Cultural-Historical Psychology. In Yasnitsky A. (eds), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 101–125.
2. Zaporozhets A.V. Development of Emotions in Children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2020. Vol. 57, no. 2–3, pp. 67–91. DOI:10.1080/10610405.2020.1760760
3. El’konin D.B. Achievements and Problems in the Further Development of Child Psychology in the USSR. *Soviet Review*, 1979. Vol. 20, no. 1, pp. 15–36. DOI:10.2753/RSS1061-1428200115
4. Kistiakovskaia M.I. Stimuli Evoking Positive Emotions in Infants in the First Months of Life. *Soviet Psychology and*

Psychiatry, 1965. Vol. 3, no. 4, pp. 39–48. DOI:10.2753/RPO1061-0405030439.1965

5. Elkonin D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In Smirnov S.L. et al. (eds.), *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, pp. 181–193.

6. Lisina M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In Shuare M., Davivov V. (eds), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1978, pp. 274–298.

7. Zaporozhets A.V. Principal Problems in the Ontogeny of the Mind. *Journal of Russian & East European Psychology*, 1997. Vol. 35, no. 1, pp. 53–94. DOI:10.2753/RPO1061-0405350153

8. Pelayo-González H.J. et al. Propuesta de prevención interactiva para bebés con factores de riesgo neurológico. *Revista de Ciencias Clínicas*, 2013. Vol. 13, no. 1, pp. 21–29.

9. Solovieva Y., Pelayo H., Quintanar L.R. Neuropsicología de la infancia temprana: posibilidad de evaluación e intervención neuropsicológica. In Marques D.F.S., Ávila-Toscano J.H. (eds), *De las neurociencias a la neuropsicología el estudio del cerebro humano*. Barranquilla: Corporación Universitaria Reformada, 2016, pp. 415–444.

10. Vygotsky L.S. El primer año. In *Obras Escogidas Tomo IV*. España: Antonio Machado, 2013, pp. 1–32.

11. Vygotsky L.S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. *Obras Escogidas Tomo I*. España: Antonio Machado, 2013, pp. 1–12.

12. Dafermos M. Vygotsky's Analysis of the Crisis in Psychology: Diagnosis, Treatment, and Relevance. *Theory & Psychology*, 2014. Vol. 24, no. 2, pp. 147–65. DOI:10.1177/0959354314523694

13. Byford A. V. M. Bekhterev in Russian Child Science, 1900s–1920s: “Objective Psychology”/“Reflexology” as a Scientific Movement. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2016. Vol. 52, no. 2, pp. 99–123. DOI:10.1002/jhbs.21775

14. Van Der Veer R., Valsiner J. Vygotsky, o Pedólogo. In Marcionilo M. (ed), *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edções Loyola, 2009, pp. 319–55.

15. Aquino P.M.A., Toassa G. 2019. Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Revista Obutchénie*, 2019. Vol. 3, no. 2, pp. 1–19. DOI:10.14393/OBv3n2.a2019-51559

16. Lazaretti L.M. D.B. *Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

17. Lazaretti L.M. Daniil Borisovich Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In Longarezi A.M., Puentes R.V. (eds), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, pp. 203–232.

18. Elkonin D.B. S.L. Vygotsky hoy. In Quintanar R.L., Solovieva Y. (eds.), *Las funciones psicológicas en desarrollo del niño*. México: Trillas, 2016, pp. 178–186.

19. Elkonin D.B. Origen del juego en la ontogenia. In Elkonin D.B. (ed.), *La psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980, pp. 147–152.

20. Elkonin D.B. Hacia el problema de la periodización.” In Quintanar R.L., Solovieva Y. (eds.), *Las funciones psicológicas en desarrollo del niño*. México: Trillas, 2016, pp. 191–209.

21. Magalhães, G.M. *Análise do Desenvolvimento da Atividade da criança em seu primeiro ano de vida*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

22. Lisina M. La actividad de comunicación y su desarrollo. In Iliasov I., Liaudis L.V. (eds), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, pp. 125–132.

23. Lisina M.I., Kornitskaya S.V. Vliyaniye sodержaniya obshcheniya so vzroslymi na otnosheniye k nepriyatuyu [Influence of the content of communication with an adult on a child's attitude to him or her]. V M.I. Lisina (red.), *Obshcheniye i yego vliyaniye na razvitiye psikhiki doshkol'nika*. Sbornik nauchnykh trudov NII Obshchey detskoy pedagogiki APN SSSR, 1974, pp. 59–78. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=76617>. (In Russ.)

24. Meshcheryakova S.YU. Osobennosti «kompleksa ozhivleniya» u detey rannego vozrasta pod vozdeystviem predmetov i pri obshchenii so vzroslym [Features of the “complex of revival” in infants under the influence of objects and when communicating with an adult]. *Voprosy psikhologii*, 1975, no. 5, pp. 81–89. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=29333>. (In Russ.)

25. Meshcheryakova S.YU. Psikhologicheskiy analiz “kompleksa ozhivleniya” novorozhdennykh [Psychological analysis of the “animation complex” in infants]. Kandidatskaya dissertatsiya po psikhologicheskim naukam. Moscow, 1979. (In Russ.)

26. Avdeeva N.N. At the Origins of Personality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 57–67. DOI:10.17759/chp.2017130106

27. Avdeeva N.N. Potrebnost' v obshchenii: vrozhdennaya ili priobretennaya? [Is communicative need inborn or acquired?]. *Al'manakh instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO*, 2018, no. 35. URL: <https://alldf.ru/en/articles/almanac-no-35/the-need-to-communicate-congenital-or-acquired>. (In Russ.)

28. Leontiev A.N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

29. Bonet N.M.M., Solovieva Y., Pelayo-González H. Evaluación neuropsicológica en niños de 2 a 16 meses de edad con factores de riesgo perinatales por presencia de infecciones urinarias y bajo índice APGAR. MSc. Sci. (Neuropsychological Diagnosis and Rehabilitation) diss. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019. 109 p.

30. Piñón M.M., Pelayo-González H., Solovieva Y. Propuesta para la elaboración de un instrumento de evaluación neuropsicológica para niños de 2 a 14 meses de edad sin factores de riesgo. MSc. Sci. (Neuropsychological Diagnosis and Rehabilitation) diss. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018. 88p.

31. Solovieva Y., Quintanar L.R. Linhas de desenvolvimento na idade pré-escolar. In Morais C., Chastinet J. (eds), *Desenvolvimento infantil e comunicação: Psicologia histórico-cultural e teoria da atividade*. São Paulo: Memnon, 2019, pp. 27–48.

32. Solovieva Y., Quintanar L. The First Year Developmental Crisis: Origin of Cultural Action. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12 (August), pp. 1–9. DOI:10.3389/fpsyg.2021.686761

33. Vygotsky L.S. Problemas de la psicología infantil. *Obras Escogidas Tomo IV*. España: Antonio Machado, 2013, pp. 1–17.

34. Vygotski L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedagogia. In Prestes Z., Tunes E. (eds), *Sete Aulas de L.S. Vygotski Sobre Os Fundamentos Da Pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, pp. 73–91.

35. Elkonin D.B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In Longarezi A.M., Puentes R.V. (eds), *Ensino desenvolvimental: Antologia. Livro I*. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 149–172.

36. Tuleski S.C., Nadia M.E. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins L.M., Abrantes A.A., Facci M.G.D. (eds), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores associados, 2017, pp. 35–63.

37. Saccomani M.C.S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Obutchénie*, 2019. Vol. 3, no. 3, pp. 1–24. DOI:10.14393/OBv3n3.a2019-51697. 2019
38. Lisina M.L., Neverovich Ya.Z. Movements and formation of motor habits. In Elkonin D.B., Zaporozhets A.V. (eds), *The psychology of preschool children*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1971, pp. 278–366.
39. Vygotsky L.S. Desarrollo del lenguaje oral. *Obras Escogidas Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995, pp. 134–144.
40. Bastos, I.M. O sorriso do bebê: como surge e que impacto tem na relação precoce com a mãe. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020.
41. Lavelli, M., Carra, C., Rossi, G., Keller, H. Culture-specific development of early mother-infant emotional co-regulation: Italian, Cameroonian, and West African immigrant dyads. *Developmental Psychology*, 2019. Vol. 55, no. 9, pp. 1850–1867. DOI:10.1037/dev0000696
42. Pelayo-González H.J., Solovieva Y. Proposal for Psychomotor Development According to A.R. Luria's Conception: New Data in Mexico. Proceedings of The Fifth International Luria Memorial Congress "Lurian Approach in International Psychological Science". *KnE Life Sciences*, 2018, pp. 321–328.
43. Sánchez E.A.T. Programa de intervención neuropsicológica para niños de 2 a 14 meses de edad con factores de riesgo perinatales por presencia de infecciones urinarias y bajo índice Apgar. MSc. Sci. (Neuropsychological Diagnosis and Rehabilitation) diss. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019. 125 p.
44. Solovieva Y., Pelayo H., Quintanar L. Care and Assessment of Early Development According to Cultural Paradigm. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 2018. Vol. 2, no. 2, pp. 1–11. DOI:10.9734/AJESS/2018/40996

Information about the authors

de Paula P. Artemis, PhD in Psychology, Santos Dumont Institute, Macaíba, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-6468>, e-mail: artemis.paula@isd.org.br

Hazin Izabel, PhD in Cognitive Psychology, Professor in Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Soto H. Hansel, PhD student in Psychology, Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hansel.hernandez.706@ufrn.edu.br

Coelho C. Pâmela, PhD student in Psychology, Department of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5553-872X>, e-mail: pamelacadima@gmail.com

Solovieva Yulia, PhD in Psychology, Department of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Puebla, Mexico; Professor in Department of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Tlaxcala, Mexico, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Andrade C. Nara, PhD in Psychology, Professor in Department of Psychology, Juiz de Fora Federal University, Minas Gerais, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9115-4720>, e-mail: nara.c.andrade@gmail.com

Информация об авторах

Паула П. Артемис, PhD (Психология), Институт Сантоса Дюмона, Макайба, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-6468>, e-mail: artemis.paula@isd.org.br

Хазин Изабель, PhD (Когнитивная психология), профессор факультета психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Сото Х. Гензель, аспирант факультета психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hansel.hernandez.706@ufrn.edu.br

Коэльо К. Памела, аспирант факультета психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5553-872X>, e-mail: pamelacadima@gmail.com

Соловьёва Юлия, кандидат психологических наук, профессор факультета психологии, Заслуженный автономный университет Пуэблы, Пуэблы, Мексика; профессор факультета наук о развитии человека, Автономный университет Тлакскалы, Тлакскалы, Мексика; Психологический институт Российской академии образования, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Андреде К. Нара, PhD (Психология), профессор факультета психологии, Федеральный университет Жуис-де-Фора, Жуис-де-Фора, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9115-4720>, e-mail: nara.c.andrade@gmail.com

Получена 24.03.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 24.03.2023

Accepted 22.06.2023

Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности

А.Н. Якшина

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-8431-8208, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Т.Н. Ле-ван

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-8445-6464, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Признание педагогами важности игры не всегда приводит к созданию условий для ее развития. Попытки превратить игру в занятия влекут за собой исчезновение спонтанной игры из детских садов. Происходит разрыв между заявляемой педагогической задачей и реальной практикой. Это может быть связано с непониманием ключевых особенностей игры и ее роли в развитии ребенка. Цель исследования — изучить, какими критериями педагоги пользуются для различения игры и псевдоигры, чем отличаются стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием. Интервью, включающее комментирование двух видео, были проведены с 34 дошкольными педагогами. Оценка условий для развития игры проводилась с использованием шкалы «Поддержка детской игры» в 28 дошкольных группах (13 образовательных организаций). Средний балл составил 3,35 ($sd = 1,31$; $med = 3,43$), что соответствует минимальному уровню условий для игры. Ключевые дефициты: участие педагога в совместной игре с детьми, обеспечение условий для разновозрастного взаимодействия. Выявлены значимые различия в стратегии сопровождения игры у педагогов с контрастным пониманием видео псевдоигры. Педагоги, различающие игру и псевдоигру и подчеркивающие развивающую ценность спонтанной детской игры, создают полифункциональную игровую среду, чаще включают в совместную игру как партнеры. Для педагогов, не различающих игру и псевдоигру, характерны отстраненная и дидактическая позиции, реалистичная игровая среда. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игра, оценка качества, сопровождение игры, игровая среда.

Для цитаты: Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-8431-8208, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-8445-6464, email: t.levan.pedagog@gmail.com

The recognition of play importance does not always lead to the creation of good conditions for its development. An attempt to turn play into classes, to use it for teaching, leads to the disappearance of spon-

taneous play from kindergartens. There is a gap between the declared pedagogical aim and real practice. This may be due to understanding the key features of play and its role in child's development. The purpose of the study is to study what criteria teachers use to distinguish between play and a pseudo-play, how the understanding of play is related to the strategy of its support. Structured interviews, including commentary on 2 videos, were conducted with 34 preschool teachers. The assessment of the conditions for play development was carried out using the scale "Play Environmental Rating Scale" in 28 preschool classrooms (13 kindergartens). The average total score is 3,35 (sd=1,31; med=3,43), which corresponds to the minimal quality level of conditions for play. Key deficits are the participation of the teacher in joint play with children, the provision of conditions for multi-age interaction. Significant differences are revealed in the strategy of play support among teachers with a contrasting understanding of the pseudo-play video. Teachers who distinguish between play and pseudo-play and emphasize the developmental value of spontaneous children's play create a multifunctional play environment and more often participate in joint play as partners. Teachers who do not distinguish between a play and a pseudo-play are more often too didactic or outsiders, they create a realistic play environment. The results of the study can be used in elaboration of programs for teacher's professional development.

Keywords: preschool age, play, quality assessment, play support, play environment.

For citation: Iakshina A.N., Le-van T.N. Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

Введение

В дошкольной практике все больше проявляется противоречие: ФГОС ДО определяет развитие игры как целевой ориентир, педагоги признают ее ценность [14], одновременно продолжается разворот в сторону преобладания организованной деятельности над свободной [3; 12]. Солирующая педагогика, заорганизованность жизни дошкольников, смещение фокуса с развития универсальных способностей на предметные знания приводят к замене подлинной игры псевдоигрой и негативно сказываются на детском развитии [10; 16; 20]. При этом тема организации игровой среды очень популярна среди педагогов: выходят новые пособия, педагоги выкладывают результаты своей работы в Сети, много сил тратят на создание муляжей и тематических уголков. Однако все это работает как против ребенка, так и против педагога, отнимая время и силы, подпитывая иллюзию существования игровой практики. Попытка превратить детскую игру в занятия, использовать для обучения приводит к примитивизации детской игры [4; 11; 21]. Это может быть связано с пониманием взрослым особенностей развития игры и своей роли в ее сопровождении. Чем более примитивную игру видит педагог в группе, тем больше ему хочется ее усложнить, обогатить (т. е. реализовать традиционную роль педагога). Происходит разрыв между заявляемой педагогической задачей и реальной практикой, развитие спонтанной игры может блокироваться. Для его преодоления необходимо изучать, как педагоги понимают детскую игру и псевдоигру, ценность игры для детского развития, а также условия, которые создаются в детских садах. В опросе, проводившемся 6 лет назад, педагогам предлагалось ранжировать три видеоролика с точки зрения адекватности организации игры задачам детского развития и прокоммен-

тировать свой выбор [13]. Большинство педагогов высоко оценивали псевдоигру, были получены единичные высокие оценки видео подлинной игры. Существующие проблемы с поддержкой детской игры могут быть связаны именно с искаженной оценкой игры, смещением приоритетов на второстепенное по отношению к игре. Однако в этом исследовании не анализировались реальные условия для развития игры в группах и не контролировалась выборка.

Наше недавнее исследование [14] показало, что педагоги признают ценность игры, но понимают ее по-разному, при этом условия для поддержки игры в двух кластерах педагогов с разными представлениями значимо не различались (дошкольные группы были контрастными по качеству условий для игры). Признание ценности игры может лежать в основе противоположных стратегий ее сопровождения или, наоборот, внешне похожей стратегии (отстраненная позиция). Это может быть связано с тем, что педагоги признают важность игры, но вкладывают в ее определение разный смысл.

В этом исследовании мы сфокусировались на критериях, которыми пользуются педагоги для отличия игры от псевдоигры, а также на понимании роли игры в детском развитии и его связи с качеством условий для поддержки игры в группах.

Понимание игры

Мы рассматриваем воображаемую ситуацию как критерий игры. Воображаемая ситуация — это расхождение между смысловым и реальным полем [1; 4]. Ключевой характеристикой игры является двусубъектность, т. е. способность играющего быть одновременно «в игре» и «вне игры» (управлять ходом игры). Под псевдоигрой мы понимаем активность, которая только по внешней форме напоминает игру,

но по сути не является ей. Ключевыми признаками псевдоигры являются внешние цели, готовый сценарий, директивность взаимодействия и отсутствие субъектности детей. В отличие от сценария, воображаемая ситуация принадлежит самому ребенку, создается им, а не навязывается извне, не требует зрелищности, артистичности, завершенности. Подлинная игра представляет собой движение в смысловом поле ребенка, в ней важен процесс, а не конечный результат, достижение которого является обязательным в случае псевдоигры.

Поддержка игры может быть косвенной или предполагать участие взрослого в совместной игре. Педагог по отношению к детской игре может занимать разные позиции: отстраненную, дидактическую, поддерживающую (или партнерскую) [9; 15; 17; 21]. Возможность занимать партнерскую позицию, предполагающую баланс инициатив в игре (двустороннее взаимодействие), уважение замысла ребенка, уместное присоединение, импровизацию, хороший уровень игры взрослого, составляет игровую компетентность воспитателя и способствует развитию игры детей [8; 9; 21; 22]. Одновременно это наиболее сложная позиция для педагога, особенно если более привычной является дидактическая позиция [15; 18]. Необходимо исследовать факторы, обеспечивающие устойчивость изменений педагогической позиции и позволяющие рефлексивно выстраивать стратегию сопровождения игры.

Под стратегией сопровождения игры мы понимаем условия, которые педагог создает для поддержки игры. Образовательная среда дошкольной группы (предметно-пространственный, временной компоненты и взаимодействие) не возникает сама по себе, а создается педагогом, в том числе исходя из его представлений о детской игре, и может быть связана с различием игры и псевдоигры и оценкой их развивающей ценности.

Цель исследования — изучить, как педагоги понимают игру и какими критериями пользуются для различения игры и псевдоигры, чем отличаются стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием.

Гипотезы исследования.

1. Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием критериев игры и псевдоигры различаются. Педагоги, различающие игру и псевдоигру, высоко оценивающие развивающий потенциал игры, создают условия более высокого качества для развития игры, чаще включаются в совместную игру и занимают партнерскую позицию в игре.

2. Предметно-пространственный и временной компоненты условий для развития игры покажут меньше дефицитов, чем компоненты условий, связанные с косвенным сопровождением игры и участием педагога в совместной игре.

Методы

Исследование проводилось в 2022 г. Процедура оценки среды проводилась с применением ин-

струмента «Поддержка детской игры. Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ). Дополнение к шкалам ECERS-3» [6; 7]. Обученный эксперт проводил трехчасовое структурированное невключенное наблюдение (в исследовании участвовали 5 экспертов, межэкспертная согласованность — более 80%). Шкала разработана на основе принципов развивающей оценки качества, внимания к условиям для развития игры высокого уровня, комплексного характера сопровождения игры, в которой играющий взрослый — посредник в передаче игровой культуры и партнер. Инструмент предполагает 7-балльную оценку качества, где значения 1,00–2,99 означают неудовлетворительное качество (создаются препятствия для развития игры); 3,00–4,99 — минимальный уровень качества (препятствий нет, но нет и приоритета развития игры в деятельности педагога, условия реализуются по «остаточному принципу» или случайно проявляются); 5,00–6,99 — уровень «Хорошо» (полноценное внимание к развитию игры); 7,00 — «Отлично» (расширение возможностей для развития игры).

Структурированное интервью включало анализ двух контрастных видео. Видео были отобраны с участием 5 экспертов, которые параллельно оценивали изначально предложенные 4 видео как игру или псевдоигру (критерий игры — мнимая ситуация). Для исследования были отобраны 2 видео, единогласно оцененные экспертами как игра (Видео 1) и псевдоигра (Видео 2). Продолжительность обоих видео примерно одинакова (не более 2 минут 30 секунд), они были сняты в условиях дошкольной группы, на видео присутствуют только дети (на каждом видео 5 детей).

Интервьюер последовательно показывал оба видео педагогу. Видео представлялись без названий и дополнительных комментариев. После просмотра каждого видео педагогу предлагалось ответить на вопрос «Как вы думаете — это игра? Почему?». После просмотра двух видео предлагался вопрос «Что развивается у детей на видео?».

Интервью записывались на диктофон, а затем транскрибировались вручную. Участники исследования дали добровольное согласие на проведение экспертизы и интервью, в любой момент они могли отказаться от участия в исследовании. Все данные были анонимизированы.

Характеристика выборки

Исследование проводилось в 13 образовательных организациях г. Москвы. В целях обеспечения вариативности выборки были отобраны 8 государственных организаций из разных административных округов и 5 негосударственных (среди них представлены в равных пропорциях внебюджетная дошкольная группа — ресурсный центр при университете, коммерческая организация, благотворительная организация, автономная некоммерческая организация, семейный центр).

Оценка условий для развития детской игры проводилась в 28 дошкольных группах (из них 3 группы — разновозрастные), реализующих различные образовательные программы: 16 из них работают по программе «От рождения до школы» (4 — по традиционной версии; 12 — по инновационной, в которой декларируется акцент на ценность свободной деятельности детей в структуре дня), 3 — по программе «ПРОДЕТЕЙ», 9 реализуют авторские программы, разработанные педагогами (две из них направлены на развитие творческого мышления с вниманием к игре как ведущей деятельности, в которой оно может развиваться; две — по подходу «Игровая педагогика» с интеграцией детей с ОВЗ в группы нормотипичных детей; 5 — с приоритетом свободной деятельности для формирования детской субъектности и развития игры). Соотношение программ можно считать типичным в отношении кластера с неизвестным заранее качеством условий для развития игры и предсказуемым в отношении кластера с предполагаемым более высоким по отношению к выявленному ранее качеству условий [14]. Количество детей от 3 до 7 лет по списку варьируется от 9 до 37, среднее значение — 27 (медиана — 28,5). Присутствовали во время экспертизы в среднем 14 детей (разброс — от 3 до 30, медиана — 13). Количество детей с ОВЗ — от 0 до 7 (медиана — 0).

Интервью проводились с участием 34 педагогов, работающих в тех же группах. Большинство педагогов (41,2%) имеют стаж от 3 до 10 лет; 26,5% — от 11 до 25 лет; 14,7% — менее 3 лет; 5,8% — более 26 лет. Большинство педагогов имеют высшее образование (67,6%): 29,4% имеют квалификацию психолого-педагогического профиля, 11,8% имеют магистерскую степень по педагогике или педагогической психологии. Остальные педагоги имеют среднее профессиональное или неоконченное высшее образование. 11,8% педагогов посещали курсы повышения квалификации, тренинги и семинары, посвященные сопровождению детской игры.

Результаты

В таблице представлены результаты оценки условий поддержки игры.

Большинство показателей, кроме 5 и 7, находятся в области минимального уровня качества, разброс значений довольно велик (от 1 до 6 и даже 7). В первых четырех показателях медиана указывает на то, что не менее половины выборки получили не выше 4 баллов, что, хотя и демонстрирует минимальный уровень качества, но указывает на наличие признаков уровня «Хорошо». Пространственно-временной компонент и помощь педагога детям в организации пространства и материалов для игры, налаживании взаимодействия между играющими в целом по выборке более благополучны, чем последние три аспекта — участие самого взрослого в игре (не менее половины выборки не превышает значение 2,5), взаимодействие детей в игре (середина упорядоченного ряда значений приходится на 3 балла) и разновозрастная игра и взаимодействие (самое низкое значение медианы — 2: не менее чем в половине групп таких условий критически недостаточно для развития игры).

При более детальном рассмотрении результатов отмечается, что дефицитарными являются показатели «Участие взрослого в игре» и «Разновозрастная игра и взаимодействие» (среднее значение по ним ниже 3 баллов). Анализ индикаторов шкалы проявляет наличие следующих дефицитов: взрослый не дает достаточно времени для того, чтобы дети разворачивали игровой замысел, не действует как партнер из роли и навязывает свои дидактические задачи играющим детям. Также группа индикаторов показателя 5 позволяет различить каждую из позиций взрослого в сопровождении игры: 1,1 и 3,1 — отстраненная позиция; 1,4 и 3,3 — дидактическая позиция; 5,1–5,3 — партнерская позиция. Анализ данных выборки показывает, что наиболее характерной является скорее отстраненная позиция. В четверти групп наблюдалась дидактическая позиция, в половине групп отмечалось двусто-

Таблица
Результаты оценки условий для игры (Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ), дополнение к шкалам ECERS-3)

Показатели шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение
Общий балл по шкале	3,35	1,31	3,43	1,29	6,00
1. Пространство и оборудование для игры	3,75	1,51	4	1	6
2. Время и переходы между игрой и другими видами деятельности (вход-выход из игры)	3,64	1,73	4	1	7
3. Материалы для игры	3,32	1,79	4	1	7
4. Косвенная поддержка игры педагогом	3,68	1,36	4	1	6
5. Участие взрослого в игре	2,86	1,82	2,5	1	7
6. Взаимодействие детей в игре	3,61	1,5	3	1	7
7. Разновозрастная игра и взаимодействие	2,57	1,55	2	1	6

роннее взаимодействие взрослого и детей в совместной игре, характеризующее партнерскую позицию.

Интересно, что даже в группах с более высоким качеством условий для развития игры есть типичные дефициты, связанные с уровнем развития игры самого взрослого (нет метакоммуникации и смены позиций, низкий уровень ролевой игры). Также в плане условий для разновозрастного взаимодействия отмечалась недостаточная возможность у детей общаться и играть с детьми другого возраста.

Сильными сторонами большинства групп являлось то, что детям были доступны пространство и хотя бы минимальное время (в сумме не менее 25 минут) для свободной деятельности в первой половине дня, когда они наиболее активны, и некоторые материалы для игры, включая неструктурированные в небольшом количестве. Для групп более высокого качества (общий балл которых — от 4 и выше) характерны большее разнообразие неструктурированных материалов и материалов для трансформации пространства в помещении, большие и непрерывные промежутки времени (1 час и более), отведенные на игру, а также гибкое планирование дня, учитывающее интересы играющих детей. В группах более высокого качества взрослый чаще включался в совместную игру из партнерской позиции, строил двустороннее взаимодействие вместе с детьми.

Анализ двух контрастных видео позволил выявить особенности в различении педагогами подлинной игры и псевдоигры. Видео 1 большинство (за исключением двух) педагогов отнесли к подлинной игре, используя такие критерии, как вовлеченность детей, удовольствие, активность. Однако оценки этого видео различались. Часть педагогов в оценках опирались на важность переживаний детей, их собственных игровых идей. Эти педагоги в качестве критериев также упоминали детский замысел, воображение. Например, В13 (В — воспитатель): «Здесь видно, что это игра. Замысел детский, они вовлечены, эмоции, всё присутствует, живая игра, детям интересно, вовлечены. Они *свою* игру проживают». Эти педагоги подчеркивали развивающую ценность спонтанной игры и отмечали, что именно в такой игре у детей развиваются воображение, эмоциональная сфера, коммуникация с другими детьми и саморегуляция. Другая часть педагогов, отмечая, что на Видео 1 игра, тем не менее оценивали его как баловство или низкий уровень игры. Например, В22: «Для детей, наверное, игра, больше баловство. Ну, игра, потому что они как бы плывут, смотрят, вот это... Здесь есть момент игры, а есть момент развлекаловки, что, конечно, детям надо — попрыгать, поскакать <...> Они никого не спасают, они просто тупо балуются с веревкой. Опять же, останавливать нельзя, баловаться иногда надо».

Яркие различия между педагогами проявились в оценке Видео 2. Ответы педагогов можно разделить на два кластера. Педагоги из кластера 1 (n = 19) указывали, что на видео 2 не игра, а театрализация, разыгранный сценарий, действия по инструкции взрослого. В качестве критериев они указывали на скованность детей, ориентацию на взрослого, ощущение заранее заготовленного сценария, чрезмерную реалистичность игровых атрибутов и действий детей

с ними. Важно отметить, что все педагоги этой группы оценили Видео 1 как спонтанную игру, ценную с точки зрения детского развития.

При этом педагоги из кластера 2 (n = 15) подчеркивали, что на Видео 2 тоже игра, но даже более развитая и сложная, чем на Видео 1. В качестве критериев они использовали сюжетность, наличие игровых атрибутов, артистизм. Приведем комментарий В23: «Игра, конечно. Другой уровень игры. Игра, в которой есть уже знания о, скажем так, кафе, какая пицца бывает, как официант себя ведет в кафе, т. е. такая, другой уровень игры». То есть они, в отличие от педагогов кластера 1, не противопоставляли два видео, а сравнивали их между собой с точки зрения уровня развития игры и образовательных возможностей. По их мнению, Видео 2 обладает сравнительно большим развивающим потенциалом: в Видео 1 развивается двигательная сфера, дети отдыхают, развлекаются, а на Видео 2 дети получают знания о кафе, рецептах пиццы, профессиях, правилах поведения в общественных местах, развивается вежливость, словарный запас, артистичность, общительность и произвольность.

Далее был проведен статистический анализ различий в стратегиях сопровождения игры у педагогов двух выделенных кластеров на основе оценки Видео 2 (U-критерий сдвигов Манна—Уитни). Выявлены значимые различия (на уровне $p < 0,001$) в стратегии сопровождения игры у педагогов с контрастным пониманием Видео 2 и его развивающей ценности для детей, как по общему баллу ПДИ, так и по всем отдельным показателям (см. рисунок).

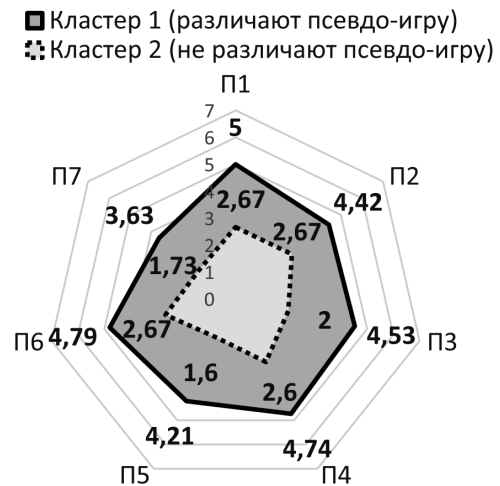


Рис. Сравнительная диаграмма средних значений двух кластеров по показателям: П1 — Пространство и оборудование для игры; П2 — Время и переходы между игрой и другими видами деятельности; П3 — Материалы для игры; П4 — Косвенная поддержка игры педагогом; П5 — Участие взрослого в игре; П6 — Взаимодействие детей в игре; П7 — Разновозрастная игра и взаимодействие

Педагоги, различающие игру и псевдоигру и подчеркивающие развивающую ценность спонтанной детской игры, создают больше условий для развития игры в своих дошкольных группах: есть больше времени для игры, в доступе неструктурированные материалы и материа-

лы для трансформации, они поддерживают использование и изменение пространства группы для игры, чаще включаются в совместную игру как партнеры и поддерживают взаимодействие детей, в том числе разновозрастное даже в условиях одновозрастных групп.

Обсуждение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о подтверждении первой гипотезы и частичном подтверждении второй. Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры различаются.

Педагоги, различающие игру и псевдоигру (использующие более специфичные для игры критерии — детский замысел, воображение), создают более обобщенную, полифункциональную игровую среду, помогающую ребенку действовать в смысловом поле, обеспечивают больше непрерывного времени на игру, чаще включаются в совместную игру и занимают партнерскую позицию в игре. Причем среди этих педагогов были те, кто осознанно включается в совместную игру, и те, кто играет только после всех проведенных занятий, по остаточному принципу, сомневаясь в правильности своих педагогических действий. Общим дефицитом педагогов этого кластера является невысокий уровень их собственной игры: педагоги обеспечивают двустороннее взаимодействие в игре, но пока редко выступают в качестве посредников в передаче игровой культуры.

Педагоги, подчеркивающие развивающую ценность псевдоигры и не различающие игру и псевдоигру (широкие критерии: удовольствие, активность, вовлеченность), создают реалистичную среду, оставляющую ребенка в реальном поле. Спонтанная детская игра воспринимается ими скорее как развлечение, баловство, низкий уровень игры, что отражается в структурировании программы: в этих группах время на игру дробно разбито (перерывы между занятиями) и не превышает 25 минут. В сопровождении игры они чаще занимали отстраненную или дидактическую позиции. Это указывает на необходимость разработки программ методической поддержки педагогов, включающих обучение рефлексивному наблюдению за игрой; создания условий для педагогической рефлексии и развития игры взрослых [4; 15].

Любопытно, что в данном исследовании различающим оказалось именно видео псевдо-игры. Большинство педагогов правильно оценили видео спонтанной игры (различались критерии, которыми они пользовались). В отличие от результатов более ранних исследований [13], мы не можем сказать, что большинство педагогов высоко оценивают развивающую ценность именно псевдоигры. В нашей выборке было выделено два кластера, для одного из которых было характерно подчеркивание развивающей ценности именно спонтанной игры и четкое различие игры и псевдоигры. Проявившиеся различия между кластерами, как в предметно-пространственном и временном компоненте условий, так и во взаимодействии, могут быть связаны с распространенной ошибкой в понимании игры. Л.С. Выготский указывал, что игра является творче-

ским преобразованием пережитых впечатлений, а не их воспоминанием или прямым воспроизведением [1]. Если детская игра понимается педагогом как копирование реальности, то это может отражаться и в том, какую идеальную форму игры он будет стремиться передать ребенку [2]. В этом случае происходит искажение идеальной формы игры, она подменяется образцом, определенным эталоном, что разрушает спонтанную игру ребенка [4]. В качестве признака развитой игры педагогами начинает рассматриваться все более точное воспроизведение реальности. Педагог попадает в ловушку, описанную С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной [5]: он использует игру для обогащения опыта, а не обогащает опыт детей для развития игры. В нашем исследовании это проявилось в дидактической позиции взрослого, реалистичной игровой среде, а также в ответах педагогов о высокой развивающей ценности псевдоигры. Они делали акцент на второстепенных аспектах, предметных знаниях, не отражающих уникальной ценности самой игры для детского развития. И наоборот, когда педагог понимает игру как творческое преобразование, он признает субъектность играющего ребенка, важность его замысла. В этом случае идеальная форма понимается педагогом как развитая игра, в основе которой лежат собственные переживания и смыслы ребенка, что находит отражение в тех условиях, которые создаются в группе. Стоит отметить, что проявившиеся различия могут быть также связаны с качеством личного игрового опыта педагога (чем чаще они играют, тем больше понимают и ценят игру). Это предположение нуждается в дополнительной проверке и является направлением для дальнейшего исследования.

В целом по всей выборке уровень качества условий по показателям 1–3 (предметно-пространственный и временной компоненты условий) оказался выше, чем уровень качества совместной игры взрослого и детей (показатель 5) и поддержки детского взаимодействия, в том числе разновозрастного (показатели 6–7). Это согласуется с результатами других исследований, показывающих сложность освоения партнерской позиции для педагога и большую распространенность именно отстраненной позиции [15; 17; 19]. Качество косвенной поддержки игры педагогом оказалось более высокого уровня, чем предполагалось. Причем более высокий уровень характерен для кластера 1. Это может указывать на то, что педагоги, ценящие подлинную игру и отличающие ее от псевдоигры, в своей практике делают больший акцент на косвенную поддержку.

Для всей выборки характерен дефицит условий для разновозрастного взаимодействия и игры. Возможно, это связано с непониманием значимости этого условия для развития игры или с наличием организационных трудностей (запрет на объединение групп), дефицитом методического сопровождения.

Количество педагогов в выборке, высоко оценивающих видео псевдоигры, оказалось меньше ожидаемого. С одной стороны, это может указывать на недостаточную репрезентативность выборки и необходимость проведения исследований на большей выборке педагогов. С другой стороны, это может быть свидетельством изменений, происходящих в отечественной дошколь-

ной практике, «возрождения игры» [11]. Для повышения устойчивости изменений необходимо создание и развитие сообщества играющих педагогов, в котором они могли бы получить поддержку коллег и экспертов, сделать свою практику более видимой.

Заключение

Условия для развития игры в большинстве дошкольных групп остаются на минимальном уровне.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
5. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. С. 38–45.
6. Поддержка детской игры. Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ). Дополнение к шкалам ECERS-3/ Шиян И.Б. и др. М.: Мозаика-Синтез. 2023. (В печати).
7. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах / А.Н. Якшина и др. // Современное дошкольное образование. 2020. № 6(102). С. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087
8. Сингер Э., ДеХаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 312с.
9. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 9. С. 4–9.
10. Современный детский сад. Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: метод. пособие / О.А. Шиян и др. М.: Мозаика-Синтез. 2021. 248 с.
11. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301
12. Трифонова Е.В. Планирование и проведение развивающих занятий с детьми дошкольного возраста. Статья первая: История и современность // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 81–94.
13. Трифонова Е.В. Что такое «хорошая игра»: позиция педагогов (рефлексия по поводу одного анкетирования) // Детский сад от А до Я. 2017. № 3. С. 4–22.
14. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней // Культурно-историческая

При этом были также выявлены группы с хорошим качеством условий для игры. Стратегии сопровождения игры значимо различаются у педагогов с разным пониманием критериев отличия игры и псевдоигры и ценности игры для детского развития.

В качестве направлений для дальнейших исследований можно выделить изучение влияния игрового опыта воспитателей на их понимание ценности детской игры, изучение уровня развития игры современных дошкольников с учетом качества образовательной среды в их группах.

References

1. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka [Play and its role in child psychological development]. *Voprosy psihologii* [Voprosy psihologii], 1966, no. 6, pp. 62–76. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «Udmurtskii universitet» Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
3. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Cultural-Historical Approach to Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401. (In Russ.).
4. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry (kul'turno-istoricheskii podkhod) [Psychology of play (cultural-historical approach)]. Moscow: Lev Publ., 2017. 331 p. (In Russ.).
5. Novoselova S.L., Zvorygina E.V. Razvivayushchaya funkciya igry i voprosy rukovodstva eyu v rannem vozraste [Developmental function of play and issues of play guidance in early childhood]. *Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy rukovodstva igroy doshkol'nika* [Pedagogical and psychological problems of play guidance in preschool age]. Moscow: NII OP APN SSSR, 1979, pp. 38–45. (In Russ.).
6. Iakshina A.N. et al. Razrabotka i aprobatsiya shkaly otsenki kachestva psihologo-pedagogicheskikh uslovij dlja razvitiya igry (PDI). Dopolnenie k shkalam ECERS-3 [Elaboration and field testing of a scale for assessing the conditions for the development of children's play in preschool groups]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2020, no. 6(102), pp. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087 (In Russ.).
7. Shiyani I.B. et al. Podderzhka detskoj igry. Shkala otsenki kachestva psihologo-pedagogicheskikh uslovij dlja razvitiya igry (PDI). Dopolnenie k shkalam ECERS-3 [Play Environmental Rating Scale (PERS). ECERS-3 extension]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2023. (in press). (In Russ.).
8. Singer E., DeHaan D. Igrat', udivlyat'sya, uznavat'. Teoriya razvitiya, vospitaniya i obucheniya detei [Play, surprise, learn. Theory of children's learning]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2019. 312p. (In Russ.).
9. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [Play competence of the teacher]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Preschool Education Today], 2017, no. 9, pp. 4–9. (In Russ.).
10. Shiyani O.A. et al. Sovremennyy detskij sad. Universal'nye celevye orientiry doshkol'nogo obrazovaniya: Metodicheskoe posobie [Modern preschool. Universal aims of preschool education. Teacher's manual]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2021. 248 p. (In Russ.).
11. Trifonova E.V. Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space. *Kul'turno-istoricheskaya*

- психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304
15. Bredikyte M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions // International Journal of Early Years Education. 2022. № 30. P. 1–15. DOI:10.1080/09669760.2022.2107895
16. Bredikyte M., Brandisauskiene A. Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom // Forum O wiatowe. 2022. Vol. 35. № 2(68). P. 53–67.
17. Devi A., Fleer M., Li L. Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play // Early Child Development and Care. 2021. Vol. 191. № 16. P. 2471–2483. DOI:10.1080/03004430.2020.1717479
18. Devi A., Fleer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play // International Journal of Early Years Education. 2018. Vol. 26. № 3. P. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
19. Fleer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: how a theoretical problem acts as a source of teacher development // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]. 2021. № 4. P. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
20. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning // Early Years. 2021. Vol. 41. № 4. P. 353–364. DOI:10.1080/09575146.2018.1549024
21. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world // European Early Childhood Education Research Journal. 2013. Vol. 21. P. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
22. Loizou E., Loizou E.K. Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework // International Journal of Early Years Education. 2022. Vol. 30. № 3. P. 527–541. DOI:10.1080/09669760.2022.2065248
- psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301 (In Russ.).
12. Trifonova E.V. Planirovanie i provedenie razvivajushih zanjatij s det'mi doskol'nogo vozrasta. Stat'ja pervaja: Istorija i sovremennost' [Planning and conducting classes with preschoolers]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]*, 2021. no. 6, pp. 81–94. (In Russ.).
13. Trifonova E.V. Chto takoe "khoroshaya igra": pozitsiya pedagogov (refleksiya po povodu odnogo anketirovaniya) [What is "good play"? Reflection on the results of one questionnaire]. *Detskii sad ot A do Ya [Kindergarten from A to Ya]*, 2017, no. 3, pp. 4–22. (In Russ.).
14. Iakshina A.N., Le-van T.N. Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304 (In Russ.).
15. Bredikyte M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 2022. no.30, pp. 1–15. DOI:10.1080/09669760.2022.2107895
16. Bredikyte M., Brandisauskiene A. Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom. *Forum O wiatowe*, 2022. Vol. 35, no. 2(68), pp. 53–67.
17. Devi A., Fleer M., Li L. Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 2021. Vol. 191, no.16, pp. 2471–2483. DOI:10.1080/03004430.2020.1717479
18. Devi A., Fleer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
19. Fleer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021, no. 4, pp. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
20. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 2021. Vol. 41, no. 4, pp. 353–364. DOI:10.1080/09575146.2018.1549024
21. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013. Vol. 21, pp. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
22. Loizou E., Loizou E.K. Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. *International Journal of Early Years Education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 527–541. DOI:10.1080/09669760.2022.2065248

Информация об авторах

Якишина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID:0000-0001-8431-8208, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Ле-ван Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8445-464, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Information about the authors

Anna N. Iakshina, junior research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID:0000-0001-8431-8208, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van, PhD in pedagogy, Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-8445-6464, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Получена 03.02.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 03.02.2023

Accepted 22.06.2023

Психологические особенности телесного опыта родильниц со здоровыми и с больными детьми: культурно-исторический подход в психосоматике

А.Н. Васина

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова
(Сеченовский университет) (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-3286>, e-mail: vsns2@mail.ru

С позиций культурно-исторического подхода в психосоматике телесность меняется и во взрослом возрасте: в ситуации болезни, старения, рождения ребенка и др., и выделяются факторы, обогащающие телесный опыт. В послеродовом периоде этим фактором может быть болезнь ребенка. В работе изучается телесный опыт родильниц. Выдвигалась гипотеза о том, что телесный опыт в послеродовом периоде меняется по сравнению с обычным, а телесный опыт родильниц с больными детьми отличается от такового у родильниц со здоровыми детьми. В работе приняли участие 136 женщин 19–30 лет: женщины, не имеющие детей, родильницы со здоровыми детьми и родильницы с больными детьми. Применялись методики «Классификация ощущений», «10 ощущений», «Шкала ощущений в послеродовом периоде», «Шкала вегетативной перцепции», «Опросник для родильниц», «Body attention questionnaire». Выявлены особенности телесного опыта родильниц, как со здоровыми детьми (преобладание количества физических дескрипторов над психическими и др.), так и с больными (повышенная концентрация на ощущениях от ребенка и др.). Результаты усиливают важность совместного пребывания матери и младенца при помещении его в больницу.

Ключевые слова: телесный опыт, телесность, культурно-исторический подход, пра-мы, социальная ситуация развития.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в работе научного руководителя проекта В.В. Николаеву.

Для цитаты: *Васина А.Н.* Психологические особенности телесного опыта родильниц со здоровыми и с больными детьми: культурно-исторический подход в психосоматике // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 107–116. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190214>

Psychological Features of the Bodily Experience of Maternity Women with Healthy and Sick Children

Aleksandra N. Vasina

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-3286>, e-mail: vsns2@mail.ru

From the standpoint of the cultural-historical approach in psychosomatics, physicality also changes in adulthood: in the situation of illness, aging, the birth of a child, etc., and factors that enrich bodily experience are highlighted. In the postpartum period, this factor may be the child's illness. The paper studies the bodily experience of maternity patients. It has been hypothesized that the bodily experience in the postpartum period changes compared to the usual one, and the bodily experience of maternity hospitals with sick children differs from that of maternity hospitals with healthy children. 136 women aged 19–30 took part

in the work: women who do not have children, maternity hospitals with healthy children and maternity hospitals with sick children. The methods “Classification of sensations”, “10 sensations”, “Scale of sensations in the postpartum period”, “Scale of vegetative perception”, “Questionnaire for maternity hospitals”, “Body attention questionnaire” were used. The features of the bodily experience of maternity hospitals with healthy children were revealed: the predominance of the number of physical descriptors over mental ones, etc., and with patients: increased concentration on the sensations from the child etc. The results reinforce the importance of the joint stay of the mother and the baby when placing him in the hospital.

Keywords: bodily experience, corporeality, cultural-historical approach, great-we, social situation of development.

Acknowledgements. The author is grateful for the help in working Nikolaeva V.V.

For citation: Vasina A.N. Psychological Features of the Bodily Experience of Maternity Women with Healthy and Sick Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 107–116. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190214>

Введение

Изменения женщины в послеродовом периоде касаются не только организма, но и психики: личности, эмоций, когнитивных особенностей [14 и др.] и т. д. Телесный опыт, как совокупность ощущений, переживаний, представлений, связанных с чувственно-эмпирическим и с когнитивно-опосредованным отражением своего тела, также меняется в послеродовом периоде. Согласно культурно-историческому подходу телесность развивается всю жизнь [1; 9; 13; 19 и др.]. Во взрослости с резкими изменениями телесности человек сталкивается при болезни и старении, а женщина — и при рождении ребенка. Развитие телесности совпадает с развитием ВПФ. То есть это путь прижизненного становления, социализации, от непосредственного процесса к опосредованному, осуществляющийся при участии взрослого. Таким образом, при анализе развития телесности надо изучать социальную ситуацию развития [6]. Также выявлено, что социальные факторы больше ограничивают женскую телесность, чем мужскую [8 и др.]. Таким образом предполагаем, что послеродовой период является важным этапом психосоматического развития. При этом телесность в этом периоде изучена мало.

На основе анализа научных источников мы выделили факторы психосоматического развития в этом периоде:

— физиологические изменения, влияющие на появление новых интро- и проприоцептивных (от лактации и грудного вскармливания, восстановления матки и т. д.) и экстрацептивных (связанных со зрительным восприятием изменений тела и т. д., с восприятием звуковых стимулов от ребенка, с тактильным восприятием прихода молока и т. д.) ощущений [14].

— появление новообразований в психической сфере, например, появление образа ребенка, точнее — конкретизация образа, возникшего на этапе беременности, появление внутренней картины беременности, послеродового периода и т. д. В этом контексте важно восприятие родильницей неполного отделения ре-

бенка от своего тела [16; 17]: заново «границы тела» формируются к 4 месяцам после родов [18].

— изменение социальной роли, в частности, появление материнской роли, повышающей уровень феминизации тела, что проявляется в изменении формы тела, походки и т. д., установление бондинга в системе «мать—дитя», для которого важен телесный контакт [14].

Телесные изменения у родильницы позволяют *предположить*, что ее телесный опыт имеет особенности.

При изменении телесности во взрослости выделяются факторы, обогащающие телесный опыт. В послеродовом периоде — это болезнь женщины [3], представления о нем, эмоции, личностные особенности [4], социальная ситуация развития и существования [2] и т. д. Это может быть и болезнь ребенка: например, некоторые болезни требуют более длительного грудного вскармливания [20], а лактация — часть телесного опыта.

Таким образом, мы *предполагаем*, что телесный опыт родильниц с больными детьми отличается от телесного опыта женщин со здоровыми.

Цель работы — изучение особенностей телесного опыта родильниц со здоровыми и больными детьми.

Организация и методы исследования

Исследовались 136 женщин: 1) 50 женщин, не имеющих детей, 2) 50 родильниц со здоровыми детьми, 3) 36 родильниц с больными детьми.

Для выявления особенностей телесного опыта родильниц изучались 50 женщин, не имеющих детей. У 56% — высшее образование, у 44% — среднее образование. Критериями отбора были: а) возраст от 19 до 30 лет ($M=24,62$; $SD=2,7$); б) отсутствие в анамнезе беременностей, серьезных болезней.

Основное тестирование проводилось на сроке 1,5 месяца после родов.

Для этого сначала на сроке 3 дня после родов изучались женщины, соответствующие критериям:

а) 1 беременность; б) естественные роды; в) замужество; г) возраст от 19 до 30 лет. Результаты описаны ранее [4]. Одна из целей на этом сроке — установление контакта, чтобы договориться о встрече через 1,5 месяца. Эта работа проводилась в роддоме г. Люберцы (зав. отд. — Н.В. Левкина).

В 1-ю основную группу вошли 50 женщин на сроке 1,5 месяца после родов. Кроме указанного учитывалось отсутствие депрессии и осложнений после родов и болезней у ребенка. У 54% — высшее образование, у 46% — среднее образование. Средний возраст (г.): $M=24,84$; $SD=2,4$.

2-ю основную группу составили 36 женщин на сроке 1,5 месяца после родов, дети которых заболели обструктивным бронхитом. Другими критериями отбора были: а—г) как в 1-й основной группе. У 52,8% — высшее образование, у 47,2% — среднее образование. Средний возраст (г.): $M=25,17$; $SD=2,1$. Эта работа проводилась в больнице № 70 (зав. отд. — И.В. Девочкина).

Применялись следующие методики.

1. «Классификация ощущений» [7]. В ней изучались 2-е и 3-е задания: отбор из дескрипторов, которые означают, по мнению женщин, интрацептивные ощущения, знакомых по опыту дескрипторов с последующей их свободной классификацией. Результаты классификации обрабатывались с помощью TAXON-анализа. До него отбирались наиболее частотные признаки (их выделяли не менее 35% людей: соотношение создателей методики) [7]. Такая обработка типична для психосемантики [10; 15]. На основании распределений женщинами дескрипторов и усреднения этих распределений выделялись группы ощущений. Дескрипторы ранжировались по средним частотам совпадений с другими дескрипторами той же группы. Затем считалась частота межгрупповых совпадений, группы структурировались по слоям таксонов.

2. «10 ощущений».

3. «Шкала ощущений в послеродовом периоде» (ШОПП).

4. «Шкала вегетативной перцепции» (ШВП) [5].

5. Опросник для родильниц.

6. Body attention questionnaire (BAQ) С. Фишера в адаптации Е.Т. Соколовой [11].

Методики 2,3,5 созданы автором [4] для определения количественного и качественного состава ощущений, применялись на родильницах.

Использовались программы Statistica 6.0 и Jamovi 2.3.21. Применялись методы: таксон-анализ (методика 1), точный критерий Фишера (методики 1—6), критерий Манна—Уитни (методики 1—3,5), однофакторный дисперсионный анализ с непараметрической поправкой Уэлча, пост-хок попарное сравнение (критерий Геймс—Хауэлл) (методики 4, 6).

Результаты

При проведении методики «Классификация ощущений» на женщинах, не имеющих детей, TAXON-анализ показал (рис. 1) образование 6 слоев таксонов.

1-й таксон — позитивные психические ощущения, 2-й — ощущения предчувствия, 3-й — негативные психические ощущения, 4-й — ощущения от ЖКТ, 5-й — ощущения от болезни с температурой, 6-й — ощущения тонуса, утомления и боли. В 5-м слое соединяются ощущения от ЖКТ и от болезни, в 4-м они сливаются с неприятными физическими ощущениями, в 3-м приятные психические ощущения соединяются с ощущениями предчувствия, во 2-м слое остаются психические и физические ощущения. Таким образом, основные категории для ощущений — психические и физические состояния.

Словарь знаковых по опыту ощущений у родильниц отличается от словаря женщин, не имеющих детей, большей недифференцированностью (рис. 2): 1) психические и телесные состояния — не главные категории для описания ощущений, главное деление — по знаку: на приятные и неприятные; 2) снижена дифференцированность по количеству групп (у женщин, не имеющих детей, — 6, у родильниц — 3); 3) психические и физические ощущения — в одних и тех же группах; 4) дескриптор «тревога» — в группе «более приятные ощущения»: неполная дифференцированность по знаку. Недифференцированность словаря связана с вовлечением огромного количества сил и т. п., что меняет переживание ощущений. Роды же способствуют измененному состоянию сознания [12 и др.], влияющему на недифференцированность.

В словаре родильниц физические ощущения преобладают над психическими. У родильниц — схожая с женщинами, не имеющими детей, разработанность, под которой мы понимаем насыщенность глагольными формами и отглагольными существительными, свидетельствующую о глубине проживания ощущений и концентрации на них; объем словаря схож. У родильниц снижена метафоризация ощущений: в словаре — 4 метафоры, у женщин, не имеющих детей, — 9.

При сравнении результатов методики «Классификация ощущений» у родильниц со здоровыми детьми и родильниц с больными детьми TAXON-анализ показал (рис. 3) образование дескрипторами 7 слоев таксонов. 1-й таксон — ощущения слабости, 2-й — ощущения от негативного физического состояния, 3-й — ощущения от болезни, 4-й — ощущения во время и после беременности, 5-й — ощущения от негативного душевного состояния, 6-й — ощущения от негативного внутреннего состояния, 7-й — приятные психические ощущения. Таким образом, для женщин с больными детьми обычные ощущения менее значимы. Выделение групп, связанных с негативным психическим состоянием, говорит о том, что болезнь ребенка вызывает сильные негативные эмоции, переживаемые на уровне тела. Группа «ощущение слабости» означает большие затраты при уходе за ребенком. Словарь «ощущения во время и после беременности» характеризует повышенную значимость связи с больным ребенком, желание закрепить ощущения от него. Основание «ощущения во время и после беременности» — единственное, чаще выбираемое женщинами с больными детьми по сравнению

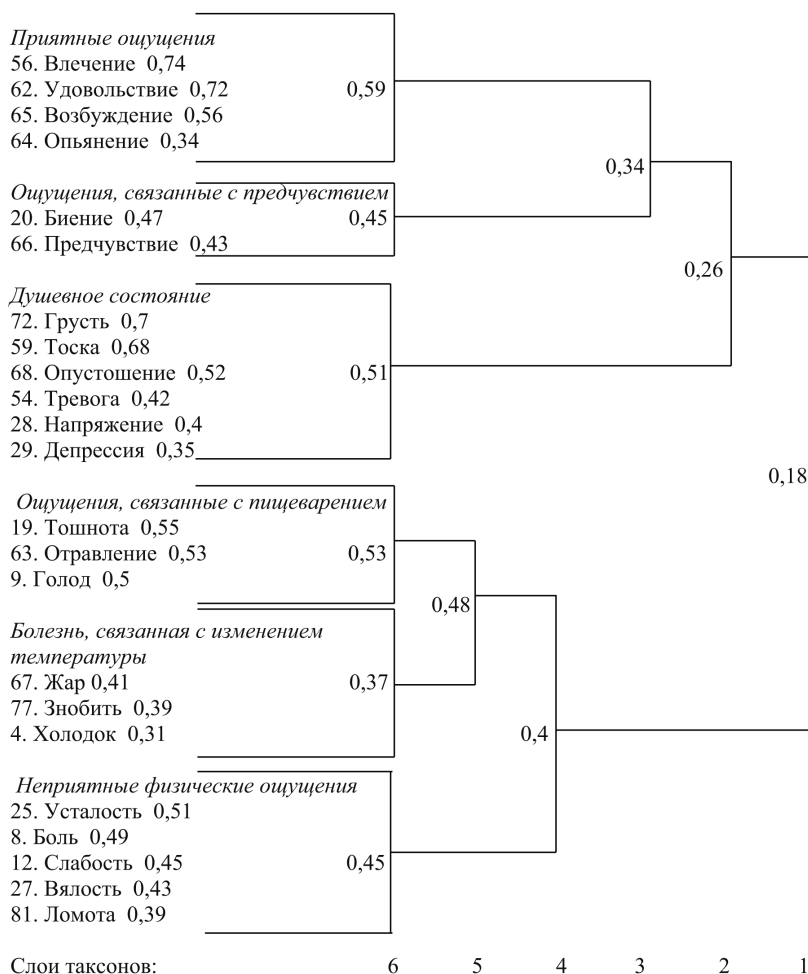


Рис. 1. TAXON-анализ результатов классификации ощущений (женщины, не имеющие детей)

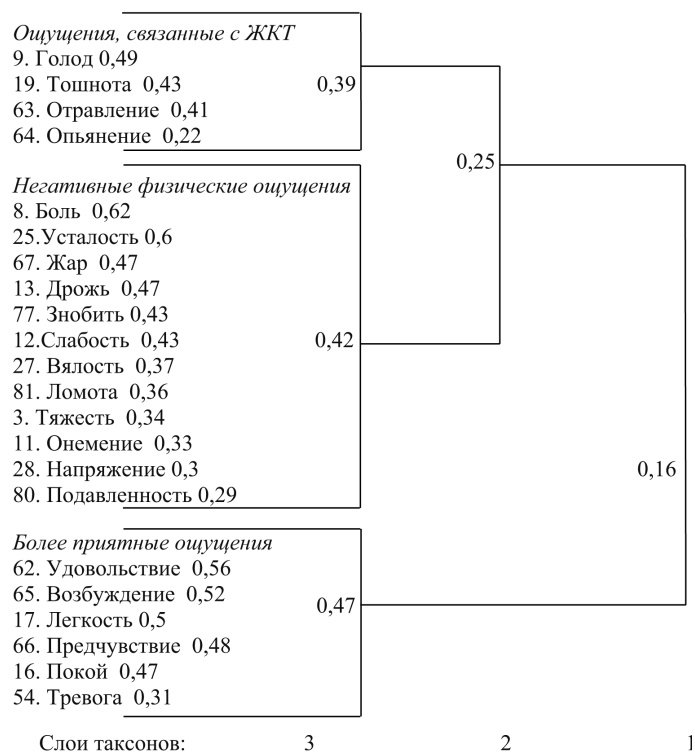


Рис. 2. TAXON-анализ результатов классификации ощущений (родильницы со здоровыми детьми)

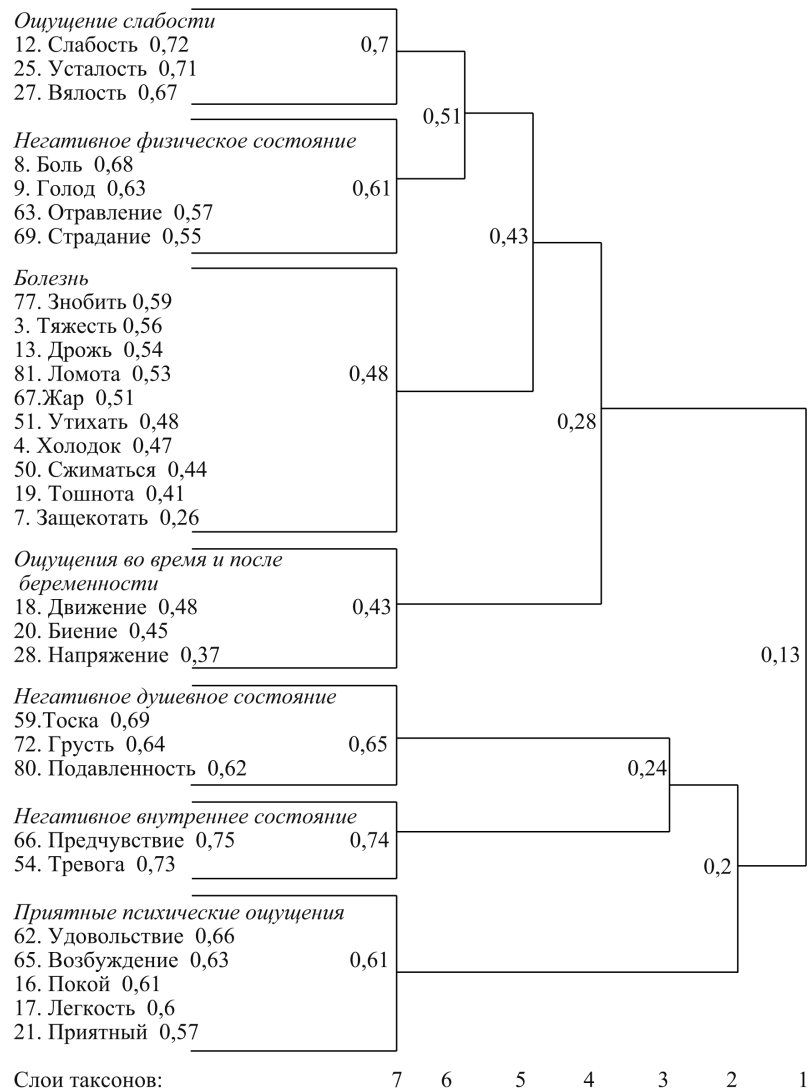


Рис. 3. TAXON-анализ результатов классификации ощущений (родильницы с больными детьми)

с женщинами со здоровыми детьми (33,33% и 6% соответственно, критерий Фишера: $\phi=3,4403$; $p<0,001$).

В 6-м слое сливаются ощущения слабости и ощущения от негативного физического состояния, в 5-м слое они сливаются с ощущениями от болезни, в 4-м — с ощущениями во время и после беременности, в 3-м слое ощущения от негативного душевного состояния сливаются с ощущениями от негативного внутреннего состояния, во 2-м слое остаются физические и психические ощущения.

Таким образом, в отличие от родильниц со здоровыми детьми у родильниц с больными детьми основные категории для описания ощущений — психические и физические ощущения. Этим женщины с больными детьми больше похожи на женщин, не имеющих детей, хотя признаки психических ощущений представлены у них не так полно, у этих двух категорий психические ощущения полнее и семантически однороднее, чем признаки физических ощущений, чего нет у родильниц со здоровыми детьми.

Основным разделительным критерием для психических состояний является знак, как и у женщин,

не имеющих детей. Словарь негативных психических ощущений у женщин с больными детьми дифференцируется на 2 группы. Об их важности говорит и то, что они выделяются первыми.

Словарь женщин с больными детьми более дифференцирован по сравнению с женщинами со здоровыми детьми, т. е. в этом похож на словарь женщин, не имеющих детей: 1) в знакомом по опыту словаре ощущений у них больше групп (7 по сравнению с 3); 2) ощущения в первую очередь делятся на физические и психические; 3) физические и психические ощущения — в разных группах. Большая дифференцированность ощущений означает больший опыт по их различению. Изменение уровня бодрствования, способствующее недифференцированности телесного опыта после родов, также трансформируется: уровень повышается, так как женщине надо реагировать на состояние ребенка.

Среднее количество ощущений в знакомом словаре у женщин со здоровыми детьми — 22, у женщин с больными — 30: основной прирост происходит за счет психических ощущений. У обеих групп физические ощущения преобладают над психическими.

У рожениц с больными детьми — более высокий уровень разработанности словаря: 4 глагола и 12 отглагольных существительных; у женщин со здоровыми — 1 и 9. Разработанность повышается в группах негативных ощущений, а словарь «ощущения во время и после беременности» целиком состоит из отглагольных существительных.

У женщин с больными детьми повышена метафоризация ощущений: у женщин со здоровыми — 4 метафоры, у женщин с больными — 9, как и у женщин, не имеющих детей («психологизированность» словаря).

В результате сравнения результатов трех выборок **по методике «ШВП»** путем применения однофакторного дисперсионного анализа с непараметрической поправкой Уэлча выявлены значимые различия в испытывании ощущений «иногда слабо» ($U_{элч}=13,7$; $p<0,001$), «иногда сильно» ($U_{элч}=31,09$; $p<0,001$), «часто сильно» ($U_{элч}=17,40$; $p<0,001$), а также — в среднем количестве симптомов ($U_{элч}=29,49$; $p<0,001$).

Пост-хок попарное сравнение (критерий Геймс—Хауэлл, табл. 1 и 2) показало, что между роженицами и женщинами, не имеющими детей, нет разницы в интенсивности и частоте ощущений. Есть разница в 26 из 29 ощущений ($p<0,05$, критерий Фишера). При этом процент рожениц, испытывающих каждое ощущение отдельно, меньше, чем процент женщин, не име-

ющих детей. Это связано с тем, что одно из главных ощущений — облегчение от снятия груза беременности: на контрасте обычные ощущения блекнут. Лишь одно ощущение чаще испытывается роженицами: «туман, пятна перед глазами». Оно означает нарушение ясности сознания, что соотносится с тем, что в этом периоде меняется состояние сознания [12 и др.].

Пост-хок попарное сравнение (критерий Геймс—Хауэлл, табл. 1 и 2) показало, что роженицы со здоровыми детьми отличаются от рожениц с больными детьми по количеству ощущений, испытываемых «иногда слабо» ($p=0,013$), «иногда сильно» ($p<0,001$), «часто сильно» ($p<0,001$), а также средним количеством симптомов ($p<0,001$). При сравнении женщин со здоровыми и больными детьми с помощью критерия Фишера выявлена разница ($p<0,001$) в 5 ощущениях: например, «чувство жара» отмечали 88% и 66,7% женщин соответственно ($\phi=2,3926$). По всем ощущениям процент женщин с больными детьми меньше, чем у женщин со здоровыми: обычные ощущения для первых не важны, на первом плане — ощущения от ребенка и т. п.

По **методике «BAQ»** (табл. 3 и 4) части тела, о которых роженицы думают реже женщин, не имеющих детей, — шея, чаще грудь, голова и туловище. Женщины с больными детьми по сравнению с женщинами со здоровыми реже думают о руках, чаще о животе. Живот значим как пространство, где был ребенок.

Таблица 1

Описательные статистики по методике «ШВП»

Категория рожениц	Категория ответа (количество выборов)	Иногда слабо	Иногда сильно	Часто слабо	Часто сильно	Среднее количество симптомов
		М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Женщины, не имеющие детей		2,9 (1,4)	0,9(0,8)	0,72 (0,6)	0,24 (0,4)	4,76 (2,0)
Женщины со здоровыми детьми		3,76 (2,3)	0,76 (0,7)	0,5 (0,6)	0,38 (0,5)	5,4 (2,5)
Женщины с больными детьми		5,33 (2,6)	2,25 (1,0)	0,44 (0,6)	1,14 (0,8)	9,17 (3,0)

Таблица 2

Пост-хок попарное сравнение по методике «ШВП» (критерий Геймс—Хауэлл)

Категория рожениц	Категория ответа	Иногда слабо	Иногда сильно	Часто слабо	Часто сильно	Среднее количество симптомов
Женщины со здоровыми детьми+женщины с больными детьми		PC=-1,57* p=0,013	PC=-1,49*** p<0,001	PC=0,06 p=0,896	PC=-0,759*** p<0,001	PC=-3,77*** p<0,001
Женщины, не имеющие детей+женщины со здоровыми детьми		PC=-0,86 p=0,063	PC=0,14 p=0,634	PC=0,22 p=0,175	PC=-0,14 p=0,288	PC=-0,64 p=0,331

Примечание: PC-разница средних; «*» — $p<0,05$; «***» — $p<0,001$.

Таблица 3

Описательные статистики по методике «BAQ»

Категория рожениц	Категория ответа (средний ранг)	Грудь	Живот	Голова	Туловище	Рука	Спина	Нога	Шея
		М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Женщины, не имеющие детей		5,48 (2,0)	4,72 (2,4)	3,5 (2,2)	4,38 (2,2)	4,28 (2,0)	4,28 (2,2)	3,48 (2,4)	5,88 (1,9)
Норма, 1,5 месяца после родов		6,38 (1,6)	4,7 (2,6)	4,68 (1,9)	5,70 (1,8)	4,9 (1,8)	4,5 (2,1)	3,08 (1,5)	2,14 (2,0)
Женщины с больными детьми		6,67 (1,5)	6,97 (1,1)	4,47 (1,2)	5,61 (1,6)	1,58 (0,8)	5,22 (1,3)	3,64 (1,6)	1,86 (1,0)

Пост-хок попарное сравнение по методике «ВАQ» (критерий Геймс–Хауэлл)

Категория ответа	Грудь	Живот	Голова	Туловище	Рука	Спина	Нога	Шея
Категория женщин								
Норма, 1,5 месяца после родов + женщины с больными детьми	PC = -0,287 p = 0,670	PC = -2,27*** p < 0,001	PC = 0,208 p = 0,811	PC = 0,089 p = 0,967	PC = 3,32*** p < 0,001	PC = -0,722 p = 0,123	PC = -0,0559 p = 0,123	PC = 0,279 p = 0,678
Женщины, не имеющие детей+женщины со здоровыми детьми	PC = -0,9* p = 0,045	PC = 0,02 p = 0,999	PC = -1,18* p = 0,012	PC = 1,32** p = 0,003	PC = -0,62 p = 0,244	PC = -0,22 p = 0,865	PC = 0,4 p = 0,577	PC = 3,74*** p < 0,001

Примечание: PC-разница средних; «*» – p<0,05; «***» – p<0,001.

По методике «10 ощущений» следующее число родильниц группы «норма» называет ощущения от отсутствия живота – 64%, усталость – 56%, ощущения от матки – 44%, от прихода молока – 36% и др. Женщины с больными детьми называют облегчение – 44,44%, удовольствие от прикосновения – 38,89% (среди женщин со здоровыми детьми его отмечают только 2%; $\varphi=4,8631$; $p<0,001$), прилив сил – 33%, «радость от любования, ощущаемая телом» и др. – 33,33% (среди женщин со здоровыми детьми их называют только 2%; $\varphi=4,3279$; $p<0,001$) и др. Среднее количество ощущений у группы «норма» в методике «10 ощущений» – $3,63\pm 1,8$ ощущения, у родильниц с больными детьми – $3,46\pm 1,9$ (разница незначима), типичные ощущения:

Родильницы группы «норма»	Женщины с больными детьми
1) облегчение	1) облегчение
2) усталость	2) удовольствие от прикосновения
3) ощущения от матки	3) прилив сил / радость, ощущаемая телом
4) ощущения от прихода молока	

По методике «ШОПП» (табл. 5) у женщин со здоровыми детьми, по сравнению с женщинами с больными, меньше ощущений, испытываемых «иногда сильно».

При сравнении родильниц со здоровыми детьми и родильниц с больными по критерию Фишера есть разница ($p<0,001$) в 7 ощущениях: например, «слабость» отметили 40% и 5,6% женщин соответствен-

но ($\varphi=4,8631$). По большинству ощущений процент женщин с больными детьми оказывается меньшим, чем у женщин со здоровыми: ощущения слабости и т. п. для родильниц с больными детьми менее важны, на первый план выходит концентрация на ощущениях от ребенка.

В Опроснике для родильниц женщины с больными детьми чаще женщин группы «норма», указывали, что новых ощущений после родов не было, но чаще отмечали, что ими были прикосновение к ребенку (33,33% и 2% женщин соответственно; $\varphi=4,8631$; $p<0,001$) и эмоции, переживаемые на уровне тела. Кормление в качестве нового ощущения чаще называлось женщинами с больными детьми на первом месте, состояние груди называлось на первом месте реже.

Таким образом, телесный опыт родильниц отличается от такового у женщин, не имеющих детей, следующим: 1) тот же объем словаря знакомых по опыту ощущений с изменением содержания: повышение ощущений общего тонуса, меньшая разработанность содержания группы приятных ощущений, уменьшение количества ощущений от негативного психического состояния; 2) недифференцированность физических и психических ощущений, физических ощущений по системам и органам; 3) основное деление ощущений – по знаку, но и по нему наблюдается неполная недифференцированность; 4) пониженная метафоризация; 5) преобладание физических ощущений над психическими; 6) схожая разработанность; 7) немного повышенная частота возникновения ощущений; 8) одно из главных ощущений – физическое

Результаты по методике «ШОПП»

Категория ответа (количество выборов)	Иногда слабо	Иногда сильно	Часто слабо	Часто сильно	Среднее количество симптомов
	M(SD)/ M(SD)	M(SD)/ M(SD)	M(SD)/ M(SD)	M(SD)/ M(SD)	
Категория родильниц					M(SD)/ M(SD)
Женщины со здоровыми детьми / женщины с больными детьми	6,3(1,7)/ 5,28(1,5)	0,86(0,4)/ 3,11(1,1)*	1,86(1,4)/ 1,11(0,4)	1,3(0,5) 1,11/(0,5)	10,32(13,8)/ 10,61(2,9)

Примечание: «*» – достоверность различий по критерию Манна–Уитни, $p<0,05$.

облегчение; 10) наличие ощущений, связанных с нарушением ясности сознания; 11) меньшая пространственная разнесенность ощущений.

У родильниц с больными детьми по сравнению с родильницами со здоровыми изменен телесный опыт.

1. Объем: а) расширяется состав знакомого по опыту словаря дескрипторов за счет расширения негативных и позитивных психических ощущений, ощущений во время и после беременности и негативных физических ощущений, но не специфических для послеродового периода или не местных болезненных, а ощущений, связанных с нарушением общего тонуса и психическим напряжением, переживаемых на уровне тела, отличающихся повышенной частотой и интенсивностью; б) количество физических ощущений преобладает над количеством психических.

2. Содержание: а) словари ощущений более метафоризированы; б) концентрация на ощущениях в животе более частая, в руках — более редкая; в) словарь знакомых по опыту ощущений у родильниц с больными детьми больше похож на словарь женщин, не имеющих детей, по сравнению с родильницами со здоровыми детьми; г) словарь знакомых ощущений более разработан, особенно словарь «ощущения во время и после беременности», «негативное физическое состояние», «болезнь», в последней группе разработана часть, связанная с психическим напряжением, переживаемым на уровне тела; д) телесный опыт характеризуется вовлеченностью психической сферы в телесную; е) состояние груди в качестве нового ощущения выступает реже, в качестве новых ощущений послеродового периода выступают ощущения от прикосновений к ребенку, а также эмоции, переживаемые на уровне тела; для этих женщин характерна концентрация на прикосновениях.

3. Структура: а) появляется словарь «ощущения во время и после беременности»; б) в качестве основания для классификации знакомых ощущений чаще выбираются «ощущения во время беременности»; в) словарь ощущений отличается повышенной дифференцированностью.

Обсуждение

Среди отличий телесного опыта женщин с больными детьми для практического применения особенно важны концентрация на ощущениях от ребенка и их включение женщинами в свой телесный опыт.

При том что мать и новорожденный существуют в единстве (со стороны ребенка Л.С. Выготский обозначает это сознание психической общности как сознание «пра-мы» [6], Э. Эриксон, Д. Винникот, М. Малер, Д. Штерн и др. рассматривают мать и ребенка как части единой диадической системы и т. п.) [цит. по: 14 и др.], родильница не относит ощущения от ребенка к своему телесному опыту. Повышенная же связь с ребенком у родильниц с больными детьми присутствует в виде обозначения ощущений от ребенка в своем телесном опыте.

Еще на рубеже XX—XXI веков в медицинских учреждениях преобладал принцип стерильности, предполагающий ограничение допуска родителей в больницу к ребенку. Сейчас понимание того, что пребывание ребенка с матерью создает благоприятную эмоциональную атмосферу для выздоровления ребенка, выходит на первый план. Изменение телесного опыта родильниц с больными детьми путем включения в него ощущений, связанных с ребенком, является фактором, дополнительно показывающим важность совместного пребывания матери и ребенка в больнице. Это можно объяснить тем, что кроме эмоционального дискомфорта у ребенка, возникающего в случае раздельного пребывания его и матери и влияющего на его выздоровление, на психическое состояние ребенка влияет состояние матери. Психическое же состояние матери ухудшается, что связано не только с переживаниями за здоровье ребенка, но и с включенностью ощущений от ребенка в ее телесный опыт, т. е. ощущением временной потери части себя.

Сейчас идея важности совместного пребывания находит все больший отклик, но в связи с изменениями эпидемиологической ситуации принцип стерильности стал снова занимать больше места. Надеемся, что данная работа будет одним из факторов, не позволяющих принципу стерильности перевесить принцип важности эмоциональной связи матери и ребенка.

Выводы

1. Послеродовой период является одним из этапов психосоматического развития женщины с изменениями в содержании, объеме и категориальной структуре телесного опыта.

2. Нормальное или осложненное протекание послеродового периода влияет на специфику телесного опыта.

2.1. Телесный опыт родильниц со здоровыми детьми характеризуется разработанностью, преобладанием количества физических дескрипторов над психическими, неполной дифференцированностью, изменением основного критерия для классификации ощущений (деление по знаку), низкой метафоризацией.

2.2. Телесный опыт родильниц с больными детьми проявляется в повышенной концентрации на ощущениях от ребенка, переживании психического напряжения и тревоги на уровне тела, развитой системе взаимодействия с телесными ощущениями, повышенной разработанности.

3. Результаты усиливают важность совместного пребывания матери и ребенка в послеродовом периоде при помещении ребенка в больницу.

Заключение

Сравнительный анализ телесного опыта женщин, не имеющих детей, и телесного опыта родильниц по-

зволил выделить особенности телесного опыта родильниц, сравнение телесного опыта родильниц со здоровыми и больными детьми выявило особенности родильниц с больными детьми. Одна из важных характеристик телесного опыта родильниц с больными детьми — концентрация на ощущениях от ребенка и их включение женщинами в свой телесный опыт.

Результаты усиливают значимость совместного пребывания матери и ребенка в послеродовом периоде при помещении ребенка в больницу, так как добавляют к фактору важности эмоционального

комфорта ребенка при совместном пребывании с матерью в больнице фактор эмоционального благополучия матери, связанного как с переживаниями за здоровье ребенка, так и с включенностью ощущений от ребенка в ее телесный опыт, т. е. ощущением временной потери части себя при раздельном пребывании с ребенком.

Работа может быть продолжена в направлении исследования других категорий родильниц, других сторон телесного опыта родильниц с больными детьми и т. п.

Литература

1. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры // Телесность человека. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 48–58.
2. Васина А.Н. Социальная ситуация развития женщин с лактационными маститами // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 3. С. 65–71.
3. Васина А.Н., Николаева В.В. Психологические особенности телесного опыта женщин с маститами в послеродовом периоде [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 5(19). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/828> (дата обращения: 18.11.2021).
4. Васина А.Н. Психологические факторы возникновения послеродовых осложнений на примере маститов: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 393 с.
5. Вейн А.М. Вегетативные расстройства. М.: Медицина, 1998. 740 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984.
7. Ефремова О.В. Субъективная семантика интрацепции при ипохондрических синдромах: дисс. ... канд. психол. наук. М. 1990. 311 с.
8. Лукьянов А.В., Баранова О.М. Пол как ценность существования // Философия ценностей, тезисы конференции. Курган, 1998. С. 61–62.
9. Николаева В.В., Арина Г.А. От традиционной психосоматики к психологии телесности // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1996. № 2. С. 8–17.
10. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175 с.
11. Соколова Е.Т., Дорожевец А.Н. Исследования образа тела в зарубежной психологии // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1985. № 4. С. 39–49.
12. Стивак Д.Л. Гендерно-специфические измененные состояния сознания // Хрестоматия по перинатальной психологии / Сост. А.Н. Васина. М.: Изд-во УРАО, 2005. С. 208–222.
13. Тищенко П.Д. Психосоматическая проблема // Телесность человека. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 26–35.
14. Филитова Г.Г. Психология материнства. М.: Юрайт, 2020. 214 с.
15. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику. М.: Изд-во МГУ, 1983. 158 с.
16. Davis J.H., Brucker M.C., MacMullen N.J. A study of mothers postpartum teaching priorities // Maternal Child Nursing J. 1988. Spr. Vol. 17(1). P. 41–50.
17. Levy G. One woman and the other maternal and feminine: An inquiry // Etudes Psychotherapiques. 1978. Jun. Vol. 9(2). P. 115–119.

References

1. Arina G.A. Psihosomaticheskii simptom kak kulturnyi fenomen [Psychosomatic symptom as a cultural phenomenon]. *Telesnost' cheloveka* [The physicality of a person], Moscow: Publ. of Moscow State University, 1993, pp. 48–58. (In Russ.).
2. Vasina A.N. Sotsial'naya situatsiya razvitiya zhenshchin s laktatsionnymi mastitami [The social situation of development of women with lactation mastitis]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2008. Vol. 8, no. 3, pp. 65–71. (In Russ.).
3. Vasina A.N., Nikolaeva V.V. Psihologicheskie osobennosti telesnogo opyta zhenshchin v poslerodovom periode [Psychological features of the bodily experience of women with mastitis in the postpartum period]. *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2011, no. 5(19). Available at: URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/828> (Accessed 18.11.2021). (In Russ.).
4. Vasina A.N. Psihologicheskie faktory vznizhkoveniya poslerodovykh oslozhneniy: na primere mastitov: Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological factors of postpartum complications: on the example of mastitis: Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 393 p. (In Russ.).
5. Vane A.M. Vegetativnye rasstroystva [Vegetative disorders]. Moscow: Publ. Medicine, 1998. 740 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii v 6 t. [Collected works in 6 vol.]. Moscow: Publ. Pedagogy, 1984. (In Russ.).
7. Efremova O.V. Sub'ektivnaya semantika intratseptsii pri ipohondricheskikh sindromah: diss. kand. psikhol. nauk [Subjective semantics of intraception in hypochondriac syndromes: Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1990. 311 p. (In Russ.).
8. Luk'yanov A.V., Baranova O.M. Pol kak tsennost' sushchestvovaniya [Gender as the value of existence]. *Filosofiya tsennostey, tezisy konferentsii* [Philosophy of values, theses of the Russian conference]. Kurgan, 1998, pp. 61–62. (In Russ.).
9. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Ot traditsionnoi psihosomatiki k psihologii tselosnosti [From traditional psychosomatics to the psychology of physicality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow State University. Series 14: Psychology], 1996, no. 2, pp. 8–17. (In Russ.).
10. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psihosemantiku [Introduction to experimental psychosemantics]. Moscow: Publ. of Moscow State University, 1983. 175 p. (In Russ.).
11. Sokolova E.T., Dorozhevets A.N. Issledovaniya obraza tela v zarubezhnoi psihologii [Studies of body image in foreign psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow State University. Series 14: Psychology], 1985, no. 4, pp. 39–49. (In Russ.).

18. Pickens D. S. The cognitive processes of career oriented primiparas in identity reformulation // *Maternal Child Nursing J.* 1982. Fal. Vol. 11(3). P. 135–164.
19. Tkhostov A.Sh. L.S. Vygotsky's ideas in the clinical psychology. *Cultural-Historical Psychology.* 2020. Vol. 16(2). P. 78–88. DOI:10.17759/chp.2020160210
20. Fernandez E. L., Guthrie G.M. Belief systems and breast feeding among Filipino urban poor // *Social Science and Medicine.* 1984. Vol. 19(9). P. 991–995.
12. Spivak D.L. Genderno-spetsificheskie izmenennye sostoyaniya soznaniya [Gender-specific altered states of consciousness]. In Vasina A.N. (comp.), *Hrestomatiya po perinatal'noi psihologii* [Textbook on perinatal psychology]. Moscow: Publ. of University of the Russian Academy of Education, 2005, pp. 208–222. (In Russ.).
13. Tishchenko P.D. Psihosomaticheskaya problema [Psychosomatic problem]. *Telesnost' cheloveka* [The physicality of a person], Moscow: Publ. of Moscow State University, 1991, pp. 26–35. (In Russ.).
14. Filippova G.G. Psihologiya materinstva [Psychology of motherhood]. Moscow: Publ. Yurayt, 2020. 214 p. (In Russ.).
15. Shmelev A.G. Vvedenie v eksperimental'nyu psihosemantiku [Introduction to experimental psychosemantics]. Moscow: Publ. of Moscow State University, 1983. 158 p. (In Russ.).
16. Davis J.H., Brucker M.C., MacMullen N.J. A study of mothers postpartum teaching priorities. *Maternal Child Nursing J.*, 1988. Spr. V. 17(1), pp. 41–50.
17. Levy G. One woman and the other maternal and feminine: An inquiry. *Etudes Psychotherapiques*, 1978. Jun. Vol. 9(2), pp. 115–119.
18. Pickens D.S. The cognitive processes of career oriented primiparas in identity reformulation. *Maternal Child Nursing J.*, 1982. Fal. Vol. 11(3), pp. 135–64.
19. Tkhostov A.Sh. L.S. Vygotsky's ideas in the clinical psychology. *Cultural-Historical Psychology.* 2020. Vol. 16, pp. 78–88. DOI:10.17759/chp.2020160210
20. Fernandez E.L., Guthrie G.M. Belief systems and breast feeding among Filipino urban poor. *Social Science and Medicine*, 1984. Vol. 19(9), pp. 991–995.

Информация об авторах

Александра Николаевна Васина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и медицинской психологии, ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет) (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-3286>, e-mail: vsnssh2@mail.ru

Information about the authors

Alexandra N. Vasina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-3286>, e-mail: vsnssh2@mail.ru

Получена 16.01.2023
Принята в печать 22.06.2023

Received 16.01.2023
Accepted 22.06.2023