

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№ 1 / 2017

международный научный журнал  
International Scientific Journal

[www.psyjournals.ru/kip](http://www.psyjournals.ru/kip)

культурно - историческая  
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical  
PSYCHOLOGY

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

**Культурно-историческая психология**

**2017. Т. 13. № 1**

---

Cultural-Historical Psychology

2017. Vol. 13, no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

# Contents

## IN CELEBRATION OF THE 120<sup>TH</sup> BIRTHDAY OF LEV S. VYGOTSKY

|   |     |
|---|-----|
| Gathering Stones: The problems of modern cultural and activity research<br><i>M. Reed</i> .....   | 4   |
| ZBR and ZPD: Is there a difference?<br><i>N.N. Veresov</i> .....  | 23  |
| Cultural-historical psychology and the activity approach in the studies<br>of modern education: comments. The report on the International Symposium”<br>L.S. Vygotsky and modern childhood”. November 15–16, 2016, Moscow, Russia<br><i>M.S. Veggetti</i> ..... | 37  |
| The pillar of education is trust in youth<br><i>P. Lucisano</i> .....   | 44  |
| Positive psychology and ideas of cultural-historical school of L. S. Vygotsky<br><i>V.K. Vasilev, R.I. Stamatov</i> .....   | 49  |
| At the Origins of Personality<br><i>N.N. Avdeeva</i> .....  | 57  |
| “Special theatre” as a tool of social inclusion: Russian and international experience<br><i>O.V. Rubtsova, A.V. Sidorov</i> .....   | 68  |
| Liberal education and the connection with Vygotsky’s theory of the zone<br>of proximal development<br><i>M.A. Nguyen</i> .....  | 81  |
| Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing<br>between university and workplaces<br><i>F. Amenduni, M. Beatrice Ligorio</i> .....   | 89  |
| The contours of Perezhivanie: Visualising children’s emotional experiences in place<br><i>M.V. Ramos, P. Renshaw</i> .....  | 105 |

# Содержание

## К 120-ЛЕТИЮ Л.С. ВЫГОТСКОГО

|   |     |
|---|-----|
| Время собирать камни: Проблемы современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности   |     |
| <i>М. Рид</i> .....   | 4   |
| «Зона ближайшего развития» и «zone of proximal development»: есть ли разница?   |     |
| <i>Н.Н. Вересов</i> .....   | 23  |
| Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарий. По материалам доклада на Международном симпозиуме «Л.С. Выготский и современное детство», 15–16 ноября 2016 г., Москва, Россия |     |
| <i>М.С. Везджетти</i> .....   | 37  |
| Основа образования — доверие молодежи   |     |
| <i>П. Лучисано</i> .....  | 44  |
| Позитивная психология и идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского  |     |
| <i>В.К. Василев, Р.И. Стаматов</i> .....  | 49  |
| У истоков личности  |     |
| <i>Н.Н. Авдеева</i> .....   | 57  |
| «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт  |     |
| <i>О.В. Рубцова, А.В. Сидоров</i> .....   | 68  |
| Либеральное образование и его связь с теорией зоны ближайшего развития Выготского   |     |
| <i>М.А. Нгуен</i> .....   | 81  |
| Стоя на границе: роль позиций личности при пересечении границы между университетом и будущей работой  |     |
| <i>Ф. Амедуни, М.Б. Лигорио</i> .....   | 89  |
| Контуры переживания: Визуальное представление детских переживаний на месте действия   |     |
| <i>М.В. Рамос, П. Реншоу</i> .....  | 105 |



**IN CELEBRATION OF THE 120<sup>TH</sup> BIRTHDAY  
OF LEV S. VYGOTSKY**  
*К 120-ЛЕТИЮ Л.С. ВЫГОТСКОГО*

## **Gathering Stones: The Problems of Modern Cultural and Activity Research**

**M. Reed \***,  
University of Bristol, UK,  
*Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

This paper explores the verbal image of ‘gathering stones’ in order to appreciate the continuing relevance of Vygotsky to the tradition of inquiry that has been inspired by his example and his work. It considers how our tradition is built on the ancient and critical activity of problematization. The meaning and inner value of tradition is explored in relation to problems we address now and have addressed historically, in particular in relation to the problem of an ascendant version of enculturation. The argument ends with a reflection on the difficulties we still face in addressing educational needs.

**Key words:** problemata, problematization, tradition, ontologization, educational difficulty.

## **Время собирать камни: Проблемы современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности**

**М. Рид,**  
Бристольский университет, Бристоль, Соединенное Королевство,  
*Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

Исследуется выражение «собирать камни» с целью оценки актуальности учения Выготского для традиции научных исследований, влияние на которую оказал его личный пример и его труды. Рассматривается то, как древние критические работы в области проблематизации послужили основой для современной традиции. Значение и глубинная ценность традиции анализируются в связи с проблемами, изучаемыми нами в прошлом и в настоящее время, в частности, в связи с проблемой господствующего толкования понятия инкультурации. Изложение доводов автора завершается размышлениями над теми трудностями, с которыми мы до сих пор сталкиваемся в решении образовательных проблем.

**Ключевые слова:** проблематика, проблематизация, традиция, онтологизация, проблемы педагогики.

**For citation:**

Reed M. Gathering Stones: The problems of modern cultural and activity research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 4–22. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130101

**Для цитаты:**

Рид М. Время собирать камни: Проблемы современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 4–22. doi:10.17759/chp.2017130101

\* *Malcolm Reed*, Ph.D. President of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR). Senior Lecturer in Education, University of Bristol, Graduate School of Education, Bristol, United Kingdom. E-mail: *Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*  
*Рид Малькольм*, доктор философии, старший преподаватель теории образования, Бристольский университет, Высшая школа теории образования, президент Международного общества культурно-исторических исследований теории деятельности (ISCAR), Бристоль, Соединенное Королевство. E-mail: *Malcolm.Reed@bristol.ac.uk*

## Introduction

A time to cast away stones, and a time to gather stones together; a time to embrace, and a time to refrain from embracing. [*Ecclesiastes*, Chapter 3, verse 5]<sup>1</sup>.

This paper is the consequence of a kind invitation by Professor Vitaly Rubtsov to make an address at the Moscow State University of Psychology and Education to an International Symposium celebrating the 120<sup>th</sup> anniversary of Lev Semenovich Vygotsky on behalf of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR). The matter of the address was given to me—for which I am grateful, since a point of focus often enables a better sense of clarity—and I have developed the ideas in the paper from those in the address. I have added the verbal image of ‘gathering stones’, since this phrase had an important function in Vygotsky’s argument, as Zinchenko has remarked [44, p. 27; 47, p. 41] in what I read for our time as advice regarding how we might reflect on the purpose and maintain the process of collective inquiry.

The day-to-day business of being the ISCAR president is predominantly bureaucratic and those matters I am not going to discuss. The opportunity to represent ISCAR as an organisation by speaking for it publicly is one that I am offered infrequently. Were I to attempt to speak on behalf of our many distinguished scholars and researchers, I would hardly do ISCAR justice, so I need instead to consider this matter out of personal experience of being an active member of this society since 1998, when I first attended Congress at the University of Aarhus in Denmark.

I should state straight away that the object that concerns me for the purposes of discussion, and which constitutes the ‘modern cultural and activity research’ of the title, is *tradition*. It is tradition that I will problematize. I can only do this from a personal perspective by dint of thinking through the priorities that arise in my belonging to this tradition, which will necessarily mean some autobiographical refraction. If what I raise extends to and resonates with you too, then I will consider my object achieved.

When I talk about the ISCAR tradition in terms of its activity as a research society that is prefaced by the appellation, ‘cultural-historical’, I am reminded that:

[Vygotsky] identified himself with psychology rather late, having come to it from culture. But he brought with him into psychology his own culture—which is how cultural-historical psychology appeared. I should note that this designation of Vygotsky’s theory appeared after his death; and though it is a calque from “comparative-historical” or “cultural-historical” linguistics, it fully reflects the essence of his theory [44, p. 26].

I too come to cultural-historical activity research from culture, and it is an avenue of arrival that I wish to dwell on here. I am not a psychologist, and if I come to

psychology at all, it is as an educator—a teacher, a teacher of teachers, and a researcher of teaching and learning. For nearly twenty years before I attended what was then called ISCRAT<sup>2</sup>, I was working consciously in the tradition of Vygotsky. So, when I think about the ISCAR tradition I come into it as, let us say, a Vygotskian. This priority of relationship will ring through what I write here, as it has all my professional life, since I was educated from the outset to think and practise in accordance with Vygotsky’s principles.

My relationship with the writing and thought of Vygotsky began in 1980/81—the academic year in which I commenced the one-year postgraduate programme of training (to this day the usual route of qualification in the UK) to become a secondary school teacher of English (therefore teaching young people aged 11 to 18) at the Institute of Education of the University of London. I was a member of a course within a course—what was known as ‘the alternative course’. The small group of ten students I belonged to all aspired to become teachers of English in inner-London state schools—that is, secondary schools serving the most ethnically diverse and often the most socioeconomically deprived populations in Britain. Once a week for most of that year we were required to read a key text from a reading list and come prepared to discuss it at a seminar that was led by our tutors, Tony Burgess (1993) and Jane Miller (1993) —specialists in Vygotsky and Russian literature. Here is how I looked back on this time:

When, in 1981, we were asked to read Vygotsky’s *Thought and Language* for discussion one Friday in our English PGCE group, I fell in love with an idea. Vygotsky (1962) quotes the poet Osip Mandelstam: ‘I have forgotten the word I intended to say, and my thought, unembodied, returns to the realm of shadows’ (p. 119). I thought then, and know now, that there must be reasons beyond forgetting for thoughts to return to that realm, that people may assist thinking and learning, but may also distract and silence that process. Vygotsky writes a little later in the chapter: ‘Thought undergoes many changes as it turns into speech. It does not merely find expression in speech; it finds its reality and form’ (p. 126). I want to understand more of these mundane migrations and metamorphoses of meaning and feeling. At the heart of socio-cultural inquiry lies this metaphor of spaces to be crossed, whether in the mind or between minds. Call it the zone; call it mediation; call it enculturation; call it what you will, but mind that gap and help others to build bridges from both sides [17, pp. 206–207].

There are some problems of accuracy that occur to me now that I have had access to better editions of Vygotsky’s writings, but I am happy with the gist of this portrayal of how the tradition I belong to motivates me to work. I think it gives a good enough image and feeling.

The ISCAR tradition covers and links a number of disciplines—psychology, education, linguistics and an-

<sup>1</sup> All biblical quotations in this paper are taken from *The King James Bible*. Go to: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

<sup>2</sup> The International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) was the precursor to ISCAR.

thropology would probably feature prominently on most people's list, although there are clearly more. But I don't believe that how we are constituted as a multidisciplinary is our key issue or problem. We are more than the sum of our parts. What I want to suggest in my snippet of life-story is that our tradition is motivated to help others, which is to draw productively on our collective thinking and argument in order to gain traction and perhaps find means to address problems that we encounter in professional practice.

As Bert van Oers [27, p. 25] puts it: 'all learning necessarily starts out from the learners' own actions, their personal ("ličnaja") activity.' So what might we learn from our own tradition of personal activity?

### The power of problematization

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

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

Problematization of the relationship between an observed single problem in human nature and its complex and plural significance as a consequence of human culture is a tradition that goes back at least two and a half thousand years to the dawn of Western philosophy and science:

Why is it that the feet swell both of those who are bilious and of those who are suffering from starvation? Is it in both cases the effect of wasting? For those who are starving waste because they do not receive any nourishment at all, while the bilious waste because they do not derive any benefit from the nourishment which they take. (Attributed to the peripatetic school of Aristotle, 4<sup>th</sup>. century B.C.E, Foster, 1927)<sup>3</sup>.

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

A problem is, from its Greek root, 'a thing thrown or put forward'<sup>4</sup>. The riddle of the problem requires one to propose a particular kind of attention and stance in relation to knowing, rather than knowledge—that is, to enter into a process of inquiry and to elaborate a train of understanding.

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

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

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

My argument is that we need above all in our research to continue to problematize and to value the methods of problematization. To draw attention to a specific problem, whilst deliberating that it will lead inexorably to a further set of problems, requires elucidation and elaboration of critical method with a philosophizing and politicizing intention. Problematization offers us a time-honoured, powerfully cultural-historical, philosophical and political strategy for examining being in the world.

### Problematizing tradition

Nearly twenty years ago, when considering the state of psychology in the prologue to Volume 3<sup>5</sup> of the first edition in English of *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, whilst deliberating on the significance of the argument Vygotsky addressed with great critical depth and never published, concerning 'The historical meaning of the crisis in psychology,' the editors commented: 'Today the crisis is the chaos of overdevelopment and misdirection' [34, p. xi]. As they saw the problem then—and there is much point in continuing this vision today—what we need to bring back are philosophies that re-instantiate the 'human' [34, p. xi] to reality in the face of the depredations caused by positivism and materialism in what is presented ideologically as the normative view of life.

<sup>3</sup> A *problemata*. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) *The Works of Aristotle, Vol. VII The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 859b

[https://archive.org/stream/worksofariostotle07arisuoft/worksofariostotle07arisuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/worksofariostotle07arisuoft/worksofariostotle07arisuoft_djvu.txt)

<sup>4</sup> «problem, n.» *OED Online*. Oxford University Press, March 2016.

<sup>5</sup> Volume 1 in the Russian *Collected Works* (van der Veer, 1997a, 1)

There is little reason to believe that the positivistic and materialistic perspective has faltered since 1997, particularly in the world of education where if anything it is internationally rampant. Such, so-called “developments” of educational practice through increased intelligence-testing and statistical comparison, for example, are often unhelpful in relation to the developmental needs of the learner, whilst always being reductive (and often wilfully ignorant) of the social situation and history of learners. Objective quantifications and subsequent comparison and categorization of intelligence tend to misdirect rather than assist educative intervention, and they are by definition impersonal and dehumanizing. So the relationship between dominant, mainstream trends in psychology and their counterparts in education is as much a concern today as it was a century ago. In fact, the problem of collectivized, individual assessment with no constructive potential for development is identical. Therefore, we are still committed to a struggle that warrants a turnaround in the epistemological purview of the mainstream and a return to the kind of psychology in harmony with education informed by powerfully humanistic and anti-dualistic philosophical principles that Vygotsky and many of psychology’s greatest figures sought. This is what is at stake.

The expression in English is telling, since “at stake” refers to execution by burning, which grisly end was and is meted out in the name of justice to those perceived as heretics in holy wars or considered savages during colonial expansion. The form of execution might have altered but the tool and its purpose remains the same. We need to remind ourselves that for our world, whether human or not, both transcendent and ascendant values of early to late modernity have allowed humanity to destroy as much as we have sought to cultivate.

Let us, for a while, reflect further on the etymological history of key terms. The point here is that words retain in their forms something of the history of humankind’s cultural activities—some sense of our being and how we have been.

The *Oxford English Dictionary Online*<sup>6</sup> [16] gives three meanings to ‘tradition’ that come from:

Anglo-Norman and Middle French *tradicion*, *tradition* (French *tradition*) action of handing over (an object) (13th cent. in Old French), action of transmitting (an idea, concept, or religious teaching), an idea (etc.) so transmitted (both c1370), action of betraying (a person) (1444).

The Latin root here is *tradere*, itself a compound of *trans* (between) and *dare* (to give): *tradere* can mean ‘to surrender’, ‘to extradite’ and ‘to hand down to posterity’<sup>7</sup>. ‘Tradition’, therefore, is one of those words, like ‘discourse’ and ‘mediation’ and ‘education’, that speaks across culture and history to the idea of the way we act and regulate the social “between” of our selves—our *praxis*, our collective means of turning the theory of our beliefs and ethics into action. If the collective conscious-

ness that rings through the etymology is to be heeded, these practices may entail betrayal. The ‘action of betraying’, like the other ideas rooted in ‘tradition’, speaks to jurisdiction, literally law-saying.

I am not suggesting here that we approach ISCAR fractionally by breaking it down into what each faction claims as its territory, then start legitimising some aspects whilst rendering others unlawful: such an approach would indubitably reflect a process of betrayal. We could, however, recognise how the tradition that we inherit from Vygotsky, and from all those who figure in his work, who therefore precede and proceed from Vygotsky, take problematization as our driving motive. There is here an important tension between an approach concerning our tradition that leads to fragmentation and dissolution, and an alternative approach that accepts the premise that there are always problems in any tradition but that we need to gather our resources around their investigation and towards their solution.

To propose that somehow we have been dismissive of problematical aspects within our tradition or in any way unconcerned regarding them would be absurd. There has been considerable debate and much critical reflection regarding the problems in the theses that Vygotsky and his colleagues inherited and the problems in those theses that became passed on. When we look simply at the lists of contents of the volumes of *The Collected Works of L.S. Vygotsky* [31, 32, 34; 35; 37; 38; 39], we remark immediately on the prevalence of ‘problem’ in the titles of the various papers. If we extend the meaning to include ‘crisis’ then there are even more. Obviously, it is crucial to the method of argumentation to problematize. Furthermore, much of the work of the past thirty years has been to revisit and reconsider the arguments that were made by this first generation of thinkers. We should add to this the ongoing commitment to discover and make available texts of and about the Vygotsky circle (if we can be so bold as to create such a set in retrospect), and to provide translations, explanations and commentaries. Then there is the considerable effort to extend and make publicly available these archival resources. Nor should we ignore the attention that has been paid to trace through explicit and implicit reference the works on which the tradition draws. Then there are the works the tradition influences and the contingent and apposite theses that both extend our understanding and give us pause for thought. To say nothing of the experimentation, application and investigative fieldwork that have been carried out and reported. Too numerous to cite, and still far from a closed and final totality.

However, there are problems within our tradition, a little of which I will try to consider in the next section. There are also problems our tradition like any tradition faces in moving forward.

If tradition in the meaning of ‘handing over an object’ is considered, then we certainly need to preserve, maintain and augment the material and the intellectual

<sup>6</sup> “tradition, n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>7</sup> “tradere” <http://www.oxfordreference.com/>



culture, and this requires a sense of labour, a degree of capital, and a strong determination of agency. What kept the works of Vygotsky and the circle alive, extant, real, though the underground years of terrible times, was so much more than a need for preservation of documents, crucial though that has been. Texts only come alive through the transmission of their ideas, and those ideas only live on as and when they are valued and needed as constitutive and explanatory of living activity. Transmission is not merely a mechanical act.

One of the major problems with the ‘beyond the skin’ phenomenon that Wertsch, Tulviste and Hagstrom so convincingly argue in their conclusion that ‘the irreducible unit for analysis of agency is “individual(s)-operating-with-mediational-means” ‘ [40, p. 342] is what actually becomes reduced in any real, sociopolitical situation. We need to be wary of distributed systems in which the responsibility for being agential becomes deferred to some quasi-parental, almost transcendental individual<sup>8</sup> who is assumed as always there, always active, ever the benefactor. When we start to depend on some imagined other world out-there populated by immortals to provide for our needs then we have passed not just beyond our skins but beyond the life of society as well. No tradition survives in virtuality unless it has overstepped humanity.

We are placed at the intersection of generations who understand the gain and the loss that the virtual technological revolution is achieving. So we need to research it hard in terms of how our consciousness has evolved as a consequence. By evolved I do not necessarily mean improved. If an historical understanding of cultural development teaches us anything, it is to be critical of any thesis that binds civilisation, culture, education and progression together [20]. Upward mobility under Mammon is no less real or bloody than it was in the medieval episteme of the Great Chain of Being. Extermination and the failure of regeneration is just as great a prospect in the future as it has been in the past. Probably greater.

Such caution concerning the improving role of civilisation and culture is already old, although possibly overlooked. Let us read carefully a key influence on Vygotsky’s understanding of the origin of language, written at a time of European revolution and imperial expansion with deadly impact on native peoples and cultures across the globe:

From the standpoint of *inner spiritual evaluation*, it is also impossible to regard *civilization* and *culture* as the summit to which the human spirit is capable of raising itself. Both have in recent times flourished to the highest degree and in the greatest generality. But whether, on that account, the inner aspect of man’s nature, as we see it, for example, in some periods of antiquity, has also simultaneously returned as abundantly and powerfully, or even in higher degree, we can hardly wish to affirm with equal assurance; and still less whether this has been the case in the nations to which the dissemination of civilisation and a certain culture has been chiefly due.

*Civilization* is the humanization of peoples in their outward institutions and customs, and the inner attitude pertaining thereto. *Culture* adds science and art to this refinement of the social order. But when we speak in our language of *cultivation* [*Bildung*], we mean by this something at the same time higher and more inward, namely the disposition that, from the knowledge and feeling of the entire mental and moral endeavour, pours out harmoniously upon temperament and character [14, pp. 34–35].

What is important from the third sentence of the first paragraph is von Humboldt’s ambivalence regarding the improving or culturally ascendant impact of civilization. Von Humboldt is committed, as is Vygotsky, to ‘tell the story of the growth of man’s mental powers from lower into higher forms’ [12, p. 189], and his focus is on the ‘inner spiritual evaluation’, just as Vygotsky will argue for the affect of the environment on a child’s ‘inner attitude’:

Depending on his age, the environment exerts this or that type of influence on the child’s development, because the child himself changes and his relation to this situation changes. The environment exerts this influence, as we have said, via the child’s emotional experiences [*perezhivaniya*], i.e. depending on how the child has managed to work out his inner attitude to the various aspects of the different situations occurring in the environment. [33, p. 346; see also 28].

Vygotsky is making a more empirical distinction in relation to the intramental impact of a person’s social situation of development than von Humboldt’s wider question regarding the relationship between cultivation and inner spirit and the civilising influence of culture. Some aspects of the wider sociopolitical milieu and that developmental connection with the spiritual integrity of the psyche become downplayed in Vygotsky’s account. There are also differences between the relative situations of von Humboldt and Vygotsky with regard to freedom of speech: Prussia in the 1820s, even though reactionary, was arguably safer than the Soviet Union in the 1930s. However, it remains the case that we should be looking to this issue of the ‘inner attitude’, not with any ascendant thesis of the civilising nurture of culture, but with a more cautious and problematizing understanding of the affects of cultivation.

As I was redrafting this piece in November 2016, I heard Vladimir Sobkin talk at the Russian University of the Humanities in Moscow, which was Shanyavsky University where Vygotsky was taught about thought and the word by Potebnia and Shpet [45]. Sobkin [22] explained the coded warning that lies at the heart of that final chapter, ‘Thought and word’ of *Thinking and Speech* (1987). During his last days in 1934, Vygotsky dictates to a secretary and quotes from two poems, ‘Swallow’ by Osip Mandel’shtam<sup>9</sup> and ‘Word’ by Nikolai Gumilev<sup>10</sup>, knowing that these two friends are passing beyond the shadows. What terrible poignancy and what utter determination of free will.

<sup>8</sup> For the English-speaking tradition, the wizard who is Michael Cole and the curator who is Andy Blunden would serve as two examples.

<sup>9</sup> Exiled in 1934, reprieved, banished, sent to correction camp where he died in 1939.

<sup>10</sup> Executed 1921. The quotation from Gumilev’s poem ‘Word’ is taken from Mandel’shtam’s 1922 article ‘On the Nature of the Word’ (see note in Vygotsky, 31, p. 384).

So cultural-historical activity research is a collective enterprise that only continues as a tradition through acts of construction that recognise the power of the dialectical approach as a critical and historical undertaking in which the breadth of human nature must be taken into account. There is no nature without nurture, no birth without labour, no phylogenesis without biogenesis, no individual without society, no subjectivity without objectivity, no construction without destruction, no lysis without crisis, no profit without labour, and no will without our struggle for its freedom. We have to appreciate how we invest mental life, and put its habit to mind as 'inner mental activity' (see below); therefore, how psychological resources are still physical and spiritual resources:

We must look upon *language*, not as a dead *product*, but far more as a *producing*, must abstract more from what it does as a designator of objects and instrument of understanding, and revert more carefully, on the other hand, to its origin, closely entwined as it is with inner mental activity, and to its reciprocal influence on the latter [von Humboldt<sup>11</sup>, 14, p.48].

ISCAR in our tradition has a real weight of responsibility to keep creating, materially and generationally, not through any sense of entitlement, and especially, as our history demands of us, when times are hard:

without creative retelling and re-enactment, an old story is just a curiosity, a dead language just a dead language, and a past culture just stuff for museums [21, p. 198].

### The gathering of stones

I should tell the story of the gathering of stones, as I understand it<sup>12</sup>. It has a nodal function for my argument in so many ways, since it offers an intersection of aspects of problematisation that we hold as important because they are the fundamental issues at which we grasp.

I believe it concerns, among many related concerns across the history of ideas, an issue that has already been touched upon in the crisis of psychology: the fragmentation of our 'existential nature' [47, p. 32]. This fragmentation reflects in part an epistemological separation between philosophical and psychological concerns regarding what constitutes the wholeness of living as a being. This is to make a distinction in the manner von Humboldt determines between ontology as a product, and ontogenesis, or, since it has a better energy, ontologization, as a process.

Zinchenko [47] addresses the experience of thinking about thinking. This, he argues, proposes a major difficulty for our tradition in that neither Vygotsky nor Davydov fully resolve the relationship between thought and word, or how the activity of consciousness of consciousness is generated, or indeed what it is. I will not even begin to enter Zinchenko's argument, which is far too expansive and provocative to re-propose here. To-

wards its end, however, Zinchenko is lamenting the fragmentation of the unity expressed by the psyche or the soul, for which he argues we have a real need:

Returning to the problem of the roots of thinking, we should add [...] the ability of unconscious reflection, which generates a sense of "I understand," "I can," "I want." As a result we will obtain a certain primary integral (syncretic) formation [...] that includes [...] primal forms of all the classical attributes of the soul—cognition, feeling, and will. Their differentiation into separate mental functions and acts is due to the centuries-long efforts of philosophers and psychologists. When, as a result of this work, the soul disappeared and cognition, feeling, and will ceased to recognize one another, the time came to gather stones [47, p. 41].

What Zinchenko is asking is that we work to rebuild, and I don't think that he means psychology *per se*, or scientific method, but a way forward that continues our tradition of exploration of existential nature. Perhaps this means gathering up the stones that have been cast aside, and perhaps it means also gathering new stones. The power of living memory and of tradition is that we have here the means to retell and rebuild, so long as we have the will, the passion and the understanding to do so, out of—and how old is this story?—our own dust.

What the gain of the mental life, of mental culture, gives us is immense, and it inspires our oldest of thoughts on the problem of being: a space of being seemingly beyond the strictures of the here and now, and a vision of a way of life in which to exercise freedom of will.

However, Zinchenko is making an even more subtle connection. Where Vygotsky refers directly to the aphorism concerning stones is here in the notes from 1934 on 'The Problem of Consciousness' [35], scribed, commented on and preserved by A.N. Leont'ev, of Vygotsky's talk in preparation for an internal conference Vygotsky and his closest associates were planning to discuss their theses of research:

(Introduction: the importance of the sign; its social meaning). In older works we ignored that the sign has meaning. <But there is "a time to cast away stones, and a time to gather stones together" (*Ecclesiastes*).> We proceeded from the principle of the constancy of meaning, we discounted meaning. But the problem of meaning was already present in the older investigations. Whereas before our task was to demonstrate what "the knot" and logical memory have in common, now our task is to demonstrate the difference that exists between them. From our works it follows that *the sign changes the interfunctional relationships*. [35, pp. 130–131].

This is a critical place of reversal and re-orientation in the thesis Vygotsky is preparing that we appreciate in the final chapter 7, 'Thought and word' of *Thinking and Speech* [31]. The revelation is that an idea formed at one time period of a process of argument has dispersed (cast away) the very ideas that allow the argument finally to cohere (gather together). Vygotsky alludes to

<sup>11</sup> See <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm>

<sup>12</sup> I was helped at the outset by Professor Viktor Zaretskii, who made sense of the question I raised whilst reading Zinchenko [47, p. 41].

a similar idea, without the stress on the issue of time, in an epigraph from the gospel according to St. Matthew at the opening of “The historical meaning of the crisis in psychology”: ‘The stone which the builders rejected is become the head stone of the corner’ [36, p. 233].

In presenting his argument in ‘Thought and word’, Vygotsky writes:

Linguistics cannot perceive the possibility that the psychological nature of meaning changes, that linguistic thought moves from primitive forms of generalization to higher and more complex forms, that the very nature of the reflection and generalization of reality in the word changes with the emergence of abstract concepts in the process of the historical development of language [31, p. 245].

Problems arise from this thesis in two ways [20; 44; 45; 46; 47; 24; 1; 12]. The first arises by making a civilising and ascendant reading of ‘the process of historical development’. The second problems concerns a solely objectivistic understanding of the ‘nature of the reflection and generalization of reality *in the word*’ (my emphasis). These two readings mark two problematical emphases for the application and justification of Vygotsky’s thesis, especially for education. One problematical emphasis might suggest that education of ‘linguistic thought’ (for which we should understand all concepts formed through second symbol systems, including for example mathematical concepts) is naturally civilising and improving. The other might ignore the holistic experience of the inner attitude. What comes inside (which ‘inside’ is the same, one reality of the ‘outside’) through language is so much more than a set of rules for making meanings as merely semiotic products, but the stuff of one’s being, life itself:

The content of life is animated not only through the significations that we discover in it but also through that *inner sense thanks to which there arises in us a feeling of our own place in the world and of everything in it* [my italics V.Z.] [Shpet, 1914, in 44, p.17].

The consequences of this thesis of the ‘ontologization of the mental’ [44, p. 18] are profound. Although Vygotsky was not able to elaborate fully the direction Zinchenko is pointing us, the manner in which our internal activity—the personal work of the psyche, let us say—is part and parcel, irreducibly real, pre-eminent, yet still profoundly different with respect to activity we conduct in our “exterior” life, presents our research and our collective initiative with both problems and new directions now and in the immediate future.

The retracing of roots and the gathering of stones thereby offers us alternative routes through what we take as our intellectual territory. The problematization of our tradition belongs to our education. The theses Vygotsky and his colleagues explored ninety-odd years ago were radical then and remain radical today, because of their potential to address abiding concerns of humanity. To be ‘radical’<sup>13</sup> is to seek what is foundational and primary: that is, to attempt to get to the roots of being. In-

side the Greek word ‘thesis’<sup>14</sup> lives the idea of a downfall, what is stressed, that which is accentuated and so then that which is proposed. That these theses are unfinished is natural, and it is the work of our tradition to hand them on.

However, we are not quite finished with this business of gathering stones. From what I understand of the Vygotsky archive [43] and what is as yet untranslated into English, the passage from Kohelet<sup>15</sup> in the Tanakh and Ecclesiastes in the Bible from which the epigram is taken remained an important locus of reflection and exposition—*midrash* in the Talmudic tradition—throughout Vygotsky’s life, certainly from his student years and much earlier than his move into psychology; these are years of civil unrest, world war and revolution, followed by years of civil war and famine. The opening verses are familiar to those of us who received even a basic religious education in the Judaeo-Christian tradition; however, the exposition beyond the accounting of times is worth a reminder:

1. To every *thing there is* a season, and a time to every purpose under the heaven:

2. A time to be born, and a time to die; a time to plant, and a time to pluck up *that which is* planted;

3. A time to kill, and a time to heal; a time to break down, and a time to build up;

4. A time to weep, and a time to laugh; a time to mourn, and a time to dance;

5. A time to cast away stones, and a time to gather stones together; a time to embrace, and a time to refrain from embracing;

6. A time to get, and a time to lose; a time to keep, and a time to cast away;

7. A time to rend, and a time to sew; a time to keep silence, and a time to speak;

8. A time to love, and a time to hate; a time of war, and a time of peace.

9. What profit hath he that worketh in that wherein he laboreth?

10. I have seen the travail, which God hath given to the sons of men to be exercised in it. (*Ecclesiastes*, Chapter 3, verses 1–10)

Considered from a perspective of dialectical inquiry encouraged by historical materialism, there is much to ponder here—which pleasure I will leave to you. I simply ask that you think about the opening and closing verses in relation to cultural-historical activity research. In British and Russian radical traditions, Ecclesiastes has long offered possibilities for expression of basic rights: Tolstoy’s *A Confession* (1882/1921) takes Ecclesiastes as a text of political and spiritual awakening.

### A need for difficulty

The only thing is to state the problem correctly and in a timely manner, and then the solution will sooner or later be found [36, p. 47].

<sup>13</sup> “radical, adj. and n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>14</sup> “thesis, n.” *OED Online*. Oxford University Press, September 2016.

<sup>15</sup> The gatherer; figuratively, teacher and prophet.

Many of the problems or 'enigmas' [36, p. 47] that modern cultural and activity research addresses are commensurate with the problematization that Vygotsky deliberates in his final years: 'the principle of the semantic structure of consciousness' [42, p. 34; 47]) and the reinvigoration of inner experience (*perezhivanie*). The value of inner experience and subjectivity to cultural-historical approaches has become a powerful focus for theoretical and empirical attention [25; 10; 11; 28]. I believe that Bozhovich's (2009) conception of the internal positioning of the child is very relevant. Considerable interest concerning the philosophy of mind is being paid to the formation of reason in development [2; 3; 7]. Following the pedagogic tradition [6] and its attention to the problem as the seed of scientific conceptualisation, there is increased interest in double stimulation [19]. El'konin [8] and Hedegaard [13] have renewed our attention on the importance of the crisis in development.

These are difficult intellectual terrains and histories to traverse, and often they lead us back and forth through arguments and traditions that are outside mainstream psychology and sometimes outside psychology entirely in the culture from which Vygotsky came. However, we need this difficulty and our tradition fits us for such adventure.

As my endnote I would like to return to the place in our tradition for helping others learn by learning from them, represented by a deeply significant and formative period of Vygotsky's early adulthood, as his daughter records:

The school's<sup>16</sup> purpose was the noble aim of preparing schoolteachers, which the young republic needed acutely. Newspapers said that 250 applications, mostly from peasants, were submitted from the different districts. The first rush counted 80 persons. The students received their subsidies in the form of flour and suet. [...] The number of students at the school increased rapidly, and by 1922 there were 190. [...] Vygotsky is mentioned as being part of the teaching faculty in 1922. [...] The first mention of his work at the teachers' training school is to be found in the minutes of a meeting of the Pedagogical Council of 15 February 1923. He taught logic and all the courses in psychology [29, pp. 49–50].

Vygotsky taught an impressive range of subjects in a number of institutions in Gomel in the early Soviet period from late 1917 to 1924. Gomel and its environs suffered in this time of war: revolution, German occupation, Soviet liberation, civil war and banditry. He also lost both his brothers to illness [29]. This is the mark on the man of the times, which serve in some way as Vygotsky's own social situation of development. Attention to people's situation and to their learning is primary to Vygotsky's approach and this matters to us still today.

I particularly wish to advocate a reinvigoration of interest in the problematization Vygotsky sets in train on his return to Moscow to begin work at the

People's Commissariat for Public Education in July 1924. It is Vygotsky's attention to what Yaroshevsky (1989, 99) calls the 'needs of practice' in designing methods for the education of people with physical and mental problems (defectology) that I wish to highlight [5]:

The question might be asked, what was the connection between these abstract general problems and the things with which a teacher had to deal with on a daily basis as he taught a blind or deaf-and-dumb child? [...] Vygotsky pointed out [...] that their blindness or deaf-and-dumbness is not primary, since they are not felt to be disorders by the subjects themselves, but only secondary, as a result of social experience. A defect is, first of all, a social and not an organic abnormality of behaviour [41, p. 107].

When, in Vygotsky's [32, p. 139] lecture of 1928, 'The Difficult Child', (Russian, *trudnye*) which the editorial note suggests that we translate into English as the 'problem child', he writes: 'It is far more complicated and difficult to purposefully guide development' [32, p. 144], Vygotsky is reflecting on the search for effective practice (Friedmann's principle of "methodological dialectics"): 'an approach in which we find it necessary to use the opposite of the direct goal [...] where we refuse by direct intervention to suppress certain reactions in the child' [32, p. 143]. Where 'more-or-less external means often turn out to be very effective'<sup>17</sup> for 'the child who does not display great resistance', 'all these means [...] may turn out to be ineffective when you confront fierce resistance on the part of the child'. The resistant child has followed a contrary line of development, 'an entire series of organic and external forces and circumstances, including incidental occurrences', that produces great resistance:

Such resistance really represents enormous strength because the child resists not because he wants to be obstinate, but because certain causes determining his character development have, from the outset cultivated this stubbornness [32, p. 144].

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

Is Vygotsky's attention to the individual or specific problem as a cultivated problem (a *problemata*) a prevalent approach in education even today? Is it not still more usual to state an educational issue as a discrete symptom and then attempt to manage its cure? To what degree do we, and may we, attend to the subjective impact of being a human object in this world? What tradition do we labour to build and what is the profit of our work?

<sup>16</sup> Refers to the teacher training college, opened in 1921, in Vygotsky's home city of Gomel in Belarus.

<sup>17</sup> All quotation from here on taken from the same paragraph on page 144 of Vygotsky, 1993.



«Время разбрасывать камни и время собирать камни;  
время обнимать и время уклоняться от объятий»  
(Екклезиаст, глава 3, стих 5)<sup>1</sup>

## Введение

Данная статья была написана мной в ответ на любезное приглашение профессора Виталия Рубцова выступить с докладом в Московском государственном психолого-педагогическом университете в рамках Международного симпозиума в честь 120-летия Льва Семеновича Выготского от имени Международного общества культурно-исторических исследований теории деятельности (ISCAR). Мне была указана тема доклада — и я признателен за это, поскольку нередко ключевая идея способствует внесению ясности в понимание проблемы, и я развил в статье идеи, изложенные в докладе. Я присовокупил исследование выражения «собирать камни», поскольку оно, согласно наблюдению Зинченко [44, р. 27; 47, р. 41], играет важную роль в рассуждениях Выготского; в этом выражении я усматриваю указания на возможные пути размышления о целях процесса коллективных научных изысканий и о способе их осуществления.

Моя повседневная работа в должности президента ISCAR носит главным образом бюрократический характер, и я не буду останавливаться на этих моментах. Мне нечасто выпадает возможность представлять ISCAR, выступая с публичными докладами от имени этой организации. Если бы я попытался говорить от имени наших выдающихся ученых и исследователей, я вряд ли оказал бы ISCAR хорошую услугу. Вместо этого я решил подойти к предложенной мне теме доклада с точки зрения моего личного опыта в качестве активного члена общества с 1998 г., когда я впервые принял участие в работе Конгресса в стенах Орхусского университета в Дании.

Сразу же отмечу, что исследуемый мною вопрос, представляющий собой предмет «современных исследований в сфере культурологии и теории деятельности», как указано в заголовке доклада, — это *традиция*. Я намерен говорить о проблемах, связанных с традицией. Я могу рассуждать о них только с моей личной точки зрения, путем размышления о наиболее важных аспектах моей принадлежности к этой традиции, что предполагает упоминание определенных фактов моей биографии. Если поднимаемые мною вопросы окажутся актуальными и для вас, я буду считать, что достиг поставленных целей.

Когда я собрался говорить о традициях ISCAR в свете деятельности этой организации как научного общества — «культурно-исторического», как указано в самом его названии, — я имел в виду следующее:

«[Выготский] ... довольно поздно идентифицировал себя с психологией, придя в нее из культуры. Но

он принес в психологию свою культуру — так появилась культурно-историческая психология. Замечу, что это наименование теории Выготского возникло уже после его смерти и, несмотря на то, что оно является калькой со «сравнительно-исторической» или «культурно-исторической» лингвистики, вполне адекватно отражает сущность его теории...» [44, р. 26].

Я тоже пришел к культурно-историческим исследованиям через культурологию, и именно на этом переходе я хотел бы остановиться подробнее. По профессии я не психолог, и если я и занялся психологией, то только как педагог-преподаватель, преподаватель преподавателей, исследователь в области педагогики и образования. Около двадцати лет тому назад я стал членом организации, которая в те времена носила название ISCRAT<sup>2</sup>; в своей работе я сознательно придерживался традиций Выготского. Поэтому, рассуждая о традициях ISCAR, я могу заявить, что пришел в эту организацию, по сути, как последователь Выготского. Эта тема как отправная точка моих отношений с ISCAR является лейтмотивом моего доклада, как и всей моей профессиональной деятельности, поскольку я изначально был воспитан мыслить и действовать в соответствии с принципами Выготского.

Мое знакомство с трудами и мыслями Выготского началось в 1980/198 учебном году — именно тогда я начал свое обучение в рамках годовой аспирантской программы (которая и сейчас имеет широкое распространение в Соединенном Королевстве) в Педагогическом институте Лондонского университета, желая стать преподавателем английского языка в старших классах (для учащихся в возрасте от 11 до 18 лет). Я стал студентом отдельного направления в рамках учебного курса, которое называлось «альтернативный курс обучения». В нашей группе было всего десять аспирантов, и все мы планировали стать учителями английского языка в государственных школах Лондона, т. е. в средних школах, где учились дети самых разных этнических групп, нередко из самых обделенных в социально-экономическом плане слоев британского населения.

Один раз в неделю в течение почти всего учебного года мы должны были знакомиться с важнейшими произведениями из списка обязательной литературы и готовиться к их обсуждению на семинарах под руководством наших научных руководителей — Тони Бергесса (Tony Burgess) (1993) и Джейн Миллер (1993), которые были специалистами по Выготскому и русской литературе. Вот некоторые из моих воспоминаний об этом времени:

«Когда в 1981 году мы получили задание ознакомиться с работой Выготского *“Мышление и речь”*,

<sup>1</sup> Все цитаты из Библии заимствованы из «The King James Bible». URL: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

<sup>2</sup> Международное общество культурных исследований и теории деятельности (ISCRAT — International Society for Cultural Research and Activity Theory) было предшественником ISCAR.

с тем чтобы потом обсудить ее в одну из пятниц на заседании нашей группы аспирантов — будущих преподавателей английского языка, я влюбился в одну из его идей. Выготский (1962) цитировал поэта Осипа Мандельштама: "Но я забыл, что я хочу сказать, // И мысль бесплотная в чертог теней вернется" (р. 119). Тогда я подумал, а теперь я точно знаю, каковыми должны быть причины, помимо забвения, по которым мысли возвращаются в этот чертог; что люди способны помогать думать и учиться, но также способны отвлекать и заглушать этот процесс. Ниже в той же главе Выготский пишет: "Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове" (р. 126). Мне захотелось лучше разобраться в этих переходах между различными мирами и в метаморфозах значений и ощущений. Центральным элементом социокультурных исследований является метафора пространства, которое необходимо пересечь, как в пределах разума одного человека, так и между различными людьми. Назовем это пространство областью; назовем его зоной сопряжения; назовем его инкультурацией; назовем его как угодно, но будем помнить о существовании этой пропасти и поможем другим навести через нее мосты» [17, р. 206—207].

Теперь, когда я могу работать с лучшими изданиями трудов Выготского, я отдаю себе отчет в некоторых неточностях. Тем не менее я счастлив, что смог понять основную суть традиции, к которой я принадлежу и которая побуждает меня к работе. Я полагаю, что получаемые нами представления и ощущения можно охарактеризовать как достаточно достоверные.

Традиция ISCAR охватывает и связывает воедино целый ряд дисциплин, среди которых прежде всего можно назвать психологию, педагогику, языкознание и антропологию, хотя, безусловно, этот перечень намного шире. Однако я не считаю, что основной проблемой является принцип междисциплинарного устройства нашей организации. Мы представляем собой нечто большее, чем просто сумма отдельных слагаемых. В своем кратком биографическом рассказе я хотел поделиться тем, как наша традиция способна помочь другим, т. е. с опорой на наше коллективное мышление и суждение развить нашу способность и, возможно, открыть новые способы решения проблем, с которыми мы сталкиваемся в ходе нашей профессиональной деятельности.

Как пишет Берт Ван Урс (Bert van Oers), «историю любого образования — в действиях самих учеников, в их личной активности» [27, с. 25]. Так чему нас может научить традиция нашей собственной деятельности?

### Сила проблематизации

С чего начать, если не с самого начала? В названии моего доклада есть слово «проблемы (современных исследований) в сфере культурологии и теории деятельности». Не проблема в единственном числе, но проблемы во множественном числе.

Моя основная мысль состоит в том, что мы принадлежим к некоей традиции культурно-историче-

ских исследований, целью которой является объяснение проблем развития человеческой личности в диалектической связи с социальными и историческими проблемами. При этом нам следует выделить отдельные проблемы в качестве предметов исследования, поскольку основной нашей задачей является практическое применение и расширение этих взаимоотношений в рамках проблематизации.

Проблематизация взаимоотношений между отдельно рассматриваемой проблемой природы человеческой личности и ее сложной и многозначной ролью, вытекающей из общечеловеческой культуры, собственно и представляет собой традицию, которая насчитывает не менее двух с половиной тысяч лет, с момента зарождения западной философской и научной мысли:

«Почему опухают стопы как у тех, кто страдает от избытка желчи, так и у тех, кто голодает? Не является ли это следствием изнеможения в обоих случаях? У голодающих изнеможение наступает от того, что они не получают никакой пищи, а у страдающих от избытка желчи — потому, что они не могут извлечь пользы из принимаемой ими пищи» (приписывается перипатетической школе Аристотеля, IV век до н.э.) [9].

Речь идет о *проблематике*, называемой так потому, что она представляет собой совокупность сложных вопросов или ситуаций, которые объединялись для изучения в Древней Греции. *Проблематика* приобрела особый статус как предмет, изучаемый в связи с более широкими рассуждениями или группами проблем. Так, в сборнике *проблем*, касающихся медицины, более широкая группа вопросов касается того, влияют ли смена времен года и положение созвездий на приступы или излишества у отдельных людей.

Слово «проблема» происходит из греческого языка, в котором оно означает «предмет, брошенный или выдвинутый вперед» [16]. Для решения проблемы требуется особое внимание и установка на изучение, а не просто знание, — это значит, что необходимо заняться исследованием, если мы желаем найти подход к пониманию.

В приведенном мной примере *проблематика* обозначает заболевание — отечность в результате избытка желчи, а более широкое рассуждение связано с тем, как явления природы (смена времен года и положение звезд) оказывают влияние на наше самочувствие. *Проблематика* предлагает нам не лекарство, а способ рассуждения — процесс проблематизации в виде изучения неоднозначного и сложного физиологического симптома — «отека ступней». Проблематизация требует нахождения способа рассуждения для решения жизненной проблемы.

Следует обратить внимание на социально-политический аспект заявленной проблемы. Речь идет о двух противоположных состояниях человека, следствием которых является изнурение: у людей, которые получают питание, и у людей, которые голодают. Проблема изнурения кроется внутри проблемы крайностей, которая отражает проблемы человека, связанные с достатком и недостатком пищи. Иными словами, экзистенциальная проблема личности отно-

сится к числу проблем оценки ресурсов человеческого общества.

Сила *проблематики* заключается в том, как она представляет человеческий опыт в качестве связующего звена между естественными и культурными аспектами жизни и пытается найти способ рассуждения, позволяющий объяснить различия в тех или иных проявлениях бытия. Во временной перспективе это направление подводит нас к более современным методам исследования того, откуда возникают различия в состояниях и средствах здесь и сейчас, а также у отдельных народов. Как мы знаем, речь идет о крайне сложной проблеме.

Мое мнение заключается в том, что нам в наших исследованиях необходимо в первую очередь продолжать ставить проблемы и улучшать методологию проблематизации. Для привлечения внимания к конкретной проблеме, даже если размышления над ней обязательно приведут нас к новому комплексу проблем, требуется ясность ума и разработка критической методологии, несущей в себе философское и политическое содержание. Проблематизация дает нам проверенную временем мощную культурно-историческую, философскую и политическую стратегию для исследования нашего бытия в окружающем нас мире.

### Традиция проблематизации

Почти двадцать лет назад, в обзоре текущего состояния психологии в предисловии к 3-му тому<sup>3</sup> первого издания на английском языке «Собрания сочинений Л.С. Выготского», размышляя над значением рассуждений Выготского в глубоко критической и неопубликованной при его жизни работе «Исторический смысл психологического кризиса», редакторы прокомментировали их следующим образом: «В наши дни кризис представляет собой хаос, вызванный чрезмерным развитием и неверной ориентацией» [34, р. xi]. В соответствии с их видением этой проблемы в те времена — хотя есть все основания для того, чтобы не отказываться от этого видения и в наши дни, — нам необходимо возродить философские системы, которые вызывают к жизни понятие «человеческая личность» [34, р. xi], значение которого значительно ослабло под влиянием позитивизма и материализма в рамках того, что идеологически представлено как нормальный взгляд на жизнь.

Существует мало оснований полагать, что позитивистская и материалистическая точка зрения претерпела изменения с 1997 г., в частности, в сфере образования, где ее позиции особенно сильны во всем мире. Например, так называемые разработки педагогических подходов с широким применением тестирования для оценки интеллекта и методов статистического сравнения нередко оказываются абсолютно бесполезными в практике обучения, поскольку в них всегда уделялось крайне мало внимания

(а нередко намеренно не уделялось вообще никакого внимания) социальной ситуации и прошлому опыту учеников. Объективные количественные оценки с последующим сравнением и классификацией интеллекта заводят нас в тупик, вместо того, чтобы помогать в педагогической практике, поскольку эти подходы по определению построены на обезличивании и обесчеловечивании. Таким образом, связь между преобладающей тенденцией в психологии и соответствующими тенденциями в образовании и в наши дни вызывает не меньшую озабоченность, чем сто лет назад. В действительности проблема коллективной оценки отдельных личностей без какого-либо положительного потенциала развития ничем не отличается от вышеописанной проблемы. И мы до сих пор вынуждены вести борьбу, которая рано или поздно приведет к развороту в обратном направлении в гносеологических рамках основного течения и вернет нас к психологии, развивающейся в гармонии с педагогикой, построенной на гуманистических и однозначных философских принципах, разработанных Выготским и другими выдающимися психологами. Это для нас вопрос жизни и смерти.

Английское выражение «at stake» («вопрос жизни и смерти») связано с сожжением на костре — казнью, к которой приговаривали и до сих пор приговаривают тех, кого уличили в ереси в ходе религиозных войн, или тех, кого считали дикарями во времена колониальной экспансии. Форма казни изменилась, но не средства и цели. Нам следует помнить, что в окружающей нас реальности, гуманной или нет, как трансцендентные, так и унаследованные от предков ценности со времен далекого прошлого и до наших дней позволяли людям уничтожать то, что мы стремились взращивать.

Давайте задумаемся над этимологией используемых нами ключевых терминов. Дело в том, что слова сохраняют в своей форме часть истории человеческой культуры — некий смысл нашего настоящего и прошлого существования.

В «Оксфордском словаре английского языка онлайн» [16] мы находим три значения слова «традиция», которое происходит от:

«англо-нормандского и среднефранцузского слова *tradicion, tradition* (французское *tradition*), означавшего передачу из рук в руки (какого-либо предмета) (старофранцузский язык, XIII в.), передачу (идеи, понятия, религиозного учения), а также передаваемую таким образом идею (и т. п.) (оба значения датируются примерно 1370 г.), выдачу, предательство (человека) (1444 г.)».

В латинском языке это слово происходит от глагола *tradere*, который является сложным словом, состоящим из приставки *trans* («между») и глагола *dare* («давать»): *tradere* может означать «сдавать», «выдавать» и «передавать потомкам» [16]. Таким образом, «традиция» относится к числу слов, таких как «рассуждение», «посредничество» и «воспитание», кото-

<sup>3</sup> Том 1 в «Собрании сочинений» на русском языке.

рые выражают в различных культурах и в различные исторические эпохи идею того, как осуществляются наши социальные «взаимодействия» — наша *практика*, наши общие средства преобразования теоретических и этических взглядов в практическую деятельность. Если учесть коллективное сознание, которое прослеживается в этимологии слова, эти практики могут быть сопряжены с предательством. «Выдача», «предательство», как и другие идеи, заключенные в слове «традиция», связаны с понятием юрисдикции, в строгом правовом смысле этого слова.

Я не хочу сказать, что мы подходим к деятельности ISCAR подробно, разделяя ее на отдельные области, закрепленные за каждым направлением ее деятельности, а затем пытаемся узаконить отдельные аспекты, одновременно ставя вне закона другие: подобный подход, вне всякого сомнения, означал бы предательство. Однако нам следовало бы признать то, как наша традиция, унаследованная нами от Выготского, а также других ученых, упомянутых в настоящей работе, которые были предшественниками или последователями Выготского, определили проблематизацию в качестве движущего нами побудительного мотива. При этом следует отметить существование значительного противоречия между подходом, связанным с нашей традицией, которая ведет к дроблению и распаду, и альтернативным подходом, который исходит из допущения, что в каждой традиции присутствуют те или иные проблемы, однако мы должны объединить наши возможности и исследовательские усилия и направить их на решение этих проблем.

Было бы абсурдным допустить, что мы в какой бы то ни было степени пренебрегаем проблемами, имеющими место в рамках нашей традиции, или недоумываемся над их решением. Проблемы, содержащиеся в постулатах, которые Выготский и его коллеги унаследовали от своих предшественников, равно как и проблемы, которые они оставили после себя в своих работах, стали предметом многочисленных обсуждений и критических размышлений. Если мы просто посмотрим на оглавление томов «Собрания сочинений Л.В. Выготского» [31; 32; 34; 35; 37; 38; 39], мы сразу же заметим, насколько часто слово «проблема» встречается в заголовках различных статей. Если мы расширим значение этого понятия, включив в него слово «кризис», таких статей окажется еще больше. Очевидно, что постановка проблем является ключевой особенностью этого метода ведения научных споров. Авторы ряда работ, созданных в последние тридцать лет, вновь обращались к доводам, приведенным этим первым поколением мыслителей, и пытались переосмыслить их. Следует также отметить непрекращающиеся попытки найти и опубликовать работы окружения Выготского (мы взяли на себя смелость создать такого рода ретроспективный сборник), снабдив их переводами, пояснениями и комментариями. Немалые усилия были предприняты для того, чтобы попол-

нить и опубликовать эти архивные материалы. Также следует упомянуть попытки проследить явные и подразумеваемые отсылки к трудам, на которых построена наша традиция. Кроме того, существуют работы, на которые эта традиция оказала влияние, а также связанные и сходные по теме работы, которые не только расширяют наше понимание вопроса, но и оставляют нам повод для размышления. Не говоря уже об проводимых и описываемых экспериментальных, прикладных и исследовательских работах на местах. Получается слишком обширный список, чтобы привести его в полном объеме, и это еще далеко не все, что достойно упоминания.

Однако есть проблемы как в самой нашей традиции, которые я попытаюсь отчасти описать в следующем разделе, так и проблемы, с которыми наша традиция, как и любая другая, сталкивается в своем развитии.

Если рассматривать слово «традиция» в значении «передача предмета из рук в руки», тогда мы, безусловно, должны сохранять, поддерживать и умножать материальную и интеллектуальную культуру, что требует от нас трудолюбия, определенных положительных качеств и твердой решимости выполнить доверенную нам миссию. То, благодаря чему труды Выготского и его окружения продолжают жить, существовать, дойдя до нас несмотря на тяжелые испытания прошлых десятилетий, — это не просто желание сохранить документы, невзирая на важность подобной задачи. Работы остаются живыми благодаря передаче содержащихся в них мыслей, и эти мысли продолжают жить только тогда, когда они ценятся и оказываются востребованными в качестве основы и объяснения нашей текущей деятельности. Передача — это не простой механический жест.

К числу важнейших проблем, связанных с феноменом «вне кожи», о котором Верч (Wertsch), Тульвисте (Tulviste) и Харстром (Hagstrom) заявляют, что «несократимой единицей анализа деятельности является “личность (личности), действующая (действующие) с помощью средств (mediational-means)”» [40, p. 342], относится тот факт, что в наши дни личность нередко утрачивает свою актуальность в реальной социально-политической среде. Нам следует с опаской подходить к распределенным системам, в которых ответственность за посредничество передана какой-либо почти родительской, почти трансцендентальной личности<sup>4</sup>, которая, как полагают, всегда где-то рядом, всегда активна, всегда благотворительна. Когда мы впадаем в зависимость от некоего воображаемого потустороннего мира, населенного бессмертными существами, которые заботятся о нас, это значит, что мы вышли не просто за пределы нашей телесной оболочки, но и за пределы всей общественной жизни. Никакая традиция не может сохраниться в виртуальном пространстве, если только она не перешагнет через человеческую природу.

<sup>4</sup> В англоязычной традиции в качестве примеров можно привести мага в лице Майкла Коула (Michael Cole) и куратора в лице Энди Блундена (Andy Blunden).



Мы находимся на границе двух поколений, которые понимают выгоды и потери, которые несет в себе виртуальная технологическая революция. Поэтому нам необходимо крайне внимательно изучить проблему того, как в связи с этим изменилось наше сознание. Под изменением я подразумеваю не только улучшение. Если историческое понимание культурного развития и научило нас чему-то, так это критическому подходу к любому постулату, который связывает друг с другом понятия цивилизации, культуры, образования и прогресса [20]. Восхождение по социальной лестнице под властью Маммоны в наши дни не менее реально и осязаемо, чем в средневековой эпистеме о Великой цепи бытия. Полное уничтожение без надежды на возрождение в наши дни стало такой же реальной угрозой будущего, как и в прошлые времена. Возможно, даже более реальной.

Подобные сомнения относительно положительной роли цивилизации и культуры не новы, хотя, возможно, им просто не уделяли достаточного внимания. Предлагаю вам внимательно перечитать работу, оказавшую огромное влияние на понимание Выготским происхождения языка. Работа была написана во времена европейской революции и имперской экспансии, которая губительным образом повлияла на аборигенные народы и культуры всего мира:

«С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность. Мы видим, что обе они разрослись в новейшее время до высшего предела, до величайшей общезначимости. А наблюдаем ли мы теперь столь же частые и мощные, не говоря уж — более высокие проявления внутренней человеческой природы, какие были присущи некоторым эпохам античности? Это мы едва ли решимся утверждать с той же уверенностью, с какой говорим об успехах цивилизации; и еще меньше оснований считать, что взлеты гениальности чаще всего бывали у народов, которым цивилизация и культура больше всего обязаны своим распространением.

Цивилизация есть очеловечение народов в их внешних учреждениях, обычаях и в относящейся сюда части внутреннего духовного склада. Культура к этому облагороженному состоянию добавляет науку и искусство. Но когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об образовании, то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно строй мысли, который, питаясь знанием и пониманием всех доступных человеку интеллектуальных и нравственных устремлений, гармонически преображает восприятие и характер отдельной личности или целого народа» [14, р. 34–35. Цит. по: *Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию/ Пер. с нем.; под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили: 2-е изд. М.: Прогресс, 2000*].

Важная мысль третьего предложения первого параграфа — неоднозначное отношение фон Гумбольдта к улучшениям, приносимым цивилизацией, или к ее положительному культурному влиянию. Как и Выготский, фон Гумбольдт стремится «поведать историю развития умственных способностей человека от низших форм к высшим» [12, р. 189], а также он сосредоточен на «внутренней духовной оценке», подобно тому, как Выготский говорит о влиянии окружения на «внутреннее отношение» ребенка:

«Среда оказывает то или иное влияние на развитие ребенка, различное в различные возрасты, потому что сам ребенок меняется и меняется его отношение к этой ситуации. Среда оказывает это влияние, как мы говорили, через переживание ребенка, т. е. в зависимости от того, как ребенок выработал в себе внутреннее отношение к тому или иному моменту, к той или иной ситуации в среде» [33, р. 346; см. также 28].

Выготский проводит еще большее эмпирическое различие между межличностным влиянием социальной ситуации развития, чем в рамках более широкого вопроса, задаваемого фон Гумбольдтом относительно связи между культурным воспитанием, внутренним миром человека и цивилизационным влиянием культуры. Некоторым аспектам более широкой социально-политической среды и связи развития с духовной целостностью психики Выготский уделяет меньшее внимание. Различия наблюдаются и во взглядах фон Гумбольдта и Выготского на свободу слова: хотя в 1820-е гг. Пруссия и была реакционным государством, но жизнь в ней была намного безопасней, чем в Советском Союзе в 1930-е гг. Однако нам следует взглянуть на проблему «внутреннего отношения» не с позиций господствующей точки зрения на культуру как носителя цивилизации, но более осторожно, критически осмысливая влияние культуры на человека.

В то время, когда я редактировал этот фрагмент доклада в ноябре 2016 г., я услышал сообщение Владимира Собкина в Российском гуманитарном университете в Москве — том университете, который назывался университетом Шанявского во времена, когда Выготский слушал в нем лекции о мысли и слове Потебни и Шпета [45]. Собкин [22] объяснял зашифрованные предупреждения, лежащие в основе последней главы — «Мысль и слово» — книги «Мышление и речь» (1987). В свои последние дни 1934 г. Выготский диктовал секретарю текст, в котором процитировал два стихотворения — «Ласточка» Осипа Мандельштама<sup>5</sup> и «Слово» Николая Гумилева<sup>6</sup>, зная, что оба друга скоро уйдут в мир иной. Удивительная роковая пронизательность и абсолютная решимость свободной воли!

Таким образом, культурно-исторические исследования — это общее дело, которое продолжается в форме традиции благодаря созидательной деятельности, в которой признается сила диалектического

<sup>5</sup> Был отправлен в ссылку в 1934 г., затем получил разрешение вернуться из ссылки, был арестован и направлен в исправительно-трудовой лагерь, где скончался в 1939 г.

<sup>6</sup> Расстрелян в 1921 г. Цитата из стихотворения Гумилева «Слово» заимствована из статьи Мандельштама 1922 г. «О природе слова» [см. комм.: 31, р. 384].

подхода как критического и исторического начинания, отдающего должное широте человеческой природы. Природа немислима без заботы о потомстве, рождение невозможно без страданий, филогенез невозможен без биогенеза, индивидуум — без общества, субъективное — без объективного, созидание — без разрушения, лизис — без кризиса, доход — без труда, а воля — без нашей борьбы за ее свободу. Нам необходимо понять то, как мы тратим наши душевные силы, и воспринимать эту особенность нашей психики как «внутреннюю духовную деятельность» (см. ниже); в конечном счете, психические ресурсы — это также физические и духовные ресурсы:

«Язык следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидательный процесс. При этом надо абстрагироваться от того, что он функционирует для обозначения предметов и как средство общения, и вместе с тем с большим вниманием отнестись к его тесной связи с внутренней духовной деятельностью и к факту взаимовлияния этих двух явлений» [фон Гумбольдт<sup>7</sup>; 14, р. 48. Цит. по: *Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию*].

ISCAR в нашей традиции несет на себе реальное бремя ответственности за то, чтобы продолжать творить в осязаемой форме из поколения в поколение, причем не в силу обязанности, особенно в тяжелые времена, как того требует наша история:

«Без творческого пересказа и реконструкции старая притча — всего лишь диковинка, мертвый язык — всего лишь мертвый язык, а культура прошлых эпох — всего лишь музейные экспонаты» [21, р. 198].

### Время собирать камни

Я перескажу притчу о собирании камней так, как сам ее понимаю<sup>8</sup>. Она имеет ключевое значение для моих рассуждений по целому ряду причин, поскольку в ней пересекаются различные аспекты проблематизации, которым мы придаем большое значение, поскольку речь идет о фундаментальных вопросах, в которых мы пытаемся разобраться.

Я полагаю, что, помимо целого ряда родственных проблем, которые были подняты в истории мысли, речь идет о вопросе, который уже был затронут во времена психологического кризиса: расчленение «природы нашего существования» [47, р. 32]. Это расчленение частично отражает гносеологическое разделение философских и психологических вопросов, задаваемых относительно того, что именно образует цельность жизни как бытия. Это означает необходимость провести различие, подобное тому, которое фон Гумбольдт проводит между онтологией как продуктом и онтогенезом или, скорее, онтологизацией как процессом, поскольку последняя обладает более сильной энергетикой.

Зинченко [47] анализировал опыт думания о думании. По его мнению, в этом заключается одна из главных проблем нашей традиции, в рамках которой ни Выготский, ни Давыдов так и не смогли дать полного ответа на вопрос о связи между мыслью и словом или на вопрос о том, откуда возникает осознание сознания, или, наконец, что оно представляет собой по сути. Я не буду подробно рассматривать рассуждения Зинченко, поскольку они слишком пространны и провокационны, чтобы излагать их в этой статье. При этом в конце своих рассуждений Зинченко сетует на расчленение единства, выражаемого психикой, или душой, в котором (единстве), по его мнению, мы так нуждаемся:

«Возвращаясь к проблеме корней мышления, добавим ... способность к неосознаваемой рефлексии, порождающей чувства "понимаю", "могу", "хочу". В итоге мы получим некоторое первичное интегральное (синкретическое) образование ... в котором ... присутствуют праформы всех классических атрибутов души — познания, чувства и воли. Их дифференциация на отдельные психические функции, акты обязана вековым усилиям философов и психологов. Когда в результате этих усилий душа "испарилась", а познание, чувство и воля перестали узнавать друг друга, настало время собирать камни» [47, р. 41].

Вопросы, которые задает Зинченко, — это именно то, что мы стремимся перестроить, и я не думаю, что он имел в виду психологию как таковую или научный метод, а скорее возможные пути решения проблемы продолжения нашей традиции и изучения природы бытия. Возможно, это означает собирание ранее разбросанных камней, а возможно — собирание новых камней. Сила живой памяти и сила традиции заключаются в том, что мы способны все заново рассказать и заново построить, пока у нас есть воля, страсть и понимание того, как это сделать из — сколько лет этой притче? — нашего собственного праха.

Наша интеллектуальная жизнь, интеллектуальная культура — это источник бесценного богатства; она вдохновляет наших мудрецов на размышления над вопросами бытия: о пространстве, которое, вероятно, находится за границами происходящего здесь и сейчас, и о видении жизни, в которой нам предстоит реализовать свободу воли.

При этом Зинченко строит гораздо более тонкую связь. Выготский прямо отсылает к выражению о собирании камней в своем докладе 1934 г. о «Проблеме сознания» [35], записанном А.Н. Леонтьевым и снабженном его комментариями (Выготский выступил на «внутренней конференции», где обсуждался вопрос о тезисах для планировавшейся открытой дискуссии о работах Л.С. Выготского и его школы):

«(Введение: важность знака; его социальный смысл). В старых работах мы игнорировали то, что знаку присуще значение. <“Но есть время собирать

<sup>7</sup> См.: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm>

<sup>8</sup> В самом начале мне оказал помощь профессор Виктор Зарецкий, который ответил на вопрос, возникший у меня во время чтения труда Зинченко [47, р. 41].

камни и время разбрасывать” (Экклезиаст).> Мы исходили из принципа константности значения, выносили значение за скобки. Но уже в старых исследованиях проблема значения была заключена. Если прежде нашей задачей было показать общее между ”узлом” и логической памятью, теперь наша задача заключается в том, чтобы показать существующее между ними различие. Из наших работ следует, что *знак изменяет межфункциональные отношения*» [35, р. 130–131].

Это критическое место поворота и смены направления в цитированных выше рассуждениях мы обнаруживаем и в завершающей главе 7 — «Мысль и слово» — работы «Мышление и речь» [31]. Открытие заключается в том, что некая мысль, сформировавшаяся в один период времени процесса рассуждения, рассеяла (разбросала) идеи, которые позволяют в конечном итоге собрать связать рассуждение воедино (собрать вместе). Выготский высказывает сходную мысль, не останавливаясь на вопросе времени, в эпиграфе, цитирующем Евангелие от Матфея, к работе «Исторический смысл психологического кризиса»: «Камень, который отвергли строители, тот самый сделался главою угла» [36, р. 233].

Предваряя свои рассуждения в «Мысли и слове», Выготский пишет:

«...ей [лингвистике] остается чужда мысль, что в ходе исторического развития языка изменяется смысловая структура значения слова, изменяется психологическая природа этого значения, что от низших и примитивных форм обобщения языковая мысль переходит к высшим и наиболее сложным формам, находящим свое выражение в абстрактных понятиях, что, наконец, не только предметное содержание слова, но самый характер отражения и обобщения действительности в слове изменялся в ходе исторического развития языка» [31, р. 245].

Из этого утверждения вытекают сразу две проблемы [20; 44; 45; 46; 47; 24; 1; 12]. Первая связана с преобладающим цивилизационным толкованием понятия «процесс исторического развития». Вторая проблема касается чисто объективистского понимания смысла выражения «характер отражения и обобщения действительности в слове» (курсив мой). Эти две формулировки обозначают две ключевые проблемы, касающиеся применения и обоснования идей Выготского, в частности, в сфере образования. Первая из выделенных проблем позволяет нам предположить, что преподавание «лингвистической мысли» (под которой следует понимать любые идеи, сформированные при помощи вторичных знаковых систем, включая, например, математические понятия) по своей природе является проводником цивилизации и совершенствования. Другая проблема, как представляется, связана с игнорированием целостности внутреннего состояния человека. То, что проникает во внутренний мир (при этом «внутренний мир» — это то же самое, одна и та же реальность, что и «внешний

мир») посредством языка, — это нечто намного большее, чем простой набор правил для создания смыслов как простых знаковых продуктов — это материал для нашего бытия, для самой жизни:

«Само содержание жизни одушевляется через открывающиеся в нем значения, но и через тот *внутренний смысл, благодаря которому возникает в нас чувство собственного места в мире и всякой вещи в нем* (курсив мой — В.З.)» [Шпет, 1914; 44, р. 17].

Последствия этой идеи об «онтологизации ментального» [44, р. 18] многозначительны. Хотя Выготский не смог до конца развить направление, указанное Зинченко: то, как наша внутренняя деятельность — так сказать, индивидуальная психическая деятельность — образует фрагмент и частичку, — неизбежно реальную, превосходящую все другие, но при этом глубоко отличающуюся от той деятельности, которую мы ведем в нашей «внешней» жизни, олицетворяет наши поиски и наше коллективное начинание вместе с поставленными задачами и новыми направлениями, как сейчас, так и в ближайшем будущем.

Таким образом, поиск корней и собиранье камней открывает перед нами возможности выбора пути следования по нашему интеллектуальному пространству. Проблематизация нашей традиции лежит в сфере нашего образования. Тезисы, которые Выготский и его соратники развивали девяносто лет назад, были радикальными уже в то время и остаются радикальными сейчас, поскольку они позволяют решать вечные проблемы человечества. Быть «радикальным» [16] означает искать нечто фундаментальное и первичное, т. е. пытаться добраться до основ бытия. В значении же греческого слова «тезис» [16] заключена идея игры в мяч, чего-то особо подчеркиваемого, выделяемого и таким образом предлагаемого. Эти тезисы не завершены по своей природе, и задача нашей традиции — передать их следующим поколениям.

Однако мы еще не закончили с нашей притчей о собираньи камней. Насколько я понял из архива Выготского [43] и других его работ, еще не переведенных на английский язык, отрывок из Когелета<sup>9</sup> в Танахе и Экклезиаста в Библии, откуда был взят эпиграф, оставался местом для анализа и толкования — *мидраш* в талмудической традиции — на протяжении всей жизни Выготского, начиная со студенческих лет и даже раньше, когда он впервые увлекся психологией; то были годы гражданской смуты, мировой войны и революции, за которой последовали годы гражданской войны и голода. Первые стихи знакомы всем из нас, кто получил хотя бы базовое религиозное образование в рамках иудео-христианской традиции; однако есть смысл напомнить нестареющие строки:

1. Всему свое время и свой срок у каждой вещи под небом:

2. Время родить и время умирать, время сажать и время вырывать посаженное;

3. Время убивать и время лечить, время проломить и время отстроить;

<sup>9</sup> Собиратель; в переносном смысле — учитель, пророк.

4. Время плакать и время смеяться, время причитать и время танцевать;

5. Время разбрасывать камни и время собирать камни, время обнимать и время уклоняться от объятий;

6. Время искать и время утрачивать, время сохранять и время бросать;

7. Время разрывать и время сшивать, время смолчать и время говорить;

8. Время любить и время ненавидеть, время войны и время мира.

9. Чего достигнет работающий всем своим трудом?

10. Увидел я занятия людей, которыми дал им Бог заниматься. (Экклезиаст, глава 3, стихи 1–10).

С точки зрения диалектики, в рамках исторического материализма, здесь можно над многим поразмыслить — и это удовольствие я оставляю вам. Я просто прошу вас задуматься над первым и последним стихами в связи с культурно-историческими исследованиями. В британской и русской радикальных традициях Экклезиаста цитируют с давних времен для выражения основных идей: Толстой в своей «Исповеди» (1882–1921 гг.) использует слова Экклезиаста в качестве политического и духовного пробуждения.

### Необходимость трудностей

«Дело только в том, чтобы правильно и вовремя поставить проблему, а решение будет добыто — поздно или рано» [36, р. 47].

Многие из проблем, или «загадок» [36, р. 47], с которыми мы сталкиваемся в рамках современных культурно-исторических исследований, переключаются с проблемами, над которыми Выготский размышлял в последние годы своей жизни: «принципы смыслового строения сознания» [42, р. 34; 47]) и переживание. Тема ценности переживания и объективности для культурно-исторических подходов привлекает к себе внимание многих теоретиков и эмпириков [25; 10; 11; 28]. Я считаю крайне удачной идею Божович (2009) о внутренней позиции ребенка. Огромный интерес в связи с философией сознания уделяется формированию разума в процессе развития [2; 3; 7]. Вслед за педагогической традицией [6], в которой этой проблеме уделяется большое внимание как лежащей в самой основе научной концептуализации, растет интерес к двойной стимуляции [19]. Эльконин [8] и Хедегард [Hedegaard; 13] вновь обратили наше внимание на важность кризиса развития.

Нас ждут сложные интеллектуальные пути и интересные истории, некоторые из них ведут нас назад и вперед через дебри рассуждений и традиций за пределами основного течения в психологии, а порой и за пределами самой психологии в рамках той культуры, в которой воспитывался Выготский. Однако мы нуждаемся в трудностях, и наша традиция вполне

позволяет нам пуститься в подобное рискованное путешествие.

В завершение я бы хотел вернуться к роли, которую в нашей традиции занимает возможность учиться у других, одновременно помогая им в учебе, она отражена в очень важном периоде становления в жизни Выготского, который пришелся на ранние годы его взрослой жизни, согласно воспоминаниям его дочери:

«Техникум<sup>10</sup> ставил перед собой благородную цель подготовить школьных работников, в которых остро нуждалась молодая республика. Газета сообщила, что из разных уездов было подано 250 заявлений, в большинстве своем от крестьян. В первый поток было зачислено 80 человек. Стипендия студентам выдавалась в виде муки и сала. ... Число студентов техникума быстро росло, в 1922 г. здесь уже обучалось 190 учащихся. ... В этом педагогическом коллективе с 1922 г. был и Л.С. Выготский. ... Первое упоминание о его работе в педагогическом техникуме мы находим в протоколе заседания педагогического совета лишь от 15 февраля 1923 г. Он вел логику и все курсы психологии» [29, р. 49–50].

Выготский преподавал разнообразные предметы в нескольких учебных заведениях г. Гомеля в первые годы Советской власти — с конца 1917 г. до 1924 г. Жители Гомеля и его окрестностей претерпевали большие лишения в эти военные годы: революция, немецкая оккупация, освобождение советскими войсками, гражданская война и разгул бандитизма. Оба брата Выготского умерли от болезней [29]. Это наложило отпечаток на его современников и в определенной степени отразилось на жизни и послужило своего рода социальной ситуацией развития самого Выготского. Внимание к жизни народа и его образованию стояло на первом месте для Выготского, как и для нас в наши дни.

Я хотел бы особо подчеркнуть рост интереса со стороны Выготского к проблематизации после его возвращения в Москву и начала работы в Народном комиссариате просвещения в июле 1924 г. Отметим, с каким вниманием Выготский относился к тому, что Ярошевский (1989) называет «потребностью в методике» при разработке методики обучения людей с физическими и умственными недостатками (дефектологии) [5]:

«Следует задаться вопросом: какая связь между этими абстрактными общими проблемами и тем, с чем учитель сталкивается ежедневно при обучении слепого или глухонемого ребенка? ... Выготский отметил ... что их слепота или глухонемота не есть главное, поскольку такие дети не могут самостоятельно осознать свои расстройства; она вторична, являясь результатом социального опыта. Любой дефект, в первую очередь, носит социальный характер, а не является органическим нарушением поведения» [41, р. 107].

В лекции [32, р. 139] 1928 г. «Трудное детство» (редактор предлагает нам переводить русское выра-

<sup>10</sup> Речь идет о педагогическом техникуме, открытом в 1921 г. в родном городе Выготского — Гомеле (Белоруссия).



жение «трудный ребенок» на английский язык как *problem child* — «проблемный ребенок»), Выготский писал: «Целенаправить развитие в высшей степени сложно и трудно» [32, р. 144]. Выготский размышляет над поисками эффективных подходов (принцип «методологической диалектики» Фрийдмана) — над «подходом, при котором приходится делать нечто обратное прямой цели ... внешне приспособиться к его [ребенка] недостатку, а потом взять над ним верх, т. е. уступить ему для того, чтобы наступать на него» [32, р. 143]. Там, где «более или менее внешние средства часто оказываются очень эффективными», «когда речь идет о ребенке, не оказывающем большого сопротивления», «все эти средства ... оказываются бессильными, когда вы натываетесь на страшное сопротивление со стороны ребенка». Упрямый ребенок пошел по неверному пути развития, «целый ряд органических и внешних сил и обстоятельств, в том числе случайных» стал причиной оказываемого им сопротивления [32, р. 144]:

«А такое сопротивление действительно представляет огромную силу, ибо упрям ребенок не потому, что он хочет быть упрямым, а потому, что известные причины, которые определяли развитие

его характера, с самого начала вырастили это упрямство» [32, р. 144].

Выготский отдавал себе отчет в том, что существует высокий риск неудачи, что наша борьба за достижение труднодостижимой цели и используемые для этого методы не гарантируют нам успех. Поэтому я считаю, что нам необходимо продолжать формулировать проблемы и искать на практике способы помочь детям и подросткам, которые трудно поддаются воспитанию. Эта проблема педагогической деятельности и школы по-прежнему относится к числу наиболее сложных и актуальных.

Является ли отношение Выготского к индивидуальным или конкретным проблемам как к искусственно поставленным проблемам (проблематика) преобладающим подходом в педагогике и в наши дни? Не является ли в наши дни более распространенной практика сформулировать педагогическую проблему как отдельный симптом, чтобы потом попытаться его вылечить? Насколько внимательно мы относимся и могли бы относиться к тому субъективному воздействию, которое мы, люди, оказываем на окружающий нас мир? Какую традицию мы выработали для созидания, и каковы результаты нашей работы?

### *References*

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons. In Daniels H. (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 50–76.
2. Bakhurst D. *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell, 2011.
3. Bozhovich L.I. The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009. Vol. 47(4), pp. 59–86.
4. Burgess T. Reading Vygotsky. In Daniels H. (ed.) *Charting the Agenda: Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge, 1993, pp. 1–29.
5. Daniels H., Hedegaard (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum, 2011.
6. Davydov V. V. What is real learning activity? In Hedegaard M. (eds.), *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, pp. 123–138.
7. Derry J. *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
8. El'konin B.D. The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1993. Vol. 31(3), pp. 56–71.
9. Foster E. S. (ed.) *The Works of Aristotle. Vol. VII The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 1927.
10. González Rey F. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In van Oers B. (ed.), *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp. 137–154.
11. Gonzalez Rey F. L. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 2009. Vol. 1, pp. 59–73.
12. Hardcastle J. Vygotsky's Enlightenment precursors. *Educational Review*, 2009. Vol. 61(2), pp. 181–195.
13. Hedegaard M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical

### *Литература*

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons / H. Daniels (Ed.) // *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 50–76.
2. Bakhurst D. *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell, 2011.
3. Bozhovich L.I. The social situation of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2009. Vol. 47(4). P. 59–86.
4. Burgess T. Reading Vygotsky / H. Daniels (Ed.) // *Charting the Agenda: Educational activity after Vygotsky*. L.: Routledge, 1993. P. 1–29.
5. Daniels H., Hedegaard (Eds.) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. L.: Continuum, 2011.
6. Davydov V.V. What is real learning activity? / M. Hedegaard (Ed.) // *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. P. 123–138.
7. Derry J. *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
8. El'konin B.D. The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1993. Vol. 31(3). P. 56–71.
9. Foster E.S. (Ed.) *The Works of Aristotle. Vol. VII. The Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 1927.
10. González Rey F. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology / B. van Oers (Ed.) // *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 137–154.
11. Gonzalez Rey F.L. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology // *Outlines*. 2009. Vol. 1. P. 59–73.
12. Hardcastle J. Vygotsky's Enlightenment precursors // *Educational Review*. 2009. Vol. 61(2). P. 181–195.

wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 2012. Vol. 19(2), pp. 127–138.

14. Losonsky M. (ed.) Humboldt. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge: CUP, 1999, pp. 25–64.

15. Miller J. Seductions: Studies in reading and culture. London: Virago, 1993.

16. OED Oxford English Dictionary Online, 2016. URL: <http://www.oed.com/> (Accessed 10.01.2017).

17. Reed M. A perplexed story. *Changing English*, 2006. Vol. 13(2), pp. 197–209.

18. Rieber R. W., Wollock J. Vygotsky's "crisis" and its meaning today. Prologue. In Rieber R.W. (eds.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 3*. New York: Plenum Publishers, 1997a, pp. vii–xii.

19. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 6, pp. 1–15.

20. Sinha C. Evolution, development and the social production of mind. *Cultural Dynamics*, 1989. Vol. 2(2), pp. 188–208.

21. Sinha C. Culture, language and the emergence of subjectivity. *Culture and Psychology*, 2000. Vol. 6(2), pp. 197–207.

22. Sobkin V. S. L. S. Vygotsky and the psychology of art. *International Congress, "Mind in Society: The turn of cultural activity"* (14 November 2016). Moscow: Russian University of the Humanities, 2016.

23. Tolstoy L. N. (1882/1921) *A Confession and What I Believe*. Maude A. (ed.). London: Oxford University Press.

24. Valsiner J., Van der Veer R. The Social Mind: Construction of the idea. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

25. Vasilyuk F. The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.

26. Van der Veer R. Some major themes in Vygotsky's theoretical work. An introduction. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3*. New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 1–7.

27. Van Oers B. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015. Vol. 4, pp. 19–27.

28. Veresov N. Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski. In Moro C. (eds.), *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*. Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 209–235.

29. Vygotskaia G.L., Lifanova T. M. Lev Semenovich Vygotsky Part 1: Life and Works. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1999. Vol. 37(2), pp. 23–90.

30. Vygotsky L.S. Thought and Language. Hanfmann E. (eds.). Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.

31. Vygotsky L.S. Thought and word (Chapter 7). Thinking and Speech. In Rieber R. W. (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1 Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 1987, pp. 243–285.

32. Vygotsky L.S. The difficult child. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. New York: Plenum Press, 1993, pp. 139–149.

33. Vygotsky L.S. The problem of the environment. In Valsiner J. (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 347–348.

34. Vygotsky L.S. The methods of reflexological and psychological investigation. In Rieber R.W. (eds.), *The*

13. Hedegaard M. Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach // *Mind, Culture, and Activity*. 2012. Vol. 19(2). P. 127–138.

14. Losonsky M. (Ed.) Humboldt. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge: CUP, 1999. P. 25–64.

15. Miller J. Seductions: Studies in Reading and Culture. L.: Virago, 1993.

16. OED. Oxford English Dictionary Online, 2016 // URL: <http://www.oed.com/>

17. Reed M. A perplexed story // *Changing English*. 2006. Vol. 13(2). P. 197–209.

18. Rieber R.W., Wollock J. Vygotsky's "crisis" and its meaning today. Prologue / R.W. Rieber (Ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3*. N.Y.: Plenum Publishers, 1997. P. vii–xii.

19. Sannino A. The principle of double stimulation: A path to volitional action // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 6. P. 1–15.

20. Sinha C. Evolution, development and the social production of mind // *Cultural Dynamics*. 1989. Vol. 2. P. 188–208.

21. Sinha C. Culture, language and the emergence of subjectivity // *Culture and Psychology*. 2000. Vol. 6(2). P. 197–207.

22. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the psychology of art // *International Congress, "Mind in Society: The turn of cultural activity"* (14 November 2016). Moscow: Russian University of the Humanities, 2016.

23. Tolstoy L.N. *A Confession and What I Believe* / Translated by A. Maude. L.: Oxford University Press, 1921.

24. Valsiner J., Van der Veer R. The Social Mind: Construction of the idea. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

25. Vasilyuk F. The Psychology of Experiencing: The Resolution of Life's Critical Situations. N.Y.: Harvester Wheatsheaf, 1991.

26. Van der Veer R. Some major themes in Vygotsky's theoretical work. An introduction / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3*. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 1–7.

27. Van Oers B. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 4. P. 19–27.

28. Veresov N. Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski / C. Moro (Ed.) // *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*. Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 2014. P. 209–235.

29. Vygotskaia G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky. Part 1: Life and Works // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1999. Vol. 37(2). P. 23–90.

30. Vygotsky L.S. Thought and Language / E. Hanfmann (Ed.). Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.

31. Vygotsky L.S. Thought and word (Chapter 7). Thinking and speech / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology*. N.Y.: Plenum Press, 1987. P. 243–285.

32. Vygotsky L.S. The difficult child / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. N. Y.: Plenum Press, 1993. P. 139–149.

33. Vygotsky L.S. The problem of the environment / J. Valsiner (Ed.) // *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. P. 347–348.

*Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 35–49.

35. Vygotsky L.S. The problem of consciousness. In Rieber R.W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 129–138.

36. Vygotsky L.S. The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. In Rieber R. W. (eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 3.* New York, Plenum Publishers, 1997a, pp. 233–343.

37. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 4, The History of the Development of Higher Mental Functions.* Rieber R. W. (ed.). New York: Plenum Press, 1997b.

38. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 5, Child Psychology.* Rieber R.W. (ed.). New York: Plenum Press, 1998, pp. 187–205.

39. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6, Scientific Legacy.* Rieber R.W. (ed.). New York: Plenum Press, 1999.

40. Wertsch J.V, Tulviste P. & Hagstrom F. (1993) A sociocultural approach to agency. In Forman E.A. (eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development.* Oxford: OUP, 1993, pp. 336–356.

41. Yaroshevsky M.G. Lev Vygotsky, (Outstanding Soviet Psychologists). Moscow: Progress Publishers, 1989.

42. Zavershneva E.Iu. The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48(1), pp. 34–60.

43. Zavershneva E.Iu. Ontogeny of the semantic field. “*Learning and development*” symposium” (16 November 2016, Moscow). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2016.

44. Zinchenko, V.P.<sup>1</sup> *Journal of Russian and East European Psychology*, 2000a. Vol. 38(4).

45. Zinchenko V.P. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2000a, 38(5).

46. Zinchenko V.P. Thought and word: The approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet. In Daniels H.(eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 212–245

47. Zinchenko V.P. For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2011. Vol. 49(6), pp. 18–44.

34. Vygotsky L.S. The methods of reflexological and psychological investigation / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 35–49.

35. Vygotsky L.S. The problem of consciousness / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 129–138.

36. Vygotsky L.S. The Historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation / R.W. Rieber (Ed.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky.* Vol. 3. N.Y., Plenum Publishers, 1997. P. 233–343.

37. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 4. The History of the Development of Higher Mental Functions / R.W. Rieber (Ed.).* N. Y.: Plenum Press, 1997.

38. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 5. Child Psychology / R.W. Rieber (Ed.).* N.Y.: Plenum Press, 1998. P. 187–205.

39. Vygotsky L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6. Scientific Legacy / R.W. Rieber (Ed.).* N.Y.: Plenum Press, 1999.

40. Wertsch J. V, Tulviste P., Hagstrom F. A sociocultural approach to agency / E.A. Forman (Ed.) // *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford: OUP, 1993. P. 336–356.

41. Yaroshevsky M.G. Lev Vygotsky (Outstanding Soviet Psychologists). M.: Progress Publishers, 1989.

42. Zavershneva E.Iu. The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934) // *Journal of Russian and East European Psychology.* 2010. Vol. 48(1). P. 34–60.

43. Zavershneva E.Iu. Ontogeny of the semantic field // “*Learning and Development*” Symposium (16 November 2016, Moscow). M.: Moscow State University of Psychology and Education, 2016.

44. Zinchenko V.P.<sup>1</sup> *Journal of Russian and East European Psychology.* 2000. Vol. 38(4).

45. Zinchenko V.P. *Journal of Russian and East European Psychology.* 2000. Vol. 38(5).

46. Zinchenko V.P. Thought and word: The approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet /H. Daniels (Ed.) // *The Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 212–245.

47. Zinchenko V.P. For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking // *Journal of Russian and East European Psychology.* 2011. Vol. 49(6). P. 18–44.

<sup>1</sup> These two issues of JREEP are dedicated to the writings of V.P. Zinchenko.

<sup>1</sup> Оба выпуска JREEP посвящены трудам В.П. Зинченко.

## ZBR and ZPD: Is there a difference?

**N.N. Veresov\***,  
Monash University, Melbourne, Australia,  
*nveresov@hotmail.com*

The paper considers some problems of understanding the content of the theoretical notion of zone of proximal development in the English-language literature, related to unavailability of sources and some inaccuracies in translations. It is shown that, as a result of such inaccuracies, the notion of zone of proximal development (ZPD) turns out to be different in terms of its theoretical content from the notion of zona blizhayshego razvitiya (ZBR) (зона ближайшего развития, ЗБР), so that we can say that ZPD is not the same as ZBR. Simplification and fragmentation of basic theoretical ideas lead to some serious consequences, which cause difficulties both in the search for a common understanding and further development of cultural-historical theory, as well as in the practical application of ZBR in educational practices.

**Keywords:** cultural-historical psychology, ZBR, ZPD.

---

## «Зона ближайшего развития» и «zone of proximal development»: есть ли разница?

**Н.Н. Вересов,**  
Университет Монаш, Мельбурн, Австралия,  
*nveresov@hotmail.com*

Рассматриваются некоторые проблемы понимания содержания теоретического понятия «зона ближайшего развития» в англоязычной литературе, связанные с недоступностью источников и неточностями в переводах. Показано, что в результате таких неточностей, понятие «zone of proximal development» оказывается отличным по теоретическому содержанию от понятия «зона ближайшего развития». Упрощение и фрагментация основных теоретических идей приводят к серьезным последствиям, которые создают трудности как в поисках общего понимания и дальнейшего развития культурно-исторической теории, так и в практическом применении метода зоны ближайшего развития в образовательных практиках.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, «зона ближайшего развития», «zone of proximal development».

---

### In English

Let me start with an anecdote, a kind of epigraph, which bears a direct relation to the subject of the paper, even though we take it as a metaphor. It clearly shows the dependence of correct understanding on the translation accuracy.

*Judge:* – Defendant, you are accused of having found a huge gold bar, but you didn't hand it over to the authorities, as required by law. If you do not say where the gold bar is, you face punishment up to the death penalty. Do you understand the accusation?

**For citation:**

Veresov N.N. ZBR and ZPD: Is there a difference? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 23–36. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130102

**Для цитаты:**

Вересов Н.Н. «Зона ближайшего развития» и «zone of proximal development»: есть ли разница? // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 23–36. doi:10.17759/chp.2017130102

\* Veresov Nikolai Nikolayevich, Associate Professor, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia. E-mail: nveresov@hotmail.com

Вересов Николай Николаевич, доцент, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия. E-mail: nveresov@hotmail.com



*Barrister:* Your Honor, the defendant is a representative of one indigenous peoples of the North. He does not understand Russian. We have invited an interpreter.

*Judge:* Well. Please, translate my words to the defendant.

*Interpreter:* The judge says that you found a huge gold bar without handing it over to the authorities.

*Defendant:* I've hidden the gold behind a large boulder. It's easy to find: there is only one large boulder in the vicinity.

*Interpreter:* The defendant says that he found nothing, and let there be the death penalty, he knows nothing.

Some time ago I published a paper where I claimed that in the literature either very simplified or arbitrarily fragmented interpretations of the Vygotsky theory prevail, and his complex and multifaceted concept of “*zona blizhayshego razvitiya*” (ZBR) – in English translation: “zone of proximal development” (ZPD) – was the first victim of such interpretations. As a result, this concept is either misunderstood or not understood at all [20]. As expected, there was no reaction from the academic community, except for a short answer on the well-known forum xmca, boiling down to the fact that I had proposed them a stone instead of bread. At first I wanted to argue that the position of those who, while demanding fish, refuses to accept the proposed fishing rod, considering this as a personal insult, is regrettable. But then I came to the conclusion that my critical friend is probably partly right. That is when I thought: “ZBR and ZPD: Is there a difference?”

To date, publications on ZPD are too numerous to name them all. Only Web of Science provides 215 articles over the past 5 years, not to mention Scopus, PsycInfo and PsychLIT. However, it seems to me that the situation with the understanding of ZPD as a complex concept related to the problem of development has not changed significantly. Quantitative growth does not always lead to qualitative changes; a simple repetition of the lesson learned does not guarantee any progress in understanding, but sometimes leads to vulgarized simplifications, especially when it comes to complex concepts. We can say that the concept of ZBR is adopted, but not completely assimilated.

Therefore, I will not analyze in detail all this huge array of publications, growing in a geometric progression; I try to show how the concept of ZPD is understood and used by researchers who position themselves as continuers of the Vygotsky's tradition – Vygotskians and Post-Vygotskians. After all, who, if not they, the Vygotskians, the continuers of tradition, could clarify the content of this concept to the academic community, give the right guidelines for understanding its essence and content? Who could contribute to the further development of this concept in relation to development in the tradition of cultural and historical psychology?

And they really do it. Back in 1998, A. Palinscar regretfully stated that ZPD remains one of the most used and least understood constructs in modern pedagogical literature [16, p. 370]. In his brilliant article, Seth Chaiklin, agreeing with Palinscar, undertook a serious analysis

of Vygotsky's texts and existing interpretations of ZPD and came to a conclusion that it is difficult to disagree with:

*The zone of proximal development was introduced as a part of a general analysis about child development. It is not a main or central concept in Vygotsky's theory of child development. Rather its role is to point to an important place and moment in the process of child development. To understand this role, one must appreciate the theoretical perspective in which it appeared. That is, we need to understand what Vygotsky meant by 'development' in general, if we are going to understand what he meant by 'zone of proximal development' in particular. In this way, the reader can develop a generative understanding of the theoretical approach, which will be more valuable than a dictionary definition of the concept* [11, p. 45–46].

Almost 15 years have passed, but are there any grounds for us to assert that something has changed, that the process of generating understanding, to which S. Chaiklin called, might be slowly but really occurring? I do not think that the picture looks optimistic, because since 2003 almost no serious theoretical article has appeared that would attempt to provide such a generative understanding of ZPD. It seems that the Vygotskians simply, as they say, “stopped talking about this” – either thinking that it was done, or getting tired to explain to colleagues the true meaning of this concept, or else, tired of playing with ZPD, they have turned to other “toys”, such as the concept of perezhivanie.

But this is only a superficial impression. Among many reasons, for which the concept of ZBR in international, primarily English, literature retains its status as one of the most used and least understood concepts, there is one that requires special attention. This problem is due, first, to the limited availability of original sources, and secondly, to inaccuracies in translations in those sources that are available to English-speaking researchers. Here “sources” mean the Vygotsky's original texts.

This article is mainly devoted to the analysis of these two reasons, which, in my opinion, essentially restricts the possibility of an adequate understanding of the content of ZBR and the further development of this content, as well as the practical application of the ZBR method in educational practices.

## Availability of Sources for Western Researchers

In the most complete and detailed form, the concept of ZBR is presented in four Vygotsky's works. This, first, chapters 1 and 3 in his book “*Mental Development of Children in a Process of Learning*”, published in 1935 [1] and republished in 1999 as part of “*Educational Psychology*”. Secondly, chapter 3 in the work “*The Problem of Age*” (1932–1934), published only in 1984 in the collection of works [5]. And, thirdly, chapter 6 of “*Thinking and Speech*” [3], which refers to the formation of scientific concepts. I could also mention in this regard the well-known work “*Game and Its Role in the Mental Development of Children*”, where the author states in general terms that the child's play creates ZBR, but does

not specify how this happens, and what are the mechanisms thereof.

In these studies, ZBR is presented in the context of the problem of relationship between school education and the dynamics of the child's mental (intellectual) development, as a possible alternative to existing methods and techniques for diagnosing the levels of intelligence development, such as IQ [6]. From this point of view, ZBR is really not the central concept of cultural-historical theory [11]; it is used, rather, as a practical diagnostic method. However, if ZBR is considered in isolation from Vygotsky's entire theoretical system, then understanding it, both as a theoretical concept and as a diagnostic method, is doomed to remain essentially incomplete and superficial.

Chapters 1 and 3 of *"Mental Development of Children in a Process of Learning"* became available to English-speaking researchers through two translations. First translation of 1978 [21] is a greatly reduced and simplified version of these two chapters, combined into one under the title: *"Interaction between Learning and Development"* [21, pp. 79–92], which is explained by the task of the whole book *"Mind in Society"*, that, according to the editors, consisted in presenting Vygotsky's ideas to the American readers in a simple and understandable form. However, for a number of reasons, it is this translation that still remains the most famous and most cited in the academic community. A new and complete translation of Chapter 3 became available in 2011. [22] As for chapter 1 of the work of 1935, it still remains inaccessible to English-speaking researchers because of the lack of its full translation. The work *"The Problem of Age"* was translated into English and included in Volume 5 of the Collected Works [27]. *"Thinking and Speech"* was translated several times more or less successfully and was included Volume 1 of the American edition of the collected works [23].

### Translation Problems and Their Implications

According to some researchers, whose opinion I share, the English translations of Vygotsky's texts leave much to be desired. However, as history shows, Vygotsky is not alone in this misfortune. The same can be said about the texts Piaget, Wallon, Freud, as well as the Russian translations of Maslow and Rogers.

And yet, the translation of the Vygotsky's texts is a special case. They had no luck from the very beginning. The book of Vygotsky that was first to be published in English translation – *"Thinking and Speech"* – became legendary not only because it was read by Piaget. He did read it, and even gave a detailed response to criticism, which he had never done before nor after. This book became legendary also because it was severely reduced and poorly translated. There is even a joke about this: from *"Thinking and Speech"*, the publishers took the most important thoughts, rejected them, and then translated what was left, in an ugly way. Without going into details, I will say that, if the name itself was translated as "Thought and Language", then what can we say about the content! Of course, one can say that "thought" can

mean both "thought" and "thinking", but "language" is certainly not "speech", not to mention the fact that, according to Vygotsky, language is a system of cultural signs, whereas speech is a mental process inseparable from thinking. It is with this inseparability of thinking and speech that the concept of units of analysis is connected, which is introduced in the first chapter of the work *"Thinking and Speech"*, and the search for which is the subject of a significant part of the book itself.

The concept of "activity" in Vygotsky's texts was even more unlucky. I will not go into the discussion about whether Vygotsky had a concept of activity; there are various points of view on this matter. But if you look at the problem from the point of view of translations, the Russian word *"deyatelnost"* has been translated into English as "activity". But, after all, the *"vysshaya nerovnyaya deyatelnost"* in English is also "higher nervous activity", although it is clear that, in this case, "activity" has nothing to do with the concept of activity developed by the Leontiev's school. Moreover, the word *"aktivnost"* in English is also "activity". And since both *"deyatelnost"* and *"aktivnost"* are always translated as "activity", in all translation of Vygotsky's texts, it seems that Vygotsky was, as they say, an activity theorist. But if you look at the original Russian texts, the picture is not so simple.

For example, here is an excerpt from Vygotsky:

*"If the main and most general activity of the cerebral hemispheres in animals and humans is signaling, then the main and most common activity of man, which primarily distinguishes the person from the animal in terms of psychology, is the signification, i.e. the creation and use of signs. We take this word in its most literal and exact meaning. Signification is the creation and use of signs, that is, artificial signals"* [4, p. 79].

So there are different activities. Here Vygotsky says that activities that distinguish the man from the animal are activities to create or use artificial signs as external means, that is, the activity of mediation, or, using the Vygotsky's wording, "mediating activity". That is, the sign itself does not mediate; it is the man who mediates, when creating new signs or using existing ones. Continuing this fundamental idea of activity, Vygotsky speaks of two types of mediating activity: (1) the use of tools and (2) the use of signs, while stating that these are two different lines of development [4, p. 89] (Fig. 1).

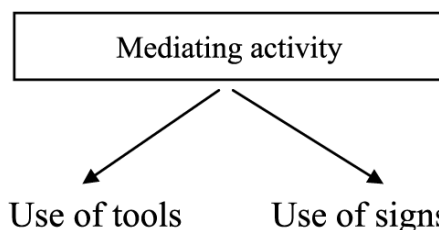


Fig. 1. Two types of mediating activity (L.S. Vygotsky)

And what do we have in translations? In the famous book *"Mind in Society"* (1978), about which I will speak later, mediating activity is translated as indirect mediated activity [21, p. 54]. And instead of two kinds of mediating activity we see the following (Fig. 2):

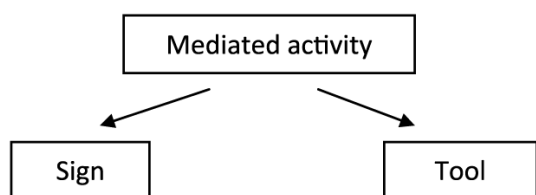


Fig. 2. Two kinds of mediating activity (translations from the book "Mind in Society" (1978))

Thus, this most important thought of Vygotsky about the activity is lost almost completely. But that is not the whole story! Sometimes you wonder how hard translators try to turn Vygotsky into activity theorist, even where it is absolutely inappropriate!

Thus in article of 1925 "Consciousness as a Problem of Behavioral Psychology", Vygotsky wrote:

*This article was already in proof, when I got acquainted with some works on this issue, that were written by behavioral psychologists. The problem of consciousness is posed and solved by these authors in a way close to those developed here, such as the problem of the relationship between reactions (cf. "verbalized behavior") [1, p. 198].*

However, in translation [24, p. 35] "relationship between reactions" is translated as "the relation between actions". However, this was written in 1925, when there was no talk about the theory of activity: it simply did not exist, and Vygotsky was interested in behaviorism for a short period of time. Of course, experts will correct me and say that this annoying omission was corrected in the second translation of this article, in the second volume of the English edition of collected works [25, p. 63–79]. But if you compare these two translations with the original and with each other, it is difficult to say which one is worse. "Both are worse!", as a politician said one day. For example, in this new translation, "reflex" is sometimes translated as "reaction", and sometimes vice versa [25, p. 74].

Even the epigraph in which Vygotsky quotes Marx, and to which he returns in the text, has changed amusingly. Here is the original:

*A spider weaving its web, and a bee building cells from wax do it by virtue of the instinct, lime machines, always in the same way, and do not show any more activity in this than in all other adaptive reactions [1, p. 164].*

It is clear why the *aktionost* is translated here as activity, but the words "adaptive reactions" are translated as "adaptive activities" [25, p. 68].

I specially made this brief digression in order to clarify the general picture with the translations of Vygotsky's texts. However, any expert in this topic would cite dozens, if not hundreds, of even more expressive examples.

Let's return, however, to our subject.

Let's start with the simplest. In chapter 3 of the book "Mental Development of Children in a Process of Learning", there is the following definition: the child's ZBR is "...the distance between the level of his actual development, as determined with the help of the tasks the child solves independently, and the level of possible development, as determined with the tasks the child solves under the guidance of adults and in cooperation with more intelligent peers" [2, p. 42].

The Vygotsky's logic is as follows: ZBR is **not** a zone of the nearest training and **not** the zone of tasks that

the child is able to solve independently or in cooperation, **not** the distance between what the child knows and what he does not yet know, but **ZBR of the higher mental functions**, because "The level of actual development of a child determines his already mature functions, the products of his development. The child knows how to do something, therefore, he has matured functions in order to do something else", whereas through the identification of the level of possible development, it is possible to define functions that are not mature yet, but are in the process of maturation [2, p. 42].

In other words, the child's ability to solve problems independently depends on the level of his actual development, which, in turn, is determined by his already developed functions. The child's ability to solve problems in interaction with others depends on the level of his possible development, i.e., functions that are at the beginning of their development cycle. Thus, the child's ability to solve certain tasks independently or in cooperation depends on the level of development of his higher mental functions. ZBR is not the distance between task levels, but the distance between the levels of development of intellectual functions, as determined through solving problems.

But who does this, *who identifies* the child's development levels with the help of tasks? From the whole text, it is clear that it is an adult – the teacher or the researcher – by whom these development levels are to be identified through solving tasks. That's how these words should be understood: "the level... of development, as identified by the teacher with the help of ... tasks". Here, the word "determined" is a synonym for the word "identified". The teacher identifies levels of development that are independent of tasks in any way, but depend on, but *do depend on* (i.e. are determined by) *the levels of functions development*. In this sense, the word "determined" is a synonym for "depend on".

Having identified the levels of development, the teacher or researcher gets an opportunity to find out what intellectual functions of the child have already completed the development cycle ("flowers of development"), and which are at the beginning of the development cycle ("germs of development"), and, accordingly, to design the training in the ZBR.

However, the translation in the 1978 edition does not accurately reflect the logic of Vygotsky:

*"[ZPD is] ...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" [21, p. 86].*

Indeed, ZPD (zone of proximal development) is defined here as the distance between the "actual developmental level" and "the level of potential development", which, in general, is true, even if we translated *uroven' vozmozhnogo razvitiya* as "the level of potential development", although it would be more accurate to translate it as "the level of possible development".

But the words "determined" through problems, i.e. identified, and "determined" as "dependent on" played a cruel joke. The level of possible development in the



translation is presented as the level determined *through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*.

If we assume that the expression “with the help of” and the word “through” are, in principle, synonymous, then the translation in this place can be recognized as more or less adequate. At the same time, in the translation, “the level of actual development” is presented as determined, conditioned by problems that the child solves on his own (as determined by independent problem solving). In other words, it turns out that not the ability to solve problems independently depends on the level achieved of actual development and is determined by it, but, on the contrary, the level of actual development is determined by an independent solution of problems. The phrases “to be identified/defined with the help of a task” and “to be determined by the task” have different meanings. You can define (identify) your location with a map, but this does not mean that the location depends on the map and is determined by it.

Hence, the first problem arising from the translation: what determines what? The level of actual development is determined by an independent solution of problems, or the level of actual development can be determined (identified) by an adult with the help of tasks that the child can solve independently? The definition in the Russian text gives an unambiguous answer: both levels of mental development (and therefore ZPD) are determined (identified) with the help of tasks that the child can solve independently or with the help of an adult, in collaboration with peers, but are determined by, dependent on the mental functions development level. In translation, this logical rigor is largely lost. In the translation, the level of actual development is deterministic, that is, it depends on the independent solution of problems (“determined by independent problem solving”), And the level of possible development is “determined through” problems that the child can solve in cooperation.

The second problem: what does it mean “in cooperation with more intelligent peers”? In the Russian text, this is obvious, since it is about, we recall, only and exclusively the relationship between school (academic) education and intellectual development. The more intelligent peers are more intellectually developed, being at a higher level of development of their intellectual functions. The translation “with more capable peers” is not quite accurate, since, in the original speech, it is clearly not about different levels of development of capacities, even intellectual ones, but about different levels of intellectual development. In this connection, it is interesting to note that this, seemingly insignificant, omission caused a number of both minor and major misunderstandings. We only note one of the latter. Over time, “more capable peers” in English literature has become “more competent peers” [18] and even “more knowledgeable other” [15, p. 231; 17, p. 51].

In the new translation of this chapter [22], ZBR is defined as follows: “*The ZPD of the child is the distance between the level of his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the lev-*

*el of possible development, defined with the help of tasks solved by the child under the guidance of adults or in cooperation with more intelligent peers*” (p. 201). The translation “level of possible development” is more accurate than “level of potential development” and completely corresponds to the original: “the level of possible development”. “More intelligent peers”- here the translation is also accurate.

However, ZBR itself is not very accurately interpreted in translation. In the Russian original of 1935 we read: “*what lies today in the zone of the proximal development, tomorrow will be at the level of actual development*” [2, p. 42]. In translation it looks differently: “*what is within the ZPD today, tomorrow will be within the child’s zone of actual development*” [22, p. 205]. “*Level of actual development*” here is translated as “*zone of actual development*”. It turns out that, in addition to the zone of proximal development as the distance between the two levels of development, there is also a certain zone of actual development. And it also led to some implications, namely, to the fact that the level of actual development has really become quite often interpreted as some kind of uncertain “zone of actual development” [7; 12]. But if it exists, then what is it like, how to define it, and what are the levels the distance between which it describes? And, most importantly, how does this “zone of actual development” correlate with ZBR and with the development of higher mental functions?

Although the translation of 2011 is more accurate, almost all researchers still refer to and quote the translation of 1978. But, as I tried to show, it cannot be considered adequate. As a result, in the literature, we still meet with a whole range of misunderstandings.

Thus, Lambert and Clyde (2000) put the question sharply:

“We feel...that Vygotsky’s ZPD presents a restricted view of learning processes and reduces the learner’s role to one of passivity and dependence upon the adult” [14, p. 29].

I should say so too! If ZPD is entirely dependent, determined by the tasks given by an adult, then there is nothing else to expect but the passivity of the learner and his dependence on the adult. The only thing is that ZBR is not ZPD: an adult identifies ZBR with the help of tasks in order to build the learning in cooperation with the child, so as to create conditions for the development of those functions that are at the very beginning of their development cycle. Where is here learner’s passivity?

There is quite a lot of this kind of criticism of ZPD, due to inaccessibility of original sources and poor translations. And this, in turn, influenced the fact that ZPD was gradually replaced in the English literature by the concept of scaffolding. As a result, Vygotsky’s strong living metaphor about the buds and flowers of development was replaced by another one — a mechanical metaphor for scaffolds supporting a building being constructed. And although it is quite clear that scaffolding is not about development, but about learning, the opinion that scaffolding is “the operationalization of Vygotsky’s concept of work in the zone of proximal development” [27, p. 127] became almost dominant in the English-language



literature [8; 9; 10; 13]. Indeed, compared to the vague and contradictory definition of ZPD, scaffolding is a method with which one can work somehow. At the same time, serious researchers from the very beginning were fully aware that “scaffolding is not aimed at developing those functions that are at the beginning of its development” [19, c. 39].

And once we started talking about metaphors, we should mention another problem related to ZBR and ZPD. The metaphor of flowers and buds in development clearly indicates that it is a question of the various intellectual functions that exist in the child at the same time, but are at different stages of development.

Let’s ask a question: when we talk about the flowers and buds of development, where are these flowers or buds? Where are the functions that have already completed the development cycle (flowers), and functions, just starting the cycle of development (buds)? It is clear that the functions that have completed the development cycle lie in the individual plan of consciousness, or, as it could be said in English, in child’s mind. This question will be answered in the same way as those researchers who work with the concept of ZBR, and those who work with ZPD. But if we ask both those and others where the buds of development, that is, functions that are just beginning their development cycle, the answer would be different. Researchers working with ZPD will answer this question unambiguously: these are the functions of the child, which means that they are with child, in child. Other answer is impossible, if we proceed from existing translations and the dominant interpretations of ZPD. However, the concept of ZBR implies a different answer to this question.

To clarify this, let’s turn again to the original Vygotsky text, namely to the first chapter of the same book “*Mental Development of Children in a Process of Learning*” [2].

“...Education creates a ZBR, that is, it awakens and sets in motion in the child a number of internal development processes that are now still possible for the child only in the sphere of relationships with others and in cooperation with his peer, but that, after passing their inner route of development, become the inner treasure of the child himself”.

And below:

“...The education of the child leads to a child’s mental development, brings to life a whole series of such developmental processes that, outside of learning, would not have been possible at all. Education is, therefore, an inherent and universal moment in the development process of a child not of natural but historical features of the man” [2, p. 16].

Initially, at its first stage, at the developmental phase, mental functions exist only in the sphere of relationships with others and cooperation with peers, and only after a certain course of development, they become the flowers of development, internal individual functions. In this sense, the concept of ZBR is nothing more than a concretization of the basic genetic law of cultural development in application to the solution of a specific problem about the relation of learning and mental development. This basic law says that every function in cultural development appears on stage twice: first among people, as a interpsychological cat-

egory and then within the child as an inter-psychological category [4, p. 145]. The child’s higher mental functions are nothing but an internalized social relationship [4, p. 146]. And this, in turn, is directly related to another fundamentally important theoretical position of the cultural and historical theory that social relations, social reality is the source of development, and development itself is the process of how the social becomes individual [5, p. 258]. That’s why teaching/learning is not a factor, not a condition, but a source of intellectual development [2, p. 17]. And this means that the level of possible development and ZBR as a whole does not exist until the child’s starts his interaction with an adult or a more developed peer.

But here the knowledgeable reader might object: in the translation of 1978, so criticized by Nikolai, it is said that the level of possible development is determined by tasks that the child can solve independently or in cooperation! But this exactly corresponds to the just mentioned Vygotsky’s thought! But the fact of the matter is that the levels of development are only identified with the help of tasks and they are not *determined*, that is, they do not depend on them. But the process of development is “triggered” only when the very process of learning, i.e., *joint solution of problems*, begins to be built in the zone of proximal development. Then, what Vygotsky understood to be development, that is, the social (the ways and forms of cooperation, interaction) becomes individual (individual intellectual functions, which, according to Vygotsky, still remain social in its content and structure). Therefore, by the way, Vygotsky does not say that learning should be built at the level of possible development, which would be quite logical, if development is determined by tasks, but he says that learning should be built in the ZBR, i.e., in some space between the development levels.

As we see, in order to measure the depth of the theoretical content of the concept of ZBR, it is necessary to correlate it with the general understanding of the laws of development, on which the cultural and historical theory is based.

However, there may be a question: and what about ZPD? Is there really a difference, in general, theoretical terms, between the content of the concepts of ZBR and ZPD? Although, the translation is imperfect, the way of interpretation is inaccurate, however there are the very words of Vygotsky himself, clearly explaining the connection of ZBR with the foundations of the theory! Yes, translations confuse the essence of the matter, but Vygotsky’s words make it perfectly clear. However, the fact is that his words were taken by me from chapter 1 of the book “*Mental Development of Children in a Process of Learning*”, which, as I have already said, has not yet been translated in its entirety, and is therefore only fragmentary for Western researchers, outside the logics of its the Russian original. And therefore, as the classic said, we again speak different languages.

In conclusion, I would like to say that I fully realize that my analysis is far from complete. Namely, I did not dwell on translations of ZBR in “*The Problem of the Age*” and the “*Thinking and Speech*”. I would be grateful

if colleagues continue this work, which seems to me to be important and relevant. My task was, first of all, to draw attention to the problem and outline the ways to solve it. I wanted to show that Russian researchers, who work with original sources, and English-speaking researchers, who deal with translations, in fact, work with fundamen-

tally different concepts. So you can even say that ZPD is not the same as ZBR.

It seems that the publication of new and accurate translations of all of Vygotsky's major works on ZBR will help us find a common language and come to a common understanding.

### Acknowledgment

I thank the Child and Community Development Faculty Research group for their support and flowersful discussion of this work. I thank Professor M. Dafermakis for his valuable comments. I am especially grateful to an unknown volunteer who collected and presented me more than 200 articles on ZPD published in 2010–2016.

Начну с анекдота, своего рода эпитафии, который имеет непосредственное отношение к теме статьи, а если принять его как метафору, то тем более. Он ярко иллюстрирует зависимость правильного понимания от точности перевода.

*Судья:* «Подсудимый, Вы обвиняетесь в том, что нашли огромный золотой слиток и не сдали его государству, как того требует закон. Если Вы не скажете, где слиток, то Вам грозит наказание вплоть до смертной казни. Вам понятно обвинение?»

*Адвокат:* «Ваша честь, подсудимый — представитель одного из малочисленных народов Севера и не понимает по-русски. Мы пригласили переводчика».

*Судья:* «Хорошо. Пожалуйста, переведите подсудимому мои слова».

*Переводчик:* «Судья говорит, что ты нашел огромный золотой самородок и не сдал его государству».

*Подсудимый:* «Самородок спрятан за большим валуном. Его легко найти, в нашей округе только один большой валун».

*Переводчик:* «Подсудимый говорит, что ничего не находил и пусть даже смертная казнь, он все равно ничего не знает».

Некоторое время назад я опубликовал работу о том, что в зарубежной литературе преобладают либо очень упрощенные, либо произвольно фрагментированные трактовки теории Выготского, а его сложное и многоплановое понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) — «zone of proximal development» (ZPD) в английском переводе — стало первой жертвой таких трактовок. В результате в современной англоязычной литературе это понятие или понимается неправильно или не понимается вообще [20]. Реакции со стороны академического сообщества, как и следовало ожидать, не последовало, если не считать короткого ответа на известном форуме хтса, сводящегося к тому, что я предложил камень вместо хлеба. Сначала я хотел было возразить, что вызывает сожаление позиция тех, кто, требуя рыбу, отказывается при этом от предлагаемой удочки, воспринимая это как личное оскорбление. Но, подумав, я пришел к выводу, что критик мой, наверное, в чем-то прав. Вот тогда то я и задумался на тему «ЗБР и ZPD: есть ли разница?»

### In Russian

К настоящему времени число публикаций, связанных с ZPD, столь велико, что не поддается подсчету. Только Web of Science дает 215 статей за последние 5 лет, не говоря уже о Scopus, PsycInfo и PsychLIT. Однако, как мне представляется, ситуация с пониманием ZPD как сложного понятия, имеющего отношение к проблеме развития, не изменилась сколь-нибудь значительно. Количественный рост далеко не всегда приводит к качественным изменениям; простое повторение пройденного не гарантирует продвижения в понимании, но приводит порой к вульгаризированным упрощениям, особенно если речь идет о сложных понятиях. Можно сказать, что понятие ЗБР освоено, но не совсем усвоено.

Поэтому я не буду анализировать детально весь этот огромный и растущий в геометрической прогрессии вал публикаций, а попробую показать, как понятие ZPD понимается и используется зарубежными учеными, которые позиционируют себя как продолжатели традиции Выготского — выготскианцы или пост-выготскианцы. Ведь кто, если не они, выготскианцы, продолжатели традиции, могли бы прояснить академическому сообществу содержание этого понятия, дать правильные ориентиры для понимания его сути и содержания? Кто мог бы внести вклад в дальнейшую разработку этого понятия применительно к развитию в традиции культурно-исторической психологии?

И они действительно это делают. Еще в 1998 г. А. Палинскар с сожалением констатировала, что ZPD остается одним из наиболее используемых и наименее понимаемых конструкторов в современной педагогической литературе [16, с. 370]. В блистательной статье Сет Чайклин, соглашаясь с Палинскар, предпринял серьезный анализ текстов Выготского и существующих интерпретаций ZPD и пришел к выводу, с которым трудно не согласиться:

«Понятие “зона ближайшего развития” было введено в контексте общего анализа развития ребенка. Это не главное и не центральное понятие в теории детского развития Выготского. Скорее, его роль в том, чтобы выделить один из моментов в процессе развития ребенка. Понять роль ZPD можно только если понять общий теоретический контекст, в котором оно появилось. Это значит, что мы должны понять, что

имел в виду Выготский под ZPD в целом, если мы хотим понять, что он имел в виду под ZPD в частности. Только так читатель может начать вырабатывать порождающее понимание (*generative understanding*) теоретического подхода, который будет более ценным, чем определения из словаря» [11, с. 45–46].

Прошло почти 15 лет, но имеются ли у нас основания утверждать, что что-то изменилось, что процесс порождающего понимания, к которому призывал С. Чайклин, пусть медленно, но действительно происходит? Не думаю, что картина выглядит оптимистической, ведь с 2003 г. не появилось практически ни одной серьезной теоретической статьи, в которой была бы предпринята попытка такого порождающего понимания ZPD. Создается впечатление, что зарубежные исследователи-выготскианцы просто, как говорится, «закрыли тему» — то ли посчитав, что дело сделано, то ли оттого, что устали объяснять коллегам подлинный смысл этого понятия, то ли, устав играть с ZPD, обратились к другим «игрушкам», например, к понятию переживания.

Но это только поверхностное впечатление. Среди многих причин, в следствие которых понятие ЗБР в зарубежной, прежде всего англоязычной, литературе сохраняет статус одного из наиболее используемых и наименее понятых, есть одна, требующая особого внимания. Это — проблема, связанная, во-первых, с ограниченностью доступных оригинальных источников, во-вторых, с неточностями в переводах в тех источниках, которые доступны англоязычным исследователям. Здесь под словом «источники» я имею в виду оригинальные тексты Выготского.

Данная статья и посвящена главным образом анализу этих двух причин, существенно ограничивающих, на мой взгляд, возможности адекватного понимания содержания понятия ЗБР и дальнейшего развития этого содержания, так же, как и практического применения метода ЗБР в образовательных практиках.

### Доступность источников для западных исследователей

В наиболее полном и развернутом виде понятие ЗБР представлено у Выготского в четырех работах. Это, во-первых, главы 1 и 3 в книге «Умственное развитие ребенка в процессе обучения», изданной в 1935 г. [1] и переизданной в 1999 г. как часть «Педагогической психологии». Во-вторых, глава 3 в работе «Проблема возраста» (1932–1934 гг.), изданная лишь в 1984 г. в собрании сочинений [5]. И, в-третьих, глава 6 «Мышления и речи» [3], где говорится о формировании научных понятий. Можно упомянуть в этой связи также известную работу «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», в которой автор говорит в общем виде, что игра создает ЗБР, но как это происходит, каковы механизмы, не уточняет.

В означенных работах ЗБР представлена в контексте проблемы о соотношении между школьным обучением и динамикой умственного (интеллектуального) развития ребенка как возможная альтерна-

тива существующим способам и методам диагностики уровней развития интеллекта, таких как IQ [6]. С этой точки зрения ЗБР действительно не является центральным понятием культурно-исторической теории [11] и выступает, скорее, как практический диагностический метод. Однако если ЗБР рассматривать в отрыве от всей теоретической системы Выготского, то понимание его и как теоретического понятия, и как диагностического метода обречено оставаться существенно неполным и поверхностным.

Главы 1 и 3 из работы 1935 г. стали доступными для англоязычных исследователей благодаря двум переводам. Первый перевод 1978 г. [21] представляет собой очень сильно сокращенную и упрощенную версию этих двух глав, скомбинированных в одну под названием «Interaction between learning and development» [21, с. 79–92], что объясняется задачей всей книги «Mind in society», состоявшей, по словам редакторов, в том, чтобы представить идеи Выготского американскому читателю в простой и понятной форме. Однако в силу ряда причин именно этот перевод и поныне остается самым известным и самым цитируемым в академическом сообществе. Новый и полный перевод главы 3 увидел свет в 2011 г. [22] Что же касается главы 1 из работы 1935 г., то она и сейчас остается недоступной для англоязычных исследователей из-за отсутствия полного перевода. Работа «Проблема возраста» переведена на английский и вошла в пятый том собрания сочинений [27]. «Мышление и речь» переводилась с разной степенью успешности несколько раз и вошла в первый том американского издания собрания сочинений [23].

### Проблемы с переводом и последствия

По мнению некоторых исследователей, которое разделяю и я, текстам Выготского очень не повезло с переводами на английский. Однако, как показывает история, Выготский в этом смысле не одинок. То же самое можно сказать и о текстах Пиаже, Валлона, Фрейда, как и о русских переводах Маслоу и Роджерса.

И все же переводы текстов Выготского — случай особый. Им не везло с самого начала. Первая книга Выготского, опубликованная в переводе на английский, «Мышление и речь» стала легендарной не только потому, что ее прочел Пиаже. Прочел и даже развернуто ответил на критику, чего он никогда в жизни не делал ни до этого, ни после. Она стала легендарной еще и потому, что была значительно сокращена и плохо переведена. Есть даже шутка по этому поводу: из «Мышления и речи» издатели взяли самое главное, выбросили это, а оставшуюся часть безобразно перевели. Не вдаваясь в подробности, скажу, что если само название было переведено как «Thought and language» («Мысль и язык»), то что уж говорить о содержании! Можно, конечно, сказать, что «thought» может означать и «мысль», и «мышление», но «language» — уж точно никак не «речь», не говоря уж о том, что, по Выготскому, язык — это система культурных знаков, а речь — это психологиче-

ский процесс, неотделимый от мышления. Именно с этой нераздельностью мышления и речи связано понятие о единицах анализа, которое вводится в первой главе работы «Мышление и речь» и поиску которого посвящена значительная часть самой книги.

Еще больше не повезло в текстах Выготского понятию «деятельность». Я не стану вдаваться в дискуссию о том, было ли у Выготского понятие деятельности, на этот счет существуют разные точки зрения. Но если посмотреть на проблему с точки зрения переводов, то русское слово «деятельность» переводится на английский как «activity». Но ведь и высшая нервная деятельность по-английски это «higher nervous activity», хотя понятно, что здесь «деятельность» ничего общего с понятием деятельности, разработанным в школе Леонтьева, не имеет. Более того, слово «активность» по-английски тоже «activity». А поскольку и «деятельность», и «активность» во всех переводах Выготского всегда переводится как «activity», возникает впечатление, что Выготский, что называется an activity theorist. Но если посмотреть оригинальные русские тексты, то картина оказывается не такой простой.

Вот, например, у Выготского:

«Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является сигнификация, т. е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т. е. искусственных сигналов» [4, с. 79].

Так что деятельности бывают разные. Здесь Выготский говорит о том, что деятельность, отличающая человека от животного, есть деятельность по созданию или использованию искусственных знаков как внешних средств, т. е. деятельность опосредования, или, словами Выготского, «опосредующая деятельность». То есть опосредует не знак сам по себе, опосредует человек, создавая или используя уже существующие знаки. Продолжая эту фундаментальную по важности мысль о деятельности, Выготский говорит о двух типах опосредующей деятельности — (1) употребление орудий и (2) употребление знаков, оговариваясь при этом, что это две разные линии развития [4, с. 89] (рис. 1).

А что мы имеем в переводах? В известной книге «Mind in Society» (1978), о которой я еще буду говорить ниже, опосредующая деятельность переведена как indirect mediated (опосредованная) activity [21,

с. 54]. А вместо двух видов опосредующей деятельности видим следующее (рис. 2):

Таким образом в переводе эта важнейшая мысль Выготского о деятельности оказывается утраченной почти полностью. Но и это еще не все! Порой диву даешься, с каким старанием переводчики пытаются превратить Выготского в activity theorist даже там, где это уж совсем неуместно!

Так, например, в статье 1925 г. «Сознание как проблема психологии поведения» Выготский пишет: «Настоящая статья была уже в корректуре, когда я ознакомился с некоторыми работами по этому вопросу, принадлежащими психологам-бихевиористам. Проблема сознания ставится и решается этими авторами близко к развитым здесь мыслям, как проблема отношения между реакциями (ср. «вербализованное поведение»)» [1, с. 198].

Однако в переводе [24, с. 35] «отношения между реакциями» переведено как «the relation between actions» (отношения между действиями). А ведь это статья 1925 г., когда о теории деятельности не было еще и речи, она просто не существовала, а Выготский на короткое время был увлечен бихевиоризмом. Конечно, знающие люди меня поправят и скажут, что это досадное упущение было исправлено во втором переводе этой статьи, во втором томе английского издания собрания сочинений [25, с. 63–79]. Но если сравнить эти два перевода и с оригиналом, и между собой, то трудно сказать, какой из них хуже. Оба хуже, как выразился однажды один политический деятель. Например, в этом новом переводе «рефлекс» иногда переводится как «reaction» (реакция), а иногда наоборот [25, с. 74].

Даже эпиграф, в котором Выготский цитирует Маркса, и к которому он возвращается в тексте, забавным образом изменился. Вот оригинал:

«Паук, который ткёт паутину, и пчела, строящая ячейки из воска, делают это в силу инстинкта, машинально, все одинаково и не обнаруживают в этом больше активности, чем во всех остальных приспособительных реакциях» [1, с. 164].

Понятно почему активность здесь переведена как activity, а вот слова «приспособительных реакциях» переведены как «adaptive activities» [25, с. 68].

Я специально сделал этот небольшой экскурс с тем, чтобы прояснить общую картину с переводами текстов Выготского. Впрочем, любой специалист в этой теме приведет вам десятки, если не сотни еще более выразительных примеров.

Вернемся, однако, к нашей теме.

Начнем с самого простого. В главе 3 книги «Умственное развитие ребенка в процессе обучения» дано



Рис. 1. Два типа опосредующей деятельности (Л.С. Выготский)

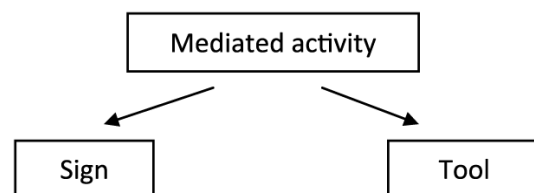


Рис. 2. Перевод термина «опосредующая деятельность» в книге «Mind in Society» (1978)



определение: ЗБР ребенка есть «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [2, с. 42].

Логика Выготского состоит в следующем: ЗБР — не зона ближайшего обучения и не зона задач, которые ребенок способен решать самостоятельно или в сотрудничестве, не расстояние между тем, что ребенок знает и тем, что он еще не знает, а **зона ближайшего развития высших психических функций**, потому что «уровнем актуального развития ребенка определяются уже созревшие функции, плоды развития. Ребенок умеет самостоятельно делать то-то, то-то и то-то, значит, у него созрели функции для того, чтобы делать самостоятельно то-то, то-то и то-то», тогда как через выявление уровня возможного развития можно определить функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания [2, с. 42].

Иначе говоря, способность ребенка решать задачи самостоятельно зависит от уровня его актуального развития, который, в свою очередь, определяется уже развитыми функциями. Способность ребенка решать задачи во взаимодействии с другими зависит от уровня его возможного развития, т. е. от функций, находящихся в начале цикла развития. Таким образом, способность ребенка решать определенные задачи самостоятельно или в сотрудничестве зависит от уровня развития его высших психических функций. ЗБР — это не расстояние между уровнями задач, а расстояние между уровнями развития интеллектуальных функций, определяемых с помощью задач.

Но кто делает это, кто определяет уровни развития ребенка с помощью задач? Из всего текста ясно, что с помощью задач уровни развития ребенка выявляет взрослый — учитель или исследователь. Именно так и следует понимать слова «уровнем... развития, определяемым с помощью задач». Здесь слово «определяемым» есть синоним слова «выявляемым». Учитель выявляет уровни развития, которые никак не зависят от задач, но *зависят от* (т. е. определяются) *уровней развития функций*. В этом смысле слово «определяются» есть синоним словосочетания «зависят от».

Выявив уровни развития, учитель или исследователь получает возможность узнать, какие интеллектуальные функции ребенка уже завершили цикл развития («цветы развития»), а какие находятся в начале цикла развития («завязи развития»), и, соответственно, строить обучение в зоне ближайшего развития.

Однако перевод в издании 1978 г. не совсем точно отражает логику Выготского.

«[ZPD is] ...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» [21, с. 86].

Действительно, ZPD (zone of proximal development) определяется здесь как расстояние между уровнями

актуального развития (actual developmental level) и уровнем потенциального развития (the level of potential development), что, в целом, верно, даже если «уровень возможного развития» перевести как «the level of potential development», хотя точнее было бы «the level of possible development».

Но слова «определяемый» с помощью задач, т. е. выявляемый, и «определяемый» в смысле «зависящий от» сыграли злую шутку. Уровень возможного развития в переводе дан как уровень, определяемый через (through) решение задач в сотрудничестве со взрослым или сверстником (problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers).

Если принять, что выражение «с помощью» и слово «через» в принципе синонимичны, то перевод в этом месте можно признать более или менее адекватным. Вместе с тем в переводе «уровень актуального развития» представлен как детерминированный, обусловленный задачами, которые ребенок решает самостоятельно (as determined by independent problem solving). Иными словами, получается, что не способность самостоятельного решения задач зависит от достигнутого уровня актуального развития и детерминируется им, а, наоборот, уровень актуального развития детерминирован (determined by) самостоятельным решением задач. Выражения «быть выявленным при помощи задачи» («to be identified/defined with the help of a task») и «быть определяемым, детерминированным задачей» («to be determined by the task») имеют разный смысл. Можно определить (выявить) свое местоположение при помощи карты, но это не означает, что местоположение зависит от карты и детерминировано ею.

Отсюда — первая проблема, вытекающая из перевода: что детерминирует что? Уровень актуального развития детерминирован самостоятельным решением задач или уровень актуального развития может быть определен, выявлен взрослым с помощью задач, которые ребенок может решать самостоятельно? Определение в русском тексте дает однозначный ответ — оба уровня умственного развития (и, следовательно, ЗПД) определяются (выявляются) *при помощи* задач, которые ребенок может решать самостоятельно или при помощи взрослого в сотрудничестве со сверстниками, но определяются, зависят от, детерминированы уровнем развития психических функций. В переводе эта логическая строгость в значительной степени теряется. В переводе уровень актуального развития детерминирован, т. е. зависит от самостоятельного решения задач (determined by independent problem solving), а уровень возможного развития детерминирован через (determined through) задачи, которые ребенок может решать в сотрудничестве.

Вторая проблема — что означает «сотрудничество с более умными сотоварищами»? В контексте русского текста это очевидно, ведь речь, напомним, идет только и исключительно об отношении между школьным (академическим) обучением и умственным (интеллектуальным) развитием. Более умные сотоварищи — это более интеллектуально развитые, находящиеся на более высоком уровне развития

интеллектуальных функций. Перевод «with more capable peers», т. е. «с более способными товарищами», является не совсем точным, поскольку в оригинале речь явно идет не о разных уровнях развития способностей, пусть даже и интеллектуальных, а о разных уровнях интеллектуального развития. Интересно отметить в этой связи, что это, казалось бы, несущественное, упущение породило целый ряд как мелких, так и крупных недоразумений. Из крупных отметим лишь одно. С течением времени «more capable peers» в англоязычной литературе превратилось в «more competent peers» [18] и даже в «more knowledgeable other» (более знающий другой) [15, с. 231; 17, с. 51].

В новом переводе этой главы [22] определение ЗБР дается следующим образом: «The ZPD of the child is the distance between the level of his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the level of possible development, defined with the help of tasks solved by the child under the guidance of adults or in cooperation with more intelligent peers» (р. 201). И это вполне адекватно отражает логику мысли Выготского. «Determined with the help of tasks» — вполне адекватный перевод для «определяемым с помощью задач». Перевод «level of possible development» — более точен, чем «level of potential development» и вполне соответствует оригиналу — «уровень возможного развития». «More intelligent peers» (более умные сотоварищи) — здесь перевод тоже точен.

Однако сама ЗБР в переводе интерпретируется не совсем аккуратно. В русском оригинале 1935 г. читаем: «то, что сегодня лежит в зоне ближайшего развития, завтра будет на уровне актуального развития» [2, с. 42]. В переводе это выглядит иначе: «what is within the ZPD today, tomorrow will be within the child's zone of actual development» [22, с. 205]. «Уровень актуального развития» здесь переведен как «зона актуального развития» («zone of actual development»). Получается, что кроме зоны ближайшего развития как расстояния между двумя уровнями развития, существует еще и некая зона актуального развития. И это также привело к некоторым последствиям, а именно к тому, что уровень актуального развития стал действительно довольно часто трактоваться как некая неопределенная «зона актуального развития» [7; 12]. Но если она существует, то что она собой представляет, как ее определить, и расстоянием между какими уровнями она является? И, самое главное, как соотносится эта «зона актуального» развития с ЗБР и с развитием высших психических функций?

И хотя перевод 2011 г. более точен, почти все исследователи по-прежнему ссылаются и цитируют перевод 1978 г. Но, как я попытался показать, он не может считаться адекватным. В результате в литературе мы до сих пор встречаемся с целым спектром недоразумений.

Например, Ламберт и Клайдон (2000) ставят вопрос предельно жестко:

«Мы считаем, что ... ZPD Выготского представляет собой ограниченный взгляд на процессы обучения

и сводит роль обучаемого к пассивности и зависимости от взрослого» [14, с. 29].

Еще бы! Если ZPD целиком зависит, детерминирована задачами, которые дает взрослый, то ничего другого, кроме пассивности обучаемого и зависимости его от взрослого, и ожидать не приходится. Только дело в том, что ЗБР — это не ZPD: взрослый выявляет ЗБР при помощи задач с тем, чтобы в сотрудничестве с ребенком построить обучение таким образом, чтобы оно создавало условия для развития тех функций, которые находятся в самом начале цикла развития. Какая уж тут пассивность обучаемого!

Такого рода критики понятия ZPD, основанной на недоступности оригинальных источников и на некачественных переводах, имеется довольно много. А это, в свою очередь, оказало влияние на то, что понятие ZPD было постепенно вытеснено в англоязычной литературе понятием скаффолдинга. В результате сильная живая метафора Выготского о завязях и плодах развития была вытеснена иной — механической метафорой строительных лесов (scaffold), поддерживающих строящуюся конструкцию. И хотя совершенно ясно, что скаффолдинг — это не о развитии, а об обучении, мнение о том, что скаффолдинг — это «операционализация понятия Выготского о работе в зоне ближайшего развития» [27, с. 127] стало едва ли не доминирующим в англоязычной литературе [8; 9; 10; 13]. И действительно, по сравнению с туманным и противоречивым определением ZPD, скаффолдинг представляет собой метод, с которым можно хоть как-то работать. При этом серьезные исследователи с самого момента появления понятия «скаффолдинг» вполне отдавали себе отчет в том, что «скаффолдинг» не направлен на развитие тех функций, которые находятся в начале своего развития» [19, с. 39]. Однако сейчас об этом, похоже, мало кто помнит.

И раз мы заговорили о метафорах, следует упомянуть об еще одной проблеме, связанной с ЗБР и ZPD. Метафора плодов развития и завязей развития явно указывает на то, что речь идет о *разных* интеллектуальных функциях, которые существуют у ребенка одновременно, но находятся на разных стадиях развития.

Давайте зададим вопрос: когда мы говорим о плодах развития и завязях развития, то где находятся эти плоды или завязи? Где находятся функции, которые уже завершили цикл развития (плоды), и функции, лишь только начинающие цикл развития (завязи)? Понятно, что функции, завершившие цикл развития, находятся в индивидуальном плане сознания, или, как это можно было бы сказать по-английски, in child's mind. На этот вопрос именно так ответят как те исследователи, которые работают с понятием ЗПД, так и те, кто работают с ZPD. Но если спросить и тех, и других, где находятся завязи развития, т. е. функции, только начинающие цикл развития, то, как представляется, ответ будет разным. Исследователи, работающие с ZPD, ответят на этот вопрос однозначно: ведь это функции ребенка, значит, и находятся они у ребенка, in child. Иной ответ невозможен, если исходить из су-

ществующих переводов и доминирующих трактовок ZPD. Однако понятие ЗБР предполагает иной ответ на этот вопрос.

Для прояснения вновь обратимся к оригинальному тексту Выготского, а именно к первой главе все той же книги «Умственное развитие детей в процессе обучения» [2].

«...Обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка».

И далее:

«...Обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [2, с. 16].

Первоначально, на своей первой стадии, на стадии завязей развития, психические функции существуют только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами и только после этого, проделывая некоторый ход развития, становятся плодами развития, внутренними индивидуальными функциями. В этом смысле понятие ЗБР есть не что иное, как конкретизация основного генетического закона культурного развития в применении к решению конкретной проблемы об отношении обучения и умственного развития. Этот основной закон, напомним, гласит, что каждая функция в культурном развитии появляется на сцене дважды: сначала между людьми, как функция интер-психическая, а потом внутри ребенка, как функция интра-психическая [4, с. 145]. Высшие психические функции ребенка есть не что иное, как интериоризированные социальные отношения [4, с. 146]. А это, в свою очередь, имеет прямое отношение к еще одному фундаментально важному теоретическому положению культурно-исторической теории о том, что социальные отношения, социальная действительность есть источник развития, а само развитие есть процесс того, как социальное становится индивидуальным [5, с. 258]. Потому-то и называет Выготский обучение в ЗБР не фактором, не условием, но источником умственного развития [2, с. 17]. А это означает, что и уровень возможного развития и ЗБР в целом не существует, пока не будет построено взаимодействие ребенка со взрослым или более развитым товарищем.

Но здесь мне возражат: в переводе 1978 г., который вы так критикуете, как раз и говорится, что уровень возможного развития определяется задачами, которые ребенок может решать самостоятельно или в со-

трудничестве! А ведь это точно соответствует только что приведенной мысли Выготского! Но в том-то и дело, что уровни развития лишь выявляются с помощью задач и ими не определяются, т. е. от них не зависят. А вот процесс развития «запускается» лишь тогда, когда сам процесс обучения, т. е. *совместное, в сотрудничестве, решение* задач, начинает строиться в зоне ближайшего развития. Тогда и происходит то, что Выготский понимал под развитием, т. е. социальное (способы и формы сотрудничества, взаимодействия) становится индивидуальным (индивидуальными интеллектуальными функциями, которые, по Выготскому, все равно остаются социальными по содержанию и строению). Поэтому, кстати сказать, Выготский не говорит, что обучение должно строиться на уровне возможного развития, что было бы вполне логично, если бы развитие определялось задачами, а говорит о том, что обучение должно строиться в зоне ближайшего развития, т. е. в некотором пространстве между уровнями развития.

Как видим, для того чтобы выявить всю глубину теоретического содержания понятия ЗБР, нужно соотносить его с общим пониманием законов развития, на котором стоит культурно-историческая теория.

Однако может возникнуть вопрос — а как же ZPD? Неужели и в этом, общетеоретическом, плане есть разница между содержанием понятий ЗБР и ZPD? Пусть перевод несовершенен, путь интерпретации неточны, но ведь есть же слова самого Выготского, ясно объясняющие связь ЗБР с общетеоретическими положениями теории! Да, переводы запутывают суть дела, но слова Выготского вносят полную ясность. Однако дело в том, что слова Выготского взяты мной из главы 1 книги «Умственное развитие детей в процессе обучения», которая, как я уже говорил, до сих пор в полном виде не переведена и потому доступна для западных исследователей лишь фрагментарно, вне той логики, в которой она существует в русском оригинале. А посему, как сказал классик, мы снова говорим на разных языках.

В заключение я хотел бы сказать, что полностью отдаю себе отчет в том, что мой анализ далеко не полон. Я, в частности, не стал останавливаться на переводах ЗБР в «Проблеме возраста» и в «Мышлении и речи». Буду признателен, если коллеги продолжат эту работу, которая представляется мне важной и актуальной. Моя задача состояла, прежде всего, в том, чтобы привлечь внимание к проблеме и наметить пути ее решения. Я хотел показать, что российские исследователи, работающие с оригинальными источниками, и англоязычные исследователи, имеющие дело с переводами, по сути дела, работают с существенно отличающимися друг от друга концепциями. Так что даже можно сказать, что ZPD — это совсем не то же самое, что ЗБР.

Думается, что публикация новых и точных переводов всех основных работ Выготского о ЗБР будет способствовать тому, что общий язык и общее понимание будут, наконец, найдены.



### Благодарность

Я благодарю исследовательскую группу факультета образования университета Монаш (Child and Community Development Faculty Research group) за поддержку и плодотворное обсуждение этой работы. Благодарю профессора М. Дафермакиса за ценные замечания. Особая благодарность — неизвестному добровольцу, собравшему и подарившему мне более 200 статей о ZPD, опубликованных в 2010—2016 гг.

### References

1. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psihologii povedeniia [Consciousness as a problem in the psychology of behavior]. In Kornilov K. (ed.), *Psihologia I marksizm [Psihologia I marksizm]*. Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1925, pp. 158–198.
2. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniia [Mental development of children in a process of learning]. Moscow-Leningrad, 1935. 135 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. Vol. 2, Moscow: Pedagogika, 1982. 417 p.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. Vol. 3, Moscow: Pedagogika, 1983. 365 p.
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. Vol. 4, Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
6. Zaretsky V. Zona blizhaishego razvitiia. O tchem ne uspel napisat Vygotskii? [Zone of proximal development: what Vygotsky had no time to read about?]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2007, no. 3, pp. 96–104.
7. Blake B., Pope T. Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2008. Vol. 1 (1), pp. 59–67.
8. Bodrova E., Leong D. J. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 1998. Vol. 3(2), pp.1–18.
9. Brown A.L., Campione J.C. Guided discovery in a community of learners. Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. McGilly K. (ed.). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1994, pp. 229–270.
10. Brown A.L., Campione J.C. Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In Schauble L. (eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, pp. 289–325.
11. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction. In Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University, 2003, pp. 40–63.
12. Fania T., Ghaemib F. Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011. Vol. 29, pp. 1549–1554.
13. Hobsbaum A., Peters S., Sylva K. Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, 1996. Vol. 22(1), pp.17–35.
14. Lambert B., Clyde M. Re-thinking early childhood theory and practice. Australia: Social Science Press, 2000. 430 p.
15. Lee C., Smagorinsky P. (eds.). Vygotskian perspectives on literacy research. Cambridge University Press, 2000. 486 p.
16. Palinscar A.S. Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 1998. Vol. 31, pp. 370–373.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Психология и марксизм / Под ред. К. Корнилова. М.—Л.: Госиздат. С. 158–198.
2. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.—Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
7. *Blake B., Pope T.* Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms // Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education. 2008. Vol. 1 (1). P. 59–67.
8. *Bodrova E., Leong D.J.* Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // Literacy Teaching and Learning. 1998. Vol. 3(2). P.1–18.
9. *Brown A.L., Campione J.C.* Guided discovery in a community of learners // Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice / K. McGilly (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1994. P. 229–270.
10. *Brown A.L., Campione J.C.* Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems // Innovations in Learning: New Environments for Education / L. Schauble, R. Glaser (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. P. 289–325.
11. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction // Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University, 2003. P. 40–63.
12. *Fania T., Ghaemib F.* Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. P. 1549–1554.
13. *Hobsbaum A., Peters S., Sylva K.* Scaffolding in reading recovery // Oxford Review of Education. 1996. Vol. 22(1). P.17–35.
14. *Lambert B., Clyde M.* Re-thinking Early Childhood Theory and Practice. Australia: Social Science Press, 2000. 430 p.
15. *Lee C., Smagorinsky P.* (Eds.). Vygotskian Perspectives on Literacy Research. Cambridge University Press, 2000. 486 p.
16. *Palinscar A.S.* Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities" // Journal of Learning Disabilities. 1998. Vol. 31. P. 370–373.
17. *Smagorinsky P.* Vygotsky and Literacy Research: A Methodological Framework. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011. 420 p.



17. Smagorinsky P. Vygotsky and literacy research: a methodological framework. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011. 420 p.
18. Tudge J. Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis. *Child Development*, 1992. Vol. 63, pp. 136–137.
19. Valsine, J., van der Veer R. The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In Cocking R.R. (eds.), *Development and meaning of psychological distance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993, pp. 35–62.
20. Veresov N. Forgotten methodology: Vygotsky's case. Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray? Toomela A. (eds.). IAP, United States, 2010, pp. 267–295
21. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cole M. (eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978. 159 p.
22. Vygotsky L.S. The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of cognitive education and psychology*, 2011. Vol. 10 (2), pp. 198–211.
23. Vygotsky L.S. The collected works. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987. 287 p.
24. Vygotsky L.S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 1997a. Vol. 17 (4), pp. 3–35.
25. Vygotsky L.S. The collected works. Vol. 3. New York: Plenum Press, 1997. 426 p.
26. Vygotsky L.S. The Collected Works. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.
27. Wells G. Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press, 1999. 389 p.
18. Tudge J. Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis // *Child Development*. 1992. Vol. 63. P. 136–137.
19. Valsiner J., van der Veer R. The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations // *Development and Meaning of Psychological Distance* / R.R. Cocking, K.A. Renninger (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993. P. 35–62.
20. Veresov N. Forgotten methodology: Vygotsky's case // *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* /A. Toomela, J. Valsiner (Eds.). IAP, United States, 2010. P. 267–295.
21. *Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* / M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978. 159 p.
22. *Vygotsky L.S. The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning* // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2011. Vol. 10 (2). P. 198–211.
23. *Vygotsky L.S. The collected works. Vol. 1.* N.Y.: Plenum Press, 1987. 287 p.
24. *Vygotsky L.S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior* // *Soviet Psychology*. 1997. Vol. 17 (4). P. 3–35.
25. *Vygotsky L.S. The Collected Works. Vol. 3.* N.Y.: Plenum Press, 1997. 426 p.
26. *Vygotsky L.S. The Collected Works. Vol. 5.* N.Y.: Plenum Press, 1998. 362 p.
27. *Wells G. Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education.* N. Y.: Cambridge University Press, 1999. 389 p.

# Cultural-historical psychology and the activity approach in the studies of modern education: comments

The report on the International Symposium “L.S. Vygotsky and modern  
childhood” November 15–16 2016, Moscow, Russia

**M.S. Veggetti\***,

Sapienza University of Rome, Rome, Italy,  
*serena.veggetti@gmail.com*

With reference to the Presentation of the colleague Lucisano of the Sapienza University, the author stresses the still great meaning of the KIP by Vygotskij for a correct understanding of today’s needs for education and instruction in Europe. Especially the further analysis and deepening of KIP by Davydov predisposes a full understanding of the learning activity as a way not for competing, but for attaining a general growth of the entire human personality. The project for a new Programme on “Historical cultural psychology and Activity Theory Approach in Instruction”, existing in Moscow at the Psycho-pedagogical University and cared for by a team of Vygotskian followers engaged in the realizing of it, demonstrates the strong potential connection between the KIP theory and the social needs of present-day society. Moreover, a new historical-cultural school was projected and will be opened in Russia.

**Keywords:** KIP, science- foundation, Social ties of instruction, new master programme, new historical-cultural school.

---

# Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарии

По материалам доклада на Международном симпозиуме  
«Л.С. Выготский и современное детство»,  
15–16 ноября 2016 г., Москва, Россия

**М.С. Вегджетти,**

Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия,  
*serena.veggetti@gmail.com*

Автор подчеркивает неизменно высокое значение культурно-исторической психологии Л.С. Выготского для правильного понимания современных потребностей европейского общества в образовании и воспитании молодых людей. В частности, дальнейшие исследования и развитие культур-

**For citation:**

Veggetti M. S. Cultural-historical psychology and the activity approach in the studies of modern education: comments. The report on the International Symposium “L.S. Vygotsky and modern childhood”. November 15–16, 2016, Moscow, Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 37–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130103

**Для цитаты:**

*Вегджетти М.С.* Культурно-историческая психология и деятельностный подход в исследованиях проблем современного образования: комментарии. По материалам доклада на Международном симпозиуме «Л.С. Выготский и современное детство», 15–16 ноября 2016 г., Москва, Россия // *Культурно-историческая психология*. 2017. Т. 13. № 1. С. 37–43. doi:10.17759/chp.2017130103

\* *Veggetti Maria Serena*, Prof of General Psychology, Master Programme Pedagogy and Educational Sciences, Sapienza University of Rome, Rome, Italy. E-mail :*serena.veggetti@gmail.com*

*Вегджетти Мария Серена*, профессор общей психологии, Программа подготовки магистров в области педагогики и образовательных наук, Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия. E-mail: *serena.veggetti@gmail.com*

но-исторической психологии, предпринятые В.В. Давыдовым, служат предпосылками для более полного понимания образовательного процесса не как пути к соперничеству, а как средства всестороннего развития личности. Проект новой программы «Историко-культурный и деятельностный подход в образовании», реализуемой на базе Московского государственного психолого-педагогического университета группой последователей Л.С. Выготского, позволяет выявить наличие сильных связей между теорией культурно-исторической психологии и нуждами современного общества. Автор приветствует создание в России новых образовательных планов на основе культурно-исторической психологии.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, научный фонд, социальные связи в сфере образования, новая программа подготовки магистров.

## In English

Considering the cultural -historical psychology, developed by Lev Vygotsky in no more than a decennial (1924–1934), on the background of the general directions characterizing development of psychological and educational initiatives, defining the overall situation of today's instruction in the West, and its organization in the future, will be the task of this presentation.

This leads us to some observations in relation to the topic presented by the colleague Pietro Lucisano at the same symposium.

We proceed from the fact that Lev Vygotsky was the only psychologist who, in the early XX, searching for the foundation for popular education, wrote about consciousness. The concept of social value as the basis of consciousness was introduced into psychology, by him [18]. To him this concept has the priority in the explaining development and education of children. In fact, the general trend in education is to identify the scientific method as the only suitable for the new psychological science, almost everywhere in the West, based on the example of the general great improvement of experimental science. This trend still plays a role in considering education.

Not casually Delors (J. Delors), political representative of UNESCO, proposes La Fontaine fable already elaborated by the classic storyteller Aesop, as a sort of methodological approach, in his report as Chairman of the Committee of UNESCO for education [5].

Typical for naturalistic method is the assumption that “not observable object cannot be the subject of science”.

A review of the scientific literature and also the critical references by Lucisano about Delors as Chairman of the UNESCO Commission for Education provides opportunity to note that, in Western psychology and pedagogy, understanding of school education and of the role of consciousness and self consciousness in it, was for a long time absent and has probably not yet achieved.

The complex nature of human learning is generated by the development of the entire personality [see 16; 17], or, according to Davydov, by its becoming **developmental** [3].

This process, to Davydov, and also to Vygotskij and Makarenko, becomes personal, intrapsychic, once it was interpersonal, interpsychic, through the process of interiorization.

However, learning cannot only result from the process of interiorization and must necessarily be attached to the joint experience and communication of the person.

Human development, in its content, stems from shared experience, education and instruction (Davydov).

In this respect, properly Lucisano, concerning the use (done by Delors) of the Aesop/La Fontaine fable,

focuses on the fact, that the dying father makes the only attempt to educate his sons by means of a hoax; and the latter even if “... for a good purpose, is not acceptable as a means, since means and ends represent a continuous and must be consistent “, as he here comments.

We all know that Vygotsky, after initial interest in educational psychology, with the publication, in 1926, of his book about Pedagogical Psychology, titled like the famous work published in United States by Thorndike [15], he devoted himself more and more to genetic psychology, and, more specifically, to the explaining the genesis of higher cognitive processes characteristic of man. From the very beginning of his explanations, associates it with consciousness, and the latter with social experience.

Word as a cultural/stimulus – tool, thanks to its social value belongs to the realm of language and to the field of thinking, according to Vygotskij, and should be indicated as the reason for the reaching the higher mental processes, prerogative of the human specie, through a rebuilding on a higher functional level.

This process brings on the achievement of multiplied effect by the individual experience, which can be called a **historical** experience. Absorb the historical experience of others, who lived before us, means to recognize them on the cultural level. From a psychological point of view, there is no continuity between animals and humans. It is this experience and the ability to know the past, a trait that defines the gap between human kind and other species of living creatures.

These positions are the only ones in the psychology of that time, in the period from 25-to 30, where the link to the story remains typical for completely different disciplines.

It is important to note that to Vygotsky (1931/60) as to A.R. Lurija [8], language preserves and conveys precisely the **practical** experience of the previous generations. Semantic structure of words reflects and preserves in some cases, traces of these experiences, referring to the practice of previous generations.

Founding a new psychological conception launched by Vygotskij, in fact was, according to Lurija A.R. [8], a joint effort of an entire generation, of those who participated in the Socialist Revolution. Some of the main conceptions of the cultural-historical psychology were shared by many scientists in Russia.

For example, the pedagogist P. Blonsky [1], as a professor at the University of Shanjavskij, where Vygotsky studied philosophy, has developed a similar concept of polytechnic education as the goal of the new school. The school was supposed to be founded on labour experience, according to him and also to his disciple (Vygotsky).

Vygotsky himself was not simply a scientist undertaking theoretical formulation of cultural-historical psychology but was, at the same time, a political figure: he had function of councillor of the Frunze district in Moscow, as wrote Vygotskaja G.I. and Lifanova T. [23].

In his role of district councillor he attempted to translate at school a psychopedagogical approach based on practical work. It is also interesting to note how he strongly criticized (1926) the wrong solutions to the question of the introduction of labour in school, which were often made to give someone privileges for favoritism.

Vygotsky, in those years, very clearly stated what we have heard from Pietro Lucisano: every learner takes independent decisions on how to respond to the incentives offered to him. It follows that the educator must provide to his learners, in each period of education «...concrete aspects and typologies and nature of the conduct, which education wants call to life» [6].

With such words Vygotskij catches the essence of the approach of a natural experiment to education of humans. Can, accordingly, claim that the natural way for educating a human being is human social experience.

It follows, from this, that any variation in individual education is not individual but social in its nature, always referring to the collective group (Vygotsky, *ibid* 1991, p. 366, 1996<sup>3</sup>, p. 312).

Group team is a priority for education because it promotes a positive meeting with the rules. Rule becomes the basis, on which you can play and effectively act without any forced submission to the authority, for the sole purpose of experiencing pleasure in the joint action.

The same opinion is shared by his followers and contemporary scholar — the Ukrainian educator Anton Makarenko.

We find in them - i.e. Makarenko and Vygotsky - specific examples of academic scholars using their practical social activities to understand and support students. To both of them social experience is the main factor of spontaneous human development, not in the sense that the process takes place spontaneously, or at least **simply** spontaneously.

If we recall the statements by Delors and evaluate them in terms of cultural-historical conception about learning and about the organization of school, it is possible to observe that, in fact, they did not reveal any explanation nor pedagogical or psychological about development of trainees. He writes, as we heard in the Presentation by Lucisano:

*“As it concludes its work, the Commission affirms its belief that education has a fundamental role to play in personal and social development. The Commission does not see education as a miracle cure or a magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained, but as one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and*

*thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war”* [5, p. 239].

Education as a mean to achieve harmonic forms of human development is not characterized by him - in this quotation - by an accurate identification of aspects rendering possible to “...reduce poverty, eliminate ignorance, oppression and war.” May be it is not by chance, as such task could not be reached by words.

Instead, his political tendencies in education have led to a deep depletion consciousness of children currently enrolled and preparing them to exploitation in the workplace and to ensure that there is no more work for them as a right.

What upper exposed convinces us that the value of cultural-historical psychology today is still very important and valid to organize training activities and also for the formation of young specialists in education.

However, the present exposition would not be complete without mentioning another issue on which to bring together Davydov and same Vygotsky.

Elucidating a new concept of education relies not only on the cognitive process of imagination, and the imaging new forms of training - activities to practice, implies they should be checked in detail and evaluate. We all certainly remember that, to Vygotskij [20], imagination and creativity are not distinct from the wealth of ordinary everyday's experience. Social experience cannot be transmitted in the finished form. [3; 7] as a form of theoretical knowledge. This explains the reason why, for the formation of young professionals to education, at our University Sapienza, the absorption of methodological approaches to empirical studies is very important.

Any update on education requires not mythology but knowledge of the specific reality and knowledge of the methodological procedures that evaluate changes in educational processes. Implementation of the joint university curriculum giving a double Master degree as a form of joint cultural-historical study among Sapienza University of Rome and MGPPU in Moscow is, for all of us involved in it, an attempt to create a *environment*, which provides an opportunity for new education through mutual exchange of joint social experience at the University-level.

This program responds to the need for modern social practices of Russia in updating the qualification of teachers, more specifically devoted to the opening of a cultural-historical school as a new type of school for Russian society. Open and organize programs for new teachers and tutors means just aiming to reorganize education according to new social needs of society [14].

New school project was in detail described by some close participants of the staff of Davydov. Actually on this project for several years worked a team of professionals and scholars of V.V. Davydov, like same Rector MGPPU prof. V.V. Rubzov, V.A. Guruzhapov and A. Margolis, together with professionals, associate professors and experts in psychology of education MGPPU [11–13].

This initiative also proves the value of cultural-historical psychology for today's young learners, rendering them able to grasp and catch the needs of present world for a better future.

Concluding my presentation, thank you for your attention.



На основе достижений школы культурно-исторической психологии, которую Лев Выготский создавал в течение более десяти лет (в 1924–1934 гг.), а также с учетом основных направлений развития психологических и образовательных программ зададимся целью описать общую ситуацию в современной образовательной системе западных стран, а также ее будущее устройство.

В этом контексте мы хотели бы высказать некоторые мысли в связи с докладом, представленным нашим коллегой Пиетро Лучисано (Pietro Lucisano) в рамках настоящего симпозиума «Л.С. Выготский и современное детство».

Мы исходим из того факта, что Лев Выготский был единственным психологом, который в начале XX в. предпринял попытку найти новые основы системы народного образования и писал о самосознании личности. Именно он ввел в психологию понятие социальной ценности как основы самосознания [22]. Для Выготского это понятие играет огромную роль в понимании процессов развития и воспитания ребенка. Фактически, общая тенденция в образовании заключается в определении научного метода как единственно применимого для целей новой психологической науки практически во всех странах Запада, на примере значительных успехов экспериментальной науки в целом. Эта тенденция по-прежнему занимает видное место в теории образования.

Неслучайно Ж. Делор (J. Delors) в своем докладе, с которым он выступил в качестве Председателя комитета ЮНЕСКО по образованию [5], использовал сюжет басни Лафонтена, который, в свою очередь, был заимствован у Эзопа, в качестве некоего методологического подхода.

Для естественных наук типичным является следующее допущение: ненаблюдаемые объекты не могут стать предметом научного исследования.

На основе обзора научной литературы, а также с учетом критических высказываний П. Лучисано о докладе Ж. Делора мы хотели бы отметить, что в западной психологической и педагогической традиции понимание школьного образования и роли сознания и самосознания долгое время отсутствовало и до сих пор, возможно, недостаточно хорошо развито.

Сложный характер обучения человеческой личности обусловлен комплексным развитием самой личности [см. 16; 17], или, согласно В.В. Давыдову, превращением обучения в **развивающее обучение** [3].

Для Давыдова, так же как для Выготского и Макаренко, этот процесс из межличностного, интерпсихического становится личным, интрапсихическим благодаря процессу интериоризации.

При этом обучение не может быть исключительно следствием процесса интериоризации; оно должно быть в обязательном порядке связано с совместным опытом и общением людей.

Развитие личности, по сути, берет свое начало в общем опыте, образовании и воспитании (В.В. Давыдов).

В этой связи П. Лучисано обращается к использованию (как и в докладе Делора) сюжета басни Эзопа/Лафонтена, в которой повествуется, как отец перед смертью предпринял попытку воспитать своих сыновей, прибегнув к хитрой уловке; при этом, как отмечает автор, обман ради достижения благой цели абсолютно неприемлем, поскольку средства и цель неразрывно связаны друг с другом и образуют единый континуум.

Всем нам известно, что Выготский, который изначально интересовался образовательной психологией, после опубликования в 1926 г. его книги «Педагогическая психология» — под тем же названием, что и знаменитая работа, опубликованная в США Э.Л. Торндайком (Thorndike) [15], — стал все больше увлекаться генетической психологией, а более конкретно — изучением происхождения и развития высших когнитивных функций, характеризующих человека. С самого начала своих исследований он связывает это явление с самосознанием, а позднее — и с социальным опытом.

Согласно Выготскому, слово как культурный стимул-средство благодаря своей социальной ценности принадлежит одновременно и к сфере языка, и к сфере мышления, и именно слово является причиной развития высших психических процессов, отличающих человека от всех других живых существ, при переходе на новый функциональный уровень.

Этот процесс порождает многократно усиленный эффект от сложения исторического и индивидуального опыта. Перенимая исторический опыт других людей, которые жили до нас, мы тем самым отдаем должное достигнутому ими культурному уровню. С психологической точки зрения не существует прямой преемственности между людьми и животными. Именно этот опыт и умение познавать прошлое и составляет ту пропасть, которая пролегает между человеком и другими живыми организмами.

Эта точка зрения не была единственной в психологической науке того времени, т. е. в период с 1925 г. по 1930 г., когда обращение к истории было обычной практикой для совершенно разных научных дисциплин.

Важно отметить, что для Выготского (1931–1960), как и для А.Р. Лурии [8], язык сохраняет и несет в себе именно **практический** опыт прошлых поколений. В ряде случаев в семантической структуре слов отражаются и сохраняются следы этого опыта, отсылающие к практике предыдущих поколений людей.

Открытие новой психологической концепции, получившей развитие с подачи Выготского, на самом деле стало, как отмечает Лурия [8], результатом совместных усилий целого поколения, поколения участников Социалистической революции. Многие основополагающие понятия культурно-исторической психологии стали общими для ряда российских и советских ученых.

Так, педагог П. Блонский [1], профессор университета Шанявского, где Выготский изучал философию,

фию, разработал аналогичную концепцию политехнического образования как основной задачи новой школы. В его представлении, как и в представлении его ученика (Л.С. Выготского) школа должна была строиться на основе трудовой деятельности.

Сам Выготский был не просто ученым, который предпринял попытку сформулировать теорию культурно-исторической психологии. Он также выступал в роли политического деятеля, будучи избран в качестве члена Совета народных депутатов Фрунзенского района города Москвы, по свидетельству Г.Л. Выгодской и Т. Лифановой [18].

На своей должности члена Совета народных депутатов он пытался применить психолого-педагогический подход для улучшения практической работы школ. Интересно отметить, какой суровой критике он подверг в 1926 г. ошибочное решение по введению трудовой деятельности в школьное образование, что нередко приводило к появлению особых привилегий у отдельных учеников.

В те годы Выготский очень четко сформулировал мысль, недавно услышанную нами в докладе Пьетро Лучисано: каждый ученик самостоятельно принимает решение, как именно реагировать на те или иные стимулы и поощрения. Из этого следует, что на каждом этапе процесса образования педагог должен предлагать своим ученикам «...конкретные виды, типы и характер поведения, которые и являются конечной целью образования» [6].

В эти слова Выготский сумел облечь суть подхода к образованию, основанного на естественном эксперименте. Соответственно, он вправе утверждать, что социальный опыт является естественным подходом к образованию человеческой личности.

Из этого следует, что любые изменения в индивидуальном образовании являются по сути не индивидуальными, а общественными явлениями, всегда отсылающими к коллективным группам [21: 1991, p. 366; 1996, p. 312].

Коллектив — это центральный элемент образовательного процесса, поскольку он способствует положительному восприятию правил. Правила становятся основой для игры и деятельности без принудительного подчинения авторитету, просто ради удовольствия, получаемого от совместной деятельности.

Эту же точку зрения разделяли последователи Л.С. Выготского, а также его современник — украинский педагог Антон Макаренко.

Мы видим в них — в А.С. Макаренко и в Л.С. Выготском — исключительные примеры исследователей, которые пытались в рамках своей практической общественной деятельности понять и поддержать своих учеников. Для каждого из них социальный опыт являлся основной движущей силой спонтанного развития человеческой личности — но не в том смысле, что этот процесс происходит спонтанно или, по меньшей мере, только спонтанно.

Если вернуться к высказываниям Делора и оценить их в свете культурно-исторической концепции обучения и организации школы, можно заметить, что на самом деле в них отсутствует какое-либо педаго-

гическое или психологическое изучение развития учеников. Мы услышали в докладе Лучисано следующее высказывание Делора:

«Перед лицом целого ряда проблем, которые уготовило нам будущее, человечество в своем стремлении к идеалам мира, свободы и социальной справедливости рассматривает образование как необходимый инструмент. В заключении к работе Комиссия подчеркивает важнейшую роль, которую образование играет в развитии отдельной личности и всего общества. Комиссия рассматривает образование не в качестве панацеи или волшебного заклинания, открывающего двери в идеальный мир, но в качестве одного из главных инструментов воспитания более глубокой и гармоничной личности, благодаря чему мы сможем победить бедность, социальное отчуждение, невежество, угнетение и войны» [5, p. 239].

Как следует из этой цитаты, образование как средство достижения гармоничных форм развития человека не сводится к описанию способов «победить бедность, социальное отчуждение, невежество, угнетение и войны». Возможно, это не случайно, поскольку подобную задачу невозможно решить только одними словами.

На самом же деле политические тенденции в образовании привели к подавлению самосознания современных школьников. Детей готовят к тому, чтобы стать объектами эксплуатации на рабочем месте, и к тому, что труд перестал быть для них просто правом.

Вышеизложенное убеждает нас в том, что в наши дни культурно-историческая психология по-прежнему играет важную роль в организации учебного процесса и в подготовке молодых педагогических кадров.

Однако наш доклад не будет полным, если мы не упомянем еще одну проблему, общую для Давыдова и Выготского.

Видение новой концепции образования опирается не только на когнитивную функцию воображения, но также на создание новых форм обучения — имеющих практическую ориентацию, которые нуждаются в подробном изучении и оценке. Мы, вне всякого сомнения, помним о том, что для Выготского [23] воображение и творчество неотделимы от обычного повседневного опыта. Социальный опыт не передается в законченной форме [3; 7] как некое теоретическое знание. Это объясняет, почему в нашем университете Ла Сапиенца применение методологических подходов в эмпирических исследованиях имеет настолько важное значение при подготовке молодых педагогов.

Любые новшества в системе образования требуют не мифологии, а знания конкретных реалий и овладения методологическими подходами для оценки изменений в образовательном процессе. Внедрение двойной университетской программы для получения двойной степени магистра в виде совместных культурно-исторических исследований университета Ла Сапиенца в Риме и МГППУ в Москве является для всех нас как активных участников этого процесса попыткой создать среду, которая открывает возможность для получения образования благодаря двусто-

роннему обмену совместным социальным опытом на уровне университетов.

Эта программа отвечает потребностям современной практики, применяемой в России для повышения квалификации преподавателей, а более конкретно — она служит целям развития школы как нового типа образовательного учреждения для российского населения. Разработка и внедрение программы для молодых учителей и педагогов — это один из способов движения к реформе образования в соответствии с потребностями современного общества [15].

Проект новой школы был подробно описан некоторыми сотрудниками проф. Давыдова. Уже несколько лет над этим проектом работает группа специалистов и исследований коллектива В.В. Давыдова, в числе которых сам ректор МГППУ проф. В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов и А.А. Марголис, а также специалисты, доценты и эксперты в области образовательной психологии МГППУ [11–13].

Это инициатива подчеркивает высокую ценность культурно-исторической психологии для современных педагогов, позволяя им лучше понять нужды современного мира ради построения нашего общего будущего.

## References

1. Blonsky P.P. Working school. Moscow, 1919.
2. Davudov V.V. Problems of developmental learning. Moscow: Soviet education, Part I: 30/8 (1988) 15–97; Part II: 30/9 (1988) 3–83; Part III: 30/10 (1988), pp. 3–77.
3. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. Moscow: Intor, 1996.
4. Delors J. L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO, 1996.
5. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 2013. Vol. 59, pp. 319–330.
6. Lucisano P. Postfazione. In Lucisano P., *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016, pp. 105–110.
7. Lazarev V.S. Fenomen V.V. Davydova s pozicii Davydovskoi koncepcii lichnosti [Davydov from the point of view of the personality conception]. In Kurnesov L.E. (ed.), *Developmental learning as a stepwise system having different levels*. Moscow: Zentr School Kniga, 2003, pp. 208–210.
8. Luriya A.R. La storia sociale dei processi cognitivi. Firenze: Giunti, 1976.
9. Luriya A.R. Looking back. The life of a psychologist in retrospect. Firenze: Giunti, 1983.
10. Makarenko A.S. Pedagogical Poem. Moscow: I.T.P.K., 2003.
11. Rubtsov V.V. Project for a new-historical cultural type of school. *Psychological science education*, 1996, no. 4, pp. 79–94.
12. Rubtsov V.V. Socio-genetical Psychology of Developmental Instruction. Moscow: M.G.P.P.U, Part III, I, 2008, pp. 210–231.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola storico-culturale. (it. trans. Progetto per una scuola ditipo storico-culturale). *Educational, cultural and psychological studies*, 2014, no. 9, pp. 419–439.
14. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Thorndike E.L. Educational Psychology. Briefer Course. New York: Teacher's College, Columbia Univ, 1918.
16. Veggetti M.S. Lev Semenovich Vygotskii. *Psikhologia. Cultura. Storia*. Firenze: Giunti — Barbera, 1994.
17. Veggetti M.S. L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti. Roma: Carocci, 2004.
18. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya [Consciousness as a Problem of the Psychology of

## Literatura

1. Blonsky P.P. Working school. M., 1919.
2. Davydov V.V. Problems of developmental learning. M.: Soviet education, 1988. 240 p.
3. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. M.: Intor, 1996.
4. Delors J. L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO, 1996.
5. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? // *International Review of Education*. 2013. Vol. 59. P. 319–330.
6. Lucisano P. Postfazione // P. Lucisano (Ed.). *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016. P. 105–110.
7. Lazarev V.S., Fenomen V.V. Davydova s pozicii Davydovskoi koncepcii lichnosti [Davydov from the point of view of the personality conception] / L.E. Kurnesov (Ed.) // *Developmental Learning as a Stepwise System Having Different Levels*. M.: Zentr School Kniga, 2003. P. 208–210.
8. Luriya A.R. La storia sociale dei processi cognitivi. Firenze: Giunti, 1976.
9. Luriya A.R. Looking Back. The Life of a Psychologist in Retrospect. Firenze: Giunti, 1983.
10. Makarenko A.S. Pedagogical Poem. M.: I.T.P.K., 2003. 688 p.
11. Rubtsov V.V. Project for a new-historical cultural type of school // *Psychological Science Education*. 1996. № 4. P. 79–94.
12. Rubtsov V.V. Socio-genetical Psychology of Developmental Instruction. Part III, I. M.: MGPPU., 2008. P. 210–231.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola storico-culturale (it. trans. Progetto per una scuola ditipo storico-culturale) // *Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2014. № 9. P. 419–439.
14. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. 2016. Vol. 12. №. P. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301.
15. Thorndike E.L. Educational Psychology. Briefer Course. N.Y.: Teacher's College, Columbia Univ., 1918.
16. Veggetti M.S. Lev Semenovich Vygotskii. *Psikhologia. Cultura. Storia*. Firenze: Giunti — Barbera, 1994.
17. Veggetti M.S. L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti. Roma: Carocci, 2004.
18. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya [Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior]. *Psikhologiya i Marksizm* [Psychology and Marxism]. Moskva- Leningrad:G.iz., 1925.

Behavior]. *Psikhologiya i Marksizm [Psychology and Marxism]*. Moscow-Leningrad: G.iz., 1925.

19. Vygotskii L.S. *Pedagogičeskaya psihologiya. Kratkii Kurs*. Moscow: Rabotnik Prosveščeniya, pp.348; 2ed. Moscow: Pedagogika 1991. In Veggetti M.S. (ed.), *Psicologia pedagogica*. Trento: Erikson, 2006.

20. Vygotskii L.S. *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste, (Imagination and creativity in childhood)*. Moscow: Prosvescenie, 1930.

21. Vygotskii L.S. (1931/1960). *Istoriya razvitiya vysshih psihičeskikh funkciij*, Moscow: A.P.N. R.S.F.S.R. In Veggetti M.S. (ed.), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti, 1969.

22. Vygotskii L.S. *Myšlenie i reč (Pensiero e linguaggio)*. Mecacci L. (ed.). Moscow-Leningrad: Socekgiz, 1956, 2 ed.; 1982, 3. Bari: Laterza, 1990.

23. Vygotskaya G.L., Lifanova T. Lev Semionovich Vygotskii. Moscow: Academy, 1996.

19. Vygotskii L.S. *Pedagogičeskaya psihologiya. Kratkii Kurs*. Moskva: Rabotnik Prosveščeniya. P. 348; 2ed. Moskva: Pedagogika 1991. In Veggetti M.S. (ed.), *Psicologia pedagogica*. Trento: Erikson, 2006.

20. Vygotskii L.S. *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste, (Imagination and creativity in childhood)*. Moskva: Prosvescenie, 1930.

21. Vygotskii L.S. (1931/1960). *Istoriya razvitiya vysshih psihičeskikh funkciij*, Moskva: A.P.N. R.S.F.S.R. In Veggetti M.S. (ed.), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti, 1969.

22. Vygotskii L.S. *Myšlenie i reč (Pensiero e linguaggio)*. Moskva- Leningrad: Socekgiz, 1956, 2 ed.; 1982, 3. Mecacci L. (ed.). Bari: Laterza, 1990.

23. Vygotskaya G.L., Lifanova T. Lev Semionovich Vygotskii. Moskva: Academy, 1996.



## The pillar of education is trust in youth

**P. Lucisano\***,  
Sapienza University of Rome, Rome, Italy,  
*pietro.lucisano@gmail.com*

Moving from a critical consideration of the politics of the European Commission concerning instruction in the last 20 years, the presentation highlights the contradictions in interpreting the value of education. Due to the prevailing interest of the financial ideologues stressing competition, Delors as Head of the European Union tried to draw the attention of economists toward the field of education, stressing the relevance of education for economic competition. Later on, as head of UNESCO Committee for Education, he tried to bring the attention back on the true value of education, but the damage was done. Curiously, in the UNESCO book, he used as mainframe the famous La Fontaine/Aesop's fable (n. XLII) about the Farmer and his sons, emphasizing the need to better listen to the youngsters and to educate them to the values and social meaning of non-alienated work. However, the fable implies a pedagogical contradiction, because education requires trust and not escamotage. The deep anti-pedagogical result was to allow economists to think about education as just as a way to improve human capital.

**Keywords:** Competition vs cooperation, work, social values, anti-pedagogical results, misunderstanding.

## Основа образования — доверие молодежи

**П. Лучисано,**  
Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия,  
*pietro.lucisano@gmail.com*

Исходя из критического осмысления политики Европейской комиссии в отношении образования, проводимой в течение последних двух десятилетий, акцентируются противоречия в понимании ценности образования. В связи с растущей ролью финансовых идеологов, уделяющих основное внимание вопросам конкуренции, Ж. Делор как глава Европейской комиссии попытался привлечь внимание экономистов к проблемам образования, подчеркивая его актуальность в условиях экономической конкуренции. В качестве главы комитета ЮНЕСКО по образованию он стремился напомнить об истинной ценности образования, пусть даже и с некоторым опозданием. В опубликованной под эгидой ЮНЕСКО работе Делор особо подчеркивал необходимость более внимательного отношения к молодежи и привития им понимания ценности и общественного значения простого труда. При этом только допущенные серьезные педагогические просчеты заставляют экономистов задуматься об образовании как о способе инвестирования в человеческий капитал.

**Ключевые слова:** конкуренция, сотрудничество, трудовая деятельность, общественные ценности, педагогические просчеты, отсутствие понимания.

**For citation:**

Lucisano P. The pillar of education is trust in youth. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 44–48. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130104

**Для цитаты:**

Лучисано П. Основа образования — доверие молодежи // *Культурно-историческая психология*. 2017. Т. 13. № 1. С. 44–48. doi:10.17759/chp.2017130104

\* *Lucisano Pietro*, Professor of experimental pedagogy, Sapienza University of Rome, Rome, Italy. E-mail: [pietro.lucisano@gmail.com](mailto:pietro.lucisano@gmail.com)

*Лучисано Пиетро*, профессор экспериментальной педагогики, Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия. E-mail: [pietro.lucisano@gmail.com](mailto:pietro.lucisano@gmail.com)

20 years have passed since Jacques Delors headed the UNESCO Commission aimed to outline the policies supporting education in the coming millennium.

In January 1995 Delors ended his third term as President of the European Commission and became chair of the UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century. In his new role, Delors fully committed to the preparation, together with the other members of the Committee, of a very interesting document, rich of extensive evaluations, and entirely directed to describe the fundamental role of education for the future of society, under the title *L'éducation: un Tresor est caché dedan*.

“In confronting the many challenges that the future holds in store, humankind sees in education an indispensable asset in its attempt to attain the ideals of peace, freedom and social justice. As it concludes its work, the Commission affirms its belief that education has a fundamental role to play in personal and social development. The Commission does not see education as a miracle cure or a magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained, but as one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war”.

The document identifies four main pillars of the learning process:

- learning to know
- learning to do
- learning to live together
- and learning to be.

In the following years, this document has been a constant reference for the European institutions and, nevertheless, among the goals that have not been achieved in Europe, those related to the educational system have achieved a prominent place. It is clear that, of the four basic principles that Delors had stated, only two really interested politicians: learning to know and learning to do, goals whose purpose was essentially to increase human capital.

The partial failure of the UNESCO paper has deep roots, which lie in the genesis of the document and in the author's previous work.

Delors is best remembered for his White Paper on growth, competitiveness, and employment, published in 1993. In this paper, he places great emphasis on training and education, issues that are of interest to him, due to his personal and political training. But Delors makes a real attempt to convince decision makers of the importance of education, and he does so by using the theme of the meaning of education for competitiveness, so that the word competitiveness is found in the White Paper many, many times, while the word cooperation is used very sparingly. Actually, the word *competitiveness* appears in the White Paper 129 times and the word *co-*

*operation* only 58, whereas in the UNESCO report on education *competitiveness* occurs only 17 times and *co-operation* 80 times.

Delors's error was shared by many, and in the nineties, we, as educators, struggled to persuade politicians and economists that there was a treasure to enhance in education. To convince them, we adopted their language, we accepted that young people would have been considered as human capital, we adopted the concept of flexibility, which translated into availability to accept anything, to abandon any safety and health at work: human capital is a treasure, that must be captured by any means. Delors, on his side, heavily uses this expression starting from the title, as we have already mentioned (*L'éducation: un Tresor est caché dedan – Learning: the treasure within*) and ending his report with reference to the fable La Fontaine about the *Treasure in the field*.

This fable is a classic, Aesop (Esopo) being, in our culture, among the first storytellers. A father is dying, he calls his sons and tells them that there is a treasure in the vineyard; so, after the father's death, the sons go to the field, take a plow and dig through their own ground. They do not find the treasure, but the harvest for the next season is rich and so they discover that work is a treasure itself<sup>1</sup>.

Like this father, Delors tries to convince that the field of education can provide a treasure-trove of competitiveness for the European economy.

The fable of Aesop, however, can be considered as anti-pedagogical, due to merits and method; and results and morals, among other things, constitute a forced interpretation. Consider the details: the father dying realizes that he could not, in any way, encourage his sons to develop true love for work and for the land, which were important values for him that he wanted to teach them. Thus, given that there is no direct reference to the desired result, he decides to try with deception. We can reasonably guess that the father doesn't trust his sons. He has probably spoiled them and he believes them to be greedy. Therefore, he tells them that he hid the treasure in the vineyard. After the death of their father, the sons immediately started their treasure hunt. Now, it is not difficult to imagine that these greedy, scarcely judicious sons began to dig throughout the land and also destroyed the grapevine. Obviously, the search for a treasure and their contempt for cultivation, for work, brought them to dig everywhere, wasting the grapevines, and nothing makes us believe that, after wasting them, disappointed for not having found any treasure, they would replant and cultivate them. Without work, no grapevine can automatically grow any fruit.

The reasonable effect, therefore, is not the moral of this story, but what we've seen, as economists, bankers and politicians began to toss into the air the field of education, searching for the treasure: human capital,

<sup>1</sup> A farmer being about to die and wanting his sons be accustomed to practical agriculture, called them to him and said: «Guys, a treasure is hidden in one of the vineyards.» They, after his death, took a plow and dig through their own ground. The treasure was not found there, but the vineyard gave them a lot of product. History shows that the work is a treasure for mankind (Aesop's Fables XLII).

without any work culture and without any love for the vineyard. So it is true that the vineyard was hoed over time and the cultivations that made our country one of the wealthiest and most educated in the world were eradicated. Perhaps we lack work culture, perhaps these spoiled guys thought that the hoard can be achieved without work, like in the stock market. The outcome, however, was devastating.

From a pedagogical point of view, the father made a lot of mistakes. Of course, he failed to educate his children; he probably spoiled them, allowing them to grow without work, without love for land and vineyards. They have grown so stupid to believe that the buried treasure could solve all their problems, and would enable them to live a happy life without having to work. At his death, the father feels that the only thing to do for the benefit of sons is to spoof them with the revelation of the treasures in the field. He obviously does not trust them and believes that if he spoke differently he would not be heard. The guys also feel the scorn of their father. Difficult to rebuild trust, when this perverse scheme is activated. We only know that the expectations of educators affect their students.

Now it's hard to believe that cheating is a good training practice, although, recently, we had the Minister of Education, former Rector of the Polytechnic, which glorified the "carrot and stick" approach.

The first priority of education is trust. Secondly, the teacher should work together with the learners, and should not think at their place; the learner's autonomy of judgment, in fact, is not only the ultimate goal of education, but also the only means by which this goal can be achieved. All studies on learning confirm that the learner is the protagonist of learning<sup>2</sup> [2].

In addition, cheating for a good purpose is not acceptable as a means, since means and ends represent a continuum and must be consistent.

Delors, unlike the father of the fable, didn't die, and after 1993, began to cope with the problems of the Eu-

ropean Union without a soul, only interested in the Treasury and the greed of banks seeking to create wealth without work.

The UNESCO document tried to remedy, but, as you know, closing the door of the stables after the horse is gone, to cite an agricultural metaphors, is hardly effective at all. Thus, young professionals and adults talk a lot, especially in recent years, about how to succeed in life: to compete, compete, compete and try to win by any means. What is done less often is to listen to the young. We can observe that very often, in conversations about young people, their limitations and their shortcomings are emphasized. There is a willingness to list everything that they do not know and do not know how to do. We worry a lot less about what they think and what they are. Another common place: to compare them with young people from other times. Our deformed memory from the past describes young people as possessing abilities and attention that today's youngsters do not have. Thus, young people grow with the burden of lack of respect. And yet, as we have seen, also thanks to their families and schools, they reach the age of choices full of good principles, but they also seem to know how these principles come into conflict with the peculiarities of the society, to which they must conform. A similar treatment is reserved to educational institutions, heavily impacted by lack of resources, lack of confidence and legitimization. Here the game becomes more complex, as school and university are constantly assigned new tasks without attribution of the resources required to implement them, and then they are carefully evaluated based on their default. All mistakes depend on teachers and young people, while the recipes by specialists tell us how things should be done in the right way. A great educator, Sir Robert Baden-Powell, the founder of the scouting movement, responded to those who asked him the secret of education: "Ask the boys". We tried to do it, but just asking is not enough, we should ask with respect, listen and act accordingly.

## In Russian

20 лет назад Жак Делор (Jacques Delors) возглавил Комиссию ЮНЕСКО, поставив себе целью разработать программы поддержки образования в грядущем тысячелетии.

В январе 1995 г., после завершения третьего срока полномочий Делора на посту Европейской комиссии, он возглавил Международную комиссию ЮНЕСКО по образованию для XXI в. На своей новой должности Делор полностью посвятил себя подготовке одного очень интересного документа, в сотрудничестве с другими членами комитета. Документ, озаглавленный «L'éducation: un Trésor est caché dedans» («Обра-

зование: Скрытое сокровище»), содержит глубокий анализ и описание важнейшей роли образования для будущих поколений.

«Перед лицом целого ряда проблем, которые уготовило нам будущее, человечество в своем стремлении к идеалам мира, свободы и социальной справедливости рассматривает образование как необходимый инструмент. В заключении к работе Комиссия подчеркивает важнейшую роль, которую образование играет в развитии отдельной личности и всего общества. Комиссия рассматривает образование не в качестве панацеи или волшебного заклина-

<sup>2</sup> In his paper Delors [2], taking stock of 15 years after the UNESCO report, finally protests against the dominant economic ideology: «the last catastrophe, which I want to mention, is the dominant economic ideology that leaves everything to be decided by the market. We saw it in the years 2000. And it is very convenient for politicians, as it exempts them from responsibility, because the final arbiter is the market. It gives judgment and imposes penalties. People talk a lot about the banking crisis, but it is an ideology of that time, which should be criticized along with the rule of finance. This is the reason of the terrible crisis that we have» [2, p. 239].

ния, открывающего двери в идеальный мир, но в качестве одного из главных инструментов воспитания более глубокой и гармоничной личности, благодаря чему мы сможем победить бедность, социальное отчуждение, невежество, угнетение и войны» [1].

В документе перечислены краеугольные камни образовательного процесса:

- получение знаний;
- получение практических навыков;
- развитие навыков сотрудничества;
- овладение умением жить.

В следующие годы на этот документ неоднократно ссылались различные европейские институты; однако поставленные в нем задачи образования возглавляют список проблем, до сих пор не решенных на европейском пространстве. Только два из четырех основных принципов, которые были сформулированы Делором, реально заинтересовали политиков: получение знаний и получение практических навыков, поскольку они представляют собой инвестиции в человеческих капитал.

Частичный неуспех доклада ЮНЕСКО имеет глубокие корни, берущие начало как в истории создания этого документа, так и в предыдущей деятельности его автора.

Делор в основном запомнился своей «Белой книгой», посвященной проблемам экономического роста, повышения конкурентоспособности и расширения занятости, которая была опубликована в 1993 г. В этом докладе он уделил огромное внимание проблемам образования, которые интересовали Делора в силу его личного и политического опыта. Делор сделал реальную попытку убедить сильных мира сего в важности образования, и он добился своей цели, ссылаясь на значение образования для повышения конкурентоспособности. Слово «конкурентоспособность» используется в «Белой книге» многократно, в то время как слово «сотрудничество» встречается в ней намного реже. Так, слово «конкурентоспособность» фигурирует в «Белой книге» 129 раз, а слово «сотрудничество» — только 58 раз, хотя в докладе ЮНЕСКО по вопросам образования слово «конкурентоспособность» можно встретить только 17 раз, а слово «сотрудничество» — целых 80 раз.

Многие повторили ошибку Делора, и в 1990-е гг. мы, педагоги, пытались убедить политиков и экономистов в том, какую высочайшую ценность несет в себе образование. Для этих целей мы использовали их же язык; мы согласились называть молодежь «человеческим капиталом»; мы приняли идею гибкости, смысл которой заключается в готовности принять что угодно, пренебрегая требованиями безопасности и охраны труда: «человеческий капитал» — это сокровище, которое следует захватить любой ценой. Делор широко использует это выражение, начиная с заголовка своей работы «Образование: Скрытое со-

кровище» и заканчивая отсылкой к басне Лафонтена о «сокрытом в поле кладе».

Эта басня — классическое произведение Эзопа, одного из основных баснописцев в нашей культурной традиции. Отец перед смертью позвал себе сыновей и рассказал им о том, что зарыл клад в наследственной земле. После смерти отца сыновья отправились в поле и перепахали его вдоль и поперек. Клад они так и не нашли, зато на следующий год поле принесло им двойной доход. Так отец показал им, что труд и есть настоящий клад<sup>1</sup>.

Подобно отцу из басни Делор пытается убедить других в том, что на ниве образования следует искать сокровище, которое станет залогом повышения конкурентоспособности европейской экономики.

При этом басню Эзопа следует рассматривать в качестве отрицательного педагогического опыта как по сути, так и с точки зрения способов достижения цели: и результат, и мораль, помимо прочего, имеют довольно натянутую трактовку. Давайте задумаемся: отец, находясь при смерти, понимает, что так и не смог привить своим сыновьям искреннюю любовь к труду и к земле — важным для него ценностям, которые он желает передать своим детям. Поэтому, не видя других способов добиться своей цели, он решает прибегнуть к обману. Мы имеем все основания предположить, что отец не доверяет своим сыновьям. Возможно, он их избаловал и считает их алчными. Поэтому он и сказал им, что зарыл клад под виноградной лозой. После смерти отца сыновья немедленно отправились на поиски клада. Нетрудно представить, что эти алчные и недалекие люди перекопали землю, при этом уничтожив все посадки. Вполне очевидно, что в поисках клада, при полном равнодушии к земледелию и к труду вообще, они перекопали все поле, разорили виноградник, и нет никаких оснований полагать, что после этого они, раздосадованные своей неудачей, снова посадили лозу и возделывали поле. Но без труда, сам по себе, виноград не вырастет.

Поэтому достигнутый эффект далек от морали этой басни: мы могли наблюдать, как экономисты, банкиры и политики принялись превозносить до небес ценность образования, пытались отыскать сокровище — человеческий капитал, но без какой-либо культуры труда и без любви к возделываемому полю. Неудивительно, что со временем лоза зачахла, а созидательный труд, благодаря которому наша страна стала одной из самых богатых и просвещенных в мире, был полностью искоренен. Вероятно, нам недостает именно этой культуры; вероятно, обманутые дети решили, что можно разбогатеть без особого труда, как на фондовой бирже. Последствия оказались удручающими.

С педагогической точки зрения отец совершил целый ряд ошибок. Безусловно, он не смог достойно воспитать своих детей; возможно, он их избаловал,

<sup>1</sup> Крестьянин собрался умирать и хотел оставить своих сыновей хорошими земледельцами. Он созвал их и сказал: «Детки, под одной виноградной лозой у меня закопан клад». Как только он умер, сыновья схватили заступы и лопаты и перекопали весь участок. Клада они не нашли, зато перекопанный виноградник принес им урожай во много раз больший. Труд — это клад для людей (Басни Эзопа, XLII).



позволив им расти в праздности, без любви к земле и к виноградной лозе. Они выросли настолько глупыми, что поверили, будто клад решит все их проблемы и позволит безбедно прожить жизнь без необходимости трудиться. Перед смертью отец осознал, что ему не остается ничего другого, как обмануть сыновей ради их же блага, рассказав о зарытом на поле кладе. Скорее всего, он не верит в них и опасается, что к другим его словам они просто не прислушаются. Сыновья, со своей стороны, с пренебрежением относятся к отцу. Трудно восстановить доверие, вырвавшись из этого порочного круга. Очевидно лишь то, что намерения педагогов отражаются на их воспитанниках.

Сейчас трудно поверить в то, что воспитание может быть построено на обмане. Однако недавно мы имели возможность наблюдать, как министр образования, бывший ректор Политехнического института, превозносил подход «кнута и пряника».

Главное в воспитании — это доверие. На втором месте — обязательное сотрудничество учителя с учениками, при этом учитель не должен думать за своих учеников; фактически, способность ученика к самостоятельному суждению — это не только конечная цель образования, но также один из способов достижения этой цели. Все исследования, посвященные вопросам образования, служат подтверждением тому, что именно ученик является ключевой фигурой образовательного процесса<sup>2</sup> [2].

Наконец, обман ради достижения благой цели абсолютно неприемлем, поскольку средства и цель неразрывно связаны друг с другом и образуют единый континуум.

В отличие от отца из басни Делор не умер, а с 1993 г. взялся за решение проблем Европейского союза, хотя и без особого воодушевления, действуя в интересах Министерства финансов и алчных банкиров, желающих разбогатеть без труда.

Документ ЮНЕСКО стал попыткой исправить ситуацию, однако воспользуемся образным выражением из области сельского хозяйства: поздно запрягать стойло, когда лошадь ускакала. В последние годы молодые и взрослые специалисты много рас-

суждали о том, как добиться успеха в жизни: нужно соревноваться, конкурировать и пытаться одержать победу любой ценой. При этом редко слышен голос самой молодежи. Мы часто наблюдаем, как в разговорах о молодежи на первом месте упоминаются их проблемы и недостатки. Прослеживается явное стремление перечислить все, чего молодые люди не знают и не умеют. При этом мы мало озабочены тем, о чем они думают и что они собой представляют.

Еще одна расхожая практика — сравнивать молодежь с молодыми людьми других поколений. Наши искаженные воспоминания о прошлом рисуют нам молодых людей, наделенных способностями и вниманием, которых лишено современное молодое поколение. И молодежь воспитывается под гнетом недостатка уважения. При этом, как мы видим, в том числе под влиянием семьи и школы, они вступают в возраст сознательного выбора, будучи исполнены хороших принципов, однако они скорее всего не знают о том, что эти принципы не согласуются с требованиями общества, к которым они должны приспособиться.

Аналогичный подход применяется и к образовательным учреждениям, которые сталкиваются с острым недостатком средств, отсутствием доверия и официального признания. В этой сфере ситуация намного сложнее, поскольку перед школами и вузами ставятся все новые и новые задачи без выделения необходимых средств для их достижения, при этом их работа пристрастно оценивается на основании выявленных в ней недостатков. Все просчеты относят на счет педагогов и молодых людей, а специалисты в это время «выписывают рецепты» с указанием правильных действий.

Великий педагог сэр Роберт Баден-Пауэлл (Robert Baden-Powell), основатель скаутского движения, так отвечал на вопрос о секрете своего педагогического метода: «Спросите самих ребят!». Именно это мы и пытаемся сделать. Однако мало просто спросить — нужно задать вопрос с уважением, выслушать собеседника и действовать сообразно полученным ответам.

## References

1. Delors J. L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO, 1996.
2. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 2013. Vol. 59, pp. 319–330.
3. Lucisano P. Postfazione. In Lucisano P. (eds.), *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016, pp. 105–110.

## Литература

1. Delors J. L'éducation : un trésor est caché dedans. Paris : UNESCO, 1996. 46 p.
2. Delors J. The Treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of the treasure 15 years after its publication? // *International Review of Education*. 2013. Vol. 59. P. 319–330.
3. Lucisano P. Postfazione // Lucisano P. (Ed.) *Teen's Voice*. Roma: Nuova Cultura, 2016. P. 105–110.

<sup>2</sup> В своей статье Делор [2] на основании опыта, накопленного в течение 15 лет после опубликования доклада ЮНЕСКО, решительно протестует против преобладающей экономической идеологии: «последнее бедствие, которое я хотел бы упомянуть, — это доминирующая экономическая идеология, которая отдает все на произвол рынка. Мы могли наблюдать это в 2000-е годы. И это крайне удобно для политиков, поскольку снимает с них всякую ответственность — ведь последнее слово всегда за рынком. Он выносит приговор и назначает наказание. Сейчас много говорят о банковском кризисе, однако критиковать нужно в первую очередь идеологию того времени, равно как и систему управления финансами. Именно в них кроется причина тяжелого кризиса, который мы сейчас переживаем» [2, p. 239].

## Positive psychology and ideas of cultural-historical school of L.S. Vygotsky

**V.K. Vasilev\***,

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria,  
*veselin\_vasilev@abv.bg*

**R.I. Stamatov\*\***,

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria,  
*rumenstamatov@abv.bg*

In the article was carried out a comparative analysis between two distinctive psychology schools: the cultural-historical psychology of L.V. Vygotsky and the positive psychological school. Distinct are a number of significant similarities between their basic ideas that are valuable both for the development of human knowledge and for public practice. The authors have outlined and systematized the leading personal and intellectual qualities of the famous psychologists who have created the most promising theories in the psychological science. The category is highlighted as well as a small group of visionary psychologists who have identified the most important problems of man and psychology and have offered the best quality solutions to these problems. These are W. James, S. Freud, L. Vygotsky, E. Eriksson and A. Maslow; We've noticed that Vygotsky alone meets all the criteria, as if the concept of insightful psychologists was modeled over his creative work and his personality.

**Keywords:** comparative analysis, cultural-historical psychology, positive psychology, insightful psychologists.

---

## Позитивная психология и идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского

**В.К. Василев,**

Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария,  
*veselin\_vasilev@abv.bg*

**Р.И. Стаматов,**

Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, г. Пловдив, Болгария,  
*rumenstamatov@abv.bg*

В статье проводится сопоставительный анализ двух авторитетных психологических школ: культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и позитивной психологической школы. Разграни-

**For citation:**

Vasilev V.K., Stamatov R.I. Positive psychology and ideas of cultural-historical school of L.S. Vygotsky. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 49–56. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130105

**Для цитаты:**

Василев В.К., Стаматов Р.И. Позитивная психология и идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 49–56. doi:10.17759/chp.2017130105

---

\* *Vasilev Veselin K.*, PhD in Psychology, professor, University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria. Email: *veselin\_vasilev@abv.bg*

\*\* *Stamatov Rumenski I.*, PhD in Pedagogy, professor, Head of the Department of Psychology University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria. Email: *rumenstamatov@abv.bg*

*Vasilev Veselin Kostov*, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Пловдивский университет им. П. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария. Email: *veselin\_vasilev@abv.bg*

*Stamatov Rumenski Ivanov*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Пловдивский университет им. П. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария. E-mail: *rumenstamatov@abv.bg*

чен ряд существенных сходств их основополагающих идей, значимых как для развития познания о человеке, так и для общественной практики. Авторы выделяют и систематизируют ведущие личностные и интеллектуальные качества выдающихся психологов, создавших самые перспективные теории в психологической науке. Разграничивается категория «прозорливый психолог» и выделяется небольшая группа прозорливых психологов, указавших на важнейшие проблемы человека и психологии и предложивших наиболее качественные решения этих проблем. Эту группу составляют В. Джемс, З. Фрейд, Л. Выготский, Э. Эриксон и А. Маслоу; примечательным является факт, что среди них единственно Л. Выготский отвечает на все критерии — будто концепция о прозорливых психологах создана по образу его творческой деятельности и его личности.

**Ключевые слова:** сопоставительный анализ, культурно-историческая психология, позитивная психология, прозорливые психологи.

## In English

Over the last 50 years (half a century) extremely rarely appeared fresh, large and fundamental psychological ideas from which can crystallize and distinguish a new psychological school or at least a tradition; the only exception is the Positive Psychology of M. Csikszentmihalyi and M. Seligman. The previous clear separation of the numerous scientific schools in the psychology, which distinguished the content, direction and methodology of their scientific quests, is already blurred, and from the powerful and influential scientific schools and trends of the past, now are standing only the humanistic school (on E. Maslow and K. Rogers), the epigenetic theory of E. Erikson, the genetic explanatory diagram for intellectual development of G. Piaget and cultural-historical theory and school of L.S. Vygotsky and his followers. The cognitive school does not show any particular activity, and the rest of the schools look more like some science museum exhibits than alive and functioning communities, and only their individual ideas influence the minds and the mentality of the contemporary psychologists researchers. Our position and judgment is that the remains of the behaviorism are transformed into the modern empirical psychological tradition (manifested as a research mentality with neopositive flavor and not as a specific content), and this tradition overflows and buries the scientific journals with uniform research psychological confection the results of which usually get forgotten even in the next six months. This state of psychology without hesitation again would be called a “crisis in psychology” if the creators of that term K. Buhler and L.S. Vygotsky were still among us.

And if the German psychologist K. Bühler, who identifies the inconsistent and contradictory theoretical knowledge and explanations in the different schools as a “crisis,” proposes to overcome this crisis by combining the most valuable ideas contained in the opposite directions, but L.S. Vygotsky proposes a completely different solution. According to him, “the creation of a common (in the sense of unity — *V.V., R.S.*) psychology represents not a third psychology in terms of two struggling, but one of the two” [2, p. 381]. The basis of this process and its driving force should be the psychotechnic, which will rapidly develop under the pressure of social practice [p. 387–388]. “Not only does life need psychology and applies it everywhere in other forms, but psychology

should also be expected to advance from this interaction with life” (ibid., p. 390).

For almost 90 years, L.S. Vygotsky’s cultural and historical school has maintained its up-to-date and highly scientific level and can confidently claim that it is constantly evolving (which can not be said with regard to the other science schools in psychology, which have looked undeniably stable). **Such long-standing scientific flourishing is possible only if the scientific school is built on many real and deep theoretical foundations and is created by many talented and insightful classics. The past decades have proved conclusively that, with regard to L.S, these assessments are perfectly fair.**

Among the recently emerging psychological trends, the positive psychology develops with a fast-pace. Its creators are strongly opposed to the theoretical models and paradigms that dominated the psychology over the last decades, against the research mentality and the content of modern psychology. Mihaly Csikszentmihalyi is categorical that happiness is a condition that everyone have to prepare for, to build and keep it in ...; People who have learned to control their experiences can themselves influence the quality of their own lives ...; Each of us can come to the state of happiness [6, p. 22]. Martin Seligman shows insight and scientific courage, and opposes to the inertia of traditional psychology, which for decades looks mainly at the negative phenomena in people’s mental lives, almost ignoring its positive content. “The remarkable progress in the knowledge and treatment of man’s mental disorders is achieved at a high cost. By treating the sick, psychotherapists completely forget that their help is also needed by the healthy ones. People do not just want to get rid of illnesses, they need to find purpose and meaning for their lives ... It’s time to create a new science to study the positive feelings to help people develop the positive properties of their character and achieve what Aristotle calls “good life” [3, p. 2].

Occurring in different historical epochs, L.S. Vygotski’s cultural and historical school and the school of positive psychology at first glance seem very different. Is that really true? We have dealt with the comparative analysis of exactly these two schools, because we are convinced that there are substantial similarities between these two interesting and promising sci-

entific trends in modern psychology. Their relating and further convergence can only enrich and deepen the psychologists' knowledge of the soul-life of modern man.

In fact, what is more interesting and useful for our science — the differences and the contradictions or the similarities between scientific theories and schools? Our answer is that similarities are more important and more useful, so the theoretical analysis must purposefully seek, discover and highlight them — in the name of the development of psychological science, its public authority and its contribution to social practice. The analysis based on such a principle must be carried out with special meta-studies that can be called **comparative; their aim is to coordinate and integrate the psychological knowledge** so that they can better serve public practice. The aim of comparative psychological research is not to remove the diversity of psychological knowledge, theories and schools, they must **contribute to transforming the variety of psychological theories from a crisis symptom into a constructive feature and an advantage of our science** [1, p. 128].

\* \* \*

The theoretical parallels between the basic ideas of cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky, the ideas of positive psychology and the spirit of humanistic tradition we will carry out over the position that the various psychological schools should not oppose, but must complement each other and be mutually enriching. As human knowledge does not develop by changing outdated theoretical paradigms with new true ones but by mutual enrichment, clarifying and agreeing between the new and the previous ones. Because in the qualitative theories of psychologists-classics there are valuable and enduring ideas that should not be rejected and disposed of, but to enrich and update, complementing and specifying the complex picture of the man and his psyche.

Based on this position, we will do a comparative analysis of both these similarities and resemblance between the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky and the positive psychology of M. Csikszentmihalyi and M. Seligman that exist, and also of the directions in which can be achieved rapprochement between the two schools through purposed synchronization and mutual enrichment.

Here are the basic guidelines and meaningful moments of this analysis:

1. The first, resemblance between these two schools is that they do not accept their contemporary (welded by them) psychology. Based on the strong criticism of its position and awareness of the need for a new direction of its development, they offer new, original and alternative theoretical platforms.

2. In these new and alternative platforms that offer both psychological schools, leading theoretical pathos is the constructivism. L.S. Vygotsky raises the fundamental idea that psychology should contribute to the build-

ing of the new man, and his formation is realized through the deliberate misappropriation of cultural and historical experience. The positive psychology supports the view that every person has the personal potential to develop his strong and positive sides, to overcome his problems and weaknesses through active interaction with the supportive environment.

3. As L.S. Vygotsky and his followers, also the founders of the positive psychology show interest and sense towards the time parameter and a measure of the human mental life, which makes them sensitive to the developments in ontogeny, to the positive changes (development, complicating, improvement) in the psychic life.

This is one of the most characteristic features of the most discerning (insightful) psychologists to the group of which we can rightfully add Lev Vygotsky and also the creators of the positive tradition M. Csikszentmihalyi and M. Seligman. (To the category of the most insightful theorists we also inset W. James, S. Freud, E. Erikson and A. Maslow).

4. Both the positive psychology and the cultural-historical psychology show sensitivity and concern about the real problems in people's lives and on their observation and study they formulate their own core research objectives and problems; while both schools assimilate valuable ideas of solid classical philosophical theories and doctrines (cultural-historical school is based on the ideas of the Hegelian school, and positive psychology — on Kant and the existentialists).

\* \* \*

Each of these psychological schools would be seriously enriched if it borrowed some valuable ideas from the other. For example:

1. Cultural-historical psychology would only benefit if it shows a keen interest in issues of personal autonomy and originality, freedom of choice and self-regulation at the expense of normative patterns and trends in behavior and development. Said otherwise, the cultural-historical psychology would be enriched if it is oriented more on optimism than on normativity contained in the cultural and historical experience of mankind. In positive psychology — contrarywise — it would be useful if it accepted a reasonable dose of normativism from the public experience at the expense of the unlimited, liberal optimism.

In the cultural-historical experience are contained both positive and negative traditions and trends. An important task of the psychology is to differentiate and derive the most useful from the historical experience of mankind.

2. Positive psychological school would only gain if shows interest and master the competencies of applying the psychological experiments in which this school barely has its own experience. Especially would be enriched if it borrows from the impressive competence of cultural-historical psychology in the realization of forming experiments.



\* \* \*

Recently are more noticeable the voices of disagreement, protest, and criticism of the complete dominance of empirical psychology, in which research design, sampling, psychometric testing and statistical dependencies are more important than human meaning, life significance, actuality and credibility of the problems experienced by real people that psychologists are required to explore in live contact and cooperation. The psychological science increasingly needs visionary psychologists who deeply and thoroughly understand the real experiences, cares and hopes of people and with an insight pinpoint the ways to solve their problems with psychological means. And for the psychological science and social practice is not enough only an army of academically trained psychologists who have mastered the skills to conduct empirical diagnostic research.

In the history of our science a number of psychologists are revealed who, with their ideas and theories, have guided psychology to the most promising directions of its development. We have systematized the leading characteristics of the theories of these scholars in unity with their personal qualities, which also explain the peculiarities of their theories.

1. Perceptive psychologists are sensitive to the crisis situations in science and its inadequate state, to the inability of psychology to solve the real problems of modern people; They have a sense of the connection between psychological science and life practice. This criterion is distinguished by S. Freud, L.S. Vygotsky, E. Eriksson, A. Maslow; To this list will be added J. Dewey, M. Csikszentmihalyi and M. Seliman (together), as well as V.V. Davidov.

2. Insightful psychologists have the talent and potential to observe, analyze and synthesize problems in science and its general state; Based on this background, they can deliver complete, large-scale solutions. Sometimes this depth and comprehensiveness is explained by the wider competence of psychologists-theorists in other fields of science and humanitarian practice. This criterion is based on W. James, L.S. Vygotski, E. Erikson, G. Piaget, K. Rogers.

3. A leading personality characteristic of insightful psychologists is their scientific courage — they are looking for and are finding alternative and innovative solutions and bravely affirming and asserting them. This criterion is distinguished by L.S. Vygotsky, E. Erikson, G. Piaget, A. Maslow, V.V. Davidov, M. Csikszentmihalyi and M. Seligman.

4. Insightful psychologists also differ in their vision — they unite around themselves, around their cause and science a group of enthusiastic, talented and brave followers who would continue their work. They more distinguished ones are S. Freud, A. Adler, L.S. Vygotski, K. Levy, V. Davidov, M. Csikszentmihalyi and M. Seligman.

5. Perceptive psychologists are particularly sensitive to the temporal parameter (aspect and plan) of the psychic life, thanks to which they develop a sense of the de-

velopment of the psyche and are interested in its study, and some also in its purposeful activation. The more distinguished are L.S. Vygotski, G. Piaget, E. Erikson, D.B. Elkonin, V.V. Davidov.

The two schools (cultural-historical and positive) are sensitive and highly interested in the problems of development and self-perfection of the psyche, and therefore the convergence and synchronization of their points of view can lead to the differentiation and construction of interesting research problems. For example, what is the link between the periodically changing directions of mental development (according to D.B. Elkonin's concept) [7] and the experienced psychological well-being? In what period is the child (the person) feeling happier in the one in which a motivational-needy sphere develops, or in the one where the operational-technical development takes place? And how can we help a man better achieve mental well-being (and experience a state of "flow") in the conditions of a certain activity and due to it?

\* \* \*

It is not difficult to notice that the only psychologist who's name is found on all lists by all criteria, is L.S. Vygotski; As if the evaluation concept was based on the model of his creative activity and personality.

Our list of the **most insightful "knights"** of psychological science includes (in chronological order) the following psychologists:

- William James (1842–1910)
- Sigmund Freud (1856–1939)
- Lev S. Vygotsky (1896–1934)
- Erik Erikson (1902–1994)
- Abraham Maslow (1908–1970)

In **the second stage of the "grandmasters"** are:

- John Dewey (1895–1952)
- Alfred Adler (1870–1937)
- Kurt Lewin (1890–1947)
- Jean Piaget (1896–1980)
- Vasily V. Davidov (1930–1995)
- M. Csikszentmihalyi (1934) and M. Seligman (1942) and many others.

The list is still open and new names may be added.

\* \* \*

As can be seen from the comparison of the two schools — L.S. Vygotski's cultural and historical school and the positive psychological school — are similar to the insightfulness of their classical creators. The rapprochement and the theoretical coordinating of ideas of cultural-historical psychological school of L.S. Vygotski and the positive psychological school can contribute to the overcoming of the serious lack of constructiveness, positivity and insightfulness in modern psychological science.

За последние 50 лет исключительно редко появлялись свежие, масштабные и фундаментальные психологические идеи, из которых смогла бы выделиться новая психологическая школа или хотя бы традиция; единственным исключением является позитивная психология М. Чиксентмихайи и М. Селигмана. Препятствием яркое обособление многочисленных научных школ в психологии, которое разграничивало содержание, направленность и методологию их научных изысканий, уже размывается, и среди влиятельных научных школ и направлений прошлого выделяются только гуманистическая школа А. Маслоу и К. Роджерса, эпигенетическая теория Э. Эриксона, генетическая объяснительная схема интеллектуального развития Ж. Пиаже и культурно-историческая теория и школа Л.С. Выготского и его последователей. Когнитивная школа не проявляет особой активности, а остальные школы выглядят больше как музейные экспонаты, нежели как жизненные, функционирующие общности, и только отдельные их идеи оказывают влияние на ум и менталитет современных психологов-исследователей. Наша позиция и оценка сводится к тому, что остатки бихевиоризма трансформировались в современную эмпирическую психологическую традицию (проявляющуюся как исследовательский менталитет с неопозитивистским привкусом, а не как специфическое содержание), и эта традиция лавиной обрушивается в научные журналы в форме однотипной исследовательской психологической продукции, результаты которой обычно уходят в забвение через какие-нибудь полгода.

Это состояние психологии несомненно снова можно было бы назвать «кризисом в психологии», если бы создатели этого оценочного термина К. Бюлер и Л.С. Выготский были среди нас сейчас. И если немецкий психолог К. Бюлер, определивший несогласованные и противоречащие друг другу теоретические знания и объяснения в разных школах как «кризис», предлагает преодолеть его путем объединения ценнейших идей, содержащихся в противоположных направлениях, то Л.С. Выготский предлагает совершенно иное решение. По его мнению «создание общей (в смысле единой — *V.V., P.C.*) психологии является не третьей психологией к двум борющимся, а одной из двух» [1, с. 381]. В основе этого процесса и его движущей силы должна находиться психотехника, которая будет быстро развиваться под давлением социальной практики [1, с. 387–388]. «Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема из этого соприкосновения с жизнью» [там же, с. 390].

Уже почти 90 лет культурно-историческая школа Л.С. Выготского устойчиво поддерживает свою актуальность и высокий научный уровень, и можно уверенно сказать, что она развивается непрерывно (чего нельзя утверждать в отношении остальных научных школ в психологии, которые раньше выглядели непоколебимо стабильными). Подобное долголетнее

научное процветание возможно только если данная научная школа построена на очень истинных и глубоких теоретических основаниях и создана очень талантливыми и проницательными классиками. Минувшие десятилетия убедительно доказывают, что в отношении Л.С. Выготского эти оценки вполне справедливы.

Среди недавно появившихся психологических направлений ускоренным темпом развивается позитивная психология. Ее создатели резко и категорично выступают против господствующих в психологии в последние десятилетия теоретических моделей и парадигм, против исследовательского менталитета и содержания современной психологии. Михай Чиксентмихайи утверждает, что «счастье — это состояние, к которому каждый должен готовиться, растить его и хранить внутри себя...; Люди, научившиеся контролировать свои переживания, смогут сами влиять на качество своей жизни...; каждый из нас может приблизиться к тому, чтобы быть счастливым» [4, с. 22]. Мартин Селигман проявляет прозорливость и научную смелость и противопоставляет их инерции традиционной психологии, которая десятилетия подряд присматривалась преимущественно к негативным явлениям в душевной жизни людей, игнорируя почти полностью ее позитивное содержание. «Замечательный прогресс в познании и лечении психических расстройств человека достигнут дорогой ценой. Занимаясь исцелением больных, врачи-психотерапевты совсем забыли, что их помощь нужна и здоровым. Ведь люди хотят не только избавиться от недугов, им необходимо найти цель и смысл своей жизни... Пришло время создавать новую науку, изучающую позитивные чувства, чтобы помочь людям развить положительные свойства характера и достичь того, что Аристотель называл “благой жизнью”» [2, с. 2].

Возникшие в разные исторические эпохи культурно-историческая школа Л.С. Выготского и школа позитивной психологии на первый взгляд кажутся очень разными. Так ли это на самом деле? Мы занялись сопоставительным анализом именно этих двух школ, потому что убеждены, что между этими двумя интересными и перспективными научными направлениями в современной психологии имеются существенные сходства. Соотнесение и дальнейшее сближение между ними может только обогатить и углубить познание психологов о душевной жизни современного человека.

В самом деле, что является более интересным и полезным для нашей науки — различия и противоречия или сходства между научными теориями и школами? Наш ответ: важнее и полезнее сходства, и поэтому теоретический анализ должен целенаправленно их искать и выделять — в целях развития психологической науки, ее общественного авторитета и вклада в общественную практику. Анализ, основанный на подобном принципе, следует осуществлять специальными мета-исследованиями, которые можно назвать **компаративными; их цель — согласовать и ин-**

**тегрировать разнородные психологические знания**, чтобы они служили более успешно широкой общественной практике. Целью компаративных психологических исследований не является удаление разнообразия психологических знаний, теорий и школ, они должны способствовать тому, чтобы **разнообразие психологических теорий трансформировалось из кризисного симптома в конструктивную характеристику и преимущество нашей науки** [6, с. 128].

Теоретические параллели между основными идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, идеями позитивной психологии и идеями гуманистической традиции мы строим исходя из того понимания, что разные психологические школы не должны оппонировать друг другу как враждующие стороны, а должны дополнять друг друга и взаимообогащаться. Познание о человеке развивается не путем смены устаревших теоретических парадигм новыми, более истинными, а посредством взаимообогащения, уточнения и согласования новых с предыдущими. Это происходит потому, что в качественных теориях психологов-классиков есть ценные и непреходящие идеи, которые не следует отбрасывать, их следует обогащать и актуализировать, дополняя и конкретизируя картину о человеке и его психике.

Основываясь на этих взглядах, мы проведем сопоставительный анализ существующих сходств между культурно-исторической психологией Л.С. Выготского и позитивной психологией М. Чиксентмихайи и М. Селигмана, а также анализ направлений, в которых можно достичь сближения между этими школами путем целенаправленного синхронизирования и взаимообогащения.

*Основные направления и содержательные моменты этого анализа таковы.*

- Обе школы похожи в том, что они категорически не принимают психологию своего времени. На базе острой критики ее состояния и осознания необходимости в новом направлении ее развития они предлагали и предлагают новые, оригинальные и альтернативные теоретические платформы.

- В новых альтернативных платформах, предлагаемых обеими психологическими школами, ведущим теоретическим пафосом является конструктивизм. Л.С. Выготский выдвигает основополагающую идею о том, что психология должна способствовать формированию нового человека, а его формирование осуществляется путем целенаправленного присваивания культурно-исторического опыта. Позитивная психология придерживается позиции, что каждый человек обладает личным потенциалом, благодаря которому может развить в себе свои сильные и положительные стороны и преодолеть собственные проблемы и слабости с помощью активного взаимодействия с поддерживающей средой.

- Как для Л.С. Выготского и его последователей, так и для создателей позитивной психологии характерна особая чуткость к временному параметру и измерению человеческой психической жизни, она обуславливает их исследовательский интерес к развитию в онтогенезе, к позитивным изменениям

(к развитию, усложнению, улучшению) в душевной жизни. Это — одна из самых важных особенностей наиболее прозорливых психологов, к которым с полным правом относится Л.С. Выготский и к которым отнесем и создателей позитивной традиции М. Чиксентмихайи и М. Селигмана (К категории самых пронзительных теоретиков мы относим также У. Джемса, Э. Фрейда, Э. Эриксона и А. Маслоу.).

- И позитивная психология, и культурно-историческая психология проявляют чувствительность и интерес к реальным проблемам в жизни людей и на их наблюдениях и изучении формулируют свои основные исследовательские цели и проблемы; одновременно обе школы ассимилируют ценные идеи авторитетных классических философских идей и доктрин (культурно-историческая школа основывается на идеях гегельянской школы, а позитивная психология — на Канте и экзистенциалистах).

Каждая из анализируемых психологических школ обогатилась бы в большой степени, если бы начала заимствовать некоторые ценные идеи у другой. Вот некоторые примеры.

- Культурно-историческая психология выиграла бы при проявлении большего интереса к проблемам личностной автономии и своеобразия, к свободе выбора и саморегуляции за счет нормативных закономерностей и тенденций в поведении и развитии. Иначе говоря, культурно-историческая психология обогатилась бы, если бы ориентировалась больше на оптимизм, чем на нормативность, содержащуюся в культурно-историческом опыте человечества. А для позитивной психологии полезнее было бы, если бы она восприняла разумную дозу нормативизма общественного опыта за счет неограниченного либерального оптимизма.

В культурно-историческом опыте содержатся как позитивные, так и негативные традиции и тенденции. Важная задача психологии — дифференцировать их и извлечь самое полезное из исторического опыта человечества.

- Позитивная психологическая школа, которая не обладает собственным опытом в применении психологических экспериментов, выиграла бы, если бы проявила интерес и овладела компетентностями культурно-исторической психологии в осуществлении формирующих экспериментов.

В последнее время все слышнее голоса несогласия, протеста и критики против полного доминирования эмпирической психологии, в которой дизайн исследования, выборки, психометрические характеристики тестов и статистические зависимости оказались несравненно важнее человеческого смысла, житейской значимости, актуальности и правдоподобия проблем, пережитых реальными людьми, которых психологи должны исследовать в живом контакте и сотрудничестве. Психологическая наука все больше нуждается в прозорливых психологах, которые углубленно и тонко понимают реальные переживания, заботы и надежды людей и проникновенно намеча-

ют способы решения их проблем психологическими средствами. И психологической науке, и социальной практике недостаточно иметь только армию академически подготовленных психологов, овладевших умениями проводить эмпирические диагностические исследования.

В истории нашей науки выделяются ряд прозорливых психологов, которые своими идеями и теориями вели психологию в самые перспективные направления ее развития. Мы систематизировали *ведущие характеристики теорий этих ученых в единстве с теми их ведущими личностными качествами, которыми объясняются и особенности их теорий.*

1. Проникновенные психологи чувствительны к кризисным ситуациям в науке и к ее неудовлетворительному состоянию, к неспособности психологии решить реальные проблемы современных людей; они обладают тонким чутьем к наличию связи между психологической наукой и житейской практикой. Этому критерию отвечают З. Фрейд, Л.С. Выготский, Э. Эриксон, А. Маслоу; к ним добавим еще Дж. Дьюи, М. Чиксентмихайи и М. Селигмана (вместе), а также В.В. Давыдова.

2. У прозорливых психологов есть талант и потенциал замечать, анализировать и синтезировать проблемы в науке и ее общее состояние; на этой основе они могут предложить целостные масштабные решения. Иногда эта глубина и всеохватность объясняется более широкой компетентностью психологов-теоретиков и в других областях науки и гуманитарной практики. По этому критерию выделяются У. Джемс, Л.С. Выготский, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, К. Роджерс.

3. Ведущей личностной характеристикой прозорливых психологов является их научная смелость — они ищут и находят альтернативные и инновативные решения и смело их утверждают и отстаивают. Этот критерий отличает Л.С. Выготского, Э. Эриксона, Ж. Пиаже, А. Маслоу, В.В. Давыдова, М. Чиксентмихайи и М. Селигмана.

4. Прозорливые психологи отличаются и дальновидностью — они объединяют вокруг себя, вокруг своих идей и своей научной программы группу воодушевленных, талантливых и таких же смелых последователей, которые продолжили бы их дело. Это качество присуще З. Фрейду, А. Адлеру, Л.С. Выготскому, К. Левину, В.В. Давыдову, М. Чиксентмихайи и М. Селигману.

5. Проникновенные и прозорливые психологи особенно чувствительны к временному параметру (аспекту и плану) психической жизни, благодаря чему они обладают чутьем к развитию психики и проявляют интерес к его изучению, а некоторые — и к его целенаправленному активированию. По этому критерию выделяются Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, В. В. Давыдов.

Обе школы (культурно-историческая и позитивная) чувствительны к вопросам развития и самоусовершенствования психики и сильно заинтересованы в их решении, поэтому сближение и синхронизирование их точек зрения может привести к выделению и конструированию интересных проблем исследования. Например: какова связь между периодически меняющимися направлениями психического развития (согласно концепции Д.Б. Элькониной [5]) и пережитым психическим благополучием? в какой период — в тот, в который развивается мотивационно-потребностная сфера, или в тот, в который преимущественно протекает операционно-техническое развитие — ребенок (человек) чувствует себя более счастливым? как мы можем помочь человеку успешнее достичь психического благополучия (и пережить состояние «потока») в условиях определенной деятельности и благодаря ей?

Нетрудно заметить, что единственный психолог, имя которого встречается во всех списках по всем критериям, — это Л.С. Выготский; будто оценочная концепция создана по модели его творческого дела и его творческой личности.

Наш список **самых прозорливых рыцарей психологической науки** включает в себя (в хронологическом порядке) следующих психологов:

- Уильям Джемс (1842—1910);
- Зигмунд Фрейд (1856—1939);
- Лев Семенович Выготский (1896—1934);
- Эрик Эриксон (1902—1994);
- Абрахам Маслоу (1908—1970).

Во **второй эшлон «гроссмейстеров»** входят:

- Джон Дьюи (1859—1952);
- Алфред Адлер (1870—1937);
  - Курт Левин (1890—1947);
  - Жан Пиаже (1896—1980);
  - Василий Васильевич Давыдов (1930—1995);
  - Михай Чиксентмихайи (1934) и Мартин Селигман (1942).

Список открыт и в него можно добавить новые имена.

Как видно из сопоставления, обе школы — культурно-историческая Л.С. Выготского и позитивная психологическая школа — похожи и по прозорливости их создателей-классиков. Сближение и теоретическое синхронизирование идей культурно-исторической психологической школы Л.С. Выготского и позитивной психологической школы могут способствовать преодолению серьезного дефицита конструктивности, позитивности и прозорливости в современной психологической науке.

## References

1. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. Vol. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Questions

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.



theories and history of psychologies]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.

2. Seligman M. Novaya pozitivnaya psihalogiya: Nauchnyy vzglyad na schastie i smysl jizni [New positive psychology: Scientific overlook over happiness and the meaning of life]. Moscow: Sofiya, 2006. 236 p.

3. Tulmin S. Mozart v psihalogii [Mozart in psychology]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1981, no. 10, pp. 127–137.

4. Csikszentmihalyi M. Potok. Psihalogiya optimalnava perejivaniya [Flow. The Psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl, 2011. 460 p.

5. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Towards the problem of periodization of psychological development in child's age]. In El'konin D.B., *Izbr. Psihol. Trudy*. [Selected psychol. works]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 60–77.

6. Vasilev V., Sudani T. Jan Piaje i Lev Vygotskii – sypostavitelen analiz. Printzipite na komparativnata psihologiya [Jean Piaget and Lev Vygotsky – comparative analysis. Principles of comparative psychology]. Plovdiv: Sema, 1999. 144 p.

7. Stamatov R., Sariiska S. Pozitivnata motivatziya [Positive motivation]. Plovdiv: Univ. izd. Paisii Hilendarski, 2016. 124 p.

2. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 236 с.

3. Тулмин С. Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 127–137.

4. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Смысл, 2011. 460 с.

5. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. С. 60–77.

6. Василев В., Судани Т. Жан Пиаже и Лев Виготски – съпоставителен анализ. Принципите на компаративната психология. Пловдив: Сема, 1999. 144 с.

7. Стаматов Р., Сарийска С. Позитивната мотивация. Пловдив: Унив. изд-во Паисий Хилендарски, 2016. 124 с.

# At the Origins of Personality

N.N. Avdeeva\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*nnavdeeva@mail.ru*

The paper discusses the problem of personality development at the early stages of ontogenesis. The key idea is the L.S. Vygotsky's concept of an infant as "the most social creatures" and perception of oneself as an infant in the form of "pre-we". The development of Vygotsky's views is considered in the concept of communication of M.I. Lisina, as well as in the studies of the primary pre-personal formation, the essence of which is the child's experience of himself as a subject of communication and social interaction. The data obtained within the framework of the cultural-historical approach are compared with the results of foreign studies of socio-cognitive development, psychology of attachment and social interaction. We presented an evidence of a variety of innate manifestations of social activity, the social competence of a child, starting from the first months of his life, his readiness to perceive an adult and enter into social interaction. We consider the "inter-subjectivity" — a congenital psychological mechanism that ensures the infant's ability to social interaction; a mutual predisposition to interaction in a mother-child pair. We offer an interpretation of L.S. Vygotsky ideas about the social situation of infant development taking into account modern data of Russian and foreign psychology.

**Keywords:** Infant age, personality, social situation of development, social competence, interaction.

## У истоков личности

Н.Н. Авдеева,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*nnavdeeva@mail.ru*

В статье обсуждается проблема развития личности на ранних этапах онтогенеза. В качестве ключевой идеи выступают представления Л.С. Выготского о младенце как «максимально социальном существе» и восприятии себя младенцем в форме «пра-мы». Рассматривается развитие взглядов Выготского в концепции общения М.И. Лисиной, а также в исследованиях формирования первичного предличностного образования, суть которого — опыт переживания ребенком себя как субъекта общения и социального взаимодействия. Данные, полученные в рамках культурно-исторического подхода, сопоставляются с результатами зарубежных исследований социально-когнитивного развития, психологии привязанности и социального взаимодействия. Представлены доказательства разнообразных врожденных проявлений социальной активности, социальной компетентности ребенка, начиная с первых месяцев жизни, его готовности к восприятию взрослого и вступлению в социальное взаимодействие. Рассматривается «интерсубъективность» — врожденный психологический механизм, обеспечивающий способность младенца к социальному взаимодействию; взаимная настроенность на взаимодействие в паре мать—ребенок. Представлена интерпретация идей Л.С. Выготского о социальной ситуации развития младенца с учетом современных данных отечественной и зарубежной психологии.

**Ключевые слова:** младенческий возраст, личность, социальная ситуация развития, социальная компетентность, взаимодействие.

### For citation:

Avdeeva N.N. At the Origins of Personality. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 57–67. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130106

### Для цитаты:

Авдеева Н.Н. У истоков личности // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 57–67. doi: 10.17759/chp.2017130106

\* Avdeeva Nataliya Nikolaevna, Ph.D. in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nnavdeevai@mail.ru

Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: nnavdeeva@mail.ru

## In English

Formation of the personality in the Russian psychology is traditionally correlated with late stages of childhood and adulthood (B.G. Ananiev, L.I. Bozhovich, V.V. Davydov, A.N. Leontiev, A.V. Petrovsky, V.A. Slobodchikov, Filstein and others). Is there a personality in an infant? Most Russian psychologists voice serious doubts about this. So, A.N. Leontiev points out that an infant “as well as the animal” has no personality [6].

The most authoritative and generally recognized is the point of view on the origins of the personality expressed by L.S. Vygotsky. In his work “The Infant Age”, L.S. Vygotsky, characterizing the period of a newborn child, singles out the individual psychic life of such child as a new feature of this age period, closely intertwined in the social life of the surrounding people. Following Ch. Bühler, Vygotsky emphasizes that “... the first contact of the child with his mother is so close that it is more possible to speak of a cohesive existence rather than of a contact. <...> During the first month, there is nobody and nothing for a child, rather all irritations and everything around is experienced only as a subjective state” [4, p. 277]. Based on data from predominantly German psychologists (Ch. Bühler, K. Koffka, W. Stern, G. Hetzer and others), Vygotsky gives a characteristic of the newborn’s mental life originality. This uniqueness consists in the predominance of undifferentiated, undivided experiences, representing a kind of fusion of attraction, affect and sensation; non-separation of the child from himself and his experiences from the perception of objective things, his inability to differentiate social and physical objects. According to Vygotsky, the perception of the outside world by a child during his newborn period consists of undivided affectively colored impressions of the situation as a whole, in the absence of the ability to perceive separately the form, size, color of surrounding objects [4].

The consequences of such a level of organization of mental life is, according to Vygotsky, that “... a newborn... does not show any specific forms of social behavior <...> the social nature of the child is characterized by complete passivity” [4, p. 278].

At the next age stage, in infancy, the infant, who does not yet have the basic means of social intercourse, seems at first glance to be asocial. However, Vygotsky emphasizes, this opinion is erroneous, since in the first year of life the child’s development is characterized by a special form of sociality resulting from the unique social situation of his development. The peculiarity of the social situation of an infant’s development consists, first of all, in its complete biological helplessness. All the basic life needs of the child are satisfied with the help of adults caring for them. Such dependence on the adult creates a special relationship of the child to reality and to himself. Throughout the entire infant age, the child does not separate himself from the adult, perceiving a certain fusion with the latter, a kind of integrity, which L.S. Vygotsky, using the term of Ch. Bühler, called “pre-we” (Ur-wir). During this period the infant is “the most social being”, since all of his adaptation to reality, starting with the satisfaction of his simplest biological needs, is mediated through another person.

Discussing the possibilities of the child during the first year of life to interact with the outside world, Vygotsky stressed that the newborn’s passivity is replaced in the infant by a certain interest in the external world, which acts as a response to various stimuli, including those emanating from the other person. At the age of 4–5 months, there are new forms of behavior: an active search for irritants, an active interest in the surrounding world. At the 10<sup>th</sup> month, the infant shows some rudiments of further development of more complex forms of social activity: the use of tools and the use of words to express his desire.

Analyzing the social situation of child development in infancy, L.S. Vygotsky concludes that, from the first days of life, the objective conditions for the development of a child create the necessary prerequisites for the emergence of the need for communication, which is social both in nature and in origin. This need is the basis and driving force of all further mental development of the child. L.S. Vygotsky believed that the need for communication is formed in life on the basis of primary biological needs (in food, warmth, movement, etc.).

L.S. Vygotsky’s ideas on the importance of communication with an adult for the mental development of the child formed the basis of the concept of M.I. Lisina on the development of communication in ontogeny. According to M.I. Lisina, communication has the most direct relationship to the development of the child’s personality. Already in the first six months of life, in the form of immediately emotional, situational communication, it leads to the establishment of connections of the child with the surrounding people and becomes a component of the “ensemble” (K. Marx), “integrity” (A.N. Leontiev) of social relations, which, from the point of view of Marxist psychology, constitute the essence of personality [7]. The importance of communication for the formation of personality was stressed by E.V. Ilyenkov. In his work “The Origin of the Personality”, he wrote: “Since the body of the baby from the first minute is included in the totality of human relationships, it is potentially a person. Potentially, but not actually, because other people “treat” him as a human, and he does not... The child will become a person — a social unit, a subject, a carrier of social and human activity — only there and then, where and when he will start to carry out this activity *independently* [5, p. 336]. Personality, as stresses by E.V. Ilyenkov, is “... *the totality of a person’s attitudes to himself as to somebody other — attitude of “I” to one self as a certain “Non-I”* [5, p. 329]. For communication is characterized by the reciprocal nature of relations, and it is this specificity of communication that explains how and why the active action directed by a child on an adult, rebounds from the latter and returns to the former, becoming an action directed towards oneself [5].

Properly personal structures are formed along the lines of three types of relations: to oneself, to the objective world, to other people, at points of their mutual intersection and tying in “knots” (A.N. Leontiev). Genetically first in the child there is his relation to an adult relative (M.I. Lisina). Under the influence of communi-

cation with an adult who practices in advance a “human attitude” (E.V. Ilyenkov) to the baby, the child’s attitude toward himself begins to take shape. Later, the attitude to objects, natural phenomena, the objects of the environment, is formed too (M.I. Lisina, A.N. Leontiev).

M.I. Lisina’s followers conducted research on the development of attitudes toward themselves, other people, the objective world in infancy (Avdeeva N.N., Mazitova G.Kh., Meshcheryakova S.Yu., Kornitskaya S.V.). It has been experimentally proved that emotional, situational and personal communication with an adult is the main activity in the first six months of the child’s life and plays a crucial role in the development of the child’s attitude to himself [7]. Based this form of communication, the infant gradually develops the image not only of an adult, but also of himself as a subject of communicative activity. This image has the form of an emotionally positive self-awareness and is essentially the first pre-personal formation of the infantile age. Such an experience is a reflection of the attitude to the child of surrounding adults who, in their interaction with the child, express the “human attitude”, endowing him with value, a unique significance. In the second six months of his life, the emotional positive self-perception, based on the expanding individual experience in handling objects is enriched with the child’s ideas about himself as an agent, subject of practical actions. The infant begins to distinguish the success and failure of his practical manipulations, to experience his achievements and already on this basis to regard the approval or disapproval of an adult. The cognitive and affective components of the image of the Self in the first year of life are still not clearly differentiated and manifest in the form of an emotionally positive experience of the child’s subjectivity in communicative and subject-practical activities [2].

In further experimental studies, it was shown that the character of the child’s communication with an adult is reflected in the qualitative features of the child’s attitude to himself. A methodical method of objectifying these features was the study of the child’s perception of his own mirror image. The attitude of children to their mirror image represents their attitude to themselves. The experiments compared the perception of their reflection in the mirror and the attitude towards it in children of the first two years of life who were educated under different conditions: in the family and the child’s home. As a result of the study, a clear difference was revealed in the perception of mirror reflection between family children and pupils of an orphanage. Family children showed a strong interest in their mirror image, expressed in a much longer examination of the face, hands, eyes, accompanied with clear positive emotions, as early as from the third month of life. Pupils of an orphanage, on the contrary, often showed a complete lack of interest in their own reflection in a mirror; negative emotional manifestations were clearly expressed: anxiety, fear, desire to avoid unpleasant impression, to turn away, to avoid looking in the mirror. In addition, according to the data obtained, self-recognition in family children was observed at the end of the first year of life, whereas in orphanage children, only in the first half of the second year. Moreover, signs of actions aimed at themselves

(the child removes the headscarf from his head, guided by his reflection in the mirror; plays with his reflection; grimaces; performs rhythmic actions or moves in front of the mirror), were more visible in family children than in orphanage ones. The revealed differences in the attitude towards themselves in family and orphanage children can be explained by an incomplete, disharmonious interaction of the staff of closed children’s institutions with their pupils. Studies show that in this environment the “medical” model of caring for the child prevails; there is practically no person-oriented attitude of adults towards their fosterlings, whereas individual characteristics of children are assessed in terms of “difficulty” or “ease” of care and integration into the regime. In the absence of subjective, personally oriented communication with an adult, orphanage children do not develop a subjective component of the image of themselves; they do not develop a positive self-awareness, an experience of their significance for surrounding adults, Openness to people and the world around them, which is reflected in the children’s attitude to their mirror image (negative expression, rejection, fright), lack of recognition [2].

Summarizing the studies of the origins of the personality in the context of the cultural-historical approach, we should note that the views of L.S. Vygotsky, according to him the baby is “the most social being”, have been confirmed and developed in the M.I. Lisina school’s studies of the formation of the child’s personality of the child in communication. It was shown that the decisive condition for the child’s personal development is the unique social situation of development, when an adult, entering into communication with a child, shows in advance an attitude to the latter as a person having his unique importance. Such an attitude of an adult at the child’s pole is reflected in the formation of a positive emotional self-awareness, the first pre-personal formation, the essence of which is the child’s experience of himself as a subject of communication and social interaction.

In foreign psychology, since the second half of the 20<sup>th</sup> century, there has been a rapid growth of research on the child’s mental development in the early stages of ontogenesis. At present, there are many facts that testify to the intensive cognitive development of an infant, that shed light on the sources of social and personal development [8].

First of all, these are new data on the *social competence* of the infant, starting from the newborn period. Thus, in terms of *visual perception*, it has been shown that infants start responding to people since the very first days of life. Already during the first hours after birth, newborns prefer to examine a human face located at a distance of 20 cm from them. Namely, this is the distance at which the mother’s face is located, when she holds the baby in her arms while breastfeeding. Some researchers believe that infants have an innate “pattern” of the human face. Such sensitivity to a human face allows babies to recognize their mother’s face very early. In the Carpenter’s experiments, it was proven that already two-week-old newborns prefer to look at their mother’s face, as compared with the face of an extraneous woman [8]. In experiments involving the presentation of photographs, first with one, and then with another facial expression,



it was found (by indicators of the oculomotor system and habituation), that newborns are able to distinguish the expression of happiness, sadness, surprise, and at a later age they can distinguish slides with an expression of joy, anger and a neutral facial expression. In doing so, they better distinguish "positive" facial expressions than "negative" or "neutral" ones [2].

Infants show not only visual, but also auditory preferences. They clearly prefer to listen to a human voice rather than to sounds of the same pitch and loudness, and distinguish a connected speech from a set of meaningless syllables. Babies prefer voices in the female frequency range to voices in the male one (an average of one octave lower). There is an inborn coordination between sight and hearing, helping them recognize different people. In the experiments of E. Spelke and C. Ouseley, it was demonstrated that a few months after birth, children can recognize the voices of their mother and father. Babies were given to listen to the tape recording of the voice of one of their parents through a loudspeaker, which was located exactly between father and mother. Parents were sitting, without talking, without moving their lips. Already 3-month-old babies looked at the mother when they heard the mother's voice, and at the father, if his voice sounded. This allows us to conclude that three-month infants are able to form certain ideas about the voice and appearance of those who care for them [1].

Since the first weeks of life, babies are able to send certain social signals to the people around them. They change the facial expression, so that parents interpret it as joy, anger, surprise, fear, sadness or interest. These early facial expressions have a reflex nature. However, there is evidence that an infant, from birth, has a high degree of facial neuromuscular maturity, and the movements of the facial muscles are combined into recognizable configurations that have the meaning of social signals. Already at the age of 2–4 months, the facial expressions of a baby can be easily recognized and classified by his parents using the same categories as for identifying the facial expressions of adults. When interacting with the child, parents are guided by the expression of his face, appropriately changing their behavior [8].

The most important specific means of human communication is a smile; it is considered a part of the system that ensures the establishment of the relationship between the parents and their child. Even in newborns there is a so-called reflex smile, which is often caused by stroking the cheeks or lips, and also during sleep. At the age between 6 weeks and 3 months, the smile becomes social. Most often, a smile is caused by a human face, a look in the child's eyes, a smile and the mother's voice, tickling. At the age of three months, the child not only smiles in response to the mother's smile, but uses his own smile instrumentally to attract attention, to provoke a smile, to hear the mother's voice. At the age of 4–5 months, the infant begins to laugh in response to social interaction, and at 7–9 months, anticipating the appearance of the mother's face when playing Peekaboo [8].

Another important social signal is crying. Newborn's crying is an innate and involuntary reaction to a discomfort, when crying, the child "tells" his parents about his

needs. Crying is as unique a characteristic of a baby, such as fingerprints; hearing it, the mother to distinguish her child from other children on the second day after birth. In addition, crying is heterogeneous and can transmit various messages about the condition of the baby, which the mother learns to recognize [1].

Among social signals of the infant there are those that are aimed at regulating interaction with an adult relative. Some of them serve to attract attention and initiate interaction, while others serve to avoid or stop interaction. In the first month of life, the signals of a newborn's readiness to interact are a lively expression, spreading his arms with slightly bent fingers, lifting his head and reducing body movements, freezing. In older children, clear signals of invitation to interaction are advocated: vocalizations, smile, eye contact, cyclic movements with hands and feet. The child's desire to stop interaction is expressed by means of the following signals: whiny face, whimper, crying, coughing, looking away, turning away the head, pushing away. It is noteworthy that many of the infant's social signals to keep to stop the interaction are also observed in adults. This indicates the existence of a high social readiness for interaction, starting from the first month of life [8].

The most impressive data in the foreign psychology of development were obtained in the very field of studying the interaction of mother and child. In the 1970s, the use of video recording and frame-by-frame analysis of video materials allowed psychologists to draw conclusions about the child's innate abilities for social interaction, establishing a connection with his mother.

A kind of mutual adjustment can be observed already in the situation of breastfeeding. It was found that during breastfeeding, a baby sucks a nipple in a series of 8 to 10 seconds, interrupted by pauses of 2 to 5 seconds. However, in terms of breathing and rest, there is no need for these pauses. Regardless of the nature of the feeding (breast or bottle), most mothers, during pauses, pat the child, encouraging him to continue sucking, although he begins to suck without any action on the part of the mother. Since no physiological reasons for such pauses have been identified, it has been suggested that they are necessary for establishing the first dialogue between the infant and the mother, which looks like alternating breastfeeding, pause, and tactile stimulation by the mother [1].

The D.L. Stern's study revealed that the movements of the mother and her three-month-old baby during their interaction represent a highly precise, harmonious combination of mutual approximations and recessions, reminiscent of a kind of "waltz". Studying how the mother and child look at each other during the interaction made it possible to identify the organization of their actions, which can be compared with the exchange of replicas by adult communication partners. The basis is the alternation of the roles of the actor and the observer, the sequential activation and deactivation of activity. Authors studying positive interaction in a dyad use such characteristics as: reciprocity, synchronicity, elusive ballet, disposition to each other [9].

Strong evidence of a child's innate ability to social interaction was obtained in the of studies of C. Trevarthen. Under experimental conditions, the behavior of five

babies at the ages of one week to six months was photographed in two situations: when there was a mother near the child and when the mother was absent, and the child had bright toy before him. According to the results of the experiments, it turned out that the babies' behavior in response to the presence of their mothers, and their behavior in response to an inanimate object differed significantly. The baby produces as it were two ways of spontaneous activity, two different "interests" to living and nonliving objects. The greatest differences were recorded in the facial expression, voice reactions and the hands position during the perception of the mother and the toy, starting from the first weeks of life. In addition, characteristic changes in the movement of the fingers, tongue, and lips were detected when hearing the mother's words, which was never observed in response to the presentation of a toy. These findings indicate that during the first weeks of life infants distinguish between living and nonliving objects [10].

Summarizing the results of his research, C. Trevarthen suggested that already two-month-old babies interacting with adults in some way feel their ability to act, have a sense of subjectivity; In addition, they have an idea of the relationship between their own behavior and the behavior of another person, an interaction partner. Trevarthen called it "the primary inter-subjectivity", a congenital form of adaptive functions, which ensures the infant's ability to interact with other people. In the next few months, the cognitive development of the infant and the experience of interpersonal interaction lead to a growing awareness of the desires and behavior of other people. Approximately at the age of 8–9 months, "the secondary inter-subjectivity" is formed: the understanding of the fact that there are other people in the world, and objects of the external world can be a focus of joint activity of the child with an adult. It is assumed that in this period the child shows interest in what other people know about the surrounding objects and how they are able to handle them [10].

Another important area of research on social development in the early stages of ontogenesis in foreign psychology is the study of the attachment of a child to an adult relative. Attachment to the mother is formed by the end of the first year of life and has a certain value for the baby due to safety and self-preservation. First of all, it gives the child a sense of self-confidence when interacting with the surrounding world of objects and people, facilitating adequate socialization in subsequent age periods [3].

J. Bowlby conducted a series of studies for the World Health Organization concerning the impact the child's separation from this mother in early childhood on the mental development of the child. As a result of the studies conducted in France, the Netherlands, the USA, Sweden, Switzerland, England, there was established the high importance of a lasting warm, emotional interaction with the mother (or a substitute person) in which both partners find satisfaction and pleasure, which is required for the child's mental development.

The results of the observations, clinical data showed that the absence or interruption of such contacts lead to serious distress, the emergence of problems associated with mental development and the behavior of the child.

Following the ethological approach to understanding attachment, J. Bowlby notes that "attachment behavior" serves the purposes of adaptation and survival. The adult and the child, between whom attachment is established, behave quite differently towards each other than in interactions with other people. They are well aware of each other's signals and establish, in essence, the first social ties. The infant has a certain ability to come into contact, communicate with an adult, signaling about his needs, and an adult has the ability to understand such manifestations and adequately respond to them in the process of interacting with the child. According to J. Bowlby, by the end of the first year of life, the infant develops internal, intrapsychic "working models" reflecting the main aspects of the surrounding world, including close adults [8; 10].

The above data from foreign studies indicate that the infant is a complex, internally organized being, gifted with spontaneous activity, the ability to perceive other people and the establishment of social interaction. Various innate manifestations of social activity of the infant have been found, starting from the period of newborns. Both and in the cultural-historical approach and the foreign developmental psychology, the decisive condition for the child's social and personal development is interaction with an adult relative. However, in foreign studies of infant competence and in interaction theories, greater importance is attached to the baby's innate abilities to establish contact with a close adult, and also to the existence of a well-balanced, congruent social behavior system in the mother-child pair. The child is able to give social signals aimed at establishing interaction, and the mother can read these signals and adequately respond to them. "Inter-subjectivity" is an innate function that provides the infant with the ability to interact with other people (C. Trevarthen). D. Stern's discovery of "complementarity" in such a dyad interaction clarifies the social situation of infant development, testifies to the great contribution of the child's own activity in the development process.

The cultural-historical approach and the theory of interaction agree that the other person is the "psychological center" of any situation for the child. The origins of the personality must be sought in the space of interaction between the child and the adult, the experience of interaction in dyad.

New data obtained in Russian and foreign psychology allow us to take a different look at the views of L.S. Vygotsky about the "pre-we" as a special form of the infant's sociality. Apparently, we can talk about the experience of "pre-we" in the situation of interaction, both at the child's pole and at the pole of the adult. In a child, this experience is provided by his innate ability to inter-subjectivity. As for the mother, the experience of the unique importance, "subjectivity" of the child in the organization of emotional, situational and personal communication, is ensured by her, in addition to the cultural-specific value setting, the ability to respond to the child's social signals and to establish an adequate psychological interaction with the child. Thus, the experience of "pre-we" is not only an infant, but also an adult is a necessary condition for the development of the child's personality.

Формирование личности в отечественной психологии традиционно соотносится с поздними этапами детства и взрослостью (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Слободчиков, Фильштейн и др.). Существует ли личность у младенца? Большинство отечественных психологов высказывают на этот счет серьезные сомнения. Так, А.Н. Леонтьев указывает, что у младенца «так же как и у животного» личности нет [6].

Наиболее авторитетной и общепризнанной является точка зрения на истоки личности Л.С. Выготского. В работе «Младенческий возраст» Л.С. Выготский, характеризуя период новорожденности, выделяет в качестве новообразования этого возрастного периода индивидуальную психическую жизнь ребенка, тесно вплетенную в социальную жизнь окружающих людей. Вслед за Ш. Бюлер, Выготский подчеркивает, что «... первый контакт ребенка с матерью до того тесен, что, скорее, можно говорить о слитном существовании, чем о контактном. <...> В первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни что-то, скорее, все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние» [4, с. 277]. Основываясь на данных преимущественно немецких психологов (Ш. Бюлер, К. Коффка, В. Штерн, Г. Гетцер и др.), Выготский дает характеристику своеобразия психической жизни новорожденного. Это своеобразие заключается в преобладании недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения; не отделении ребенком себя и своих переживаний от восприятия объективных вещей, невозможности дифференцировать социальные и физические объекты. По мнению Выготского, восприятие внешнего мира ребенка в период новорожденности состоит из нерасчлененных аффективно окрашенных впечатлений от ситуации в целом, при отсутствии способности к восприятию отдельно формы, величины, цвета окружающих предметов [4].

Последствиями такого уровня организации психической жизни является, по мнению Выготского, то, что «... новорожденный... не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения <...> социальность ребенка характеризуется полной пассивностью» [4, с. 278].

На следующем возрастном этапе, в младенческом возрасте, не обладающий еще основным средством социального общения младенец кажется на первый взгляд асоциальным. Однако, подчеркивает Выготский, это мнение ошибочно, так как на первом году жизни развитие ребенка характеризуется особой формой социальности, вытекающей из уникальной социальной ситуации его развития. Своеобразие социальной ситуации развития младенца состоит, прежде всего, в его полной биологической беспомощности. Все основные жизненные потребности ребенка осуществляются при помощи взрослых, ухаживающих за ним. Такая зависимость от взрослого создает особое отношение ребенка к действи-

тельности и самому себе. На протяжении всего младенческого возраста ребенок не отделяет себя от взрослого, воспринимая некоторую слитность с ним, целостность, которую Л.С. Выготский, используя термин Ш. Бюлер, назвал «пра-мы» (Ur-wir). В этот период младенец является «максимально социальным существом», так как все его приспособление к действительности, начиная с удовлетворения простейших органических потребностей, является опосредованным через другого человека.

Обсуждая возможности ребенка первого года жизни взаимодействовать с окружающим миром, Выготский подчеркивал, что пассивность новорожденного сменяется у младенца определенным интересом к внешнему миру, выступающим в виде ответного поведения на разнообразные раздражители, в том числе исходящие от другого человека. В возрасте 4–5 месяцев появляются новые формы поведения — активный поиск раздражителей, активный интерес к окружающему миру. На 10-м месяце у младенца наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм социальной активности — применение орудий и употребление слов, выражающих желание.

Анализируя социальную ситуацию развития ребенка в младенческом возрасте, Л.С. Выготский приходит к выводу, что, начиная с первых дней жизни, объективные условия развития ребенка создают необходимые предпосылки для возникновения потребности в общении, являющейся социальной как по своему содержанию, так и по происхождению. Эта потребность и составляет основу и движущую силу всего дальнейшего психического развития ребенка. Л.С. Выготский полагал, что потребность в общении формируется прижизненно на базе первичных биологических потребностей (в пище, тепле, движении и т. д.).

Идеи Л.С. Выготского о значимости общения с взрослым для психического развития ребенка легли в основу концепции М.И. Лисиной о развитии общения в онтогенезе. С точки зрения М.И. Лисиной общение имеет самое прямое отношение к развитию личности ребенка. Уже в первом полугодии жизни в форме непосредственно-эмоционального, ситуативного общения оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится компонентом «ансамбля» (К. Маркс), «целостности» (А.Н. Леонтьев) общественных отношений, которые, с точки зрения марксистской психологии, составляют сущность личности [7]. Значимость общения для формирования личности подчеркивал Э.В. Ильенков. В своей работе «С чего начинается личность» он писал: «Поскольку тело младенца с первых минут включено в совокупность человеческих отношений, потенциально он уже личность. Потенциально, но не актуально, ибо другие люди «относятся» к нему по-человечески, а он к ним — нет... Личностью — социальной единицей, субъектом, носителем социально-человеческой деятельности — ребенок станет лишь там и тогда, где и когда сам начнет эту деятельность совершать» [5, с. 336]. Личность, подчеркивает Э.В. Ильенков, есть «... совокупность отношений че-

ловека к самому себе как к некоему другому — отношений «Я» к себе как некоему «Не-Я» [5, с. 329]. Для общения типичен взаимный характер отношений, и именно эта специфика общения объясняет, как и почему активное действие, направленное ребенком на взрослого отражается от него, рикошетом возвращается к первому и становится действием, направленным на самого себя [5].

Собственно личностные структуры складываются по линиям трех видов отношений: к себе, предметному миру, другим людям, в пунктах их взаимного пересечения и завязывания в «узелки» (А.Н. Леонтьев). Генетически первым у ребенка возникает отношение к близкому взрослому (М.И. Лисина). Под влияние общения с взрослым, который авансом практикует «человеческое отношение» (Э.В. Ильенков) к младенцу, начинает складываться отношение ребенка к самому себе. Позднее складывается отношение к предметам, явлениям природы, к объектам окружающей среды (М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев).

В работах школы М.И. Лисиной были проведены исследования развития отношения к себе, другим людям, предметному миру в младенческом возрасте (Авдеева Н.Н., Мазитова Г.Х., Мещерякова С.Ю., Корницкая С.В.). Было экспериментально доказано, что эмоциональное, ситуативно-личностное общение с взрослым является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни ребенка и играет решающую роль в становлении отношения ребенка к себе [7]. На основе данной формы общения у младенца постепенно складывается образ не только взрослого, но и себя как субъекта коммуникативной деятельности. Этот образ имеет форму эмоционально-положительно-самоощущения и является по существу первым предличностным образованием младенческого возраста. Подобное переживание является отражением отношения к ребенку окружающих взрослых, которые в своем взаимодействии с ребенком выражают «человеческое отношение», наделяя его ценностью, уникальной значимостью. Во втором полугодии жизни эмоциональное положительное самоощущение на основе расширяющегося индивидуального опыта в предметном манипулировании обогащается представлениями ребенка о себе как деятеле, субъекте предметно-практических действий. Младенец начинает различать успешность и не успешность своих практических манипуляций, переживать свои достижения и уже на этой основе относиться к одобрению или неодобрению взрослого. Когнитивный и аффективный компоненты образа Я на первом году жизни еще четко не дифференцированы и выступают в форме эмоционально-положительного переживания ребенком своей субъектности в коммуникативной и предметно-практической деятельности [2].

В дальнейших экспериментальных исследованиях было показано, что характер общения ребенка с взрослым находит отражение в качественных особенностях отношения ребенка к себе. Методическим приемом объективации этих особенностей явилось изучение восприятия ребенком своего зеркального отражения. Отношение детей к своему зеркальному

образу репрезентирует их отношение к себе. В опытах сравнивалось восприятие своего отражения в зеркале и отношение к нему у детей первых двух лет жизни, воспитывающихся в разных условиях: в семье и доме ребенка. В результате исследования были выявлены яркие различия в восприятии зеркального отражения между семейными детьми и воспитанниками дома ребенка. У семейных детей отмечался стойкий интерес к своему зеркальному отражению, выразившийся в гораздо более длительном рассматривании лица, рук, глаз и сопровождавшийся яркими положительными экспрессиями уже начиная с третьего месяца жизни. У воспитанников дома ребенка, наоборот, часто отмечалось полное отсутствие интереса к собственному отражению в зеркале, были отчетливо выражены отрицательные эмоциональные проявления: тревога, боязнь, стремление избежать неприятных впечатлений, отвернуться, не смотреть в зеркало. Кроме того, по полученным данным, самоузнавание у семейных детей наблюдалось уже в конце первого года жизни, а у воспитанников дома ребенка — в первом полугодии второго года. При этом показатели действий, направленных на себя (снимает с головы платочек, ориентируясь на отражение в зеркале, играет со своим отражением, гримасничает, совершает ритмические действия или движения перед зеркалом), были выше у семейных детей сравнительно с воспитанниками дома ребенка. Выявленные различия в отношении к себе у детей из семьи и дома ребенка объясняются неполноценным, дисгармоничным взаимодействием сотрудников детских учреждений закрытого типа с воспитанниками. Исследования показывают, что в этой среде превалирует «медицинская» модель заботы о ребенке, практически отсутствует личностно-ориентированное отношение взрослых к своим подопечным, а индивидуальные особенности детей оцениваются с точки зрения «трудности» или «легкости» ухода и встраивания в режим. При отсутствии субъектного, личностно ориентированного общения с взрослым у воспитанников дома ребенка не складывается субъектная составляющая образа себя, не формируется положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих взрослых, открытость людям и окружающему миру, что находит отражение в отношении детей к своему зеркальному отражению (отрицательные экспрессии, неприятие, испуг), отсутствию узнавания [2].

Подводя итог исследованиям истоков личности в рамках культурно-исторического подхода, отметим, что представления Л.С. Выготского о том, что младенец является «максимально социальным существом» получили подтверждение и развитие в исследованиях школы М.И. Лисиной становления личности ребенка в общении. Было показано, что решающим условием личностного развития ребенка является уникальная социальная ситуация развития, когда взрослый, вступая в общение с ребенком, авансом практикует отношение к нему как к личности, обладающей уникальной значимостью. Отражением подобного отношения взрослого на полюсе ребенка



является формирование позитивного эмоционального самоощущения, первого предличностного образования, суть которого — опыт переживания ребенком себя как субъекта общения и социального взаимодействия.

В зарубежной психологии, начиная со второй половины XX века, отмечается бурный рост исследований психического развития ребенка на ранних этапах онтогенеза. В настоящее время существует множество фактов, свидетельствующих об интенсивном когнитивном развитии младенца, проливающим свет на истоки социального и личностного развития [8].

Прежде всего, это новые данные о *социальной компетентности* младенца, уже начиная с периода новорожденности. Так, в области *зрительного восприятия* показано, что младенцы начинают реагировать на людей, начиная с первых дней жизни. Уже в течение первых часов после рождения новорожденные предпочитают рассматривать лицо человека, располагающееся на расстоянии 20 см. А именно на таком расстоянии находится лицо матери, когда она держит ребенка на руках во время кормления. Некоторые исследователи полагают, что младенцы имеют врожденную схему «лица». Восприимчивость к человеческому лицу позволяет младенцам очень рано распознавать лицо матери. В экспериментах Карпентер было показано, что уже двухнедельные новорожденные предпочитают смотреть на лицо матери, по сравнению с лицом посторонней женщины [8]. В экспериментах с предъявлением фотографий сначала с одним, а затем с другим выражением лица было обнаружено (по показателям глазодвигательной системы и привыканию), что новорожденные способны различать выражение счастья, печали, удивления, а в более позднем возрасте различают слайды с выражением радости, гнева и нейтральным выражением лица. При этом они лучше различают «положительные» выражения лица, чем «отрицательные» или «нейтральные» [2].

Младенцы обнаруживают не только зрительные, но и слуховые предпочтения. Они явно предпочитают слушать человеческий голос по сравнению со звуками той же высоты и громкости, причем отличаются связную речь от набора бессмысленных слогов. Голоса в женском диапазоне младенцы предпочитают голосам в мужском диапазоне (в среднем на одну октаву ниже). Существует врожденная координация между зрением и слухом, помогающая распознавать разных людей. В экспериментах Э. Спелке и К. Аузли было показано, что через несколько месяцев после рождения дети могут распознавать голоса матери и отца. Младенцам давали прослушивать магнитофонную запись голоса одного из родителей через громкоговоритель, который был расположен точно между отцом и матерью. Родители сидели, не разговаривая, и не двигали губами. Уже 3-месячные младенцы смотрели на мать, когда слышали материнский голос и на отца, если звучал его голос. Это позволяет сделать вывод о том, что младенцы трехмесячного возраста способны сформировать опре-

деленные представления о голосе и облике тех, кто за ними ухаживает [1].

Уже с первых недель жизни младенцы способны посылать окружающим определенные социальные сигналы. Они меняют выражение лица, так что родители интерпретируют это как радость, гнев, удивление, страх, печаль или интерес. Эти ранние выражения лица имеют рефлекторную природу. Однако есть доказательства того, что младенец с рождения отличается высокой степенью лицевой нейромускульной зрелости, а движения лицевых мускулов объединены в узнаваемые конфигурации, имеющие значение социальных сигналов. Уже в 2–4 месяца выражения лица младенца могут быть легко узнаваемы и классифицированы родителями с использованием тех же категорий, что и для идентификации выражения лица взрослых. При взаимодействии с ребенком родители ориентируются на выражение его лица, соответствующим образом изменяя свое поведение [8].

Важнейшим специфическим средством человеческого общения является улыбка, ее считают частью системы, которая обеспечивает установление взаимосвязи между родителями и ребенком. Уже у новорожденных наблюдается так называемая рефлекторная улыбка, которая часто вызывается поглаживанием щек или губ, а также в период сна. В возрасте между 6 неделями и тремя месяцами улыбка становится социальной. Чаще всего вызывают улыбку человеческое лицо, взгляд в глаза ребенка, улыбка и голос матери, щекотка. В трехмесячном возрасте ребенок не только улыбается в ответ на улыбку матери, но использует улыбку инструментально, чтобы привлечь внимание, вызвать ответную улыбку, слова матери. В возрасте 4–5 месяцев младенец начинает смеяться в ответ на социальное взаимодействие, а в 7–9 месяцев — предвосхищая появление лица матери при игре в «ку-ку» [8].

Еще одним важным социальным сигналом является плач. Плач новорожденного — это врожденная и произвольная реакция на дискомфорт, с помощью которой ребенок сообщает родителям о своих потребностях. Плач является столь же уникальной характеристикой младенца как отпечатки пальцев и дает возможность матери уже на второй день после родов отличать своего ребенка от других детей. Кроме того, плач неоднороден и может передавать различные сообщения о состоянии младенца, которые мать научается распознавать [1].

Среди социальных сигналов младенца есть те, что направлены на регулирование взаимодействия с близким взрослым. Одни из них служат для привлечения внимания и инициирования взаимодействия, а другие — для избегания или прекращения взаимодействия. На первом месяце жизни сигналами готовности новорожденного к взаимодействию служат оживление на лице, раскрытие рук со слегка согнутыми пальцами, приподнимание головы и уменьшение движений тела, замирание. Явными сигналами приглашения к взаимодействию у детей постарше выступают: вокализации, улыбка, взгляд в глаза, циклические движения руками и ногами. Желание

ребенка прервать взаимодействие выражается с помощью следующих сигналов: плаксивое выражение лица, хныканье, плач, кашель, отведение взгляда в сторону, отворачивание головы, отталкивание. Обращает на себя внимание то, что многие социальные сигналы младенца, касающиеся поддержания или прерывания взаимодействия, наблюдаются также у взрослых. Это свидетельствует о высокой социальной готовности к взаимодействию, начиная с первого месяца жизни [8].

Наиболее впечатляющие данные в зарубежной психологии развития были получены именно в области изучения взаимодействия матери и ребенка. В 70-е гг. XX в. использование видеозаписи и кадрового анализа видеоматериалов позволило психологам сделать выводы о наличии у ребенка *врожденных* способностей к социальному взаимодействию, установлению связи с матерью.

Взаимную подстройку можно наблюдать уже в ситуации кормления. Как было обнаружено, во время кормления младенец сосет грудь сериями длительностью от 8 до 10 секунд, прерываемыми паузами от 2 до 5 секунд. При этом, с точки зрения перевода дыхания и отдыха, в этих паузах нет никакой необходимости. Большинство матерей независимо от характера кормления (грудное или из бутылочки) во время пауз похлопывают ребенка, стимулируя его к продолжению сосания, хотя он начинает сосать и без всяких действий со стороны матери. Поскольку никаких физиологических причин для пауз не выявлено, было выдвинуто предположение, что они необходимы для установления первого диалога между младенцем и матерью, который выглядит как чередование сосания ребенком груди, паузы и тактильной стимуляции со стороны матери [1].

В исследованиях Д.Л. Стерна показано, что движения матери и трех-месячного младенца во время взаимодействия представляют собой очень точное гармоничное сочетание взаимных приближений и удалений, напоминающее своеобразный «вальс». Изучение того, как во время взаимодействия мать и ребенок смотрят друг на друга, позволило выявить такую организацию их действий, которую можно сравнить с обменом репликами взрослых партнеров по коммуникации. В основе лежит чередование ролей действующего лица и наблюдателя, последовательное включение и выключение активности. Авторы, изучающие позитивное взаимодействие в диаде, используют такие характеристики, как: взаимность, синхронность, неуловимый балет, настроенность друг на друга [9].

Убедительные доказательства наличия у ребенка врожденных способностей к социальному взаимодействию были получены в исследованиях К. Тревартена. В экспериментальных условиях поведение пяти младенцев в возрасте от одной недели до шести месяцев снималось на кинолентку в двух ситуациях: когда рядом с ребенком находилась мать и когда мать отсутствовала, а перед ребенком лежала яркая игрушка. По результатам опытов оказалось, что поведение младенцев в ответ на присутствие матери

и поведение в ответ на неживой объект существенно различаются. Младенец производит как бы два способа спонтанной активности, два разных «интереса» к живому и неживому объектам. Наибольшие различия были зафиксированы в выражении лица, голосовых реакциях и положении рук при восприятии матери и игрушки, уже начиная с первых недель жизни. Кроме того, были выявлены характерные изменения движения пальцев рук, языка, губ при восприятии речи матери, чего никогда не наблюдалось в ответ на предъявление игрушки. Полученные факты свидетельствуют о том, что уже в течение первых недель жизни младенцы различают живые и неживые объекты [10].

Обобщая результаты исследований, К. Тревартен высказал предположение, что уже двухмесячные младенцы во взаимодействии с взрослым некоторым образом ощущают свою способность к действию, имеют чувство субъективности, кроме того, они имеют представление о взаимосвязи их собственного поведения и поведения другого человека, партнера по взаимодействию. Тревартен назвал это «первичной интересубъективностью», врожденной формой приспособительных функций, которая обеспечивает способность младенца к взаимодействию с другими людьми. В последующие несколько месяцев когнитивное развитие младенца и опыт межличностного взаимодействия приводят к нарастанию понимания желаний и поведения других людей. Примерно в возрасте 8–9 месяцев формируется «вторичная интересубъективность», понимание того, что в мире есть другие люди, а объекты внешнего мира могут быть фокусом совместной деятельности ребенка и взрослого. Предполагается, что в этот период у ребенка проявляется интерес к тому, что другие люди знают об окружающих предметах и как они умеют с ними действовать [10].

Еще одной важной областью исследований социального развития на ранних этапах онтогенеза в зарубежной психологии является исследование привязанности ребенка к близкому взрослому. Привязанность к матери формируется к концу первого года жизни и имеет для младенца определенную ценность с точки зрения безопасности и самосохранения. Прежде всего, она дает ребенку чувство уверенности в себе при взаимодействии с окружающим миром предметов и людей, способствует адекватной социализации в последующие возрастные периоды [3].

Дж. Боулби проводил серию исследований для Всемирной организации здравоохранения, касающихся влияния сепарации, разлуки ребенка с матерью в раннем детстве на психическое развитие ребенка. В результате исследований, которые проводились во Франции, Нидерландах, США, Швеции, Швейцарии, Англии была выявлена высокая значимость для психического развития ребенка установления продолжительных теплых, эмоциональных взаимоотношений с матерью (или заменяющим ее человеком), в которых оба партнера находят удовлетворение и удовольствие.

Результаты наблюдений, клинические данные показали, что отсутствие или разрыв подобных взаимоотношений приводят к серьезному дистрессу, возникновению проблем, связанных с психическим развитием и поведением ребенка. Следуя этологическому подходу к пониманию привязанности, Дж. Боулби отмечал, что «поведение привязанности» служит целям адаптации и выживания. Взрослый и ребенок, между которыми устанавливается привязанность, ведут себя совершенно иначе по отношению друг к другу, чем во взаимодействиях с другими людьми. Они хорошо понимают сигналы друг друга и устанавливают, по существу, первые социальные связи. Младенец обладает определенной способностью вступать в контакт, общение с взрослым, сигнализируя о своих потребностях, а взрослый обладает способностью понимать подобные проявления и адекватно отвечать на них в процессе взаимодействия с ребенком. С точки зрения Дж. Боулби, к концу первого года жизни у младенца формируются внутренние, интрапсихические «рабочие модели», отражающие основные аспекты окружающего мира, включая близких взрослых [8; 10].

Приведенные выше данные зарубежных исследований свидетельствуют о том, что младенец является сложным, внутренне организованным существом, одаренным спонтанной активностью, способностями к восприятию других людей и установлению социального взаимодействия. Обнаружены разнообразные врожденные проявления социальной активности младенца, уже начиная с периода новорожденности. Так же как и в культурно-историческом подходе, решающим условием социальной-личностного развития ребенка в зарубежной психологии развития, выступает взаимодействие с близким взрослым. Однако в зарубежных исследованиях компетентности младенца и теориях взаимодействия большее значение при-

дается врожденным способностям младенца к установлению контакта с близким взрослым, а также наличию сбалансированной, конгруэнтной системы социального поведения в паре мать—ребенок. Ребенок способен подавать социальные сигналы, направленные на установление взаимодействия, а мать — читать эти сигналы и адекватно на них отвечать. «Интерсубъективность» является врожденной функцией, которая обеспечивает младенцу способность к взаимодействию с другими людьми (К. Тревартен). Открытие Д. Стерном «взаимодополнительности» во взаимодействии в диаде уточняет социальную ситуацию развития младенца, свидетельствует о большом вкладе собственной активности ребенка в процесс развития.

Культурно-исторический подход и теории взаимодействия сходятся в том, что другой человек является для ребенка «психологическим центром» любой ситуации. Истоки личности нужно искать в пространстве взаимодействия ребенка с взрослым, опыте взаимодействия в диаде.

Новые данные, полученные в отечественной и зарубежной психологии, позволяют иначе взглянуть на представления Л.С. Выготского о «пра-мы» как особой формы социальности младенца. По-видимому, можно говорить о переживании «пра-мы» в ситуации взаимодействия, как на полюсе ребенка, так и на полюсе взрослого. У ребенка это переживание обеспечивается врожденной способностью к интерсубъективности. У матери переживание уникальной значимости, «субъектности» ребенка при организации эмоционального, ситуативно-личностного общения обеспечивается, помимо культурно-специфической ценностной установки, способностью отвечать на социальные сигналы ребенка и устанавливать с ребенком адекватное психологическое взаимодействие. Таким образом, переживание «пра-мы» не только младенцем, но и взрослым является необходимым условием развития личности ребенка.

## References

1. Avdeeva N.N. Sozialnaya psichologiya rasvitiya rebenka na rannih etapah ontogenesa [Developmental social psychology of early childhood]. In Tolstykh N.N. (ed.), *Sozialnaya psichologiya rasvitiya [Developmental social psychology]*. Moscow: Yurait, 2014. pp 253-280.
2. Avdeeva N.N. Sozialno-emozionalnoe rasvitie vospitanikov doma rebenka v pervie tri goda gizni [Socio-emotional development of children in infant orphanages during the first three years of life]. In Makhnach A.V., Prirhozhan A.M., Tolstykh N.N. (ed.), *Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: psichologicheskii aspekt [The problem of orphanhood in modern Russia: The psychological aspect]*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Science, 2011, pp. 83–104.
3. Bowlby J. Privyasannost [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

## Литература

1. Авдеева Н.Н. Социальная психология развития ребенка на ранних этапах онтогенеза // Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры / Под общ. ред. Н.Н. Толстых. М.: ЮРАЙТ, 2014. С. 253–280.
2. Авдеева Н.Н. Социально-эмоциональное развитие воспитанников дома ребенка в первые три года жизни // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект: коллективная монография / Отв. ред. А.В. Мохнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 83–104.
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность: коллективная монография / Под общ. ред. Р.И. Косолапова. М.: Политиздат, 1983. С. 319-358.

5. Ilyenkov E.V. Chto zhe takoe lichnost? [What is Personality?]. In Kosolapov R.I. (ed.), *S chego nachinaetsya lichnost* [What is the beginning of the Personality]. Moscow: Politisdat, 1983, pp. 319–358.

6. Leontev A.N. Deyatel'nost. Sosnanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smisl, Academia 2005. 352 p.

7. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obschenii [Personality forming in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p.

8. Newcombe N. Rasvitie lichnosti rebenka [Child Development Change over Time]. Saint-Petersburg: PITER, 2003. 640 p.

9. Stern D.N. The first relationship: Infant and mother. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.

10. Trevarthen C. The primary motives for cooperative understanding. *Social cognition: studies of the development of understanding*. Chicago: University Chicago Press, 1982.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.

7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: ПИТЕР, 2009. 320 с.

8. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб.: ПИТЕР, 2003. 640 с.

9. Stern D.N. The first relationship: Infant and mother. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.

10. Trevarthen C. The primary motives for cooperative understanding // *Social cognition: studies of the development of understanding*. Chicago: University Chicago Press, 1982.



## “Special theatre” as a tool of social inclusion: Russian and international experience

**O.V. Rubtsova\***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*ovrubsova@mail.ru*

**A.V. Sidorov\*\***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*anton\_sidoroff@mail.ru*

The aim of this article is to get the reader acquainted with the history of the inclusive theatre movement in Russia and abroad, as well as to discuss its challenges and perspectives in the context of social inclusion. The authors make an attempt to elaborate an inclusive theatre model, focusing on the system of concepts of the cultural-historical scientific school. The model is based on L.S. Vygotsky's idea that every physical impairment reveals itself as a social “abnormality” of behaviour, which means that its overcoming can occur in a situation of organised social interaction. The authors argue that this kind of interaction can be created in the situation of inclusive theatrical activity, where “conflicts and collisions” are intentionally modeled, and where “perezhivanie” and reflection are regarded as the key mechanisms of organising the process of joint action.

**Keywords:** social inclusion, “special theatre”, theatrical activity, “drama”, “perezhivanie”, reflective communication.

---

## «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт

**О.В. Рубцова,**

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*ovrubsova@mail.ru*

**А.В. Сидоров,**

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,  
*anton\_sidoroff@mail.ru*

Цель статьи — познакомить читателей с историей создания «особого театра» в России и за рубежом, а также обсудить особенности его организации в контексте проблемы социальной инклюзии. Рассма-

**For citation:**

Rubtsova O.V., Sidorov A.V. “Special theatre” as a tool of social inclusion: Russian and international experience. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 68–80. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130107

**Для цитаты:**

Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 68–80. doi:10.17759/chp.2017130107

\* *Rubtsova Olga V.*, PhD, assistant professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

\*\* *Sidorov Anton V.*, senior lecturer, Moscow State University of Education, Moscow, Russia. E-mail: *anton\_sidoroff@mail.ru*  
*Рубцова Ольга Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

*Сидоров Антон Викторович*, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Институт иностранных языков, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия. E-mail: *anton\_sidoroff@mail.ru*

тривается модель инклюзивного театра, опирающаяся на систему понятий культурно-исторической научной школы. В основе модели — идея Л.С. Выготского о том, что всякий физический недостаток реализуется как социальная «ненормальность» поведения, в связи с чем его преодоление возможно в условиях специально организованного социального взаимодействия. По мнению авторов, эффективной формой такого взаимодействия может стать особый тип инклюзивной театральной деятельности, где «коллизии и столкновения» целенаправленно моделируются, а «переживание» и рефлексия выступают в качестве основных механизмов организации разворачивающегося совместного действия.

**Ключевые слова:** социальная инклюзия, «особый театр», театральная деятельность, драма, переживание, рефлексивная коммуникация.

## In English

### Introduction

Promoting social inclusion represents one of the most important tasks of contemporary society. Social inclusion may be understood as “a process by which efforts are made to ensure equal opportunities for all, regardless of their background, in order to enable full and active participation in all aspects of life, including civic, social, economic, and political activities, as well as participation in decision-making processes, combatting poverty and social exclusion [14, p. 12]. Importantly, the key aspect of social inclusion is that it is not aimed at adapting a concrete person, but at adapting the social environment to their individual abilities and needs [14].

In a broad sense inclusion is a social concept that presupposes humanisation of social relations by providing conditions for self-realisation of each member of society and by shaping readiness for accepting the uniqueness of “*the other*”— irrespective of their race, nationality, religious or political beliefs, or any other individual peculiarities. According to a number of researchers (A. Ju. Shemanov, N. T. Popova, A. M. Scherbakova), shaping the accepting position (attitude) in relation to “*the other*” represents the key condition of successive participation in inclusive environment and is usually the result of targeted effort, since it presupposes recognising the opportunity of changing one’s own life position (attitude). Needless to say that this kind of “openness to the “*other*” should not violate the security of the personality, which embraces preservation of one’s one identity as well as the opportunity of the person’s identification with a referent (cultural, ethnic or any other) group. However without the readiness to change one’s life position, “*the other*” is likely to be perceived as hostile or disruptive, which usually triggers resistance and rejection [11; 12].

Thus, successful social inclusion should be assured by corresponding changes of attitudes and life position. In our opinion this kind of changes may only occur in joint activity, in the process of which the participants could gain successful experience of inclusive interaction. An efficient way for organising this kind of joint activity could be the so-called “special theatre”.

“Special theatre” is a term designating theatrical troupes with the participation of disabled persons (e.g. with mental, physical and genetic disorders, visual, hear-

ing and motor impairments, emotional disturbances etc.), as well as integrated troupes, which bring together persons with and without disabilities<sup>1</sup>. “Special theatre” creates broad opportunities for promoting social inclusion. On the one hand, theatrical activity can provide conditions for creative self-realisation of people with various abilities and needs by giving them a chance to discover their capacities in the sphere of art. On the other hand, theatrical activity creates conditions for the so-called “reverse inclusion”, allowing to shape not only in actors, but also in spectators the accepting social position (attitude) that we have already mentioned earlier. It is thus no wonder that “special theatre” as a social phenomenon has spontaneously emerged in different countries at different time, gaining popularity with the humanisation of society.

### Inclusive theatre in Europe and the USA

Inclusive theatre troupes in Western Europe and in the USA made their first organised appearance in 1960s. Over the next decades they evolved from amateur movement into professional art, labeled today as “inclusive theatre” (or “special theatre” in Russia). The practice of including people with disabilities into theatrical plays both in Europe and in the USA developed in parallel with the social perception of inclusion per se. Interestingly enough, the process of the evolution of inclusive theatre movement in Europe and in Russia has many similarities. At the beginning a clear line was drawn between “traditional” theatre, featuring actors without special needs, and a kind of “exclusive” theatre, designed entirely for people with disabilities. This period in the history of “special theatre” was characterised by a clear “specialisation” of inclusive theatres, when people having a particular kind of disability were brought together on the stage (theatre of the deaf, theatre of the blind etc). An example of this kind of theatre is the National Theater of the Deaf, which was opened in the USA in 1967 and began producing shows with both spoken word and American sign language. It is at that very moment that American spectators were for the first time faced with an unusual form of theatre, which appeared rather challenging both for the American society, and for theatrical art in general [16].

<sup>1</sup> The term was introduced in Russia in 2000 by the Organising Committee of the All-Russia Festival “Proteatr” chaired by N. Popova and has become widespread in contemporary Russian culture.

The second stage in the development of the "special theatre" was characterised by a gradual transition from theatrical studios, featuring exclusively actors with a particular disability, to mixed troupes, open for participants with various kinds of special needs. At the same time disabled people made their first steps on the stage of "traditional theatres", however they were still supposed to be in minority compared with the other participants of the troupe. This historical period could be illustrated by the experience of a well-known Austrian specialist Hilde Hogler, who is considered the founder of modern integrated dance. Hogler started her work in 1960s, creating dance pieces for her son with Down syndrome, and later for other children with mental disorders. The main goal of her work became elaborating dances, designed both for people with and without disabilities. It is quite important, that Hogler did not only try to elaborate an original form of self-expression for the participants of her studio, but also to adapt it for a broader audience. Today Hogler's ideas are successfully developed by Rodney Bell – a well-known disabled dancer, who creates pair dances, performed by people with and without disabilities [20].

The third period in the history of "special theatre" is characterized by a qualitative shift towards "integrated troupes", mixing people with and without disabilities as absolutely equal participants. The substantial difference of this period from the previous stages is connected with the transformation of the way of perceiving disability. If at the beginning of the inclusive theatre movement disability was mostly regarded as something that should be overcome or disguised, at this point it is perceived as a resource of development. In integrated theatre the participants are not divided into "persons with disabilities" or "persons without disabilities" – they are all treated as *personalities* with a unique set of individual characteristics. This approach focuses first of all on the art per se, rather than on the peculiarities of its creators. Nowadays both inclusive and integrated professional theatres exist almost in all European countries.

For example in Great Britain there are many theatres that practice performances featuring disabled actors. One of them is "Blue Apple Theatre" – an inclusive theatre company, founded in Winchester in 2005 with the aim of pioneering the inclusion of actors with intellectual disabilities on mainstream stages. In 2012 the theatre produced William Shakespeare's "Hamlet" featuring professional actors with Down syndrome for the first time in the history of the play [23].

One more example is "Pegasus", situated in Oxfordshire, which is a regional inclusive theatre, open for various groups of people, including children and adolescents from socially disadvantaged families, as well as vulnerable and disabled young persons. The mission of the theatre consists not only in bringing its participants on the stage, but in applying the potential of the theatre for their rehabilitation and socialisation. Thus, the theatre offers a system of workshops where young people can try themselves in music production, stage lighting, scenic and costume design. The theatre also offers a big variety of professional arts-based training programmes, the participants of which often stay to work in the theatre as group-leaders, actors and even stage directors [21; 8].

In Germany "special theatre" has a history of over 40 years. Many inclusive theatres collaborate with famous choreographers, stage directors, actors and musicians, gaining more and more popularity in society. Quite well-known is the Berlin theatre "THIKWA", founded in 1990. Recently "THIKWA" and Russian integrated theatre studio "Krug II" ("Circle II") have been working on a joint inclusive performance "BioFiction. Where does the real life end?". The first night of the show took place in Berlin, Moscow, St. Petersburg and Pskov in December 2016 [27].

In the USA there are many theatres open for people with various kinds of special needs. One of the pioneers of inclusive theatre movement in the country is "Alliance for Inclusion in the Arts" – organization that supports and promotes the inclusion of disabled people in all realms of performing and fine arts. The aim of this work is to increase diversity, as well as to bring theatrical art closer to real life throughout the United States [24].

"Breaking Through Barriers" is another example of an inclusive theatre. Founded in 1979, the theatre began as a company of sighted actors hired to record plays for the blind. At the beginning of 1980s, the theatre made a few shows that mixed blind, low-vision and sighted actors, which soon developed into full stage productions both for blind and sighted audiences. In 2008, the theatre expanded its mission to include performers with all kinds of disabilities [25].

An example of an integrated theatre in the USA is the "Apothetae" – a small theatre in New York, created by Gregg Mozgala, a professional actor with cerebral palsy. The theatre integrates able bodied actors with actors who have mental and physical disabilities [26].

It is worthy of note that at the present stage of development of inclusive theatre it has become possible for individual projects by actors and performers with disability to take wing. With provocative "different" and unconventional art forms being under public scrutiny and in great demand, the image of a disabled person is being perceived from the perspective of revitalising old cultural clichés and bias. The showcase for such successful individual projects in cinema and theatre are works by Mat Frazer, Lisa Bufano, Claire Cunningham, Neil Marcus and many others.

Mat Frazer, for example, is an active contributor to the theatre life of Great Britain. In his play called Thalidomide! (the name refers to the medicine for pregnant women that causes multiple deformities in infants and was the cause of Mat's own disability) he is both the leading actor and the playwright [19].

Lisa Bufano is an American performer and artist, who had her legs and fingers amputated at the age of 21. She creates her own style of dancing by using stilt-shaped prosthesis. Meanwhile Claire Cunningham, who dances on crutches, stages her performances by using ordinary rehabilitation equipment as props [15].

In art house cinema the name of director Neil Marcus is well-known. At 8, Marcus was diagnosed with generalised dystonia. At 14, he started his aesthetic experimentation with photography and film-making. Film critics regard Marcus as an innovator and inventor of a

unique cinematographic style that was called “intimate public conversation” [17].

On the whole, over the past twenty years in Europe and in the USA there has been a trend towards increasing the number of actors with disability both on special stages and on the stages of the so-called “traditional theatres”.

### **The history of inclusive theatres in Russia**

In Russia inclusive theatres started to appear only around 10–15 years ago, however even in this relatively short period of time Russian “special theatre” has elaborated its original style and its own way of development. Today there are more than one hundred inclusive theatres in the country. Among them are: Integrated theatrical studio “Krug” (“Circle”), featuring children, adolescents and young people with special needs (cerebral palsy, autistic spectrum disorders, schizophrenia, physical and mental disorders) and their age-mates without disabilities; theatre “Nedoslov”, featuring predominantly actors with hearing disorders; theatre “Prostodushnih”, where the majority of actors have Down syndrome; theatre “SinematograpH”, specialising in the work with deaf people and people with hearing disorders; integrated theatrical studio “Krug II” (“Circle II”), designed for adolescents, children and adult participants both with and without disabilities; Folk-theatre “Vnutrennee Zrenie” (“Inner Vision”) that features actors with visual impairments, theatre MAT “Otkritoe iskusstvo” (“Open Art”), designed mostly for disabled people and children with Down syndrome; theatrical school of the Foundation Supporting the Deaf and Blind People “Soedinenie” (“Uniting”), which brings together professional actors and people with disabilities; inclusive theatre “Taganka Shed”, open for anyone regardless of age, social status and health condition.

An important stage in the history of inclusive theatre movement in Russia is connected with the All-Russia Festival “Proteatr” that was launched in 2000. The First Festival was devoted to the discovery of the phenomenon of “special theatre” as of inalienable part of culture (till 2000 there were no festivals featuring inclusive or integrated theatrical troupes). In 2001 already more than 60 Russian inclusive theatres and studios took part in the Festival, bringing together not only people with various kinds of special needs, but also showing all the diversity of theatrical genres, particularly musical, plactical, dramatic, puppet, circus, pop etc. Now the Festival takes place three times a year, embracing a preliminary competition of video-recorded performances; the Festival week, when the winners of the competition come to show their performances in Moscow; educational programme, which includes workshops and creative meetings; special exhibitions; conferences etc.

As the names of theatrical troupes testify, the majority of Russian inclusive theatres currently specialise in the work with people having a particular kind (or kinds) of disabilities — with the exception of a few integrated theatrical studios featuring both people with and without special needs. Generally, in comparison

with Europe and the USA, in Russia only a small number of theatres position themselves as inclusive. People with special needs rarely have access to professional theatrical activity, since there is yet no professional training for people who want to work in this sphere and even no official profession of inclusive theatre stage director. Thus, elaboration of new approaches to organising “special theatre” and creation of models of inclusive theatrical platforms are particularly in demand in contemporary Russian society.

Today among the aims that pursue the organisers of inclusive theatrical troupes in Russia there are: development of the participants in the process of creative activity; improving the life quality of people with disabilities by means of theatrical art; creating a positive image of disabled persons in culture etc. Currently the main difference of the Russian “special theatre” from the European and American prototypes is connected with the fact that it is considerably less focused on the painful subjective experience of the participants with special needs. For example in contrast with their colleagues from abroad, Russian stage directors are much less likely to choose the disabled actors’ life stories as a plot for the play, emphasising not that much the therapeutic, but mostly the artistic effects of inclusive theatrical activity. As far as the form is concerned, Russian inclusive theatres and studios elaborate both the contemporary eclectic style and the classical tradition, while European and American stage directors give preference to post-modern theatrical forms. On the one hand, their choice is justified, since the means of modern theatre (both technical and expressive) allow to embody intricate philosophical plots and transfer meanings in the form of subtle visual metaphors, which definitely widens the horizons of inclusive theatre. On the other hand, classical theatrical forms, which appeal to aesthetic habits of the senior generations, allow to address a broader audience and attract more participants, whose need in self-expression has long remained neglected in theatrical art. One could suppose that only elaboration of various directions of inclusive theatrical activity could create a broad variety of inclusive theatre models that could be successfully applied in different socio-cultural contexts.

### **Cultural-historical approach to the organisation of special theatre: a reflective-communicative model of social inclusion**

The potential of the “special theatre” in Russia is inseparably connected with Russian philosophical, psychological and educational legacy, turning to which allows not only to enrich the form and content of theatrical activity, but also creates conditions for transforming it into an efficient means of social inclusion. Therefore we make an attempt to elaborate a new inclusive theatre model, focusing on the system of concepts of the cultural-historical scientific school.

The model is based on L.S. Vygotsky’s idea that every physical impairment (“organic defect”) reveals



itself as a social "abnormality" of behaviour, which means that its overcoming can occur in a situation of organised social interaction [4]. We suppose that this kind of social interaction could be created by means of joint impersonation and its "pereghivanie" by the participants in the process of theatrical activity, when not only the actor, but also the spectator and the stage director jointly experience the semantic field of theatrical activity. It is quite probable that this kind of "polyphonic theatre", based on the processes of reflective communication, could soon replace the so-called "traditional" theatrical art.

The elaborated model of "special theatre" is based on the ideas of the cultural-historical theory, founded by a prominent Russian psychologist L.S. Vygotsky (1896–1934). In the early years of his scientific career Vygotsky had a very strong connection with theatre. As a member of the Art Council of the city of Gomel, Vygotsky found himself at the very heart of Russia's theatrical life and wrote critical reviews (he is considered the author of around 80 reviews). There are strong grounds to believe that Vygotsky's theatrical background had a life-long influence on his ideas and on the theory which he created [5; 10]. Moreover, according to M.G. Yaroshevsky, Vygotsky set the goal of "creating psychology in terms of drama" [13]. Yaroshevsky claims that cultural-historical theory might be perceived as "psychology in terms of drama", with drama representing one of its key concepts [13].

Vygotsky's theory underlies the general genetic law of development, according to which "...any function in the child's cultural development appears on stage twice, that is, on two planes. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological category and then within the child as an intra-psychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts and the development of volition" [3, p. 145]. The key notion in Vygotsky's formulation of the general genetic law is the word "category", which, according to N. Veresov, in Russian pre-revolutionary theatre's vocabulary meant "dramatic event, collision of characters on the stage" [22]. As Vygotsky was familiar with the language of Russian theatre and arts, he used the word "category" to emphasise the character of the social relation, which becomes the individual function: "The social relation he means is not an ordinary social relation between the two individuals. This is a social relation that appears as a category, i.e. as emotionally colored ... collision, the contradiction between the two people, the dramatical event, drama between two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intra-psychological category" [22, p. 6].

Thus, in the framework of L.S. Vygotsky's theory, the source of development is represented by the social environment, where any higher mental function or process first appears as a social relation between the people. This relation is then "interiorised", which means, that it moves from the external into internal plane, becoming the ability of the child. Importantly, not any social relation is "interiorised", but only the one which emerges as an emotionally coloured collision, a contradiction, a conflict. That is why L.S. Vygotsky regards development as a series of dramatic events, and drama as an important condition of development, due to which "interiorisation" or "subjectivation" of social relations can occur. It is also important to highlight that the key constituent of drama is "pereghivanie" – an emotional reaction of the child (or adult) to the social situation, without which they are unable to join the process of interaction with the *others*<sup>2</sup>.

Following L.S. Vygotsky's ideas, we could say that development always presupposes a specific "drama" – that is, a situation of interaction, where collisions and conflicts occur, triggering emotional reactions of the participants ("pereghivanie"). From this perspective "pereghivanie" may be perceived as a mechanism of transforming the social situation of development. In the context of the elaborated model, "collisions and conflicts" that emerge in the process of joint activity, become the subject of particular consideration and further analysis by each participant of theatrical activity, which is impossible without *reflection* – another key mechanism, responsible for the organisation of interaction with *the others* in the situation of joint activity<sup>3</sup>. Reflection ensures reversible transitions from the "pereghivanie" of "drama" by each participant of the joint action to its further reconsideration in the situation of organised discussion (the so-called "principle of reflective communication").

Therefore the main difference of the elaborated model from the existing patterns of "special theatres" is connected with its orientation on developing such kind of theatrical activity, where "conflicts and collisions" are intentionally modeled, and where "pereghivanie" and reflection are regarded as the key mechanisms of organising the process of joint action.

### The principles of organising the activity of "special theatres"

The main principles of the elaborated model include:

- the principle of individual trajectories;
- the principle of interactive role exchanges;
- the principle of reflective communication.

**The principle of modeling individual trajectories** presupposes that the participants of "special theatre"

<sup>2</sup> "Pereghivanie" in the context of development is currently in the focus of discussion by the professional community. However this discussion is beyond the topic of this article. A possible interpretation of this issue can be found in the Collection of Abstracts for the International Symposium "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations". Moscow, MSUPE, 2016. 343 p. URL: <http://psyjournals.ru/files/82342/iscarschool2016.pdf>.

<sup>3</sup> For more detailed information about various aspects of reflection see [1], [2], [6], [7], [9].

gain positive experience of inclusion via different trajectories, which are elaborated according with their individual abilities and needs. One of the tasks of the elaborated “special theatre” model is development of self-expression, emotional flexibility, improvisation skills and ability to accept the subjectivity of *the other*. Therefore, the emphasis in the work of the theatre is put not on the play per se, but on the participants’ reflection on their roles and “pereghivanie” in the process of theatrical activity. This determines the key element in the work of the theatre, that is — elaboration of personal aesthetics, or, in other words, searching for individual means of self-expression, which the participants could use not only on the stage, but in everyday life. The palette of the means, which the participants have for “experimenting” with form and content, allows them to find such tool/way of self-presentation, that, on the one hand, would match their actual abilities and needs, and, on the other hand, would be used as a means of creating a new image and developing the dialogue with *the other*. This idea in the framework of our research could be illustrated by the use of digital media by people with various disabilities: applying the subjective camera by participants with visual impairments, using self-recorded monologues by participants with ASD, applying dynamic projections by people with loco-motor difficulties, etc. This approach is novel in the work with people with special needs, since it suggests reconsideration of the concepts of “norm”, “beauty” and “aesthetics”, in order to create a particular kind of aesthetic form, based on the participants’ actual abilities and appearance. From this perspective, the elaborated model of “special theatre” challenges both concepts of “making normal” and “wearing a mask”, making a step towards perceiving peculiarities and disabilities as individual resource. The practices of the “special theatre” in this context may be regarded as an alternative to the concepts of “making normal” or “disguising disability”, which allows to perceive disability as an individual resource.

**The principle of interactive role exchanges** — is one of the cornerstones of the elaborated model of “special theatre”. It presupposes interaction of all participants in the process of working on a play, with the condition that at a certain point the spectator also takes part in this interaction. This approach is quite efficient for persons with special needs, since barriers, which emerge in the interaction between people with and without disabilities, are often due to baseless stereotypes. Interactivity as the possibility of improvisation on the stage represents, on the one hand, a situation of intentionally organised convention, which invites to revealing the inner “self” and experimenting with one’s own identity, and, on the other hand, adds a realistic component into the process of theatrical activity. Thus, choosing the ways of interaction, both via joint work on the scenario or via interactive improvisation and its “pereghivanie”, allows the participants to creatively model the trajectories of their own personal development and manage the dramatic mo-

ment, oriented on the audience and other participants. The play (as the final product) is also perceived first of all as a meeting of various opinions, interpretations and unexpected situations, where the participants act as organisers and authors of the interaction with the spectators.

**The principle of reflective communication.** In the context of the elaborated model reflection is perceived as an important mechanism, responsible for the organisation of interaction between the person and *the others* in the situation of joint activity. Reflection allows the person to go beyond one’s individual experience and change position, leading to qualitative changes in the personality’s system of values. Therefore, reflection plays the key role in transforming various structural components of identity and in the person’s constructing of new images of the “Self”. Moreover, it is reflection that determines the person’s readiness for changes, oriented at *the other*. From this perspective, the elaborated kind of “special theatre” may be regarded as a model of two-way reflective-communicative inclusion, aimed at the reconsideration of the possibilities and limitations of one’s own action, which are experienced (“pereghivanie”) in the process of joint activity. Reflection ensures reversible transitions from the “pereghivanie” of “drama” by each participant of the joint action to its further reconsideration in the situation of organised discussion [8; 9].

Reflective communication presupposes openness in discussing success and difficulties in joint activity, as well as further application of the results of analysing the limitations of one’s own action and the action of *the other* in order to transform and reconsider various aspects of the “self”. An important role in this process belongs to the stage director, who is faced not only with the task of creating a concrete play, but also with the task of organising such kind of theatrical activity, that could contribute to developing communicative and reflective skills in its participants. Thus, on the one hand, stage director is challenged with the necessity of working with the boundaries of his or her own perception of the situation and at the same time with the perception of other participants. On the other hand, he or she is also challenged with the task of jointly elaborating new aspects of perceiving oneself and *the other* in the process of experiencing a certain play (plot). From this point of view, each meeting of the “special theatre” is a possibility for each participant (including the stage director) to discover something about oneself and *the other* (to “feel” and to “live through” abilities and disabilities of *the other* as one’s own collision), as well as to find and to agree on the ways of expressing one’s “pereghivanie” in the situation of joint interaction.

Thus, reflective-communicative model of “special theatre” is quite different from the existing examples of inclusive theatres and could become an efficient means of social inclusion in contemporary society. Currently this model is at the stage of practical approbation and experimental study.

Решение проблемы социальной инклюзии — одна из актуальных задач, стоящих перед современным обществом. Социальная инклюзия может быть понята как «процесс, включающий определенные усилия для достижения равных возможностей для всех, независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической принадлежности и т. д., с тем, чтобы обеспечить полноценное и активное участие во всех сферах жизни, включая гражданскую, социальную, экономическую и политическую активность, участие в процессе принятия решений, а также процесс, с помощью которого общество борется с бедностью и социальной эксклюзией» [14, с. 12]. При этом ключевым аспектом социальной инклюзии является то, что она нацелена не на изменение или исправление отдельного человека, но на адаптацию социальной среды к его индивидуальным возможностям и потребностям [14].

В широком смысле инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает гуманизацию общественных отношений посредством обеспечения условий для самореализации каждого члена социума и формирования готовности к принятию уникальности другого — будь то человек иной расы или национальности, иных религиозных или политических убеждений, имеющий иные потребности или особенности развития. По мнению ряда исследователей (А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова, А.М. Щербакова), формирование принимающей позиции по отношению к другому является важнейшим условием успешного включения в инклюзивную среду и, как правило, носит целенаправленный характер, поскольку предполагает осознание возможности изменения собственной жизненной позиции. Разумеется, открытость другому не должна нарушать основы безопасности личности, куда входят и сохранение собственной идентичности, и возможность идентификации индивида с референтной группой (культурной, этнической или какой-либо другой). Однако без наличия готовности к изменению собственной позиции естественно ожидать восприятия другого как враждебного или разрушительного, что влечет за собой сопротивление и отторжение [11; 12].

Таким образом, успешная социальная инклюзия предполагает изменения личностных смыслов и жизненной позиции. На наш взгляд, подобного рода изменения могут быть достигнуты лишь посредством специально организованной совместной деятельности, в условиях которой участники получают успешный опыт инклюзивного взаимодействия. Эффективной площадкой для организации такого типа совместной деятельности может стать «особый театр».

«Особый театр» — термин, обозначающий театральные коллективы с участием людей с особенностями развития (например, имеющих интеллектуальную недостаточность, соматические, генетические и психические заболевания, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, эмоциональной

сферы и т. д.), а также интегрированные коллективы, в которых участвуют люди, как с ОВЗ, так и без таковых<sup>1</sup>. «Особый театр» открывает широкие возможности для подготовки общества к социальной инклюзии. С одной стороны, театральная деятельность способна обеспечить условия для творческой самореализации людей с разными возможностями и потребностями через раскрытие их способностей в области театрального искусства. С другой стороны, театральная деятельность создает условия для формирования «обратной» инклюзии, т. е. позволяет сформировать не только у участников, но и у зрителей особую принимающую социальную позицию, о которой уже говорилось выше. Таким образом, нет ничего удивительного в том, что «особый театр» как социальный феномен стихийно возникал в разных странах в разное время, приобретая все большую популярность в условиях гуманизации общества.

### Опыт реализации инклюзивных театров за рубежом

Первые инклюзивные театральные труппы начали появляться в Западной Европе и Америке в 1960-е гг. Со временем они стали выходить за рамки любительского искусства, положив начало направлению, известному сегодня как «особый театр». Необходимо отметить, что идея включения актеров с различными особенностями в театральные спектакли развивалась параллельно с эволюцией представлений об инклюзии как в западном, так и в российском обществе. Причем и в Европе, и в России «особому театру» предстояло пройти, по сути, схожий путь. Для начала этого пути характерно наличие строгих границ между «обычным» театром, где играют представители условно здорового большинства, и, по сути, «эксклюзивным» театром закрытого типа, в котором выступают исключительно актеры с особенностями. Характерной чертой данного этапа является также достаточно жесткая «специализация» инклюзивных театров, когда на одной сцене играют преимущественно люди с определенной нозологией («театр глухих», «театр слепых» и др.). Одной из ярких иллюстраций данного исторического периода является Национальный театр глухих, открывшийся в США в 1967 г. Театр первым стал использовать американский язык глухих наряду с художественной декламацией. Именно тогда американский зритель впервые столкнулся с необычной формой театра, что явилось испытанием и для него, и для театральной сферы в целом [16].

Второй этап становления «особого театра» связан с постепенным отходом от жесткой «специализации» и созданием смешанных коллективов, участниками которых становятся люди с самыми разными осо-

<sup>1</sup> Термин был введен в 2000 г. оргкомитетом Всероссийского фестиваля «Протеатр» под председательством Н.Т. Поповой и получил широкое распространение в современной культуре.

бенностями. В это же время начинается постепенное включение людей с ОВЗ в постановки «обычных» театров, однако это включение носит весьма избирательный характер и предполагает, что актеры с особенностями находятся в неизменном меньшинстве по отношению к условно здоровым участникам труппы. Для иллюстрации данного исторического периода можно было бы упомянуть австрийского специалиста Хильду Хоглер, которая считается основоположницей школы современного интегративного танца. Хоглер начала свою работу в 1960-е гг., придумывая танцевальные этюды для сына, родившегося с синдромом Дауна. Постепенно она стала привлекать к работе и других детей с ментальными нарушениями, однако главной идеей ее работы стало создание такой формы танца, которая была бы одновременно доступна для танцоров как с инвалидностью, так и без нее. Важно отметить, что Хоглер стремилась не просто разработать оригинальную форму самовыражения для участников своей студии, но и адаптировать ее для широкой аудитории. Сегодня идеи Хоглер успешно развивает танцор Родни Белл — известный постановщик парного танца с участием обычных танцоров и танцоров-колясочников [20].

Третий этап развития «особого театра» характеризуется качественным сдвигом в сторону «интегрированных коллективов», где люди как с различными особенностями, так и без таковых являются равноправными участниками постановок. Важнейшей чертой данного этапа можно считать переход от понимания особенности как того, что необходимо либо преодолевать, либо маскировать, к представлению об особенности как о ресурсе развития. В интегрированном театре каждый участник выступает не как «носитель» или «не-носитель» особенности, но как личность с уникальным набором присущих ей характеристик. При таком подходе в центре внимания оказывается, в первую очередь, само искусство, а не сопутствующие его возникновению особенности его создателей. Сегодня практически во всех западноевропейских странах существуют как инклюзивные, так и интегрированные театры профессионального уровня.

Так, например, в Великобритании работает множество театров, практикующих постановки с участием людей с ОВЗ. Один из них — Театр «Блу эпл» («Blue Apple Theatre») — инклюзивный театр, который открылся в Винчестере в 2005 г. с целью продвижения инклюзии актеров с интеллектуальными нарушениями на ведущие сцены мира. В 2012 г. театр организовал первую в мире постановку «Гамлета», в которой сыграли профессиональные актеры с синдромом Дауна [23].

Еще один театр — театр «Пегас» («Pegasus») в Оксфорде — представляет собой уникальный пример площадки, открытой для самых разных категорий людей, включая детей и подростков из социально неблагополучных семей, лиц, находящихся в сложной жизненной ситуации, переживших насилие или имеющих ОВЗ. Миссия театра заключается не столько в том, чтобы вывести этих людей на сцену, сколько в том, чтобы использовать потенциал театра для их

реабилитации и социализации. Так, театр предлагает систему мастер-классов, в рамках которых участники могут попробовать себя в изготовлении театральных декораций, музыкальном сопровождении спектаклей или шитье костюмов. Театр предлагает также широкий спектр программ профессиональной подготовки по направлениям, связанным с театральной деятельностью и искусством. Впоследствии многие участники театра становятся его сотрудниками и самостоятельно проводят мастер-классы и даже ставят спектакли [21; 8].

В Германии практика инклюзивных театров существует уже более 40 лет. Многие из этих театров работают со знаменитыми хореографами, режиссерами, актерами и музыкантами, вызывая все больший интерес со стороны общества. Примером такого театра является Берлинский театр «Тиква» («TIKWA»), созданный в 1990 г. В 2016 г. театр «Тиква» и российская театр-студия «Круг-П» подготовили совместный инклюзивный спектакль «BioFiction. Где заканчивается реальная жизнь?», премьера которого состоялась в Берлине, Москве, Санкт-Петербурге и Пскове в декабре прошлого года [27].

Множество театров, чьи двери открыты для людей с разнообразными особенностями, в настоящее время работает в США. Одной из крупнейших площадок, продвигающих идею социальной инклюзии, является организация «Альянс инклюзии в искусстве США» («The Alliance for Inclusion in the Art»), которая поддерживает проекты, направленные на привлечение людей с ОВЗ в театральную деятельность. Цель этой работы — максимальное приближение театральных постановок к реальной жизни, а также избавление театральной сферы от имиджа элитарности и искусственности [24].

Театр «Брейкин тру бэрриерз» («Theater Breaking Through Barriers») — еще один инклюзивный театр, основанный в 1979 г. Деятельность театра началась с записи постановок для слепых, где играли зрячие актеры. В начале 1980-х гг. театр предпринял первые попытки постановок с участием слепых, слабовидящих и зрячих актеров, которые вскоре переросли в полномасштабные постановки, предназначенные как для обычной аудитории, так и для людей с нарушениями зрения. В 2008 г. театр расширил границы своей миссии до работы с представителями самых разных категорий лиц с ОВЗ [25].

В качестве примера интегрированного театра в США можно привести также «Апотете» («The Apothetae») — небольшой театр в Нью-Йорке, основанный Греггом Мозгала — профессиональным актером с ДЦП. В постановках театра участвуют как обычные актеры, так и актеры с ментальными и физическими особенностями [26].

Важно отметить, что на современном этапе развития инклюзивного театра стала возможной реализация индивидуальных проектов актеров и перформансистов с ОВЗ. В условиях повышенного внимания и интереса к необычным, «иным», неконвенциональным формам в искусстве образ человека с инвалидностью воспринимается с позиции обнов-



ления культурных клише и стереотипов восприятия. Примерами успешной реализации индивидуальных театральных и кино- проектов могут стать работы М. Фрейзера, Л. Буфано, К. Кэннингхэм, Н. Маркуса и многих других.

Мэт Фрейзер активно участвует в театральной жизни Англии. В его постановке и с его участием на сцене нескольких театров был показан мюзикл «Талидомид!» (по названию лекарства для беременных, вызывающего телесную деформацию плода и ставшего причиной инвалидности самого М. Фрейзера) [19].

Лиза Буфано, американская перформансистка, лишившаяся ног и пальцев на руках в возрасте 21 года, разрабатывает уникальный вид танца с использованием удлиненных протезов особой формы.

Клэр Каннингхэм, танцующая на костылях, создает свои постановки, используя в качестве реквизита обычные средства реабилитации [15].

В арт-хаусном кинематографе широко известно имя режиссера Нила Маркуса, у которого в возрасте 8 лет диагностировали прогрессирующую мышечную дистонию. В 14 лет Маркус начал эстетические эксперименты с фото- и видеосъемкой. Кинокритики считают Маркуса новатором, разработчиком особого стиля в кино, получившего название «публичной интимной беседы» со зрителем [17].

В целом можно сказать, что за последние двадцать лет в Европе и США наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа актеров с ОВЗ на специализированных и «обычных» сценических площадках, что свидетельствует о возрастающей востребованности «особого театра» как средства социальной инклюзии.

### **Отечественный опыт организации инклюзивных театров**

В России инклюзивные театры начали появляться лишь около десяти-пятнадцати лет назад, однако даже за столь короткую историю российский «особый театр» уже успел приобрести самобытные черты и наметить самостоятельный путь развития. На сегодняшний день в нашей стране существует более ста инклюзивных театральных коллективов. Среди них: Интегрированная театральная студия «Круг», где занимаются как дети, подростки и юноши с ограниченными возможностями здоровья (ДЦП, аутизм, шизофрения, соматические, генетические заболевания), так и их условно здоровые сверстники; театр «Недослов», ориентированный преимущественно на слабослышащих актеров; театр «Простодушных», где играют актеры с синдромом Дауна; театр «СинематографЪ», специализирующийся на работе с незлышащими и слабослышащими актерами; Народный театр «Внутреннее зрение», где играют слабовидящие актеры; Театр МЭТ «Открытое искусство», предназначенный, в первую очередь, для людей с ограниченными возможностями и для детей с синдромом Дауна; театральная школа Фонда поддержки слепоглохих

«Со-единение», объединяющая профессиональных актеров и людей с инвалидностью; Инклюзивный театр «Таганка Шед», чьи двери открыты для всех желающих без ограничений в возрасте, статусе или состоянии здоровья и др.

Важным этапом развития инклюзивного театра в нашей стране стал Всероссийский фестиваль особых театров «Протеатр», который стартовал в 2000 г. Первый фестиваль «Протеатр» был посвящен открытию феномена «особого театра» как неотъемлемой части культуры, ведь до 2000 г. в России не проводились фестивали театральных коллективов с участием лиц с ОВЗ. В 2001 г. в фестивале приняли участие уже более 60 театральных коллективов России, которые не только объединили людей с разными типами функциональных нарушений, но и представили практически все жанровое разнообразие «особых театров»: музыкальное, пластическое, драматическое, кукольное, цирковое, эстрадное и др. Теперь фестиваль проходит раз в три года, он включает в себя: предварительный конкурс видеоконверсий; фестивальную неделю — показ спектаклей-лауреатов в Москве; образовательную программу мастер-классов и творческие встречи; тематические выставки; научно-практическую конференцию и многое другое.

Как видно даже из названий перечисленных выше коллективов, на данном этапе для нашей страны характерна ориентация на инклюзивные театры, специализирующиеся на работе с определенной категорией лиц с ОВЗ. Исключение составляет лишь небольшое число интегрированных театральных студий и коллективов, которые ориентированы на создание постановок с участием людей как с различными особенностями и ограничениями, так и без таковых. При этом необходимо отметить, что сегодня в России, в отличие от Европы и США, лишь небольшой процент театров ориентирован на инклюзию, а для людей с особенностями развития практически нет условий для профессиональной театральной деятельности, поскольку до сих пор нет инклюзивного обучения в этой сфере, как нет и профессии режиссера «особого театра». В этой связи разработка новых подходов к организации «особого театра» и создание моделей инклюзивных театральных площадок представляют особую актуальность для современного Российского общества.

Среди основных целей, которые ставят перед собой организаторы инклюзивных театральных коллективов в России, следует указать: развитие личности участников в процессе творческой деятельности, повышение качества жизни людей с особенностями развития посредством театрального искусства, содействие формированию положительного образа человека с ОВЗ в культуре и др. На данный момент существенным отличием российского «особого театра» от его западных прототипов является меньшая ориентация на психологическую проработку субъективного болезненного опыта актеров с ОВЗ. Так, например, в отличие от зарубежных коллег российские режиссеры значительно реже выбирают в качестве сюжета для

спектаклей истории самих участников действия, делая акцент не столько на терапевтической, сколько на художественной составляющей инклюзивной театральной деятельности. При этом, если говорить о форме, то российские инклюзивные коллективы работают как в современном эклектичном стиле, так и в классической традиции, в то время как западные режиссеры все чаще отдают предпочтение постмодернистским формам театра. С одной стороны, их выбор вполне оправдан, поскольку средства современного театра (технические и экспрессивные) позволяют воплощать замысловатые философские сюжеты и транслировать смыслы в форме тонких визуальных метафор, что, безусловно, расширяет возможности инклюзивного театра. С другой стороны, классическая форма театра, апеллирующая к эстетическим привычкам старшего поколения, позволяет охватить более широкую аудиторию и привлечь в качестве участников людей с ОВЗ, чьи потребности в самовыражении долгое время оставались за пределами театрального искусства. Можно предположить, что только разработка различных направлений инклюзивной театральной деятельности способна создать широкий выбор моделей «особого театра», которые смогут успешно приживаться на почве разного социального и культурного опыта.

### **Культурно-исторический подход в организации «особого театра»: рефлексивно-коммуникативная модель социальной инклюзии**

Потенциал российского «особого театра» неразрывно связан с отечественным философским и психолого-педагогическим наследием, обращение к которому не только позволяет обогатить форму и содержание театральной деятельности, но также создает предпосылки ее превращения в эффективное средство социальной инклюзии. С учетом этого авторами настоящей статьи предпринята попытка разработать новую модель инклюзивного театра, опирающегося на идеи культурно-исторической научной школы.

В основе предлагаемой модели — идея Л.С. Выготского о том, что всякий физический недостаток (или «органический дефект») реализуется как социальная «ненормальность» поведения, в связи с чем его преодоление возможно в условиях специально организованного социального взаимодействия [4]. На наш взгляд, эффективной формой такого взаимодействия может стать совместное перевоплощение и его переживание участниками в процессе совместной театральной деятельности, когда не только актер, но также и зритель, и режиссер находятся в общем смысловом поле художественного действия. Можно предположить, что именно такой «полифонический» театр, основанный на процессах рефлексивной коммуникации, приходит на смену «традиционному» театру.

Предлагаемая модель «особого театра» в нашем исследовании опирается на идеи культурно-исторической теории, у истоков которой стоял выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский (1896—1934).

Ранние годы творческого пути Л.С. Выготского были неразрывно связаны с театром: как член Художественного Совета г. Гомеля Л.С. Выготский находился в самом сердце театральной жизни того времени и писал рецензии на театральные постановки (его перу принадлежит около 80 работ). Есть серьезные основания полагать, что именно театр сформировал интерес Л.С. Выготского к психологии человеческих отношений и существенно влиял на его научные взгляды на протяжении всей жизни [5; 10]. Более того, согласно М.Г. Ярошевскому, Л.С. Выготский поставил перед собой цель «создать психологию в терминах драмы» — каковой, по своей сути, и является культурно-историческая концепция, где именно «драма» выступает в качестве ключевого понятия [13].

В основе теории Выготского лежит сформулированный автором общий генетический закон развития, согласно которому «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [3, с. 145]. Ключевым в формулировке закона является слово «категория», которое, как утверждает Н.Н. Вересов, на языке того времени обозначало «драматическое событие, столкновение характеров на сцене» [22]. Будучи хорошо знаком с языком русского театра того времени, «Выготский должен был использовать слово “категория”, чтобы обратить внимание на характер того социального отношения, которое затем становится индивидуальной функцией. Социальное отношение, о котором он говорит, представляет собой не обычное социальное отношение между двумя индивидами. Речь идет о таком социальном отношении, которое возникает как категория, т. е. как эмоционально окрашенная ... коллизия, столкновение между двумя людьми, как драматическое событие, как драма между двумя индивидами. Переживаемое эмоционально и умственно как социальная драма (на социальном плане), это социальное отношение позднее становится индивидуальной интрапсихологической категорией» [22, с. 6].

Таким образом, согласно теории Л.С. Выготского, источником развития является социальная среда, где любая высшая психическая функция или процесс возникает сначала как социальное отношение между людьми. Это отношение затем интериоризируется, т. е. переходит из внешнего плана во внутренний, становясь собственной способностью ребенка. Важно понимать, что интериоризируется не всякое социальное отношение, но лишь то, которое возникает как эмоционально окрашенная коллизия, противоречие, конфликт. Именно потому Л.С. Выготский говорит о развитии как о «серии драматических событий», и о «драме» как о важнейшем условии развития, благодаря которому и происходит интериоризация, или «субъективация», социальных отношений. При этом ключевой составляющей «драмы» является «переживание» — эмоциональный отклик ребенка (или взрослого) на социальную

ситуацию, без которого невозможно его включение в процесс взаимодействия с другими<sup>2</sup>.

Продолжая подход Л.С. Выготского, правомерно говорить о том, что развитие всегда подразумевает наличие специфической «драмы» — т. е. такой ситуации взаимодействия, в которой разворачиваются коллизии и столкновения, эмоционально переживаемые участниками. С этой точки зрения «переживание» правомерно рассматривать как механизм изменения и развития социальной ситуации. Далее, в контексте предлагаемой модели, эти «коллизии и столкновения» становятся предметом специального рассмотрения и последующего анализа каждым участником театрального действия, что предполагает наличие рефлексии — другого важнейшего механизма, отвечающего за организацию взаимодействия человека с другими в условиях совместной деятельности<sup>3</sup>. Рефлексия в данном случае обеспечивает обратимые переходы между переживаниями «драмы» каждым участником совместного действия и ее последующим осмыслением в условиях специально организованной дискуссии («принцип рефлексивной коммуникации»; о нем речь пойдет ниже).

Таким образом, главным отличием предлагаемой модели «особого театра» от существующих образцов является ориентация на проектирование такого типа театральной деятельности, где «коллизии и столкновения» целенаправленно моделируются, а «переживание» и рефлексия выступают в качестве ключевых механизмов регуляции разворачивающегося совместного действия.

### Принципы организации деятельности «особого театра»

К основным принципам предлагаемой модели относятся:

- принцип моделирования индивидуальных траекторий;
- принцип интерактивных ролевых обменов;
- принцип рефлексивной коммуникации.

**Принцип моделирования индивидуальных траекторий.** Он подразумевает, что участники «особого театра» двигаются к успешному опыту инклюзии по различным траекториям, которые моделируются с учетом их индивидуальных особенностей, возможностей и ограничений. При этом поскольку одной из задач предлагаемой модели является формирование у участников навыков самоэкспрессии, эмоциональной гибкости, импровизации, а также способности к принятию чужой субъективности, в работе театра акцент сделан не столько на постановке как таковой, сколько на рефлексивном размышлении над своей ролью и переживаниями в процессе театральной

деятельности. В связи с этим ключевой составляющей участия в работе театра становится разработка индивидуальной эстетики — поиск индивидуальных средств самовыражения, «на языке» которых участник сможет «говорить» — причем не только на сцене, но и в жизни. Репертуар средств, предлагаемый участникам для экспериментирования с формой и содержанием, дает возможность выбора такого способа самопрезентации, который, с одной стороны, будет наилучшим образом соответствовать *актуальным данным* участника (в том числе особенностям, связанным с ОВЗ), с другой стороны, позволит использовать эти данные в качестве средств создания нового образа, развития диалога с другим.

Примером вышесказанного в рамках предлагаемой модели может служить использование средств мультимедиа людьми с различными нозологиями: применение субъективной камеры актерами с нарушениями зрения при движении на сцене, использование видеозаписи собственных монологов актерами с РАС, использование динамических проекций в постановках с участниками с ДЦП и т. д. Такой подход является новым в работе с людьми с ОВЗ, поскольку предлагает переосмыслить понятия «норма», «красота», «эстетика» с тем, чтобы, взяв за основу актуальные способности и внешние данные участников, создать особую эстетическую форму. Практики «особого театра» в данном случае — это противоположность «онормализации» и пренебрежению индивидуальными особенностями («естественностью»), отказ от концепции «маскировки» и переход к представлению об особенностях и ограничениях как об индивидуальном ресурсе.

**Принцип интерактивных ролевых обменов.** Это — основополагающий принцип работы предлагаемой модели «особого театра». Он подразумевает общение всех участников в процессе подготовки и представления спектакля зрителю с условием, что зритель также становится на короткое время активным участником происходящего. Такой подход актуален для людей с ОВЗ, поскольку барьеры, возникающие в общении между условно нормальными людьми и людьми с ОВЗ, часто обусловлены стереотипами, не относящимися к действительности. Интерактивность как импровизационная возможность, предоставляемая сценой, с одной стороны, воплощает ситуацию позволительной условности, располагающую к внутреннему раскрепощению и эксперименту с собственной идентичностью, а с другой — добавляет реалистичности условно-игровому процессу театрализованного действия.

Таким образом, выбор способов взаимодействия как через совместное создание сценария, так и посредством интерактивной импровизации и сопро-

<sup>2</sup> Переживание как механизм развития в настоящее время является предметом обсуждения в профессиональном научном сообществе и выходит за рамки настоящей статьи. Возможный взгляд на эту проблему представлен в дискуссии, состоявшейся на круглом столе в рамках Международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (см. Материалы Международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». М.: МГППУ, 2016. 343 с. URL: <http://psyjournals.ru/files/82342/iscarschool2016.pdf>).

<sup>3</sup> О различных аспектах рефлексии см. [1; 2; 6; 7; 9].



вождающего ее переживания позволяет участникам творчески моделировать траекторию собственного личностного развития и управлять драматическим моментом, направленным на аудиторию и других участников. При этом спектакль (как конечный продукт) также предстает, в первую очередь, как встреча разных взглядов, интерпретаций, неожиданных ситуаций, в которых актеры выступают организаторами и авторами взаимодействия со зрителем.

**Принцип рефлексивной коммуникации.** В контексте предлагаемой модели рефлексия рассматривается как важнейший механизм, отвечающий за организацию взаимодействия человека с другими в условиях совместной деятельности. Рефлексия обеспечивает способность человека выходить за границы собственного опыта, изменять позицию, приводя к качественным изменениям ценностно-смысловых образований и структур личности. Таким образом, рефлексия играет ключевую роль в трансформации различных структурных компонентов идентичности и построении человеком новых образов своего «Я». Кроме того, именно рефлексия определяет степень готовности человека к изменениям, направленным навстречу *другому*. В этой связи предлагаемая концепция «особого театра» может рассматриваться как модель двусторонней рефлексивно-коммуникативной инклюзии, направленной на переосмысление переживаемых возможностей и ограничений собственного действия в совместной деятельности. Рефлексия обеспечивает обратимые переходы между переживаниями «драмы» каждым участником совместного действия и ее последующим осмыслением в условиях специально организованной дискуссии — *рефлексивной коммуникации* [8; 9].

Рефлексивная коммуникация предполагает как открытость в обсуждении удач и трудностей в совместной работе, так и дальнейшее использование результатов анализа ограничений собственного действия и действия *другого* для трансформации собственного образа «Я» и его переосмысления. Важнейшую роль в этом процессе играет режиссер, перед которым стоит задача не только создания конкретной постановки (спектакля), но и организации такого типа театральной деятельности, которая будет способствовать развитию у ее участников коммуникативных и рефлексивных навыков. В этой связи важной задачей режиссера является его работа как с границами своего собственного понимания разворачивающегося события, так и с особенностями понимания других участников, а также совместное создание новых аспектов видения себя и *другого* в условиях переживания определенной темы/произведения. С этой точки зрения каждая встреча «особого театра» — это возможность для всех участников (включая самого режиссера) совершить открытие о себе и о *другом* (как бы «прочувствовать» и «прожить» возможности и ограничения *другого* как собственную коллизию), а также найти и согласовать между собой средства выражения своего переживания в условиях разворачивающегося взаимодействия.

Рефлексивно-коммуникативная модель «особого театра» существенно отличается от описанных и известных аналогов и может стать эффективным средством социальной инклюзии в современном обществе. В настоящее время эта модель находится на стадии практической апробации и экспериментального изучения.

## References

1. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of perezhivaniya. Analysis of overcoming of crisis]. Moscow. Publ. Moskovskogo universiteta, 1984.
2. Vygotskii L.S. Dinamika i struktura lichnosti podrostka. Khrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii [Dinamiks and structure of person of adult]. Moscow. Publ. Moskovskogo universiteta, 1980, pp. 138–142.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Problem of development of psycho]. Moscow. Publ. Pedagogika, 1983, 368 p.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [The fundamentals of defectology]. Moscow. Publ. Pedagogika, 1983, 369 p.
5. Zavershneva E.Yu. K publikatsii zametok L.S. Vygotskogo [On the publication of the Notes by L.S. Vygotsky]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and history of psychology], 2007. Vol. 2. Vypusk 4. pp. 15–24.
6. Zaretskii V.K. Dinamika urovnevoi organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach. Diss. kand. psikh. nauk. [Dynamics of hierarchical organization of thinking in solving creative tasks. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1984. 278 p.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Action. Consciousness. Personality]. Moscow, Publ. Politizdat, 1977. 304 p.

## Литература

1. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 138–142.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
5. Завершнева Е.Ю. К публикации заметок Л.С. Выготского // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 15–24.
6. Зарецкий В.К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 278 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
8. Рубцова О.В., Дэниелс Г. Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 3. С. 189–207.
9. Рубцова О.В., Уланова Н.С. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 4. С. 101–112.



8. Rubtsova O.V., Daniels H. The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207.
9. Rubtsova O.V., Ulanova N.S. Psychological Prerequisites of Reflection Development in the Conditions of Digital Technologies Use. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 101–112. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Sobkin V.S. Kommentarii k teatral'nym retsenziyam L'va Vygotskogo [Comments to the theater reviews by L. Vygotsky]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2015. 568 p.
11. Shemanov A.Yu., Popova N.T. Inklyuziya v kul'turologicheskoi perspektive [Inklusion in cultural perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 1, pp. 74–82.
12. Shcherbakova A.M., Shemanov A.Yu. Diskussionnye voprosy razvitiya lichnosti rebenka s intellektual'noi nedostatochnost'yu [Discussion the development of personality of a child with intellectual disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 2, pp. 63–71.
13. Yaroshevskii M.G. L.S. Vygotskii: v poiskakh novoi psikhologii [L.S. Vygotskii: in search of a new psychology]. Sankt-Peterburg: Publ. Mezhdunarodnogo fonda istorii nauki, 1993. 300 p.
14. Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration [Elektronnyi resurs]. DESA, 2009. URL: <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf> (Accessed 15.07.1916).
15. Durham-Wall M. What are you looking at? Staring down notions of the disabled body in dance. *Choreographic Practices*, 2015. Vol. 6 (1), pp. 25 – 40.
16. King F., Kimball T. (eds.). Peering Behind the Curtain: Disability, Illness, and the Extraordinary Body in Contemporary Theater. New York: Routledge, 2002.
17. Koppers, P. Disability Culture and Community Performance. London, UK: Palgrave, 2011.
18. Lefevere P. Theatre Workshop aids the handicapped. In: Goldstein J., *No Stone Unturned: A Father's Memoir of His Son's Encounter With Traumatic Brain Injury*. Potomac Books, 2012.
19. Mitchell D., Snyder S. Exploitations of Embodiment: Born Freak and the Academic Bally Plank. *Disability Studies Quarterly*, 2005. Vol. 25 (3).
20. Pascal J. Hilde Holger: As a dancer and teacher she kept the spirit of German expressionism alive in London. *The Guardian*, 2001-09-26). Retrieved 2012-12-27. URL: <https://www.theguardian.com/news/2001/sep/26/guardianobituaries1> (Accessed 15.07.1916).
21. Tawell A. et al. Being other: the effectiveness of artsbased approaches in engaging with disaffected young people. University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
22. Veresov N.N. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? In Ostern A., Heila-Ylikallio R. (eds.), *Language as culture – tensions in time and space*, 2004. Vol. 1, pp. 13–30. URL: <http://nveresov.narod.ru/ZPD.pdf> (P. 1–6) (Accessed: 15.07.1916).
23. URL: <http://blueappletheatre.com/hamlet/>
24. URL:<http://inclusioninthearts.org>
25. URL:<http://www.tbtb.org>
26. URL:<http://www.theapothetae.org>
27. URL:<http://www.thikwa.de/repertoire/biofiction.html>
10. Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. М.: Институт социологии образования РАО, 2015. 568 с.
11. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
12. Щербакова А.М., Шеманов А.Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 63–71.
13. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб.: Изд-во Междунар. фонда истории науки, 1993. 300 с.
14. Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration. DESA, 2009. [Электронный ресурс] // URL : <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf> (дата обращения: 10.04.2017).
15. Durham-Wall M. What are you looking at? Staring down notions of the disabled body in dance // *Choreographic Practices*. 2015. Vol. 6 (1). P. 25–40.
16. King F., Kimball T. (Eds.). Peering Behind the Curtain: Disability, Illness, and the Extraordinary Body in Contemporary Theater. N. Y.: Routledge, 2002. 177 p.
17. Koppers P. Disability Culture and Community Performance. L., UK: Palgrave, 2011. 296 p.
18. Lefevere P. Theatre Workshop aids the handicapped// Goldstein J. No Stone Unturned: A Father's Memoir of His Son's Encounter with Traumatic Brain Injury. Potomac Books, 2012. P. 5–13.
19. Mitchell D., Snyder S. Exploitations of Embodiment: Born Freak and the Academic Bally Plank // *Disability Studies Quarterly*. 2005. Vol. 25 (3). P. 37–45.
20. Pascal J. Hilde Holger: As a dancer and teacher she kept the spirit of German expressionism alive in London [Электронный ресурс] // *The Guardian* (2001-09-26); Retrieved (2012-12-27). URL: <https://www.theguardian.com/news/2001/sep/26/guardianobituaries1> (дата обращения: 11.04.2017).
21. Tawell A. et al. Being Other: the Effectiveness of Artsbased Approaches in Engaging with Disaffected Young People. University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
22. Veresov N.N. Zone of Proximal development: The hidden dimension? [Электронный ресурс] // Ostern A., Heila-Ylikallio R. (Eds.) *Language as Culture – Tensions in Time and Space*. 2004. Vol. 1. P. 13–30. URL: <http://nveresov.narod.ru/ZPD.pdf> (P. 1–6) (дата обращения: 15.07.1916).
23. URL: <http://blueappletheatre.com/hamlet/>
24. URL:<http://inclusioninthearts.org>
25. URL:<http://www.tbtb.org>
26. URL:<http://www.theapothetae.org>
27. URL:<http://www.thikwa.de/repertoire/biofiction.html>

# Liberal education and the connection with Vygotsky's theory of the zone of proximal development

**M.-A. Nguyen\***,

Hoa Sen University, Ho Chi Minh City, Vietnam; Drexel University, Philadelphia, PA, USA,  
*minhanh0401@gmail.com*

Liberal education came into recognition in Roman Empire, spread throughout Europe during the sixteenth century and has become a revolution in the United States in the last centuries. The term "liberal education" has roots in the Latin word for a free person (*liber*) and the *artes liberales* emerged historically as the education appropriate for free people. In the modern world, and especially in the United States after the American Revolution, liberal education drew on these roots to position itself as the best preparation for self-governance in a free democratic society. At Hoa Sen University, liberal education has been chosen as a way to develop students, alongside their professional preparation. In the search for best application options of liberal education, the author realized the connection between liberal education philosophy and Vygotsky's educational approach, as known as the zone of proximal development. This article analyzes the perspectives of liberal education and its logical connection with Vygotsky's theory of the zone of proximal development.

**Keywords:** liberal education, freedom, Vygotsky, zone of proximal development, scaffolding.

---

# Либеральное образование и его связь с теорией зоны ближайшего развития Выготского

**М.А. Нгуен,**

Университет Хоа Сен, Хошимин, Вьетнам;  
Университет Дрекселя, Филадельфия, штат Пенсильвания, США,  
*minhanh0401@gmail.com*

Либеральное образование берет свое начало в Римской Империи. В шестнадцатом веке оно получило распространение по всей Европе, а в течение последних столетий совершило настоящий переворот в Соединенных Штатах Америки. Термин «либеральное образование» происходит от латинского слова, обозначающего свободного человека («*liber*»), а «*artes liberales*» (общеобразовательные предметы) исторически возникли как компоненты образования для свободных людей. В современном мире и, в частности, в Соединенных Штатах Америки после Американской революции, либеральное образование зарекомендовало себя как наилучший способ подготовки к самоуправлению в свободном демократическом обществе. В Университете Хоа Сен либеральное образование практикуется в целях общего развития студентов наряду с профессиональной подготовкой. Исследуя возможности применения либерального образования, автор статьи описывает связь между философскими основами либерального образования и подходом к образованию Выготского, известным как «зона ближай-

**For citation:**

Nguyen M.-A. Liberal education and the connection with Vygotsky's theory of the zone of proximal development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 81–88. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130108

**Для цитаты:**

Нгуен М.А. Либеральное образование и его связь с теорией зоны ближайшего развития Выготского // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 81–88. doi:10.17759/chp.2017130108

\* *Minh-Anh Nguyen*, PhD, Chair, Department of Liberal Education, Hoa Sen University, Ho Chi Minh City, Vietnam, Fulbright Visiting Scholar, Drexel University, Philadelphia, PA, USA. E-mail: *minhanh0401@gmail.com*

*Нгуен Минь Ань*, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой либерального образования, Университет Хоа Сен, Хошимин, Вьетнам; приглашенный ученый по программе Фулбрайт, Университет Дрекселя, Филадельфия, штат Пенсильвания, США. E-mail: *minhanh0401@gmail.com*

шего развития». В статье анализируются перспективы либерального образования и его логическая связь с теорией зоны ближайшего развития Выготского.

**Ключевые слова:** либеральное образование, свобода, Выготский, зона ближайшего развития, постепенное обучение по принципу от простого к сложному.

## In English

Creative leadership and liberal education,  
which in fact go together,  
are the first requirements for a hopeful future for humankind  
*James William Fulbright*

It was never the teacher or the tutor who did the teaching,  
but the particular social environment in the school which was created  
for each individual instance  
*Lev Vygotsky, Educational Psychology, St. Lucie Press, Florida, 1997, p. 47*

A liberal education combines an education in the classics, English literature, the humanities, and moral virtues (Van Doren, 1943). The term *liberal education* in the modern sense should not be confused with liberal arts education; the latter deals with academic subjects, while the former deals with ideological subjects. Indeed, a liberal arts education does not necessarily include a liberal education, and a liberal arts program may even be as specialized as a vocational program [12].

Unlike a professional and vocational education that prepares students for their careers, a liberal education prepares students for universal freedom and tolerance. Such an education helps the individual avoid conflicts in life. For example, a liberal education helps students be self-conscious and aware of their actions and motivations. Individuals also become more considerate for other beliefs and cultures. James Engell [3], the author of *The Value of a Liberal Arts Education*, argues that, “A liberal education provides the framework for an educated and thoughtful citizen.”

### 1. Definition of liberal education

According to Axelrod, Anisef, and Lin [2], conceptions of liberal education are rooted in the teaching methods of Ancient Greece, a slave-owning community divided between slaves and freemen. The freemen, mostly concerned about their rights and obligations as citizens, received a non-specialized, non-vocational, liberal arts education that produced well-rounded citizens aware of their place in society. At the same time, Socrates emphasized the importance of individualism, impressing upon his students the duty of man to form his own opinions through reason rather than indoctrination. Athenian education also provided a balance between developing the mind and the body. Another possibility is that liberal education dates back to the Zhou Dynasty, where the teachings of Confucianism focused on propriety, morality, and social order. Hoerner also suggests that Jesus was a liberal educator, as “he was talking of a free man capable of thinking for himself and of being a responsible citizen,” but liberal education is still commonly traced back to the Greeks.

While liberal education is a Western movement, it has been influential in other regions as well. For example, in Japan during the general liberalism of the Taishō period, there was a liberal education movement that saw the establishment of a number of schools based on liberal education in the 1920s.

The American Association for the Advancement of Science [1] describes a liberal education in this way: “Ideally, a liberal education produces persons who are open-minded and free from provincialism, dogma, preconception, and ideology; conscious of their opinions and judgments; reflective of their actions; and aware of their place in the social and natural worlds.” Liberally educated people are skeptical of their own traditions; they are trained to think for themselves rather than conform to higher authorities (Nussbaum, 2009). Liberal education also cultivates “active citizenship” through off-campus community service, internships, research, and study abroad [6].

Clearly, liberal education is among the most progressive approaches in higher education of the 21<sup>st</sup> century. It is the philosophy of choice in America’s most sought-after colleges and universities. The tens of thousands of students who eagerly apply each year for admission to Harvard, Amherst, the University of Virginia, or Stanford will, if admitted, receive an education that emphasizes broad study in the arts and sciences, strong intellectual skills, keen attention to major questions in science and society, and a constant emphasis on personal development and transformational possibilities. Viewed in this context, liberal education is the signature curriculum for elite colleges and universities and for honors programs almost everywhere in the United States [11].

### 2. Aims of liberal education

Society needs well and broadly educated citizens. The more liberally educated citizens it has, the stronger it will be. Individuals benefit from being well and broadly educated. The more they are liberally educated, the stronger they will be in both their personal and their professional lives, and as citizens [5, p. 16].

**Thoughtfulness** as a “habit of mind” is what liberal education offers. And as Lord Brougham neatly observed nearly two centuries ago, “Education makes a people easy to lead, but difficult to drive; easy to govern, but impossible to enslave.” In the ever more complex and contentious society in which we live, thoughtful citizens are a precious resource [5, p. 17]. This is the very first component of liberal education, and certain qualities characterizing the thoughtfulness of liberally educated persons include *curiosity*, a desire to know and to understand, *a questioning attitude*, *a lack of self-certainty*, and *a propensity for unfettered inquiry*. As a result, liberal education holders are *seldom satisfied with their level of knowing* and *are always in search for the truth*. They wonder, and bring their analytical resources and knowledge to bear on their wondering, and the fact of not knowing can be a source of pleasurable challenge. **Creativity** is central to what they value.

Liberal arts education is not an alternative to vocational training. Rather, it facilitates and enhances the vocational experience by honing the way the mind works and stimulating enthusiasm for using it, and by enriching the entire life experience [5, p. 18].

It is important to differentiate frequently confused terms [8; 11], including:

– Liberal education: An approach to college learning that empowers individuals and prepares them to deal with complexity, diversity and change. It emphasizes broad knowledge of the wider world (e.g., science, culture and society) as well as in-depth achievement in a specific field of interest. It helps students develop a sense of social responsibility as well as strong intellectual and practical skills that span all major fields of study, such as communication, analytical and problem-solving skills, and includes a demonstrated ability to apply knowledge and skills in real-world settings.

– Liberal arts: Specific disciplines (e.g., the humanities, sciences, and social sciences).

– Liberal arts college: A particular institutional type—often small, often residential— that facilitates close interaction between faculty and students, while grounding its curriculum in the liberal arts disciplines.

– Artes liberales: Historically, the basis for the modern liberal arts: the trivium (grammar, logic and rhetoric) and the quadrivium (arithmetic, geometry, astronomy, and music).

– General education: The part of a liberal education curriculum shared by all students. It provides broad learning in liberal arts and science disciplines, and forms the basis for developing important intellectual, civic, and practical capacities. General education can take many forms, and increasingly includes introductory, advanced, and integrative forms of learning.

In order to encourage students to speak their minds, engage in discussions about all issues, and to support systematic analysis of problems presented by students themselves according to the philosophy of liberal education, the teacher should not teach or preach, but study carefully the students’ actual level of intellectual, social, and cultural development, then create classroom environment, organize class meetings and working groups or

teams, and prepare study materials for students so they can reach educational goals. This brings us closer to Vygotsky’s idea about the zone of proximal development, which, as experience and research have shown, authentically develops freedom of mind and self-awareness in almost all populations, including children and adults.

### 3. The connection with Vygotsky’s theory of the zone of proximal development

According to Vygotsky [14], cognitive growth and development are a function, in large part, of interpersonal exchange. Vygotsky invoked the principle of the “zone of proximal development” (ZPD) to explain the significance of social interaction. The ZPD represented the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers [14]. For Vygotsky, although human potential is theoretically limitless, the practical limits of human potential depend upon quality social interactions and residential environment. This is actually the key point of the approach of liberal education: the interactions between the teacher and the students, and among the students do play a greater role in shaping the exploration of knowledge and the discovery of the truth, rather than the lectures themselves.

Unlike Piaget’s opinion that it was peer conflict that evoked change, Vygotsky believed that it was cooperation and the pooling of ideas that promoted change and cognitive development. These are actually two sides of the same board that makes it complete, as they always were in the approaches of Piaget and Vygotsky. And the situation is similar in liberal education: the presentation of problems and discussion of solutions in the classroom are among the best ways teachers can use to promote students’ self reflection of conflicting ideas they may have and cooperation they may want to carry out to achieve the understanding among each other and about the world.

Besides, in his view, Vygotsky emphasized the importance of looking at each child as an individual who learns distinctively. Consequently, the knowledge and skills that are worthwhile learning varies with the individual. This view perfectly matches the freedom and flexibility of the way teachers advocating for liberal education promote in their class meetings. Also, according to Vygotsky, for the curriculum to be developmentally appropriate, the teacher must plan activities that encompass not only what students are capable of doing on their own but what they can learn with the help of others (Karpov & Haywood, 1998). So, although every subject has its syllabus, which defines lessons and outcomes all students must achieve when they complete the subject, liberal educators always find a differential approach to students, by breaking the class into manageable groups led by group leaders, assign tasks and ask the leaders to gather every group member’s ideas for the group presentation. This activity gives the copying student an oppor-



tunity to achieve a higher performance when working with a more capable one and as a result, everyone in the group would contribute greatly to the collective success, by sharing their past experiences and prior knowledge, and thanks to these experiences make sense of new situations, as Vygotsky repeatedly stressed in his approach [4]. The same principle is applied for group research final project and its evaluation, which enable group leaders' role in the assessment of every member, based on their contributions. To help group leaders complete this function, the teacher should design for them evaluation forms with objectively qualitative and quantitative criteria.

Vygotsky's scaffolding also falls into the tenets of liberal education approach. In a broader sense, teacher's scaffolding in higher education (and not only) includes both cognitive and emotional-behavioral aspects: together with assisting learning and development of students within their ZPD, teachers should also promote in them the respect for each other's personality by paying respect for their level of competence, individuality, background and identity. In Vygotsky's view, the teacher does not control the class with rule and structure; rather, the teacher collaborates with the students and provides support and direction [7, p. 277].

#### 4. Discussion

The ZPD is considered among Vygotsky's most outstanding works, which is also widely regarded as a remarkable contribution to the field of education and learning process. It is important to note, though, that there are educators who don't really understand the humanism and progressiveness in Vygotsky's approach. They still classify Vygotsky as another old-fashioned pedagogue by underestimating and missing his emphasis on the learner's individuality and the teacher's obligation of studying the learner's actual level of development before carrying out educational activities.

For Vygotsky's followers, as well as liberal educators, sociocultural factors, such as teacher's behavior, teacher-learner positive interactions and freedom in the classroom are indispensable for cognitive processes to develop. Vygotsky argues for the uniqueness of the social environment and regards sociocultural settings as the primary and determining factor in the development of higher forms of human mental activity such as voluntary attention, intentional memory, logical thought, planning, and problem solving. These qualities are also the outcomes of liberal education, which believes in the development of human kind based on the freedom of mind.

#### 5. Conclusion

There are various similarities of liberal education and Vygotsky's theory of the ZPD, from the study of actual level of the learner's development, the promotion of freedom in the classroom, the differential approach to every beneficiary of the educational process. These similarities broaden and deepen the logical interconnectedness between two educational approaches, and confirm the actuality of considering Vygotskian classic ideas about psychological development when optimizing results of higher education.

The applications of Vygotsky's theory are vast, and need development in every aspect of it. One of the most significant features of Vygotsky's theory of the ZPD, and also the approach of liberal education, is that in order to succeed as a liberal educator, one should comprehend and master the work of modeling. This means if we, educators, want to teach students how to respect rules and each other, we should respect the rules and the students first. The same effort is required for teaching students the mastery of listening, thinking, answering and independently behaving in controversial situations. And this is probably the most wonderful challenge of becoming an inspiring teacher, and a Vygotsky's follower.

#### In Russian

«Творческое руководство и либеральное образование, неразрывно связанные друг с другом, — это главные условия построения успешного будущего всего человечества»

*Джеймс Уильям Фулбрайт*

«Воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая»

*Лев Выготский*

Либеральное образование сочетает в себе изучение классической англоязычной литературы, гуманитарных наук и привитие моральных ценностей (Van Doren, 1943). Термин «*либеральное образование*» в его современном значении не следует смешивать с общим образованием; последнее касается изучения учебных дисциплин, в то время как первое несет в себе идеологические аспекты. В действительности изучение общеобразовательных дисциплин необязательно подразумевает либеральное

образование, при этом программы изучения общеобразовательных дисциплин могут представлять собой специальные программы профессиональной подготовки [12].

В отличие от профессионального и специального образования, целью которого является подготовка студентов к трудовой деятельности, либеральное образование готовит студентов к всеобщей свободе и толерантности. Благодаря этому студенты учатся избегать жизненных конфликтов. Так, либеральное

образование учит студентов быть ответственными и полностью отдавать себе отчет в своих действиях и мотивациях. Кроме того, люди учатся с большим уважением относиться к другим верованиям и культурам. Джеймс Энгелл (J. Engell), автор работы «Ценность изучения общеобразовательных дисциплин» [3], утверждает, что «либеральное образование — это основа формирования образованного и вдумчивого гражданина».

### Определение понятия «либеральное образование»

Как указано в работе Аксельрода, Анисефа и Лина [2], идеи либерального образования берут свое начало в педагогических методах, которые применялись в Древней Греции, — рабовладельческом обществе, разделенном на рабов и свободных людей. Свободные люди, для которых на первом месте стояли их права и обязанности гражданина, не изучали специальные науки и ремесла, а получали общее образование, целью которого было формирование всесторонне образованных граждан, четко осознававших свое положение в обществе. При этом Сократ подчеркивал важность индивидуализма, развития в учениках такого человеческого качества, как формирование собственного мнения через разумное суждение, а не через заучивание. Кроме того, образование в Афинах подразумевало гармоничное сочетание интеллектуального и физического развития. Возможно также, что либеральное образование восходит к эпохе династии Чжоу и к учению Конфуция, для которого основными ценностями были нравственность, мораль и общественный порядок. По мнению Хернера (Hoerner), Иисус был либеральным педагогом, поскольку он обращался к свободным людям, способным мыслить самостоятельно и быть ответственными гражданами, однако традиционно истоки либерального образования принято видеть именно в Греции.

Хотя либеральное образование — это западное течение, оно также оказало влияние и на другие страны. Например, в Японии, во времена общего либерализма в период Тайсё в 1920-е гг. либеральное образование получило распространение в ряде школ, которые были построены на основе его идей.

Американская ассоциация содействия развитию науки [1] следующим образом описывает либеральное образование: «В идеале, либеральное образование формирует людей широких взглядов, для которых не характерны узость кругозора, приверженность догмам, предвзятость и идеологическая ангажированность; людей сознательных в своих мнениях и суждениях, думающих о своих поступках и хорошо понимающих свое место в обществе и в живой природе» [1, р. 11]. Люди, получившие либеральное образование, скептически относятся к собственным традициям; они научены думать самостоятельно, а не следовать авторитетам [10]. Либеральное образование также развивает активную гражданскую позицию благодаря общественно полезной работе сту-

дентов за пределами учебного заведения, различным стажировкам, исследовательской работе и обучению за границей [6].

Представляется очевидным, что либеральное образование в XXI в. является одним из наиболее прогрессивных подходов к высшему образованию. Оно является основой образовательного процесса в наиболее популярных американских колледжах и университетах. Десятки тысяч студентов, которые каждый год стремятся поступить в Гарвард, Амхерст, Университет Вирджинии или Стэнфорд, в случае поступления получают образование, базирующееся на широком изучении искусств и наук, на привитии сильных интеллектуальных навыков, на пристальном внимании к важнейшим вопросам науки и общества и неизменной ориентированности на развитие личности, способной к изменениям. С этой точки зрения, либеральное образование — это «визитная карточка» элитных колледжей и университетов, а также аспирантских программ практически на всей территории Соединенных Штатов Америки [11].

### Цели либерального образования

Общество нуждается в хорошо и всесторонне образованных гражданах. Чем более широкое образование они получают, тем сильнее становится само общество. Качественное и всестороннее образование полезно и для отдельных личностей. Чем более широкое образование они получают, тем уверенней они чувствуют себя в личной, профессиональной и общественной жизни [5, р. 16].

**Глубокомыслие** как один из «интеллектуальных навыков» относится к числу качеств, развиваемых благодаря либеральному образованию. Как удачно заметил лорд Брум почти двести лет тому назад, «образование помогает руководить людьми, но мешает манипулировать ими; оно помогает править, но не позволяет поработать». В спорном и противоречивом обществе, которое нас окружает, вдумчивые граждане несут в себе огромную ценность [5, р. 17]. Это самая первая составляющая либерального образования, и отдельные качества, которые характеризуют глубокомыслие человека, получившего либеральное образование, включают в себя *любопытность*, *желание знать и понимать*, *критическое отношение*, *отсутствие самоуверенности* и *стремление к постоянному поиску ответов на вопросы*. Как следствие, люди, получившие либеральное образование, *редко бывают довольны своим уровнем знаний и постоянно находятся в поисках истины*. Они задаются вопросами и задействуют все свои интеллектуальные возможности и знания для получения ответов, а сам факт незнания чего-то видится им увлекательной задачей, требующей решения. **Творчество** занимает центральное место среди их жизненных ценностей.

Общее образование — это отнюдь не альтернатива профессиональному образованию. Напротив, оно способствует углубленной профессиональной подготовке путем оттачивания интеллекта и поощрения

стремления пользоваться им, а также благодаря расширению жизненного опыта [5, p. 18].

Важно различать некоторые понятия, которые нередко смешивают друг с другом [8; 11], а именно:

- **либеральное образование (*Liberal education*)**: подход к высшему образованию, который способствует развитию личности и готовит ее к жизни в сложном, разнообразном и меняющемся мире. Он подчеркивает актуальность всесторонних знаний об окружающем мире (из области науки, культуры и общественной жизни), а также важность получения углубленных знаний в отдельной специальной области. Он помогает студентам развивать в себе чувство социальной ответственности, а также сильные интеллектуальные и практические навыки, которые пригодятся в различных областях, — речь идет о навыках общения, анализа и решения задач; он также подразумевает способность применять на практике полученные знания и опыт;

- **общеобразовательные предметы (*Liberal arts*)**: конкретные учебные дисциплины (такие как гуманитарные, точные и общественные науки);

- **высшее учебное заведение либерального образования**: особый вид учебного заведения — часто небольшого, часто с постоянным проживанием студентов на территории университетского городка, что способствует тесному взаимодействию между факультетом и студентами; при этом учебная программа строится вокруг общеобразовательных предметов;

- **общеобразовательные предметы (*Artes liberales*)**: исторически это основа современных общеобразовательных предметов — тривиум (грамматика, логика и риторика) и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка);

- **общее образование (*Liberal education*)**: часть программы либерального образования, общая для всех студентов. Предполагает изучение разнообразных общеобразовательных и общественных дисциплин, а также формирует основу для развития важных интеллектуальных, общественных и практических навыков. Общее образование может принимать различные формы и включает в себя вводную, продвинутую и интегративную формы обучения.

Для того чтобы побудить учащихся высказывать свою точку зрения, привлечь их к обсуждению различных вопросов и содействовать систематическому анализу задач, предлагаемых самими студентами в соответствии с идеями либерального образования, преподаватель не должен ни учить, ни проповедовать; он должен внимательно изучить фактический уровень интеллектуального, социального и культурного развития студентов, а затем создать особую среду в учебной аудитории, организовать учебные занятия и рабочие группы или коллективы, подготовить учебные материалы для студентов, благодаря которым те смогут достичь целей образования. Это близко к предложенной Выготским идее зоны ближайшего развития, которая, как показывает практический опыт и научные исследования, способствует развитию свободы мнения и самосознания практически во всех группах населения, включая детей и взрослых.

## **Связь с теорией зоны ближайшего развития Выготского**

Согласно Выготскому [14], когнитивный рост и развитие во многом зависят от межличностного общения. Выготский использует понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) для объяснения важности социального взаимодействия. ЗБР представляет собой дистанцию между фактическим уровнем развития, определяемым путем самостоятельного решения задач, и уровнем потенциального развития, определяемым путем решения задач под руководством взрослого наставника или совместно с более способными сверстниками [14]. С точки зрения Выготского, хотя в теории человеческие возможности имеют свои ограничения, на практике границы человеческого потенциала зависят от социального окружения и домашней обстановки. В этом и заключается основная идея либерального образования: взаимодействие учителя с учениками и взаимодействие между учениками играют более важную роль в получении знаний и в поисках истины, чем непосредственно учебные занятия.

В отличие от Пиаже, согласно которому все перемены обусловлены конфликтами между сверстниками, Выготский полагал, что сотрудничество и общие идеи способствуют положительным переменам и когнитивному развитию. На самом деле это две стороны одной медали, что характерно для подходов Пиаже и Выготского. Похожая ситуация сложилась в области либерального образования: представление задач и обсуждение решений в классе — это один из наиболее оптимальных подходов, которые преподаватели могут использовать для того, чтобы направить учащихся к самостоятельному осмыслению противоречивых идей, которые могут у них возникнуть, и к сотрудничеству ради достижения взаимопонимания друг с другом и понимания окружающего мира.

Выготский подчеркивал также важность внимания к каждому ребенку как к личности, которая учится отлично от других. Как следствие, универсальные знания и навыки по-разному усваиваются различными учениками. Это полностью согласуется с идеями свободы и гибкости подхода, который применяют в ходе учебных занятий преподаватели — сторонники либерального образования. Кроме того, согласно Выготскому, чтобы учебная программа соответствовала уровню развития обучаемых, преподаватель должен планировать занятия таким образом, чтобы они не только охватывали то, что ученики способны сделать самостоятельно, но и то, чему они могут научиться с помощью товарищей [9]. Таким образом, несмотря на то, что для каждого предмета предусмотрена своя собственная программа, определяющая план занятий и результаты, которых учащиеся должны достичь по завершении курса, либеральные педагоги находят индивидуальный подход к каждому ученику, разделяя класс на легко контролируемые группы, которые возглавляют лидеры групп, давая задания и поручая лидерам обобщать идеи всех членов группы для подготовки коллективных сообщений.

Подобная деятельность позволяет каждому из учеников перенимать опыт своих сверстников и добиваться более высоких результатов в сотрудничестве с более способными товарищами. Как следствие, каждый член группы вносит свой вклад в общий успех благодаря обмену уже имеющимся опытом и ранее приобретенными знаниями, и на их основе он способен осмысливать новые ситуации, на что Выготский неоднократно указывает в рамках своего подхода [4]. Аналогичный принцип применяется в коллективных исследовательских проектах и в оценке их результатов, благодаря чему лидер группы может оценивать каждого из ее участников на основании его вклада в общее дело. Чтобы помочь лидерам группы в решении этой задачи, преподаватель разрабатывает для них шаблоны оценок с объективными качественными и количественными критериями.

Предложенная Выготским идея постепенного обучения по принципу от простого к сложному также соответствует основополагающим принципам либерального образования. В более широком смысле обучение по принципу от простого к сложному в высшем учебном заведении (и не только в нем) объединяет в себе как когнитивный, так и эмоционально-поведенческий аспекты: наряду с содействием учебе и развитием студентов в рамках их ЗБР, преподаватель прививает им взаимоуважение, выражая собственное уважение к их уровню знаний, к их личности, к ранее накопленному опыту и индивидуальности. С точки зрения Выготского, преподаватель не просто управляет классом, определяя правила и структуру: учитель сотрудничает с каждым из учеников, помогая ему и направляя его [7, p. 277].

### Обсуждение

ЗБР относится к числу наиболее выдающихся разработок Выготского и признана важным вкладом в организацию воспитательного и учебного процессов. При этом важно отметить, что некоторые педагоги так и не сумели до конца понять истинный гуманизм и прогрессивность подхода Выготского. В их глазах Выготский — всего лишь педагог старой формации; они не способны до конца понять и уловить суть его учения, основанного на внимании к личности каждого ученика и важности роли преподавателя в определении фактического уровня каждого обучаемого еще до начала учебных занятий.

Для последователей Выготского, как и для либеральных педагогов, социально-культурные факторы, такие как поведение преподавателя, сотрудничество между преподавателем и учеником и атмосфера свободы в учебном классе, являются необходимыми составляющими когнитивного процесса, направленного на развитие учеников. Выготский подчеркивает уникальность социальной среды и рассматривает социально-культурные условия как важнейший и определяющий фактор в развитии высших форм психической деятельности человека, таких как активное внимание, сознательное запоминание, логическое мышление, способность к планированию и решению задач. Эти же качества являются конечной целью либерального образования, последователи которого верят в перспективы развития человечества, основанного на принципах свободы ума.

### Выводы

Между идеями либерального образования и теорией ЗБР Выготского много общего, начиная с оценки фактического уровня развития ученика, создания атмосферы свободы в учебном классе, применения индивидуального подхода к каждому ученику. Эти общие моменты позволяют расширить и углубить логическую взаимосвязь между двумя педагогическими подходами и подчеркивают актуальность применения классических идей Выготского, касающихся психического развития, в целях оптимизации результатов высшего образования.

Теория Выготского имеет широкую область применения, и каждая ее часть требует отдельного развития. Одной из важнейших особенностей как теории ЗБР Выготского, так и либерального образования является то, что для достижения желаемого результата либеральный педагог должен научиться быть примером для учеников. Это означает, что, если мы как педагоги желаем научить учеников соблюдать определенные правила и уважать друг друга, то мы должны сами соблюдать эти правила и уважать своих учеников. То же самое требуется для обучения искусству чтения, мышления, ответа на вопросы и самостоятельного поведения в неоднозначных ситуациях. Возможно, это — самая увлекательная задача, которую необходимо решить тому, кто желает стать талантливым педагогом и истинным последователем Выготского.

### References

1. American Association for the Advancement of Science. *The Liberal Art of Science: Agenda for Action. Project on Liberal Education and the Sciences*. Washington, DC. 1990.
2. Axelrod P., Anisef P., Lin Z. "Against All Odds? The Enduring Value of Liberal Education in Universities, Professions, and the Labour Market". *The Canadian Journal of Higher Education*, 2001. Vol. 31(2), pp. 47–77.

### Литература

1. American Association for the Advancement of Science. *The Liberal Art of Science: Agenda for Action. Project on Liberal Education and the Sciences*. Washington, DC: AAAS Publication, 1990. 130 p.
2. Axelrod P., Anisef P., Lin Z. Against all odds? The enduring value of liberal education in universities, professions, and the labour market // *The Canadian Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 31(2). P. 47–77.



3. Engell J. The value of a liberal arts education. Harvard College Admissions § About Harvard. Harvard College, n.d. 2013. Web. 26 July 2013.
4. Feden P.D., Vogel R.M. Methods of teaching: Applying cognitive science to promote student learning. New York, NY: McGraw Hill, 1993.
5. Ferrall V.E. Liberal arts at the brink. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.
6. Freeland R.M. "Liberal education and effective practice: The necessary revolution in undergraduate education". Liberal Education. *Association of American Colleges and Universities*, 2009. Vol. 95(1), pp. 6–13.
7. Hamilton R., Ghatala E. *Learning and instruction*. New York, NY: McGraw-Hill, 1994.
8. Humphreys D. Integrative, practical, high-impact: A 21st century vision for liberal education. Cambridge, MA: Massachusetts College of Liberal Arts, 2012.
9. Karpov Y.V., Haywood H.C. Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 1998. Vol. 53(1), pp. 27–36.
10. Nussbaum M.C. Education for profit, education for freedom. Liberal Education. *Association of American Colleges and Universities*, 2009. Vol. 95(3), pp. 6–13.
11. Schneider C.G. Liberal education takes a new turn. *The NEA 2008 Almanac of higher education*, 2008, pp. 29–40.
12. Shoenberg R. "How Not to Defend Liberal Arts Colleges". Liberal Education. *Association of American Colleges and Universities*, 2009. Vol. 95(1), pp. 56–59.
13. Van Doren M. Liberal education. New York, NY: Henry Holt and Company. OCLC 189494, 1943.
14. Vygotsky L. Mind in society. Cole M. (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, pp. 85–86.
3. Engell J. The Value of a Liberal Arts Education. Harvard University, 2009. Retrieved May 27, 2015 // URL: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.
4. Feden P.D., Vogel R.M. Methods of Teaching: Applying Cognitive Science to Promote Student Learning. N.Y., NY: McGraw Hill, 1993. 416 p.
5. Ferrall V.E. Liberal Arts at the Brink. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011. 304 p.
6. Freeland R.M. Liberal education and effective practice: The necessary revolution in undergraduate education. Liberal Education // Association of American Colleges and Universities. 2009. Vol. 95(1). P. 6–13.
7. Hamilton R., Ghatala E. Learning and Instruction. N.Y., NY: McGraw-Hill, 1994. 448 p.
8. Humphreys D. Integrative, Practical, High-Impact: A 21st Century Vision for Liberal Education / Adapted from: Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College (Association of American Colleges and Universities, 2002). Cambridge, MA: Massachusetts College of Liberal Arts, 2012. 79 p.
9. Karpov Y.V., Haywood H.C. Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation // American Psychologist. 1998. Vol. 53(1). P. 27–36.
10. Nussbaum M.C. Education for profit, education for freedom. Liberal Education // Association of American Colleges and Universities. 2009. Vol. 95(3). P. 6–13.
11. Schneider C.G. Liberal education takes a new turn // The NEA (National Education Association) Almanac of Higher Education. 2008. P. 29–40.
12. Shoenberg R. How not to defend liberal arts colleges. Liberal Education // Association of American Colleges and Universities. 2009. Vol. 95(1). P. 56–59.
13. Van Doren M. Liberal Education. N.Y., NY: Henry Holt and Company, 1943. 178 p.
14. Vygotsky L. Mind in Society / M. Cole (Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. P. 85–86.

## Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces

F. Amenduni\*,  
University of Bari, Italy,  
amendoonia@gmail.com

M. Beatrice Ligorio\*\*,  
University of Bari, Italy,  
mariabeatrice.ligorio@uniba.it

Boundaries-crossing from university to workplaces is one of the most meaningful crisis for the professional development of the young people. Students need to develop cultural tools to solve their inner conflicts typical of this phase. In this study, the Dialogical Self Theory is used, inspired by Bakhtin, to define cross-boundaries in terms of identity positions development. The Trialogical Learning Approach is applied to design collaborative activities implemented during the course, aimed at building professional objects, designed together with some companies. During the course, students are required to build and maintain e-portfolios, which we consider as the place where cross-boundaries of I-positions can be observed. One case is selected as representative of the trajectories toward the so-called trialogical position that has a professional nature and takes into account the objects built. The results show an expansion of the student identity position repertoire, including future, professional and collective positions. Furthermore, the object designed with the company is perceived as a boundary-object that supports the shift from present to future positions and from university to professional communities.

**Keywords:** dialogical identity, Trialogical learning, boundary-crossing, boundary objects, I-positions.

---

## Стоя на границе: роль позиций личности при пересечении границы между университетом и будущей работой

Ф. Амандуни,  
Университет Бари, Италия,  
amendoonia@gmail.com

**For citation:**

Amenduni F., Ligorio M. Beatrice. Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 89–104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130109

**Для цитаты:**

Амандуни Ф., Лигорио М.Б. Стоя на границе: роль позиций личности при пересечении границы между университетом и будущей работой // *Культурно-историческая психология*. 2017. Т. 13. № 1. С. 89–104. doi:10.17759/chp.2017130109

\* *Francesca Amenduni*, Master student, Italy – University of Bari – Department of Educational Sciences, Psychology, Communication, Palazzo Chiaia-Napolitano. E-mail: amendoonia@gmail.com

\*\* *Ligorio M. Beatrice*, Associate Professor, University of Bari – Department of Educational Sciences, Psychology, Communication, Palazzo Chiaia-Napolitano. E-mail: mariabeatrice.ligorio@uniba.it

*Амандуни Франческа*, магистр, факультет педагогических наук, психологии, коммуникации, Университет Бари, Италия. E-mail: amendoonia@gmail.com

*Лигорио М. Беатриче*, доцент, факультет педагогических наук, психологии, коммуникации, Университет Бари, Италия. E-mail: mariabeatrice.ligorio@uniba.it

**М.Б. Лигорио,**  
Университет Бари, Италия,  
*mariabeatrice.ligorio@uniba.it*

Переход границы между университетом и будущим местом работы представляет собой один из важнейших кризисов в профессиональном развитии молодых людей. Студентам необходимо совершенствовать свои культурные средства для решения внутренних конфликтов, характерных для этого этапа. В нашей работе используется теория диалогического Я, вдохновленная идеями Бахтина, для определения границ с точки зрения развития Я-позиций. Триалогический подход к обучению применяется при планировании совместной деятельности в рамках учебного курса, направленной на создание профессиональных объектов, которые разрабатываются совместно с некоторыми компаниями. В рамках учебного курса студенты создают и ведут свои электронные портфолио, в которых можно наблюдать границы между различными Я-позициями. Был выбран один репрезентативный случай в качестве иллюстрации направления движения в сторону так называемой триалогической позиции, имеющей профессиональную природу и учитывающей разработанные объекты. Полученные результаты указывают на расширение репертуара позиций идентичности студента, включая его будущие профессиональные и коллективные позиции. Кроме того, объект, разработанный в сотрудничестве с компанией, рассматривается как граничный объект, который обеспечивает переход между текущей и будущей позициями личности, а также переход из университета в профессиональное сообщество.

**Ключевые слова:** диалогическая идентичность, триалогическое обучение, пересечение границ, граничные объекты, Я-позиции.

---

## In English

### Introduction

The crises in the job market recorded in the last decade has psychological implications in particular for young people attempting to enter the professional world with higher education [28]. It is expected universities accompany students in the transaction from education to professionalization. Unfortunately, the current economic crisis is challenging this function. Public and private employers often do not consider sufficient and satisfactory students' professional background. Consequently, students attending universities do not perceive themselves as ready to enter the job market. The feeling of transition is, therefore, accompanied by a sense of inadequacy that make the university experience a *crisis* [30]. According to Vygotsky [30], a crisis is a special period of transformation having a double nature: it supports development and transition toward new levels and, at the same time, it influences personal development. A crisis emerges from an inner contradiction and conflict. Examples of inner conflicts are those occurring when experiencing different "I-conceptions" or roles, during the transition to a new system of relationship [21]. Some researches [1; 21] investigated what types of conflicts emerge in the transition towards adulthood or workplaces. Alsop [1] has found three kinds of conflict in her study on university students: conflicts between being a university student and a professional in workplaces; conflicts between personal beliefs, skills and professional role expectations; conflicts between what is taught at university and what is experienced at the workplaces. These evidences should guide in helping students to deal with their conflicts between internal and external expectations, personal and social environments, and supporting self-development in boundary-crossing challenges. To this

aim, conflicts should not be considered as obstacles, but rather as resources for the development.

### Identity as dialogical positioning

Bakhtin [5] used the metaphor of "polyphonic novel" to describe the relation between inner and social world: mental processes are created within *dialogical* language activities [24]. The inner world is in continual tension between contrary forces that Bakhtin, [5] calls "centripetal" and "centrifugal". Centripetal forces push toward unity, agreement and monologue, while the centrifugal forces seek multiplicity and disagreement. Bakhtin's metaphor of the polyphonic novel has been a source of inspiration for many dialogical approaches to the identity development; one of these is the Dialogical Self Theory (DST), formulated by Hermans [9].

Therefore, the Self emerges from a constant and continuous dialogue within oneself and with others and it can be conceived as a "polyphonic novel", a combination of various voices embodied in one. Self is not static but transformed by the internal dialogue with ourselves and with other individuals. DST acknowledges the multiplicity of the Self, preserving, at the same time, its coherence and unity [10]. Therefore, the Self is populated by different positions, called *I-position*, organized as parts of a unique structure. This organization guarantees a certain degree of coherence and continuity in the self, despite the "polyphony". As Bruner [7] suggested, people are constantly engaged in sense-making to give coherence and continuity both to their reality and their selves. This activity is shaped by narrative and self-narrative.

Hermans has conceptualized different types of I-positions. He distinguishes "internal" (e.g., I as a student, I as an athlete, I as a daughter) and "external" positions,

belonging to the extended domain of the self (e.g., my fellow students, my coach, my mother). These positions do not function in isolation; rather they are often combined in flexible ways. The external positions could be defined as the constructed and reconstructed voices of the others, created by the imagination, under the influence of the internal positions. Hermans also distinguishes also between personal (e.g. I am emphatic) and social positions (e.g. I as tutor, as teacher) that reflect social expectation and role-prescriptions.

Other types of positions are “third position”, “meta position” and “promoter position”. A “third position” emerges from the energies originating in the conflict between two positions and combines them allowing further development. A “meta-position” is described as an “observing ego” and keeps a certain distance from one or more other internal and external positions. It provides an overarching view, which allows one to consider different positions simultaneously including their relevant linkages. The “promoter position” produces and organizes a diverse range of specialized but qualitatively different positions, at the service of the development of the self as a whole. The promoter position allows the integration of other I-positions in such a way that a person is stimulated to make choice or take an action. The adult or the more capable peers described by Vygotsky [30] can be assimilated to the “promoter position” which allow the development of the self as a whole. Lijen and Kullasepp [13] applied the DST to support students in crossing the boundaries between university and workplaces taking in account their professional identities.

According to the abovementioned issues, in this paper identity development is conceptualized as re-negotiating of existent positions, as emerging of new ones from the conflicts generated at the boundaries-crossing such as the one occurring when university students are invited to enter a professional community and to act as professionals. This is not merely an internal process but involved internalization and externalization of I-positions.

### **Boundary objects and boundary I-positions**

Boundary crossing requires students to enter onto unfamiliar territory and to face the challenge of negotiating and combining different experiences and hybrid situations to achieve novel goals [3]. Several authors [3] have drawn attention to the way in which intersections of cultural practices open up third spaces that allow negotiation of meaning and hybridity, that is, the production of new cultural forms of dialogue. In the third generation of CHAT [8], boundaries in the form of contradictions between activity systems are seen as vital forces for change and development. Hytonen and colleagues [12] underline the importance to interconnect academic and workplace to support professional identity building. They say that becoming a professional is a process of fusing theoretical and practical aspects, but these two components have traditionally been separated in educational and working life practices. Successful interconnection of academic and practical settings in training

context could provide a fruitful basis for developing expertise, professional practices and identity building.

Boundary objects are artefacts that support boundaries crossing by fulfilling a bridging function, intersecting words and practices [25]. Boundary objects have different meaning in different social worlds but, at the same time, they have a structure that is common enough to make them recognizable across these worlds [3].

To support boundary-crossing processes, it is necessary to provide the adequate resources. Paavola and Hakkarainen [16] developed a learning approach — called Trialogical Learning Approach (TLA) to reduce the gap between university education outcomes and the demands of the knowledge society, emphasizing the role of both *contamination between communities* and *boundary object*. The term “trialogical” refers to those processes where people are collaboratively and systematically developing shared, concrete “objects” together. In trialogical learning setting, students collaboratively develop new objects of inquiry, such as knowledge artefacts, practices, ideas, models, and representations. The main intent is to integrate three perspectives on learning: a) the ‘monological’ nature of learning, where emphasis is on individual knowledge and conceptual processes; b) the ‘dialogical’ perspective, inspired by Bakhtin [4], based on the role of social and material interactions [15; 20; 22]; c) the ‘trialogical’ learning including the intentional processes involved in collaboratively producing knowledge artifacts, shared and useful for the community. This latter element is the most original in this approach and it allows going beyond the traditional dichotomy between the acquisition and the participation metaphors of learning [23] by embedding both of them within the knowledge creation metaphor. The line between dialogic and trialogic is not clearly marked because dialogue is required to realize a trialogical work; the main difference consists in the focus on participation in a shared object development. TLA greatly emphasizes the cross-fertilization between education and society, conceived in terms of need to involve real stakeholders from outside the learning contexts, so to offer authentic challenges toward the development of innovative knowledge practices and “boundary-objects”. In this sense, TLA supports crossing boundaries between education and society by motivating students for a useful learning and promoting the acquisition of professional skills [18]. TLA is profoundly connected to the emergence of ICTs that can be used to transform intangible ideas to share digital boundary objects and to create easily connections between different communities. Mobile technology and social media can be used as boundary crossing tools to promote learning mechanism of identification, coordination, reflection and transformation [18].

How individual and collaborative activities around “boundary objects” are involved in the development of new I-positions in learning and boundary crossing situations is, so far, poorly studied. The mentioned researches have considered the dialectic between participants but not how I-positions develop in a situation of cross-boundaries during which boundary objects are planned and built.



The research presented in this article is specifically targeting this point considering an Italian university course where TLA has been applied.

### **Designing a university course to support boundary-crossing**

To support cross-boundaries between university and professional world, a blended course has been purposely designed. The content is on Educational Psychology and e-learning. The course lasted 13 weeks and it was divided into two modules: six weeks for module 1 and seven weeks for module 2. Module 1 covered the curricular content, whilst module 2 was devoted to activities designed and performed together with companies operating in the e-learning market. During module 1, the teacher formed groups inspired by the Jigsaw method [2]: “expert” groups studied the same material while “Jigsaw” groups compared and combining what it was learnt in the “expert” groups. Module 1 started with a teacher’s lecture during which she proposed a so-called research question guiding the module activities. Students were required to collaboratively find an answer to such question, discussing it via web-forum and face-to-face and by building individual and group-products (e.g. conceptual maps, reports). Students were also required to perform some specific roles designed to support responsibility taken and the emergence of new I-positions. Three of

the roles tested in our experience were 1) the leader of the web-forum 2) the responsible for the realization of collaborative products and 3) the researcher of study materials. These roles could also be covered during the module 2, with the foresight to assign a role to students that did not cover it in the first module. The main aim of module 1 is to allow students to acquire the theoretical basis about e-learning.

Module 2 has a more practical nature. At the outset of this module, the teacher involved companies and entrepreneurs relevant in the field. In our case, companies active in e-learning were invited to introduce themselves, either in presence or via Skype or webinars and they proposed objects that students could build in the span time of the module. Students then choose the company they wanted to work with. The TLA guided the activities of this module through six design principles [17] described in Table 1.

Along the two modules, students were requested to maintain two kinds of e-portfolios. E-portfolio can be defined as a purposeful aggregation of digital items – ideas, evidence, reflections, feedback etc. – to show to a selected audience the evidence of a person’s learning and/or ability [6]. Students were initially introduced to e-portfolio within the platform used for the course (Forum-Community). Later, to stress the social and professional nature of the e-portfolio, students were invited to use their LinkedIn profile as an e-portfolio. In ForumCommunity, students were required to open two discussions

Table 1

**The six Trialogical Learning Approach design principles**

| <b>Design Principle</b>   | <b>In this course</b>  |
|---|--|
| 1: Organizing activities around shared “objects”  | The objects are defined together with e-learning companies. Examples are: (a) An APP for job placement; (b) A serious game, addressed to school students to learn about the Italian Constitution; (c) A MOOC course about critical thinking for teachers; (d) A Storyboard for a Learning Object about leadership. |
| 2: Supporting interaction between personal and social levels  | Students can choose the company to work with, according to their inclinations and interests. Within the groups, individual responsibilities are assigned through the role-taking.  |
| 3: Fostering long-term processes of knowledge advancement   | Students are supposed to figure out how their objects could be actually placed into the market.  |
| 4: Emphasizing development through transformation and reflection between various forms of knowledge and practices | The shift from module 1 to module 2 encourages the reflection upon the connection between theoretical knowledge and knowledge in practice.   |
| 5: Cross fertilization of various knowledge practices across communities and institutions                         | Working directly with the companies implies a strong cross-fertilization. Students are invited to participate to corporate digital environments and to participate to professional activities.   |
| 6: Providing flexible tool mediation  | Many free tools are used:<br>1. ForumCommunity for web-forums<br>2. WhatsApp and Skype for organizational matters and decision making<br>3. Padlet for brainstorming<br>4. Google drive for documents sharing<br>5. Webinars for companies presentations<br>6. LinkedIn for professional e-portfolio               |

for each module, named Zone of Actual Development (ZAD) and Zone of Proximal Development (ZPD). In the ZAD, students focused on skills and knowledge acquired during the module. In the ZPD, students described goals, aims, skills and knowledge they would like to acquire during the subsequent module or beyond the course. Both these two sections are clearly inspired by Vygotsky's ideas [28]. The 'friend of the zone of proximal development' (friend of ZPD) is a special role played within the e-portfolio. Each student could nominate a friend of ZPD, selecting one of the peers participating to the course, based on personal sympathy and trust. The friend of ZPD is required to monitor the performance of the student by which s/he has been selected, express opinions and offer comments, tips and advices useful to support progresses in the upcoming activities.

In LinkedIn, the e-portfolio students were required to write a summary, the professional and the skills acquired during the course.

In this work, e-portfolio plays an important function for three reasons. First of all, it supports self-reflectiveness through self-narration. It also a space for the emergence of new zones of proximal development through peer dialogue and interactions. Finally, e-portfolio allows to track down the development of students' skills, the trajectories towards new positions, and the negotiation process at the borders between being a students and becoming a professional.

## The research

### The participants

Participation took place on a voluntary basis. Students not interested or not motivated to follow the blended course could attend only the face-to-face lectures and carried out the examination in the traditional way, based on an oral interview. Conversely, students that cannot attend the lectures could take the course by following the online activities only.

Among the 34 students that attended the course (22 females., 12 males., average age of 22,3 years) we selected the most complete e-portfolios for in depth qualitative analysis. This case well illustrates the trajectories of I-positioning at the boundaries between university and professional identity.

### Aims of the study

The main research question guiding our analysis is: how working on shared objects may affect the trajectories of students' identity positions?

To answer this question, we considered e-portfolio the most suitable place, within our course, for students to describe their positioning and, consequently, to detect the emergence of new I-positions and the trajectories of cross-boundaries.

### Method of analysis

Following Strijbos et al. [27] recommendations, each note has been segmented into parts that we call quotes. By quote we mean a sentence or a group of sentences having a complete and self-sustained meaning. The quote is our unity of analysis and each note could have more than one quote.

The quotes recorded into the e-portfolio were analyzed through content qualitative analysis [11; 19]. We first built a grid of positioning able to describe the identity trajectories. Such grid was built through several cycles of data reading and grounding and re-grouping them considering the research question, as suggested by the Grounded Theory [26]. Three researchers were involved in this phase. Two of them read the row data separately and checked the convergences and dissimilarities; to solve the latter, the third researcher was consulted by the authors of the present work. Finally, 100% of agreement was reached and the final list of positions allowed coding all the posts. The positions found were clustered into three categories: monologic, dialogic and trialogic. Monologic positions are internal positions (e.g. I think, I am a student, I want to...); dialogic positions define the relation between two or more positions (e.g. my fellow told me, the tutor said us, our group); trialogical positions concern the relation among internal or external positions and a shared object [14]. The final grid of positioning is reported in Table 2.

In analyzing the case, additional information about the student was used coming from online material, surveys and questionnaires. The narrative description of the case is based on the I-positions described in Table 2.

### Carla's case.

#### Towards collective and professional positions

Carla<sup>1</sup> is 23 years old and, at the outset of the course in her LinkedIn e-portfolio, she described herself in terms of past and present positions, both connected to professional I-positions (M<sup>2</sup> – past position and M – professional position 12%; M – present position and M – professional position 31%).

Excerpt 1 *"I did an internship for CAPS (social cooperative), in a centre for people who live in extreme poverty. (...) This experience allowed me to work in a team, in which I developed my work group skills and my abilities to listen and to understand other people needs."* (LD, M1<sup>3</sup>).

In her ForumCommunity e-portfolio, she states that reflecting upon her own abilities "is not easy".

Excerpt 2: *To answer to the question "What can you do?" is not easy at all, but I will try to list skills acquired during and before this module 1* (FC, M1)

The difficulties Carla reports are common. We found that 53% of the students of our course reports similar dif-

<sup>1</sup> A fictional name is used to protect the student's privacy

<sup>2</sup> M: monological position; D: dialogical position; T: trialogical position

<sup>3</sup> The data were collected from LinkedIn e-portfolio (LD) and Forumcommunity e-portfolio (FC), in the Module 1 (M1) and in the Module 2 (M2).

**Grid of Positioning Categories**

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| Monologic positions   | Personal position                             | Personal emotions, ideas, attitude                               |
|                       | Student position                              | I as student   |
|                       | Formal role                                   | I as tutor [ <i>one of the role assigned during the course</i> ] |
|                       | Professional position                         | I as skillful, oriented to professional role                     |
|                       | Meta-Positioning                              | Reflections about the current position                           |
|                       | Past position                                 | Positions in the past  |
|                       | Present position                              | Positions in the present   |
|                       | Future position                               | Positions in the future  |
| Dialogical positions  | Promoter Position                             | Giving support and suggestions to another student                |
|                       | Peer otherness                                | Explicit or implicit reference to other students                 |
|                       | Teacher/tutors otherness                      | Explicit or implicit reference to tutors and teacher             |
|                       | Professionals otherness                       | Explicit or implicit reference to professional tutors            |
| Triological positions | Shared object – Personal                      | Interaction between a student and the object                     |
|                       | Shared object – intra student groups          | Interaction between students of the same group and the object    |
|                       | Shared object among student and future target | Reference to people that can re-use the shared object            |

faculties in talking about themselves at Module 1. This proves that filling an e-portfolio requires meta-reflections and the emergence of meta-positioning.

Carla describes herself through a list of “skills acquired” in the past experiences and she adds her expectations for the subsequent module.

Excerpt 3: *At the end of the course in “Educational and E-learning Psychology” I would like to develop:*

– *Specific e-learning knowledge that I can use to apply on the field*

– *The ability to design and to assess learning object*

– *To analyse real professional contexts (thanks to the company’s collaboration)*

– *To improve my work team attitude (FC, M1)*

Carla expects to acquire skills to be used outside university contexts, “on the field”. She aims to improve these skills through the (dialogic) relation with professional others “thanks to the company’s collaboration”.

Carla’s positions trajectories seem to develop along two levels: within the university contexts and after the university. These two future levels are both connected to her professional I-positions (M – future positions and M – professional positions 27 %).

During module 1, Carla’s friend of ZPD highlights the different Carla’s positions (role, professional, student, personal, past, present and future positions), as we can see in Excerpt 4.

Excerpt 4: *Carla covered these roles:*

– *Class supervisor: at the 17th of November she took notes about “learning techniques and collaborative learning online” and her notes were clear and well organized; she used picture and maps to explain the concept the best she could;*

– *Supporter for experts’ group: she always communicated with the group researcher and they both covered the “leader” role, sustaining the discussion around the research question;*

– *Discussion evaluator: she was efficient and good also in the jigsaw group (Carla’s Friend of ZPD, FC, M1)*

Carla’s friend of ZPD acts like a “promoter position” because she tries to outline the different Carla I-positions. Moreover, the friend of ZPD promotes the emergence of new professional positions (the dialogical promoter positioning and the monological professional position 24%) and future positions (the dialogical promoter positioning and the monological future position 14%). In Excerpt 5, the friend of ZPD suggests how to improve Carla’s self-branding strategies in her LinkedIn profile.

Excerpt 5 *As you can see in her “self-assessment” she covered the assigned roles in an excellent way.*

(...) *Her LinkedIn profile is continuously developed and I can confirmed many of her skills.*

*Suggestion: It would be good to write a summary to help the readers finding important info (Carla’s Friend of ZPD, FC, M1)*

Carla follows the suggestion and modifies her summary in the module 2, expanding her position’s repertoire (Excerpt 6).

Excerpt 6: *I graduated in Pedagogical High School in 2011 and I developed a strong interest in humanistic topics; (...) I decided to take this course, very different from my academic background, because I love to challenge myself in new situations and to study new topics.*

*I have been developing a particular interest in e-learning field, thanks to this e-learning course that allowed me*

to know virtual environments and the latest generation of software. I would like to find a job in the field of training and human resource development. (LD, M2).

In module 2, Carla includes future positions connected to Future positions and Professional positions 15%, also in LinkedIn e-portfolio. She expands further her repertoire, including trialogical positions, as it can be noticed in the following excerpt.

Excerpt 7: *I collaborated with the company to realize an App to support vocational guidance. The App's aim is to support young people in build their professional careers and to face labour market requests and change. Graduated students of University of Bari who are looking for their first job are the App's targets* (LD, M2).

In Excerpt 7, two different types of trialogical positions are retrieved: 1) Trialogical positions encompassing the company and the object (T-Shared object and D-professional otherness 30%); 2) Trialogical positions composed by the object and the future target (*young people*) (T-Shared and T-Shared object among future target 12%). These trialogical positions allow Carla to cross the boundaries between university and professional context and to create a bridge between her present and future professional positions.

In her e-portfolio in ForumCommunity (Excerpt 8), Carla describes her trajectories from past to present and future self by re-posting the Zone of Proximal Development she wrote in module 1 and adding comments and reflections about the changes she experienced.

Excerpt 8: *I re-post my ZPD of the module 1: (...) I wrote this list about a month ago and it represents what I wanted to achieve at the end of the course. And now, I am here, at the end.*

*I didn't think that within three months I could developed so many different skills. I think I have achieved all my goals during Module 2* (FC, M2).

Carla not only modifies the content of her e-portfolio, but also the way she describes herself. In module 1 she posted a list of skills (Excerpt 3), while in module 2 she uses self-narrations to speak about herself (Excerpts 8 and 9). The use of self-narration in module 2 suggests Carla's attempt to re-organize her experience and to facilitate her own self-understanding.

Excerpt 9: *"We had the opportunity to work with e-learning companies and to explore the kind of reality that usually students know only out of the university context. The company's task helps the group to become a real work team. Each of us had a specific role and this aspect support the creation and development of the shared object. My group and I (Sbam<sup>4</sup>) have designed and App for vocational guidance, that helps users to acquire knowledge and tools to build their professional career."* (FC, M2).

In module 1, Carla described herself mainly from a monologic point of view (Excerpts 2 and 3), whilst in Excerpt 9 she mentions both her group and company's tutor. In particular, Carla wrote that the customer's task helps the group to become a "real work team" (D – professional otherness and T – Shared object 30%). In this

way, Carla explained that in her experience the "trialogical" object plays a crucial role to transform the students group in a professional group and this impacted both collective and individual Carla's positions. Indeed, Carla stated (Excerpt 10) that the creation of the object allowed her to improve professional knowledge, to develop self-confidence and to understand better the theoretical concepts studied in module 1 (D – Shared object – personal and professional position 11%). In Excerpt 10, Carla reported the skills she thinks she acquired during the course.

Excerpt 10: *Creating this product has allowed me to acquire specific skills:*

- *Good knowledge of new software to realize the App (AppyPie)*
- *Self-confidence in work and time management*
- *While we were designing the App, I realized I have acquired e-learning theories and concepts and I used them*
- *How to understand real company needs*
- *Team building: within the group we been close to each other and collaborative since the beginning, and the climate was both professional and educational* (FC, M2).

## Conclusions

The aim of this study is to understand how collaborative work around shared object affects the trajectories of students' identity positions. The construction of boundary objects – defined together with companies relevant for the field of the course (namely e-learning) – has been proposed to support cross-boundaries from student/past to professional/future positions. A set of positions has been defined, based on theoretical suggestions coming from DST and the TLA, together with a deep reading of the data. Three different types of I-positions have been singled out: Monological (stressing individual perspective); dialogical (considering the collaborative dimension); and trialogical (including the shared objects). We specially looked at students' e-portfolio as places where the identity trajectory at the borders between university and workplace could emerge. One case study has been selected – as the most representative – and analysed in detail through the distribution of the I-positions.

In module 1, Carla self-descriptions contain mainly monological positions. Carla in ForumCommunity disclosed her lack of confident in talking about her skills and abilities, whereas in LinkedIn she reported professional positions related to past and present positions. Initially, she preferred to describe herself through a list of skills instead of a narrative description. Her friend of ZPD supported the emergence of dialogical positions and helped Carla in integrating different positions. In this case, the friend of ZPD acted as a "promoter position" that supported the emergence of future and professional position.

In module 2, Carla used also dialogical and trialogical positions to describe herself. LinkedIn is a profes-

<sup>4</sup> This is how Carla's group was named



sional Social Network that explicitly requires reporting professional experiences and skills. The “triological object” displayed by Carla can be considered as a positive sign of her professional identity. Carla’s summary in LinkedIn included future positions connected to professional positions, together with triological positions connected to professional customers and the object’s future target.

Finally, in module 2 Carla used self-narration to point out how her student group became a “*real work team*”; this has happened through the “triangulation” be-

tween the students’ group, the company, and the object. The process of “becoming professional” concerns both her group and herself.

To conclude, we fully acknowledge that the case here describe has many limits. For instance, more research is needed to prove the solidity of our analytic method. Nevertheless, we believe our study gives an initial contribute to understand how the collaborative work around shared “boundary-object” can support students to enlarge their I-positions repertoire and to face the challenge of boundary crossing from university towards workplaces.

## In Russian

### Идентичность как диалогическое позиционирование

**К**ризис на рынке труда, отмечаемый в последние десятилетия, отразился на настроениях молодых людей, пытающихся построить свою профессиональную карьеру после окончания высшего учебного заведения [28]. От университетов ожидают оказания студентам поддержки при переходе из учебного заведения в профессиональную жизнь. К сожалению, в условиях современного экономического кризиса эта задача намного усложнилась. Государственные и частные работодатели нередко считают подготовку студентов недостаточной и неудовлетворительной. Как следствие студенты университетов сомневаются в своей готовности выйти на рынок труда. На волнения, связанные с этим переходом, накладывается ощущение некоей несостоятельности, в результате чего студенты переживают кризис [30].

Согласно Выготскому [30], кризис — это особый период преобразования, имеющий двойственную природу: он способствует развитию и переходу на новый уровень и одновременно с этим влияет на развитие личности. Источником кризиса является внутреннее противоречие и конфликт.

В качестве примеров внутренних конфликтов можно привести конфликты, связанные с различными Я-концепциями, или ролями, личности при переходе в новую систему отношений [21]. Некоторые исследователи [1; 21] изучали, какие именно типы конфликтов возникают при переходе во взрослую жизнь или в период начала профессиональной деятельности. Алсеп [1] в исследовании, посвященном студентам университетов, выявил три типа конфликтов: конфликты между статусом студента университета и статусом профессионала на своем рабочем месте; конфликты между личными убеждениями, навыками и ожиданиями от своей новой должности; конфликты между знаниями, полученными в университете, и практическим опытом работы. Эти примеры призваны помочь студентам преодолеть противоречия между их внутренними ожиданиями и реальной действительностью, их внутренним миром и социальным окружением, а также содействовать развитию личности в сложный переходный период. С этой целью конфликты следует рассматривать не как препятствия, а как возможности для дальнейшего развития.

Бахтин [5] использовал метафору «полифонического романа» для описания отношений между внутренним миром человека и его социальным окружением: духовные процессы возникают в рамках диалогической языковой деятельности [24]. Внутренний мир находится в постоянном напряжении между противоположно направленными силами, которые Бахтин [5] называет «центростремительными» и «центробежными». «Центростремительные» силы толкают в сторону единства, согласия и монолога, в то время как «центробежные» силы стремятся к множественности и разногласию.

Метафора полифонического романа Бахтина послужила источником для многих диалогических подходов к развитию идентичности; к их числу относится теория диалогического Я (Dialogical Self Theory, DST), сформулированная Хермансом [10].

Согласно Хермансу, Я (Self) возникает из постоянного и непрерывного диалога с самим собой и с другими людьми и может рассматриваться как «полифонический роман», как сочетание различных голосов, сливающихся в единое целое. Я не статично; оно преобразуется под действием нашего внутреннего диалога с самими собой и с другими личностями. В рамках теории диалогического Я признается множественность Я, которое при этом сохраняет цельность и единство [9]. Иными словами, Я включает в себя различные позиции, называемые *Я-позициями* (*I-positions*), организованными как части единой структуры. Подобная организация обеспечивает определенную степень цельности и последовательности Я, невзирая на «полифонию». Согласно Брунеру [7], люди постоянно занимаются работой над собой чтобы добиться цельности и последовательности как в окружающей их реальности, так и в своем внутреннем мире. Эта деятельность складывается из повествования и внутреннего повествования, адресованного самому себе (*self-narrative*).

Херманс выделил три различные типа Я-позиций. Он различает «внутренние» позиции (например, «Я — студент», «Я — спортсмен», «Я — дочь») и «внешние» позиции, относящиеся к более широкой области Я (например, «мои однокурсники», «мой

тренер», «моя мать»). Это не изолированные друг от друга позиции; они нередко образуют различные комбинации. Внешние позиции можно описать как построенные и перестроенные голоса других людей, созданные воображением под влиянием внутренних позиций. Кроме того, Херманс проводит различие между личными позициями (например, «Я эмпатичен») и социальными позициями (например, «Я как педагог, как учитель»), которые отражают то, чего от нас ожидает общество, и ролевые предписания.

Другие типы позиций — это «третья позиция», «метапозиция» и «позиция стимулятора (promoter position)». «Третья позиция» возникает из энергетики, которая, в свою очередь, порождается конфликтами между двумя позициями и объединяет эти позиции в целях дальнейшего развития. «Метапозиция» описывается как «наблюдающее Эго» и остается дистанцированной от одной или более других внутренних и внешних позиций. Она обеспечивает общее видение, которое позволяет нам наблюдать различные позиции одновременно, а также связи между ними. «Позиция-стимулятор» формирует и организует различные наборы специальных, но качественно различных позиций и служит целям развития Я как единого целого. Позиция-стимулятор обеспечивает объединение всех прочих Я-позиций таким образом, что это побуждает личность сделать выбор или совершить поступок. Взрослый человек или более способные сверстники, о которых пишет Выготский [30], могут способствовать «позиции-стимулятора», которая обеспечивает развитие Я как единого целого.

Лийен и Кулласеп [13] применяли теорию диалогического Я для того, чтобы помочь студентам пересечь границу между университетом и работой с учетом их профессиональной идентичности.

В свете вышеизложенного развития идентичности рассматривается в качестве согласования существующих позиций, как появление новых позиций из конфликтов, возникающих при пересечении границ, например, когда студентам университета предлагается примкнуть к профессиональному сообществу и начать свою деятельность на профессиональном поприще. Речь идет не только о сугубо внутренних процессах; при этом имеют место как интернализация, так и экстернализация Я-позиций.

### Граничные объекты и граничные Я-позиции

Пересечение границы подразумевает, что студент вступает на незнакомую ему территорию и сталкивается с необходимостью согласования и сочетания различных видов опыта и разнородных ситуаций для достижения новой цели [2]. Ряд авторов [2] обращают внимание на то, как различные пересечения культурных практик образуют новое пространство, где возможно согласование и скрещивание, иными словами, создание новых культурных форм диалога. В третьем поколении культурно-исторической теории деятельности (КИТД) [8] границы в форме противоречий между различными системами дея-

тельности рассматриваются как жизненные силы, необходимые для изменения и развития. Хютонен и соавторы [12] подчеркивают важность налаживания связей между учебной средой и местом работы для успешного построения профессиональной идентичности. По их мнению, становление профессионала — это процесс слияния теоретических и практических аспектов, причем два эти компонента традиционно разделяются как в образовательных практиках, так и в ходе профессиональной деятельности. Успешное налаживание связей между учебным и практическим окружением в ходе обучения позволяет создать прочный фундамент для получения специальных знаний, развития профессиональных навыков и формирования идентичности.

Граничные объекты — это искусственно создаваемые средства, облегчающие переход через границу, выполняющие функцию переходных мостов между словом и делом [25]. Граничные объекты имеют разное значение в различных социальных окружениях, однако при этом они имеют немало общего в своей структуре, что позволяет узнавать их независимо от окружения [2].

Для облегчения перехода через границу необходимо обеспечить соответствующие средства и возможности. Паавола и Хаккарайнен [17] разработали особый подход к обучению, называемый Триалогическим подходом к обучению (ТПУ), для сокращения разрыва между университетским образованием и потребностями общества, основанного на знаниях, тем самым подчеркивая роль как *взаимовлияния различных сообществ*, так и *граничных объектов*.

Термин «триалогический» подразумевает процесс, в ходе которых люди совместно и систематически разрабатывают общие конкретные «объекты» в сотрудничестве друг с другом. В триалогической учебной среде студенты совместно разрабатывают новые объекты исследования, такие как предметы, знания, практики, идеи, модели и представления. Основная задача — объединить три точки зрения на процесс обучения: а) «монологический» характер обучения, в котором главную роль играют собственные знания и мыслительная деятельность; б) «диалогическая» точка зрения, предложенная Бахтиным [4] и основанная на роли социального и материального взаимодействия [15; 20; 22]; в) триалогическое обучение, которое включает в себя намеренные действия, направленные на совместное создание предметов знания, общих и полезных для всего сообщества.

Последний элемент — это наиболее оригинальная составляющая этого подхода, которая позволяет выйти за рамки традиционной дихотомии между метафорами образования как усвоения чего-либо и соучастия в чем-либо [23], объединив их в рамках метафоры образования как создания знания (the knowledge creation metaphor). Разделительная линия между диалогической и триалогической точками зрения не слишком отчетлива, поскольку диалог подразумевает триалогическую работу; основное различие заключается в том, какая именно роль отводится при этом участию в разработке совместного объекта.

ТПУ уделяет огромное внимание взаимному обогащению образования и общества, понимаемого в контексте необходимости привлекать к учебному процессу заинтересованных лиц извне, тем самым предлагая решать реальные задачи и развивать инновационные практики получения знаний и создания «границных объектов». С этой точки зрения ТПУ поддерживает переход через границу между учебным заведением и общественной жизнью, побуждая студентов к усвоению полезных знаний и к приобретению профессиональных навыков [18]. ТПУ тесно связан с появлением информационных технологий, которые могут использоваться для преобразования неосознанных идей в общепринятые цифровые граничные объекты и для налаживания связей между различными сообществами. Мобильные технологии и социальные сети также могут использоваться в качестве инструментов пересечения границ для поддержки учебных механизмов идентификации, координации, рефлексии и трансформации [18].

Вопрос о том, каким образом индивидуальная и коллективная работа с «границными объектами» связана с развитием новых Я-позиций в различных ситуациях обучения и пересечения границ, до сих пор плохо изучен. В упомянутых нами работах рассматривалась диалектика сторон, но не то, как различные Я-позиции развиваются в ситуации пересечения границы, когда проектируются и создаются граничные объекты.

Исследование, представляемое ниже, направлено на изучение именно этого вопроса, с учетом учебного курса в итальянском университете, где ТПУ применяется на практике.

### **Разработка университетского курса для упрощения пересечения границы между образованием и работой**

Для облегчения перехода из университета в профессиональную жизнь был специально разработан смешанный курс. Содержание курса касалось педагогической психологии и компьютерных средств обучения. Продолжительность курса составила 13 недель, и он был разделен на два модуля: Модуль 1 длился шесть недель, Модуль 2 — семь недель. В Модуле 1 изучалась обязательная учебная программа, а Модуль 2 был посвящен деятельности, которая была запланирована и осуществлялась совместно с компаниями, работающими на рынке компьютерных средств обучения.

В рамках Модуля 1 преподаватель формировал группы по «методу головоломки (the Jigsaw method<sup>1</sup>)» [2]: «экспертные группы» изучали один и тот же материал, а группы «собираателей головоломки» сравнивали и объединяли то, что изучалось в «экспертных группах». Модуль 1 начинался

с лекции преподавателя, в ходе которой студентам предлагался так называемый вопрос для исследования, который определял дальнейшую работу в рамках модуля. Студенты должны были совместно найти ответ на этот вопрос, обсуждая его на интернет-форуме или друг с другом, а также создавая индивидуальные и групповые продукты (например, концептуальные схемы, доклады). Кроме того, студенты должны были выполнять определенные роли, разработанные для повышения их ответственности и появления новых позиций личности. Три роли, опробованные в рамках нашего эксперимента, это: 1) модератор интернет-форума; 2) ответственный за изготовление совместных продуктов; 3) ответственный за изучение учебного материала. Эти роли также использовались и в Модуле 2; их должны были играть те студенты, которые не выполняли эти роли в рамках Модуля 1. Основной целью Модуля 1 было дать возможность студентам приобрести теоретическую базу знаний о компьютерных средствах обучения.

Модуль 2 имел более практический характер. В самом начале преподаватель привлекал профильные компании и предпринимателей. В нашем случае речь шла о компаниях, работающих на рынке компьютерных средств обучения, которым мы предложили рассказать о себе либо очно, либо через Skype, либо при помощи вебинаров, а эти компании, в свою очередь, предложили объекты, которые студенты должны были построить в рамках учебного модуля. Затем студенты выбирали компанию, с которой они хотели бы работать. ТПУ направлял работу в рамках этого модуля в соответствии с шестью принципами планирования [17], которые представлены в табл. 1.

В ходе изучения обоих модулей студенты должны были вести специальные электронные портфолио. Электронное портфолио можно охарактеризовать как целенаправленное собрание цифровых (digital) материалов — идей, примеров, рефлексий, отзывов и т. п. — с целью предъявления определенной аудитории свидетельств получения человеком знаний и/или навыков [6]. Изначально студенты знакомились с созданием электронного портфолио на платформе, используемой для целей учебного курса (ForumCommunity). Затем, чтобы подчеркнуть социальный и профессиональный характер электронного портфолио, студентам было предложено использовать в этом качестве свои профили на LinkedIn.

В ForumCommunity студенты должны были открыть два обсуждения по каждому модулю, которые получили название Зоны актуального развития (ЗАР) и Зоны ближайшего развития (ЗБР). В ЗАР студенты были сосредоточены на навыках и знаниях, приобретаемых в ходе изучения модуля. В ЗБР студенты описывали цели, задачи, навыки и знания, которые

<sup>1</sup> Групповой метод обучения, разработанный в 1970-е гг. американским психологом Эллиотом Аронсоном; на русском языке не имеет общепринятого названия, в частности используются следующие словосочетания: «метод мозаики», «мозаичный метод», «групповой пазл». — *Прим. ред.*

Шесть принципов планирования в рамках триалогического подхода к обучению

| Принцип планирования   | Деятельность в ходе учебного курса   |
|--|--|
| 1. Организация деятельности вокруг общих «объектов»  | Объекты выбираются совместно с компаниями, работающими на рынке компьютерных средств обучения. Например: а) приложение для размещения информации о трудоустройстве; б) серьезная игра для школьников по изучению Итальянской Конституции; в) курс MOOC (Массовые открытые онлайн-курсы), посвященный развитию критического мышления у преподавателей; г) наглядная презентация, посвященная учебному объекту на тему лидерства |
| 2. Содействие налаживанию связей между личным и общественным уровнями                                    | Студенты выбирают компанию, с которой они будут работать, в соответствии со своими склонностями и интересами. В группах происходит распределение обязанностей в форме назначения различных ролей   |
| 3. Развитие способности использования знаний для долгосрочного планирования                              | Студенты должны представить себе, как разработанные ими объекты можно разместить на рынке  |
| 4. Усиление развития благодаря изменению и рефлексии над различными формами знаний и практического опыта | Переход от Модуля 1 к Модулю 2 заставляет задуматься над связью между теоретическими и практическими знаниями  |
| 5. Взаимное обогащение за счет обмена знаний между различными сообществами и учреждениями                | Работа напрямую с компаниями предполагает взаимное обогащение. Студентов приглашают участвовать в корпоративном виртуальном общении, а также в профессиональной деятельности компании  |
| 6. Возможность использования различных инструментов для обмена информацией                               | Можно использовать целый ряд бесплатных инструментов:<br>ForumCommunity для интернет-форумов;<br>WhatsApp и Skype для улаживания организационных вопросов и принятия решений;<br>Padlet для осуществления «мозгового штурма»;<br>Google drive для обмена документами;<br>Вебинары для представления компаний;<br>LinkedIn для создания профессиональных электронных портфолио  |

они хотели бы приобрести в результате изучения следующего модуля или за рамками учебного курса. Оба раздела, безусловно, были вдохновлены идеями Выготского [28]. «Друг из зоны ближайшего развития» («друг из ЗБР») – это была специальная роль, реализуемая в рамках электронного портфолио. Каждый студент должен был назначить друга из ЗБР, выбрав для этого одного из своих однокурсников, исходя из личной симпатии и доверия. Друг из ЗБР должен был следить за успехами выбравшего его/ее студента, высказывать свои мнения и оставлять комментарии, подсказки и полезные советы на будущее.

В электронных портфолио на LinkedIn студенты должны были написать аннотацию и описать профессиональные знания и навыки, приобретенные ими за время учебного курса.

В этой работе электронное портфолио играет важную роль по трем причинам. Во-первых, оно поощряет к размышлениям над собой через рассказ о себе. Во-вторых, оно создает площадку для появления новых зон ближайшего развития через диалог и взаимодействие с однокурсниками. В-третьих, электронное портфолио позволяет отслеживать развитие навыков студентов, траектории движения в сторону новых позиций, а также процесс согласования уже существующих позиций на границе между статусом студента и статусом профессионала.

### Описание исследования

**Участники.** Участие в исследовании было добровольным. Студенты, которые не изъявили интереса и желания пройти смешанный курс обучения, могли посещать очные лекции и сдавали экзамен традиционным способом, в форме устной беседы. Студенты, которые не имели возможности посещать лекции, могли проходить обучение дистанционно, через Интернет.

Из 34 студентов, проходивших курс (22 девушки, 12 молодых людей, средний возраст – 22,3 года), мы выбрали студентов с наиболее полными электронными портфолио для углубленного качественного анализа. Приведенный пример хорошо иллюстрирует траектории движения позиции личности на границе между университетской и профессиональной идентичностью.

**Цели исследования.** Основным вопросом исследования, который определил ход нашей аналитической работы, было то, как работа над общими объектами влияет на траектории движения позиций идентичности студента. Для ответа на этот вопрос мы сочли электронное портфолио наиболее подходящим местом для описания студентами своих позиций и, как следствие, для обнаружения новых Я-позиций и траекторий движения на границе между университетом и работой.



**Методика анализа.** В соответствии с рекомендациями Стрийбоса и др. [27] каждая заметка (note) разделялась на фрагменты, которые мы называли сообщениями (quotes). Под сообщением мы понимали предложение или группу предложений, обладающие полным и самодостаточным значением. Сообщение — это наша единица анализа, при этом каждая заметка могла содержать более одного сообщения.

Сообщения, записанные в электронном портфолио, исследовались с применением метода качественного анализа содержания (content qualitative analysis) [11; 19]. Вначале мы построили матрицу позиций для описания траекторий идентичности. Матрица была составлена в ходе нескольких циклов изучения, обоснования и перегруппировки данных с учетом исследуемого вопроса, в соответствии с обоснованной теорией (the Grounded Theory) [26]. На этом этапе работали три исследователя. Двое изучали необработанные данные отдельно друг от друга и сравнивали свои точки зрения, выявляя согласия или расхождения во мнениях; для разрешения последних автор настоящей работы советовался с третьим исследователем. Наконец, после достижения полного согласия во мнениях и составления окончательного списка позиций мы перешли к кодированию по всем пунктам. Выявленные позиции были сгруппированы

в три категории: монологические, диалогические и триалогические. Монологическими являются внутренние позиции (например, «Я думаю», «Я — студент», «Я желаю...»); диалогические позиции определяют отношения между двумя или более позициями (например, «Друг сказал мне», «Наставник сказал нам, нашей группе»); триалогические позиции касаются отношений между внутренними и внешними позициями и общим объектом [14].

Окончательная матрица позиций представлена в табл. 2.

При анализе выбранного примера использовалась дополнительная информация о студенте на основании сведений, собранных через Интернет, при помощи опросов и анкетирования. Нарративное описание этого случая основано на Я-позициях, представленных в табл. 2.

### Случай Карлы.

#### Движение в направлении коллективных и профессиональных позиций

Карла<sup>2</sup>, 23 года, в самом начале курса в своем электронном портфолио на LinkedIn описала себя с точки зрения прошлой и текущей позиций (отрывок 1),

Таблица 2

**Матрица категорий позиций**

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| Монологические позиции | Личная позиция   | Личные эмоции, идеи, отношение к чему-либо                                     |
|                        | Позиция студента                                       | Я — студент  |
|                        | Формальная роль  | Я — наставник (одна из ролей, которую студенты играли во время учебного курса) |
|                        | Профессиональная позиция                               | Я — опытный, ориентированный на профессиональную деятельность                  |
|                        | Метапозиция  | Рефлексии о текущей позиции  |
|                        | Прошлая позиция  | Позиция, которую я занимал(а) в прошлом  |
|                        | Текущая позиция  | Позиция, которую я занимаю в настоящем времени                                 |
|                        | Будущая позиция  | Позиция, которую я буду занимать в будущем                                     |
|                        | Позиция-стимулятор                                     | Поддержка и советы для другого студента  |
| Диалогические позиции  | Внешнее окружение — однокурсники                       | Явная и подразумеваемая отсылка к другим студентам                             |
|                        | Внешнее окружение — преподаватель/наставник            | Явная и подразумеваемая отсылка к наставникам и преподавателю                  |
|                        | Внешнее профессиональное окружение                     | Явная и подразумеваемая отсылка к наставникам из числа профессионалов          |
|                        | Общий объект — личность                                | Взаимодействие между студентом и объектом                                      |
| Триалогические позиции | Общий объект — внутри групп студентов                  | Взаимодействие между студентами внутри группы и объектом                       |
|                        | Общий объект для студентов и будущей целевой аудитории | Отсылка к людям, которые также смогут повторно использовать общий объект       |

<sup>2</sup> Вымышленное имя, используемое для сохранения анонимности студентки.

каждая из которых была связана с профессиональными Я-позициями (М<sup>3</sup> — прошлая позиция и М — профессиональная позиция — 12 %; М — текущая позиция и М — профессиональная позиция — 31 %).

**Отрывок 1:** «Я проходила практику в CAPS (социальный кооператив), в центре для людей, живущих в крайней нищете. (...) Это был опыт работы в команде, где я смогла развить навыки коллективной работы, а также умение слушать других и понимать их потребности» (LD, M1<sup>4</sup>).

В своем электронном портфолио на ForumCommunity она пишет, что рефлексировать над собственными способностями «нелегко» (отрывок 2).

**Отрывок 2:** «Ответить на вопрос "На что ты способен?" совсем непросто, но я попытаюсь перечислить навыки, которые я приобрела до и после этого Модуля 1» (FC, M1).

Трудности, о которых пишет Карла, отмечаются у многих. Мы обнаружили, что 53% студентов нашего курса пишут о том, что сталкиваются с такими же трудностями, пытаюсь рассказать о себе в рамках Модуля 1. Это доказывает, что заполнение электронного портфолио требует метарефлексии и появления метапозиции.

Карла описывается себя через список «приобретенных навыков» в результате своего прошлого опыта, а также добавляет свои ожидания от следующего учебного модуля (отрывок 3).

**Отрывок 3:** «В конце курса "Педагогическая психология и компьютерные средства обучения" я хотела бы:

— приобрести специальные знания в области компьютерных средств обучения, которые я смогла бы применить на практике;

— приобрести умение планировать и оценивать учебный объект;

— приобрести умение анализировать реальные условия работы (благодаря сотрудничеству с компанией);

— развить навыки работы в коллективе» (FC, M1).

Карла ожидает приобрести навыки, которая она сможет использовать вне стен университета, «на практике». Она планирует развить эти навыки благодаря (двусторонним) отношениям с другими профессионалами «благодаря сотрудничеству с компанией».

Представляется, что траектории развития позиций Карлы проходят на двух уровнях: в университете и после окончания университета. Оба будущих уровня связаны с профессиональными Я-позициями (М — будущие позиции и М — профессиональные позиции — 27 %).

В рамках Модуля 1 друг Карлы из ЗБР отмечает различные позиции Карлы (ролевая, профессиональная, студенческая, личная, прошлая, настоящая и будущая позиции; см. отрывок 4).

**Отрывок 4:** «Карла играет следующие роли:

— учебного методиста (Class supervisor): 17 ноября она писала о "методиках обучения и совместном обучении через Интернет", и ее заметки были четкими

и хорошо организованными; она использовала иллюстрацию и схемы чтобы лучше объяснить свои идеи;

— помощника экспертной группы: она постоянно общается с исследователем из этой группы, и они оба играют роль "лидеров", обсуждая изучаемый вопрос;

— эксперта по оценке дискуссии: она также эффективно и хорошо работала в составе группы "головоломки"» (друг Карлы из ЗБР, FC, M1).

Друг Карлы из ЗБР выступает в роли «стимулятора», пытаясь выделить различные позиции личности Карлы. Кроме того, ее друг из ЗБР способствует появлению новых профессиональных позиций (диалогическая позиция стимулятора и монологическая профессиональная позиция — 24%) и будущих позиций (диалогическая позиция стимулятора и монологическая будущая позиция — 14%). В отрывке 5 ее друг из ЗБР подсказывает Карле, как она могла бы улучшить стратегию своего представления в профиле на LinkedIn.

**Отрывок 5:** «Как мы могли видеть из ее "самооценки", она отлично справляется со своей ролью.

(...) Ее профиль на LinkedIn постоянно пополняется, и я могу подтвердить, что она реально приобрела многие из указанных навыков.

**Совет:** Было бы неплохо составить краткую аннотацию, чтобы читателям было проще находить важную информацию» (друг Карлы из ЗБР, FC, M1).

Карла последовала совету и внесла изменения в свою аннотацию в Модуле 2, расширив перечень своих позиций (отрывок 6).

**Отрывок 6:** «Я закончила Педагогический институт в 2011 году и очень заинтересовалась вопросами гуманистической психологии. (...) Я решила пройти этот курс, который сильно отличается от ранее полученных мною знаний, потому что я люблю ставить перед собой новые задачи и изучать новые темы. Я особенно заинтересовалась компьютерными средствами обучения, и благодаря этому курсу я смогла изучить виртуальную среду и новейшие программы. Я хотела бы найти работу в области образования и развития человеческих ресурсов» (LD, M2).

В Модуле 2 Карла добавляет позиции, связанные с будущими позициями и профессиональными позициями, — 15 %, также в электронное портфолио на LinkedIn. Она еще больше расширяет их список, добавляя триалогические позиции, как следует из отрывка 7.

**Отрывок 7:** «Я сотрудничала с компанией по разработке приложения в поддержку профессиональной ориентации. Цель этого приложения — помочь молодым людям в построении их профессиональной карьеры, соответствовать требованиям рынка труда и учитывать происходящие на нем изменения. Выпускники Университета Бари, которые впервые ищут работу, являются целевыми пользователями этого приложения» (LD, M2).

В отрывке 7 можно обнаружить два разных типа триалогических позиций: 1) триалогические пози-

<sup>3</sup> М: монологическая позиция; D: диалогическая позиция; Т: триалогическая позиция.

<sup>4</sup> Данные были собраны из электронных портфолио на LinkedIn (LD) и Forumcommunity (FC), в рамках Модуля 1 (M1) и Модуля 2 (M2).

ции, объединяющие компанию и объект (триалогический общий объект и диалогическое внешнее профессиональное окружение — 30%); 2) триалогические позиции, состоящие из объекта и будущей целевой аудитории («молодые люди»; триалогический общий объект и триалогический общий объект с будущей целевой аудиторией — 12 %). Эти триалогические позиции позволяют Карле пересечь границу между университетом и профессиональной средой и навести мосты между ее текущей позицией и будущими профессиональными позициями.

В своем электронном портфолио на ForumCommunity (отрывок 8) Карла описывает свои траектории движения от прошлого к настоящему и к будущему, повторно опубликовав зону ближайшего развития, которую она разработала в Модуле 1, и добавив комментарии и размышления о произошедших с ней переменных.

**Отрывок 8:** «Я повторно выложила свою ЗБР из Модуля 1: (...) Я составила этот список около месяца назад, и в нем указано то, чего я хотела добиться в конце курса. И вот этот момент наступил. Я не могла подумать, что за три месяца смогу развить столько разных навыков. Я думаю, что достигла всех своей целей, поставленных в Модуле 2» (FC, M2).

Карла изменила не просто содержание своего электронного портфолио, но также способ представления самой себя. В Модуле 1 она опубликовала список навыков (отрывок 3), в то время как в Модуле 2 она использует словесное описание для рассказа о себе (отрывки 8 и 9). Использование самонаратива в Модуле 2 указывает на попытку Карлы упорядочить свой опыт, чтобы лучше понимать саму себя.

**Отрывок 9:** «Мы получили возможность сотрудничать с компаниями по разработке компьютерных средств обучения и познакомиться с особым миром, который студенты знают только из университетских программ. Задача, поставленная перед нами компанией, помогла группе стать настоящей рабочей командой. Каждый из нас играл определенную роль, и это помогло нам в создании и разработке общего объекта. Мы с моей группой (Sbat<sup>5</sup>) написали приложение для профессиональной ориентации, которая поможет его пользователям получить знания и инструменты, необходимые для построения их профессиональной карьеры» (FC, M2).

В Модуле 1 Карла описывает себя в основном с монологической точки зрения (отрывки 2 и 3), в то время как в отрывке 9 она упоминает и свою группу, и свою компанию-наставника. В частности, Карла пишет о том, что решение прикладной задачи помогло их группе стать «настоящей рабочей командой» (D — Внешнее профессиональное окружение и T — Общий объект — 30 %). Таким образом, Карла дала понять, что в ее случае «триалогический» объект сыграл ключевую роль в преобразовании группы студентов в группу профессионалов и повлиял как

на коллективные, так и на индивидуальные позиции Карлы. Так, Карла отмечает (отрывок 10), что создание этого объекта позволило им получить новые профессиональные знания, стать более уверенными в себе и лучше понять теоретические основы, изученные в Модуле 1 (D — Общий объект — личная и профессиональная позиция — 11%). В отрывке 10 Карла пишет о навыках, которые она приобрела в ходе этого учебного курса.

**Отрывок 10:** «Создание этого продукта позволило мне приобрести специальные навыки:

— хорошее знание программ для создания приложения (AppyPie);

— уверенность в ходе работы и умение планировать время;

— когда мы разрабатывали приложение, я лучше поняла приобретенные теоретические знания о компьютерных средствах обучения и использовала их;

— я стала понимать требования реальной компании;

— создание рабочего коллектива — в группе мы работали плечом к плечу с самого начала, и обстановка была одновременно рабочей и учебной» (FC, M2).

## Выводы

Целью нашего исследования было понять, как именно коллективная работа над общим объектом влияет на траектории изменения позиций идентичности студента. Создание граничных объектов, определенных совместно с профильной компанией (компьютерные средства обучения), предлагалось для поддержки переходов от студенческих/прошлых к профессиональным/будущим позициям. Был задан некий набор позиций на основании теоретических идей, почерпнутых из теории диалогического Я и ТПУ, с углубленным изучением данных. Мы выделили три разных типа Я-позиций: монологические (сосредоточенные на самой личности); диалогические (учитывающие коллективное измерение) и триалогические (включающие общие объекты). Мы рассматривали электронные портфолио студентов как точки, откуда могут возникать траектории развития идентичности на границе между университетом и будущей работой. Был выбран один случай для исследования — наиболее репрезентативный, он был подробно проанализирован на предмет распределения позиций личности.

В Модуле 1 описание Карлой самой себя содержит в основном монологические позиции. На ForumCommunity Карла обнаруживает недостаточную уверенность в себе, рассказывая о своих навыках и умениях, в то время как на LinkedIn она рассказывает о профессиональных позициях в связи с прошлыми и настоящими позициями. Изначально она предпочла описывать себя при помощи списка навыков вместо повествовательного описания. Ее друг из ЗБР поддержал появление диа-

<sup>5</sup> Так называлась группа, в которой училась Карла.

логических позиций и помог Карле связать друг с другом различные позиции. В этом случае друг из ЗБР действовал в качестве «позиции-стимулятора», поспособствовав появлению будущих и профессиональных позиций.

В Модуле 2 Карла использует также диалогические и триалогические позиции для описания самой себя. LinkedIn — это профессиональная социальная сеть, которая в явной форме требует описания профессионального опыта и навыков пользователя. «Триалогический объект», представленный Карлой, можно рассматривать как положительный знак ее профессиональной идентичности. Аннотация Карлы на LinkedIn содержит будущие позиции, связанные с профессиональными позициями, вместе с триалогическими позициями, связанными с профессиональными заказчиками и будущей целевой аудиторией ее объекта.

Наконец, в Модуле 2 Карла использует повествовательное описание о себе, чтобы подчеркнуть, как студенты ее группы стали «настоящей рабочей командой»; это произошло благодаря «триангуляции» между студентами группы, компанией и объектом. Процесс «становления профессионалом» касается как ее группы, так и ее самой.

В завершение мы хотели бы отметить, что полностью отдаем себе отчет в том, что описанный здесь случай имеет ряд ограничений. Например, необходимо более подробное исследование для обоснования нашего аналитического метода. Тем не менее мы полагаем, что наше исследование вносит первый вклад в понимание того, как коллективная работа с общим «граничным объектом» позволяет студентам расширить репертуар Я-позиций и справиться с задачей перехода через границу между университетом и будущей работой.

### References

1. Alsup J. Teacher identity discourses. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 51–77.
2. Aronson E., Stephan C., Sikes J., Blaney N., Snapp M. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, 1978.
3. Akkerman S. F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 2011. Vol. 81(2), pp. 132–169.
4. Bakhtin M.M. The dialogic imagination: Four essays. *University of Texas Press*, 2010. Vol. 1, pp. 41–83.
5. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's Poetics. Emerson C. (ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
6. Baxter P., Jack S. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 2008. Vol. 13(4), pp. 544–559.
7. Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, pp. 1–21.
8. Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 1995. Vol. 5(4), pp. 319–336.
9. Hermans H.J. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 2001. Vol. 7(3), pp. 243–281.
10. Hermans H.J. The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 2013. Vol. 26(2), pp. 81–89.
11. Holsti O.R. Content Analysis. *The handbook of social psychology*, 1968. Vol. 2.
12. Hytönen K., Palonen T., Lehtinen E., Hakkarainen K. Between two Advisors: Interconnecting Academic and Workplace Settings in an Emerging Field. *Vocations and Learning*, 2016, pp. 1–27.
13. Leijen Ä., Kullasepp K. Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal of Dialogical Science*, 2013. Vol. 7(1), pp. 67–86.
14. Ligorio M.B., Amenduni F., Sansone N. Designing blended university courses for transaction from academic learning to professional competences. In G. Di Gesu (Ed.), *Seemingly borderless. Teaching online courses in higher education*. Springer Editor. (submitted).

### Литература

1. Alsup J. Teacher Identity Discourses. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 51–77.
2. Akkerman S.F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects // *Review of Educational Research*. 2011. Vol. 81(2). P. 132–169.
3. Aronson E., Stephan C., Sikes J. et al. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc., 1978.
4. Bakhtin M.M. The Dialogic Imagination: Four Essays. University of Texas Press, 2010. Vol. 1. P. 41–83.
5. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's Poetics / C. Emerson (Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
6. Baxter P., Jack S. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers // *The Qualitative Report*. 2008. Vol. 13(4). P. 544–559.
7. Bruner J. The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*. 1991. Vol. 18. P. 1–21.
8. Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities // *Learning and Instruction*. 1995. Vol. 5(4). P. 319–336.
9. Hermans H.J. The dialogical self in education: Introduction // *Journal of Constructivist Psychology*. 2013. Vol. 26(2). P. 81–89.
10. Hermans H.J. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning // *Culture and Psychology*. 2001. Vol. 7(3). P. 243–281.
11. Holsti O.R. Content Analysis // *The Handbook of Social Psychology*. 1968. Vol. 2. P. 596–692.
12. Hytönen K., Palonen T., Lehtinen E. et al. Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field // *Vocations and Learning*. 2016. P. 1–27.
13. Leijen Ä., Kullasepp K. Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education // *International Journal of Dialogical Science*. 2013. Vol. 7(1). P. 67–86.
14. Ligorio M.B., Amenduni F., Sansone N. Designing blended university courses for transaction from academic learning to professional competences / G. Di Gesu (Ed.) // *Seemingly Borderless. Teaching Online Courses in Higher Education*. Springer Editor. (submitted)



15. Mäkitalo Å. Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 2012. Vol. 25(1), pp. 59–78.
16. Paavola S., Hakkarainen K. The knowledge creation metaphor –an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 2005. Vol. 14(6), pp. 535–557.
17. Paavola S., Hakkarainen K. From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A trialogical approach to CSCL. *Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning, International Society of the Learning Sciences*, 2009. Vol. 1, pp. 83–92.
18. Paavola S., Hakkarainen K. Trialogical approach for knowledge creation. *Knowledge creation in education, Springer Singapore*, 2014, pp. 53–73.
19. Riff D., Lacy S., Fico F. Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research. Routledge, 2014.
20. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press, 1990.
21. Rubtsova O.V. Adolescent Crisis and the Problem of Role Identity. *Cultural-Historical Psychology*, 2012. Vol. 1, pp. 2–7.
22. Salomon G. (Ed.), Distributed Cognitions: psychological and educational considerations. New York: Cambridge University Press, 1993.
23. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 1998. Vol. 27(2), pp. 4–13.
24. Shotter J., Billig M. A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them. *Bakhtin and the human sciences*, 1998, pp. 13–29.
25. Star S.L. The structure of ill-structured solutions: heterogeneous problem-solving, boundary objects and distributed artificial intelligence. *Distributed artificial intelligence*, 1989. Vol. 2, pp. 37–54.
26. Strauss A., Corbin J. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage Publications, Inc. 1998.
27. Strijbos J.W., Martens R.L., Prins F.J., Jochems W.M. Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 2006. Vol. 46(1), pp. 29–48.
28. Tsekeris C., Ntali E., Koutrias A., Chatzoulis A. Boomerang kids in contemporary Greece: young people's experience of coming home again. *Hellenic Observatory European Institute*, 2007. Vol. 108, pp. 11–36
29. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard university press*, 1978, pp. 79–92
30. Vygotsky L.S. The problem of age (M. Hall, Trans.). *The collected works of LS Vygotsky*, 1998. Vol. 5, pp. 187–205.
15. Mäkitalo Å. Professional learning and the materiality of social practice // *Journal of Education and Work*. 2012. Vol. 25(1). P. 59–78.
16. Paavola S., Hakkarainen K. From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A trialogical approach to CSCL // *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, International Society of the Learning Sciences*. 2009. Vol. 1. P. 83–92.
17. Paavola S., Hakkarainen K. The knowledge creation metaphor –an emergent epistemological approach to learning // *Science and Education*. 2005. Vol. 14(6). P. 535–557.
18. Paavola S., Hakkarainen K. Trialogical approach for knowledge creation // *Knowledge Creation in Education*. Springer Singapore. 2014. P. 53–73.
19. Riff D., Lacy S., Fico F. Analyzing Media Messages: Using Quantitative Content Analysis in Research. N.Y., L.: Routledge, 2014. 205 p.
20. Rogoff B. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, 1990.
21. Rubtsova O.V. Adolescent crisis and the problem of role identity // *Cultural-Historical Psychology*. 2012. Vol. 1. P. 2–7.
22. Salomon G. Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations. N.Y.: Cambridge University Press, 1993. 277 p.
23. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27(2). P. 4–13.
24. Shotter J., Billig M. A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them // *Bakhtin and the Human Sciences*. 1998. P. 13–29.
25. Star S.L. The structure of ill-structured solutions: heterogeneous problem-solving, boundary objects and distributed artificial intelligence // *Distributed Artificial Intelligence*. 1989. Vol. 2. P. 37–54.
26. Strauss A., Corbin J. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. L.: Sage Publications, Inc., 1998. 312 p.
27. Strijbos J.W., Martens R.L., Prins F.J. et al. Content analysis: What are they talking about? // *Computers and Education*. 2006. Vol. 46(1). P. 29–48.
28. Tsekeris C., Ntali E., Koutrias A., et al. Boomerang kids in contemporary Greece: young people's experience of coming home again // *Hellenic Observatory European Institute*. 2007. Vol. 108. P. 11–36.
29. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard university press, 1978. P. 79–92.
30. Vygotsky L.S. The problem of age /M. Hall, trans.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. 1998. Vol. 5. P. 187–205.

# The contours of *Perezhivanie*: Visualising children's emotional experiences in place

**M.V. Ramos\***,

The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia,  
m.valenteramos@uq.edu.au

**P. Renshaw\*\***,

The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia,  
p.renshaw@uq.edu.au

In this paper we use the visual method Vygotsky explored in the *Psychology of Art* (1925) to consider how *perezhivanie* might be represented and mapped as a unity of emotional experience in place. We illustrate the method with regard to children's experiences recorded during an environmental education excursion that deployed a pedagogy based on narrative drama. The visualization method foregrounds the dynamic relationship between children's emotional experiences and the specific places where such experiences were embodied. The method also foregrounds time by mapping experience-in-place as remembered (*analepsis*) and foreshadowed (*prolepsis*) within an unfolding narrative. Using two case studies, we identify the most important places in the excursion that were emotionally engaging for the students. By tracking their reflections on the experience across time we identify how their experiences in place continued to reverberate on their sense of self in the past, present and the future. The visualization method is an attempt to bring together three related aspects of *perezhivanie*, namely emotional experience, place, and time, into a unified analytical approach.

**Keywords:** *perezhivanie*, emotional experiences, narrative.

---

# Контурсы переживания: Визуальное представление детских переживаний на месте действия

**М.В. Рамос,**

Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия,  
m.valenteramos@uq.edu.au

**П. Реншоу,**

Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия,  
p.renshaw@uq.edu.au

**For citation:**

Ramos M.V., Renshaw P. The contours of *Perezhivanie*: Visualising children's emotional experiences in place. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 105–128. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130110

**Для цитаты:**

Рамос М.В., Реншоу П. Контурсы переживания: Визуальное представление детских переживаний на месте действия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 105–128. doi:10.17759/chp.2017130110

\* *Valente Ramos Marcelo*, PhD student, The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia . E-mail: m.valenteramos@uq.edu.au

\*\* *Renshaw Peter*, Professor of Education, The University of Queensland; School of Education, Queensland, Australia. E-mail: p.renshaw@uq.edu.au

*Валенте Рамос Марсело*, аспирант, Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия. E-mail: m.valenteramos@uq.edu.au

*Реншоу Питер*, профессор педагогики, Университет Квинсленда; Школа педагогики, Квинсленд, Австралия. E-mail: p.renshaw@uq.edu.au

В настоящей статье мы используем метод визуализации Выготского, применяемый им в работе «Психология искусства» (1925) для исследования того, как можно изобразить и схематически представить единство эмоционального переживания в конкретном месте. Мы используем этот метод для изучения детских впечатлений, зафиксированных во время учебной экологической экскурсии, построенной на основе воспитательного драматического произведения повествовательного характера. Важную роль в этом визуальном методе играет динамическая связь между детскими эмоциональными переживаниями и конкретным местом, где они испытали эти переживания. Кроме того, большое значение имеет время, поскольку непосредственное переживание фиксируется как вспоминаемое (аналепсис) и предчувствуемое (пролепсис) по мере развертывания повествования. На основе исследования двух конкретных примеров мы выделили наиболее важные места в экскурсии, которые оказались наиболее эмоционально насыщенными для учеников. Отслеживая их воспоминания о пережитом опыте во времени, мы смогли определить, как впечатления, полученные ими на месте, отражаются на их личности в прошлом, настоящем и будущем. Метод визуального представления — это попытка соединить воедино связанные аспекты переживания, а именно эмоциональные ощущения, место и время, в рамках единого аналитического подхода.

**Ключевые слова:** переживание, эмоциональный опыт, нарратив.

## In English

### Introduction

*Perezhivanie* is a relevant and generative concept in research on learning because: (i) it offers a complex understanding of the relationship between the person and the environment; (ii) it offers a conceptualisation of emotion as a process of reflective transformation of experience rather than as a temporary state; and (iii) it suggests that emotional experiences are formative of children's selves across time [29; 30; 34].

*Perezhivanie* has recently received renewed attention amongst scholars and researchers, and it is generally defined as an emotional lived experience in a specific social situation [1; 8; 20; 29]. We adopt a dialectical and holistic understanding of *perezhivanie* from Vygotsky based on two phases of his writing. First, in *The Psychology of Art* [32] where he explored drama on stage and in everyday life in order to develop a theory of aesthetic experience; and second in *The Problem of the Environment* [31] where *perezhivanie* was described by Vygotsky as a refracting prism in relation to the social environment. As Fleer noted it is “both the lived phenomenon or experience and the conscious awareness (that) appear to matter in research (on *perezhivanie*)” [6, p. 40]. In sum, *perezhivanie* provides a means of conceptualizing learning and development as a dynamic unity of environmental and personal characteristics [3; 12; 28; 32].

According to Rubtsova and Daniels [19] Vygotsky's interest in the relationship between real life and theatre reverberated throughout his writings and especially in his later works. In his early career he addressed the relationship between *sign* and *perezhivanie* in both audience and actors and how this interplay resonated with the relation between the everyday world and the performance on stage. In the last years of his life, Vygotsky dedicated a set of lectures and essays to questions of emotional life on and off the stage. In theatre, Konstantin Stanislavski's system of experiencing (*perezhivanie*) was a key reference in Vygotsky's studies [14]. He studied the notion of emotional release and insight in dramatic moments that reflect “*emotions in everyday life*” [20, p. 319].

Following Vygotsky's lead in considering the relation between theatre and real life events, the focus of our research is on a drama-based program called *Hoodwinked*, which is a story enacted by students as part of an environmental education program in an outdoor setting. The pedagogy engages students in dramatic role-play that unfolds across a day-long excursion to an environmental education centre. The dramatic nature of the *Hoodwinked* story creates moments of high emotion and engagement where students are required to act spontaneously and creatively to solve environmental dilemmas that arise within the story related to threatened local bird species and their habitat. In order to visualize those memorable events in the *Hoodwinked* experience as a whole, we found inspiration in Vygotsky's own method of analysis of Bunin's *Gentle Breath* in *The Psychology of Art* [32]. He crafted a diagram that represents significant events in the plot where it was possible to identify moments where emotional tension was heightened. Likewise, we sought to visualise the plot and places central to *Hoodwinked* and represent the temporal relationship of events as foreshadowed or remembered. Children's verbal accounts of their experiences, as well as photographs and drawings of events on the excursion were collected and plotted against the places central to the *Hoodwinked* narrative. This material provided the basis for identifying places and moments where different students reported heightened emotion.

In previous research on drama-based environmental pedagogy, *perezhivanie* was deployed by Renshaw and Tooth [18] to analyse the students' experiences during environmental excursions. They found that excursions such as *Hoodwinked* were highly emotional and transformative events for many students who reported a new sense of their possible futures and new resolutions about advocating for the environment following the excursion. Emotionally charged experience during the excursion, *perezhivanie*, seemed to be the trigger for re-organisation of their subjectivity and a turning point in their development. Drawing from current studies [5; 7; 18; 19; 20] and following Vygotsky's analysis of three children's dif-

ferent *perezhivaniya* related to experiences with their drunken mother, a visualisation method to study *perezhivanie* is applied in this article in order to research particular children's emotional experience arising from their engagement with an environmental education program, namely, *Hoodwinked*.

### The roots of the visualization method

In 1925 Vygotsky published his doctoral research entitled *The Psychology of Art*. This was the root of his lifelong quest to articulate a psychology of human development. His attention to art, emotions, theatre, stories, poems and novels gave him insights into aesthetic perceptions and more generally into the process of human development. He proposed that catharsis in the theatre and in everyday life originates in dramatic confrontations between the *form and the materia*<sup>1</sup>. To illustrate this, in his early writings he referred to Laurence Stern's graphic representation of the novel "Tristram Shandy". Inspired by Stern's layout, Vygotsky subsequently analysed the material and form in Ivan Bunin's poem "Gentle Breath", by creating a diagram of the events and their interconnections across time which he called the "anatomy of the story" [31, p. 152]. Refer to the diagram below – Figure 1.

In the diagram (Figure 1) the events described in the poem that connected the two central characters (the teacher and the school girl), are shown as lines arching forward and backward. The bottom line represents the teacher with seven episodes and the top line represents the schoolgirl with fourteen episodes. As explained by Vygotsky, arches below the line "represent transition to chronologically earlier events (when author moves backward)" and the top curves represent transition to chronologically advanced events (when author leaps forward)"

[31, p. 152]. Vygotsky's visualisation analysis revealed that the "story does not evolve in a straight line as it would happen in real life, but it leaps and bounds" (p. 152). It is the shifting temporal dimension that is crucial in heightening the emotional tone of the poem and its effect on the reader.

Vygotsky's exploration of the visualisation method suggested first, that it is an excellent means of providing a picture of "Gentle Breath" as a holistic and dramatic experience that unfolds over time. Second, it foregrounds specific places where events occur and in this way draws attention to the reciprocal relationship between emotional experiences and places. [10; 13; 16; 21; 27]. In "Gentle Breath", each place (home, cemetery, station) evokes a set of meanings that create tension as the events unfold and the reader is drawn into conflicting expectations and emotions. After studying Vygotsky's analysis of "Gentle Breath", we realised that visualising the events in the *Hoodwinked* drama and using arches to connect places across time (forward and backward) provided both a holistic representation of the drama and highlighted crucial moments and places in the story where students were likely to experience heightened emotion and engagement. Comparing accounts from students across time using the visualisation method provided a vivid representation of the diversity of places and events that had significance for particular children.

### Research context

*Hoodwinked* is a drama-based environmental education program that was designed by Dr Ron Tooth and colleagues at the Pullenvale Environmental Education Centre (PEEC), located in the outskirts of Brisbane in Queensland, Australia [24]. It entails preparation at the students' school prior to the excursion where the

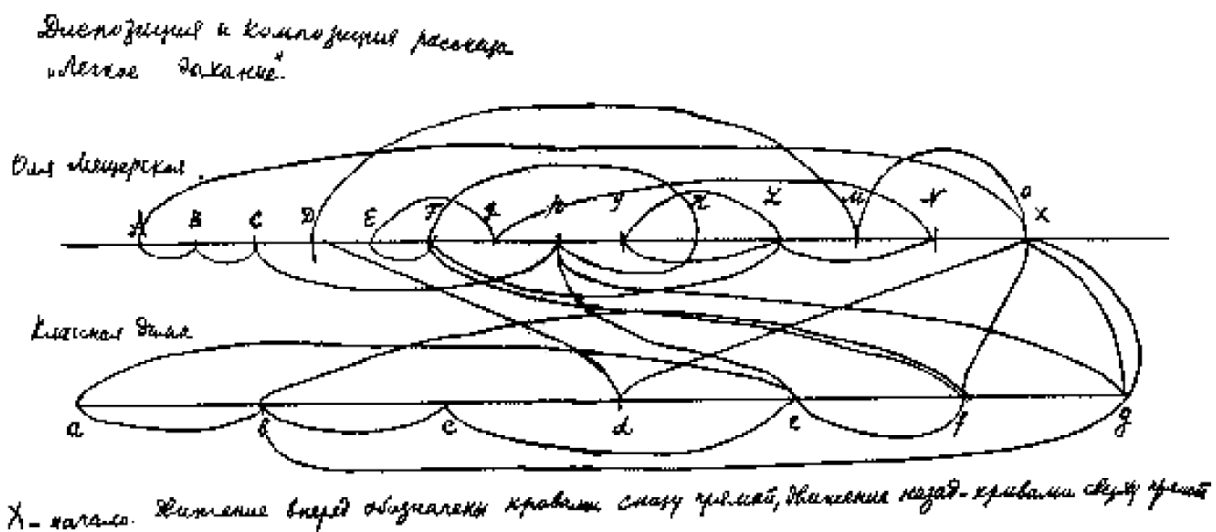


Fig. 1. Vygotsky's diagram of Ivan Bunin's poem Gentle Breath

<sup>1</sup> Material is "everything that the artist finds as ready-made elements suitable for his or her craft, such as words, sounds, stereotypical images, verbal cliché, and even the ideas developed in a given work. The arrangement of this material in a given work is its form" [12, p. 38].



story plot and background information are introduced and outdoor learning strategies are practised. As a participant observer before, during and after the excursion, the first author (Marcelo Ramos) collected children's accounts of their experience across time by the means of: (i) listening to their accounts (purposeful conversation) of the most memorable moments and places on four occasions (one week before and after the excursion, one month and three months after the excursion); (ii) analysing their descriptions of their own drawings and juxtaposing them with their previous accounts; (iii) gathering researcher notes, recordings, observations and journal entries; and (iv) photographing key episodes across the whole experience. The research was based on a child-participatory approach where children's perspectives and ways of representing their experiences were paramount (Phillips, 2014). The subjects of this research were Year 5 students (aged between 9 and 11 years) from 2 primary school classes of 25 students each.

### Hoodwinked

The Hoodwinked story plot centres on a fictitious criminal called Paddy McKinney who has been secretly trapping rare birds on Miss Dove's (the local school teacher) land near the Pullen Pullen Creek and then selling them in London and Paris as part of the feather trade for women's hats in the high fashion industry. Paddy has taken on the false identity of a travelling Reverend who claims to be a committed naturalist. This has guaranteed him access to Miss Dove's land and to her trust, which will allow him to deliver a constant stream of birds to his clients in Europe. As a final safeguard he has created false evidence that points to a group of local school children (the Bush Kids) as the environmental vandals who are killing the birds at Pullen Pullen Creek. Miss Dove believes Reverend's story and the plan seems complete. What Paddy hasn't factored in is that a group of 'Modern Day Bush Kids' have just arrived at Pullenvale in the twenty first century and have discovered clues and then listened and looked through time to see the truth. Paddy is unaware that as he makes his plans these children are also planning to step through time to stop him, save the birds from extinction and protect the environment for future generations. Tooth and Renshaw affirmed that "the pedagogical power of such moments is striking when imagination meets the materiality of place" [25, p. 6].

In developing the pedagogical framework for this study we focussed on three concepts: place, time and narrative. First, we reworked the notion of place to incorporate the Vygotskian concept of the "social situation of development". The social situation of development relates to Vygotsky's writing in 1934 as he explored the centrality of *perezhivanie* for children's development. He wrote about the social situation of development in order to foreground the unity between the subjective and the objective. The social situation of development is the social context as it is experienced and interpreted by the subject. We suggest that *place* can be theorised as the

social situation of development for the students on the Hoodwinked excursion. The concept of *place* [9; 10; 22; 26; 35] and the theory of *place responsive pedagogy* [13] are meaningful for this study as *place* highlights the reciprocal relationship between people and context. Students' sense-making during the excursion is anchored in specific material places such as the creek, the schoolroom and the camp site and mediated by their dynamic emotional states and reflections on the events and insights that are associated with these sites and the whole story. Their sense-making is not free floating and abstracted but related to unfolding events in the drama that occur in specific places.

Second, the dimension of time is central to our framework and analysis. Consciousness flows forward and backward as subjects make sense of their experiences. Looking back in hindsight, the present is connected to past experiences, associations and emotions; looking forward, present experiences can instigate changes in plans and anticipation of changes to oneself. This dynamic relationship between present experiences and reflections in hindsight and foresight are key parts of the visualisation of *perezhivanie* for the students in this study. Time is also framed here as *kairos* rather than *chronos* [15]. *Kairos* is a subjective and emotionally-charged notion of time that isn't measured in quantifiable metrics and beats (*chronos*) but in terms of the depth and significance of the experiences of the subject. Time can be stretched and intense; it can stand still or evaporate quickly depending on the subjective state of the subject. Of relevance to this study are reports from students about how small moments and passing reflections were highly emotionally charged as they recalled their past or wondered about their future.

Third, the pedagogical framework incorporates drama and story. The "as if" space of drama and story stimulates students' imagination and gives them the opportunity to shift into and out of "persona". These different "persona" create multiple perspectives on their experiences. This process is scaffolded by a staff member at PEEC qualified as drama teacher who guides student's learning facilitating their reflections through individual and group enquiry discussions and enactments.

### Data description and analysis

The adaptation of the visualisation method links students' experiences at four sites in *Hoodwinked* (creek, story-room, camp-site, school-room), using arches (foreshadowing and hindsight) to link students' reflections on their experiences at each site. This process entails two dimensions of analysis combined:

- Organising events in *syuzhet* (Russian word for "plot") – chronological order as they are experienced (events in the future are foreshadowed and events from the past are recollected in hindsight, both represented in the form of arches);
- Representing data across time laying out the participants' accounts of their experience using photos, extracts from interviews, drawings and recollections.

Photographic evidence of the students' participation at each site was collated with the accounts collected via the interviews. Combined with students' drawing and observational notes recorded by the first author, these data provided a multifaceted representation of children's sense-making and emotional responses. For some students these reflections shifted from the context of the excursion per se to more general and personal reflections on aspects of their past and future lives. By comparing across cases in how students shifted forward and backward in time the contours of their *perezhivanie* were revealed.

All the students (12) who gave permission to be part of the study were interviewed about the most memorable

moments of the excursion for them. In the Figure below the circles indicate the three places that were reported by students as most memorable. The arches indicate references in the Hoodwinked story where future events were foreshadowed (prolepsis) or where past events were remembered (analepsis). As can be seen from the Figure the most memorable moments overall were the creek, the campsite and the final events in the school room. While this gives an overall picture, to understand *perezhivanie* it is necessary to consider in more detail the richness of particular cases.

The following Table describes the numerical description of the arches, representing the movement of the story as it was as experienced by the students.

*Hoodwinked: Chronology, prolepsis and analepsis*

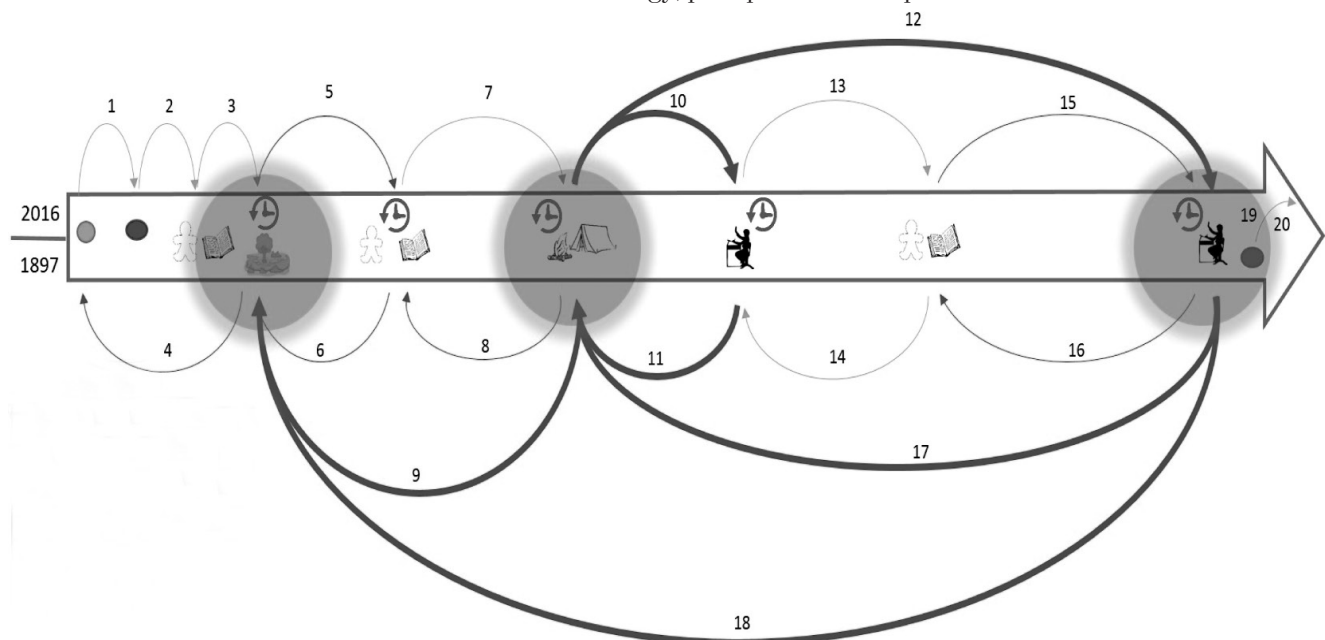


Diagram designed by Marcelo Valente Ramos

|  |       |
|--|-------|
| Pre PEEC / Start & Finish PEEC                                     | ● / ● |
| Creek  |       |
| Story Room   |       |
| Camp Site  |       |
| School Room  |       |
| Time Travel Portal   |       |
| Arches above the axe =<br>Episodes running ahead in time           |       |
| Arches below the axe =<br>Episodes returning back in time          |       |
| Aches looping<br>"Twice behaved Behavior"<br>Heightened enactments |       |

Fig. 2. Chronology of Hoodwinked storythread

**The portrayal of Hoodwinked story and its arcs**

| Arches | Portrayal   |
|--------|---|
| 1      | Preparation in school grounds. The role of Bush kids introduced. Deep attentive listening and reflection are practiced. Art activity using natural elements.  |
| 2      | Start of the excursion at PEEC. Orientation to Aboriginal people as custodians of the land. Invitation to join the story and enter into the drama of Hoodwinked   |
| 3      | Invitation to visit and connect with a special place (Pullen Pullen Creek) that Bush kids from 1897 used to visit. Time travel rhyme is recited to open the time portal imagining they are the 1897 Bush kids   |
| 4      | Exploring Pullen Pullen Creek as Bush kids. Experiencing attentiveness and deep listening at the Creek  |
| 5      | Reflection activity and sharing thoughts in the group. Collective poem created from individual contributions. Brings past (Busk kids of 19 <sup>th</sup> century) into the present. Making meaning of the place and story   |
| 6      | Time travel rhyme is recited as a portal to listen into the conversations from the past (1897) and understand the story in hindsight.   |
| 7      | Foreshadowing the story plot, planning to collect evidence at the Campsite.   |
| 8      | Time travel rhyme is recited to open the time portal into the Campsite. Collecting evidence from the past and clues including: wanted poster, wrapped gift- jewelry; hessian sack, slingshot, stuffed azure kingfisher.   |
| 9      | Stuffed bird and the link to other endangered species are becoming the pivot to heighten students' empathy and enrich the experience at the Campsite. Awakening students' environmental awareness. Creek experience is recalled in their sense making.  |
| 10, 12 | Students follow the teacher, Miss Dove, and enter the school room to collect more evidence and clues. They observe Miss Dove's monologue (confirming Paddy Mc Kinney's plan, getting the contract ready and blaming the Bush kids as the bird killers). Dramatic moments are observed in students' urge to verbalize their thoughts and emotions. |
| 12, 13 | Students leave the school room closing the time portal and move to the story room where they foreshadow a draft plan to intervene in the story using the clues to persuade Miss Dove and protect the wildlife. In planning the students are beginning to mobilise their agency.   |
| 14     | Relating the clues with the lived story. Caring for the characters.   |
| 15     | Foreshadowing a plan to intervene. Getting dressed "as if" Bush kids in 1897. Time travel rhyme is recited to open the portal and enter in the school room again.   |
| 16     | Their plan is beginning to be implemented   |
| 17     | Students living through the previous significant moment (Camp site) and performing the present "as if" 1897.  |
| 18     | Creek as a meaningful place becoming pivot in the meaning making of the story Students return to and relive previous experiences, acting in dramatic ways to intervene in the past/present. The final act is a place that offers strong possibilities of success or failure. Students are responsible for their own act.                          |
| 19     | The performance finishes with an outcome; Debrief focusing on learnings about self, others and place  |
| 20     | Outside the building the group discusses ways to make life better In their place. They plan actions for the future facilitated by their school teacher. This process brings Hoodwinked excursion to an end, while their story in real life begins again.  |

**Case studies**

In this section we discuss two case studies – Minnie and Betty. The names are invented 19<sup>th</sup> century Bush kid's name from the Hoodwinked drama.

Each case study will be presented with data from four moments: one week before and after the excursion, one month and three months after the excursion. The fifth row in the Table is an overall diagram of their experience representing a combination of photos and responses across time in one timeline

The first row is the students' foreshadowing one week before the excursion. They imagine what might happen on the excursion and how they might feel by drawing a representation of the excursion and explaining their drawing.

The second, third and fourth rows, are descriptions in hindsight of their lived experiences during the excursion. Each row has the children's own words recalling the experience. Their recall is represented on the story plot line by circles showing how their memories dwell on a particular site (creek, school-room, or camp site), with

arches representing how their memories shift forward and back from one site to another and vary over across time. Three months after the excursion, the diagram represents the most memorable place and moment that has endured across time. The more detail they remember related to different sites, the more arches they will have in their diagram. As time moves forward, their focus on non-significant events faded away, giving place for more significant memories in hindsight.

Students' drawings were collected to capture their expectations and meaning-making, complemented by an open ended informal conversation with the students about the drawings. The main purpose was to encourage the communication between researcher and students, listening to their voice and comprehending what the drawings convey from their perspective and their sense making (Theron, Mitchell, Smith, Stuart, & Campbell, 2012).

### A. Minnie

The first case study, is Minnie, a girl from Year 5. She went beyond the norms of the drama in the final act, and instead of just acting like her peers, she became engaged and motivated to ensure a particular outcome for the unfolding drama. She acted spontaneously just as Miss Dove, teacher in role, was about to sign the contract to sell the land which would destroy the wild life. Time was running out and the climax of the drama was approaching, so Minnie walked towards the teacher's desk while she wasn't looking and stole the contract for the sale of the land, hiding it under the desk and passing it along the line amongst her peers. Her initiative in stealing the contract went beyond the normative limits of the role-play. Her daring act of defiance in that moment became for her a *perezhivanie* – the specific emotional experience that she recalled as significant after the excursion was over. She was viscerally frustrated from the many

unsuccessful attempts to persuade Miss Dove not to sign the contract. Her resolution was to step forward and act. After the teacher realised that the contract was stolen, a boy crossed the room and took the contract from the girls' group and rushed back to the boys' group, where another boy ripped the contract into pieces. This whole process was captured via photographs. It is illustrated in the bottom row of Minnie's final diagram.

Minnie's engagement and performance in this dramatic moment in the school room was her *perezhivanie* as data collected in follow-up interviews suggests. In Vygotsky's terms, *perezhivanie* occurred in relation to the social situation of development as a source of the child's development. He writes:

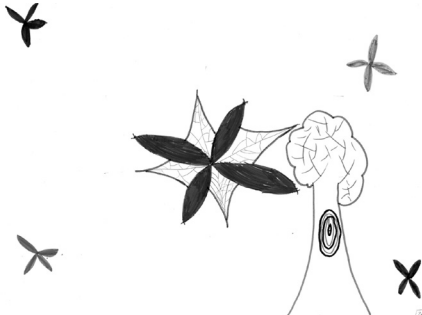
*"Perezhivanie, arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's . . . perezhivanie". [30; 28, p. 4]*

Minnie became engrossed in saving the birds as revealed by her daring act of stealing the contract which infringed the norms of the role-play. The situation in the school room was similar for everyone ("the same factors") but Minnie refracted the events through "the prism of her *perezhivanie*" which led her to act spontaneously and steal the contract as way of preventing the teacher from signing the land over to the smugglers. In fact Minnie was sanctioned by her own real teacher for infringing the norms of the role-play. In the weeks that followed Minnie reviewed the dramatic events as she tried to make sense of herself and her identity at school and beyond.

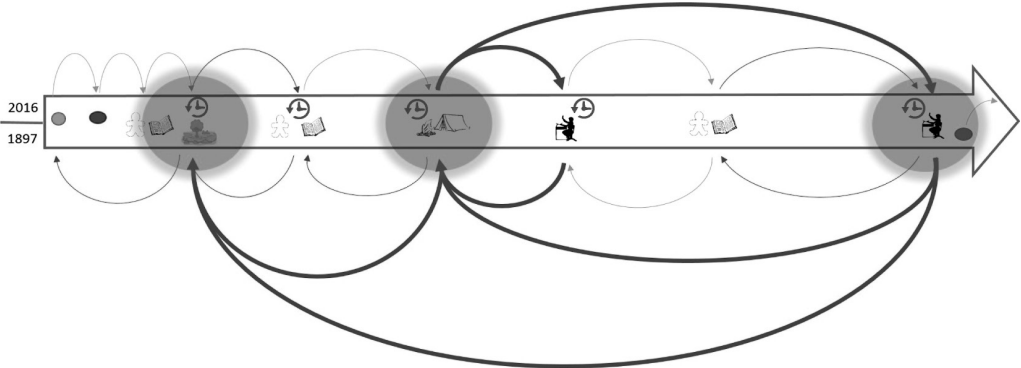
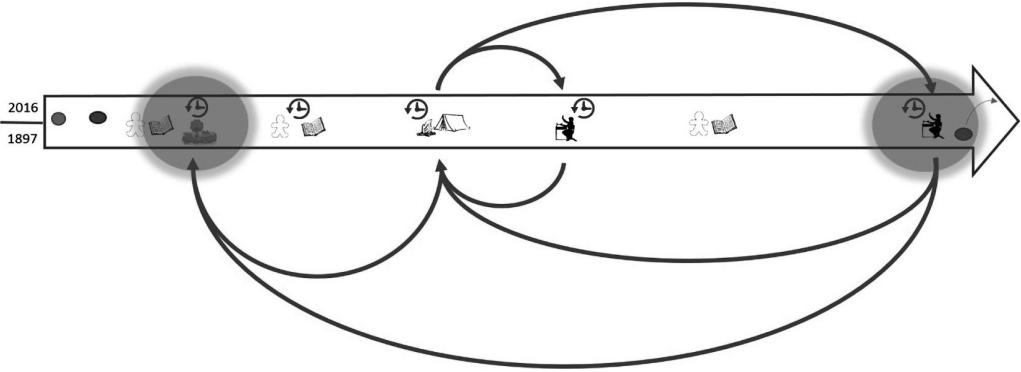
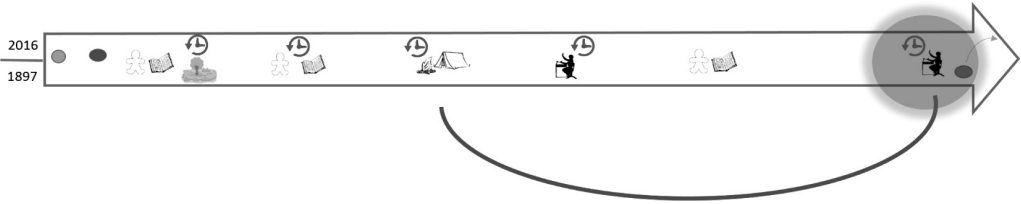
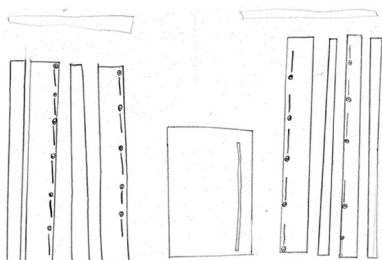
The table below represents the data arranged across time with the visual representation of the contours of the student's *perezhivanie* and the student's own words.

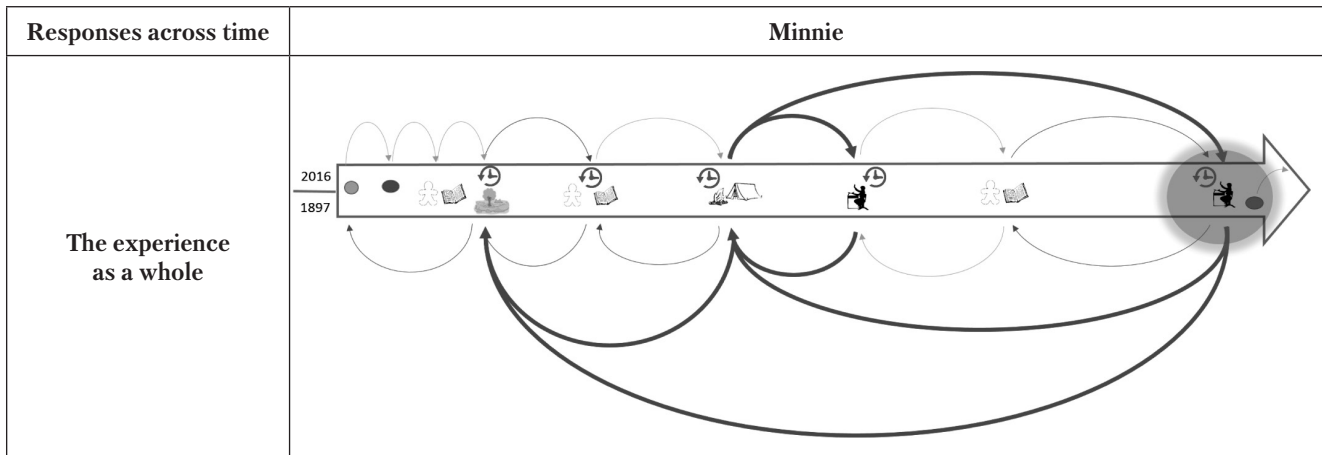
Table 2

Minnie's responses to Hoodwinked foreshadowed and in hindsight across three time periods

| Responses across time               | Minnie   |
|-------------------------------------|--|
| <p>1 week before the experience</p> | <p><i>"Next week it will be like being bush kids; They will try to stop someone from getting the creek water, we might get dressed up. I know that we will be pretending that we are the character and things like that.... is what happened back on the (old) days. I think next week I will be excited and happy,... it will be fun". In my drawing there are flowers, some leaves and a tree.</i></p> <p>The following drawing is her foreshadowing art about the upcoming experience.</p>  |



| Responses across time                | Minnie   |
|--------------------------------------|--|
| <p>1 week after the experience</p>   |  <p><i>“That person (Reverend) was actually killing the birds and he said that we were doing (it), but we weren’t. They were killing them and putting into a museum to get money. Researcher question: Were you successful in convincing Miss Dove? Student: Yes, but no. Yes because we did convince her and No because we didn’t do it in the right way. We got in trouble for doing it. We were being disrespectful when we were trying to convince her (Miss Dove). I didn’t know if I should’t rip up the contract, they never told us”.</i></p>  |
| <p>1 Month after the experience</p>  |  <p><i>“Most memorable moment was: The class room and the forest, I will remember that people are actually in the spot where I was sitting at the forest, the Aboriginal people were there. In the forest I was..... happy...I don’t know....”.</i></p>   |
| <p>3 Months after the experience</p> |  <p><i>“I will always remember the classroom. I was excited and scared, I didn’t know what was going to happen. We were writing in chalkboards, and ink. I felt scared that she kept whacking the cane on the desk. It is such a loud noise, and I was ahhrrgg... and everybody laughed at me. I learnt that life back in the olden days... that, life wasn’t easy for them, like some kids who were lefty (write with left hand), like me I am a “lefty” and I had to write with my right hand, it was hard. I took the contract but I never told anyone to rip it up. I just passed in on to the girls group so she (Miss Dove) won’t get it back”.</i><br/>             Following is Minnie’s drawing:</p>  |



Minnie's *perezhivanie* is visible across time where her emotional experience in the school room on the day of the excursion is maintained vividly in her response three months after the experience. She enjoyed the creek and nature per se, as well as the surprise of seeing a stuffed bird at the creek, but those experiences weren't mentioned after the first month, while a stronger emotional experience regarding the climax in the schoolroom endured in her memory after three months. Her drawing of the rows of desks in the school room, together with her written descriptions support this claim. The contours of her *perezhivanie* were represented in the final act in the school room where the dramatic situation remained vivid in hindsight. Her experience of taking the contract is highly significant and emotionally charged followed by unsettled feelings of being misunderstood.

### B. Betty

The second case study is Betty. She also is a Year 5 student. Her most memorable place and moment

was the creek. While she was actively involved in the drama performance, her observant attitude and gestures were more predominant than her voice. The moments where she did voice her opinion were concerned with the natural environment and protecting the birds.

At the creek site she was clearly having a special time, living through her own world of experiences, looking beyond the landscape, looking up at the sky through the tree leaves and branches, sitting on a log, observing the minute details in each rock, in the moss or staring through the bush. She can be seen smiling at times and truly enjoying herself in special moments and as a whole.

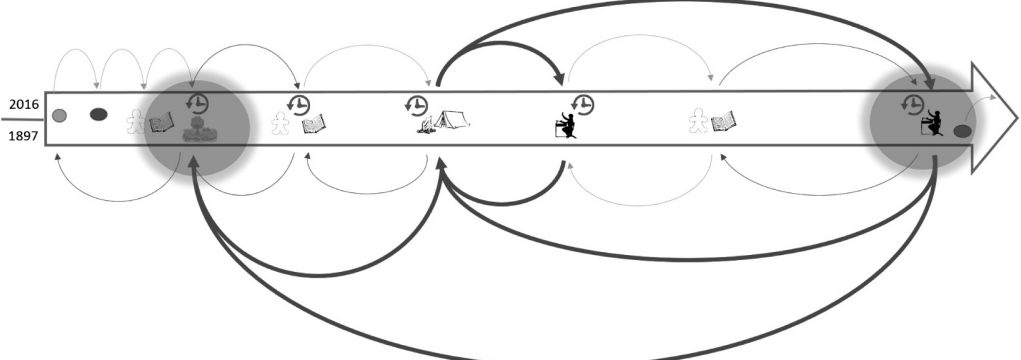
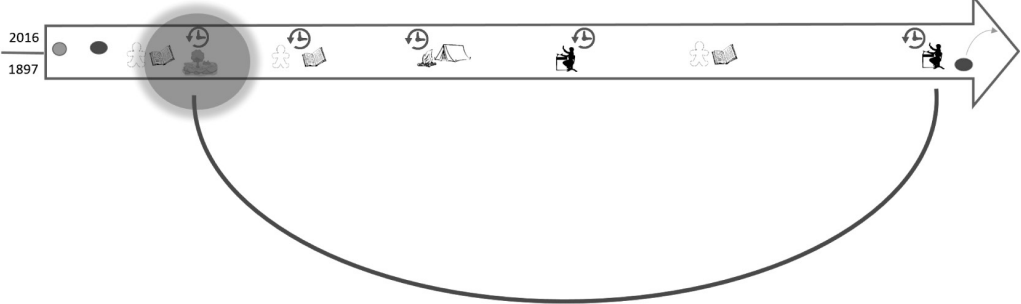
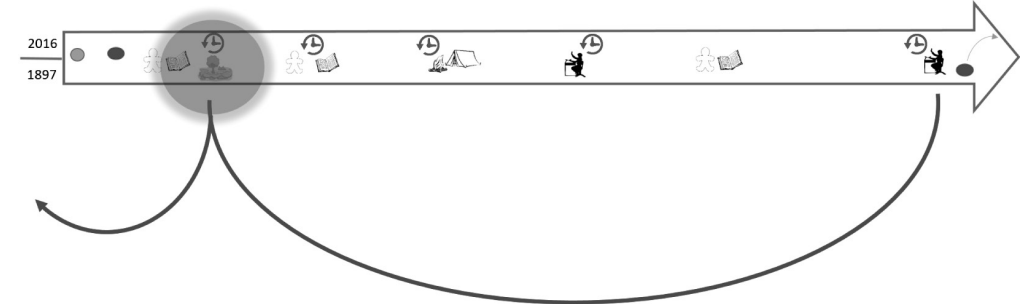

The table below represents the data arranged across time with the visual representation of the contours of the student's *perezhivanie*.

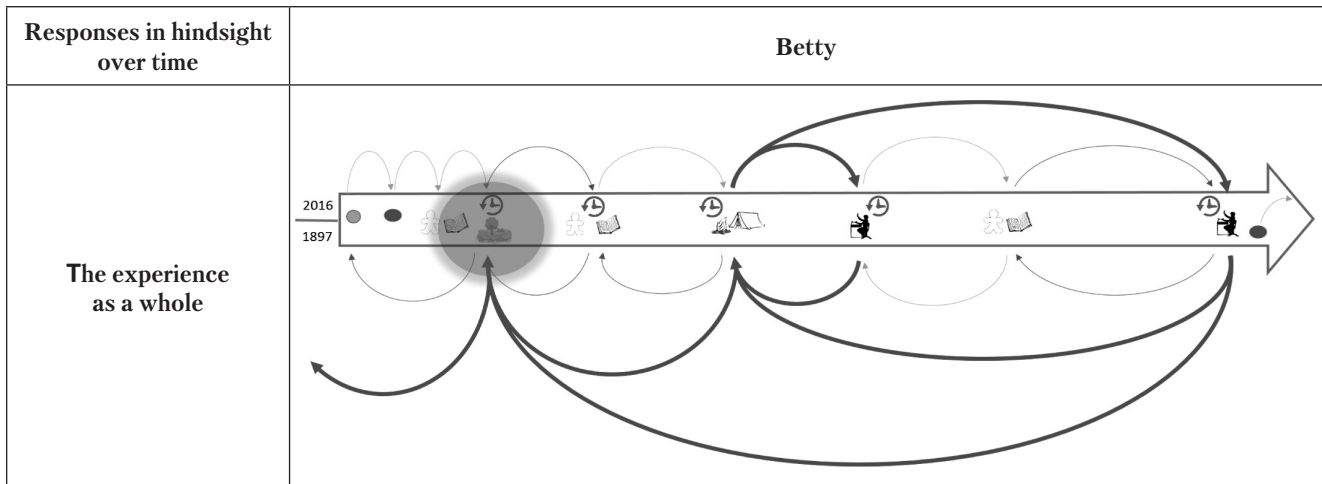
Vygotsky reminds us that "*all emotion is a function of personality*" [33, p. 207]. This statement is well understood from Betty's diagram and drawing. We see elements of the story such as nature, trees, and creek and also aspects of her personality as someone who appreci-

Table 3

Betty's responses in hindsight across time and its representation in a form of a diagram

| Responses in hindsight over time | Betty  |
|----------------------------------|--|
| 1 week before the experience     | <p>"I think we might play a few games, have some fun, maybe go for a bushwalk; I want to know a few names of trees and some of the moths. Well I love being outdoors, I am not much of a person of school work and outdoors is practically where I live when I am at my home. Outdoors suits me more, I don't know why, I am not much of an indoor person. Camp is exactly what I like, activities and fun stuff outdoors".</p> <p>The following drawing is her unfinished foreshadowing art about the upcoming experience</p> |

| Responses in hindsight over time | Betty  |
|----------------------------------|--|
| 1 week after the experience      |  <p data-bbox="446 660 1460 739">"I enjoyed in the classroom getting to write with Ink, my pen kept breaking, pretty messy. The creek is where I like to be, I just find fun being outdoors. Also, travelling back in time and we had to do stuff that they used to do"</p>  |
| 1 Month after the experience     |  <p data-bbox="446 1086 1460 1164">"I have a tree that I climb at home, I go almost every afternoon. I go there with my sister and we pretend that we are fairies while we are on the tree and mermaids at the swimming pool ahahah... I felt in my happy zone, I feel more myself".</p>  |
| 3 Months after the experience    |  <p data-bbox="446 1512 1045 1803">"The creek was my "happy zone", because I love being out in nature and investigating what is out there and the outdoors. Indoors and classroom are not really my thing. I had my ups and downs during the excursion, sometimes I was happy and sometimes I was sad because it made me really upset seeing the stuffed bird and then I heard that it was actually a real bird. Old school room reminded me that I have never met my mum's dad. He passed away when she was still young. Upsetting because I would always think that I could meet everyone in my family. But it doesn't work like that".</p> <div data-bbox="1085 1523 1460 2027">  <p data-bbox="1316 1534 1460 2027">The Creek was a beautiful place it was very calming too. I also felt really calmed and happy. I learnt that the big gum tree was about 100 years old and that creek was where the bushkids played before school in 1879.</p> </div> |



ates nature and time outdoors. Betty talks about herself in general terms as an outdoor type of person – this can be regarded as a self-description of personality. In her comments she is explaining herself – “*I loved the creek because I am an outdoors kind of person*”. She’s providing a rationale for her specific preference for the creek.

The final diagram also represents a shift from the enactments of her overall experience to a deeper reflection about her family life. In her final interview she recounted that she rarely visits creeks with her family anymore, and she regrets never meeting “*her mum’s dad*” as she always thought she’d meet everyone in her family, “*but it doesn’t work like that*”. Acting as a 19<sup>th</sup> century student in the school room seems to have instigated her recall of her maternal grandfather whom she has never met. We can speculate that the association arose as she imagined her grandfather in a school room similar to this. While her *perezhivanie* centres on the creek and is generally positive, it is enlarged by her sense of loss in not going to outdoor places so much with her family and not ever meeting her grandfather. Three months after the excursion the data indicates that she is “*living through*” and reflecting on her emotional experience that links the creek with happiness as well as sadness and feelings of regret.

## 6. Final Thoughts

In this article we have deployed Vygotsky’s visualization method to represent children’s emotional experiences before, during and after an environmental education excursion called *Hoodwinked*. The visualization method located children’s experiences in relation to specific moments and places as the *Hoodwinked* drama unfolded. As children recalled their experiences following the excursion their sense of the experience and their emotions were tied to specific places that had significance in their lives. Minnie, for example, relived the moment in the schoolroom when she hid the contract so Miss Dove couldn’t sell the land to the bird smuggler. Her agency within the drama continued to influence her sense of self in real life when she returned to school and reflected on why she had acted so decisively. She was trying to reconcile her decisive agency in the

drama with the requirement to follow school rules and do as the teacher says. The dilemma continued to reverberate for Minnie after the excursion and was anchored in her memory of the events in the schoolroom. Betty too had strong emotions anchored in a specific place, namely the creek. While she recalled the creek as the place she enjoyed the most on the excursion, this moment in the creek evoked memories of her family enjoying the outdoors but also evoked sorrow at not being able to share those moments with everyone in her family, namely her grandfather who died before she could meet him. Her *perezhivanie* at the creek was a complex experience that linked her past with the present and her future. By highlighting emotional experience in place, we endorse the definition of *perezhivanie* offered by Blunden [1; 2] who proposed that *perezhivanie* is a specific and concrete experience rather than a diffuse set of emotions.

The signs, gestures, facial expressions, and levels of engagement of children while on the excursion were observable sources of evidence regarding their relations and emotional experiences in the environment. It is important to note that the PEEC teacher acted as a drama director for the whole group of children to arouse their emotions and expectations and instigate the rising tensions experienced by the whole group. Students engaged fully in the role-play, worked in groups, shared thoughts and emotions, and negotiated to resolve conflicts and practice advocacy skills. The way emotions and experiences were shared by children is similar to the audience in a theatre, where collective gasps and cries and laughter create different environments within which *perezhivanie* is embedded.

The analysis through the visualisation method captured the movement of the lived story. The dramatic moments in the final act or the slowly passing moments at the creek could be sites for *perezhivanie* experienced by the children that lingered in their minds, and contributed to their development by being incorporated into other concerns, worries and reflections. Even though all children in both classes were experiencing the same excursion, the visualisation method reveals the distinctive contours of *perezhivanie* for different students.

Vygotsky’s visualization method entails representing a poem or an actual lived experience as an unfolding



event with a “beginning, middle and end” [2, p. 2] that moves from past, present and future, or from one place to another. In the *Hoodwinked* experience the students moved physically and imaginatively from one place to another. The representation of both stories (*Gentle Breath* and *Hoodwinked*) in a form of diagram illustrated how events moved forward in prolepsis and back in time

in analepsis, thereby revealing the recursive nature of *perezhivanie*. In ongoing research we are exploring further this recursive nature of *perezhivanie* to trace how particular moments and experiences in place continue to be transformed by children as they recall and reflect on significant moments and remake the sense of those place-based experiences in their lives.

#### Acknowledgment

This paper is part of an ongoing research project of a Research Higher Degree – PhD. This research is supported by the “Austrian Government Research Training Program Scholarship-RTP”.

### In Russian

#### Введение

*Переживание* — это важное и основополагающее понятие в исследованиях обучения, потому что оно, во-первых, дает нам комплексное понимание связи между личностью и ее окружением, во-вторых, позволяет представить эмоцию как процесс рефлексивного преобразования опыта, а не как временное состояние и, в-третьих, указывает на то, что эмоциональное переживание со временем формирует личность ребенка [29; 30; 34].

В последние годы понятие переживания привлекло к себе внимание теоретиков и исследователей, большинство из которых описывают его как эмоциональный жизненный опыт, полученный в конкретной ситуации [1; 8; 20; 29]. Мы заимствовали диалектическое и холистическое понимание переживания из двух работ *Выготского, относящихся к разным периодам. Первая работа — это «Психология искусства»* [32], в которой на основе исследований театральных драматических постановок и драматических ситуаций из реальной жизни он разрабатывает теорию эстетического переживания; вторая работа — «Проблема среды в педологии» [31], в которой *Выготский описывает переживание как призму, через которую преломляется социальное окружение. Как заметил Флир, речь идет как о пережитом явлении, или опыте, так и о его осознании, которые важны для нашего исследования переживания* [6, p. 40]. В целом, *переживание* — это средство представления процесса обучения и развития как динамического единства особенностей средового окружения и личности [3; 12; 28; 32].

Согласно Рубцовой и Дэниэлсу [19], интерес *Выготского* к связи реальной жизни и театра прослеживается во всех его произведениях, особенно в поздних работах. В самом начале своей научной карьеры он изучал связь между знаком и переживанием как у зрителей, так и у актеров, а также то, как это связь отражается в том, что связывает повседневную жизнь с театральным представлением. В последние годы своей жизни *Выготский* посвятил серию лекций и эссе вопросам эмоциональной жизни на сцене и за ее пределами. В театре основным ориентиром для *Выготского* стала система переживания *Константина Станиславского* [14]. Он изучал понятия эмоцио-

нального расслабления и озарения в драматические моменты, отражающие «повседневные переживания» [20, p. 319].

Следуя за *Выготским* в анализе связи между театром и событиями реальной жизни, мы построили наше исследование вокруг театрализованной учебной программы под названием «*Попался!*» (*Hoodwinked*). Это история, которую ученики разыгрывали на природе в рамках учебной экологической программы. Ученики должны были участвовать в театрализованной ролевой игре, которая развертывалась во время однодневной экскурсии в центр экологического образования. Драматический характер произведения «*Попался!*» определял в нем наличие эмоциональных и увлекательных моментов, когда ученики должны были импровизировать и действовать изобретательно для решения различных задач. Задачи были связаны с судьбой одной местной птицы, которая находится под угрозой исчезновения, как и место ее обитания.

Для того чтобы наглядно представить эти памятные события, связанные с впечатлениями от произведения «*Попался!*», в виде единого целого, мы использовали тот же метод, который использовал *Выготский* для анализа «*Легкого дыхания*» *Булнина* в своей работе «*Психология искусства*» [32]. *Он начертил схему, отображающую важные события сюжета, на которой выделил моменты эмоционального напряжения*. Аналогичным образом мы попытались наглядно представить сюжет произведения и ключевые места, где разворачивалось действие «*Попался!*», чтобы отразить временную связь между событиями как предчувствуемыми или запомненными. Рассказы детей о своих впечатлениях, а также фотографии и рисунки различных сцен экскурсии были собраны и сгруппированы вокруг мест, где происходило действие «*Попался!*». Эти материалы послужили нам основной для выявления мест и моментов, которые различные ученики охарактеризовали как очень эмоциональные.

В более ранних исследованиях экологического образования, основанного на театральных постановках, переживание использовалось *Реншоу* и *Тут* [18] для анализа эмоций учеников во время экологических экскурсий. Экскурсии, подобные программе «*Попался!*», производили на детей такое сильное эмоци-

ональное впечатление, что для многих учеников эти события стали решающими: они рассказали о том, что по-другому стали смотреть на свое будущее, а после экскурсии некоторые приняли решение посвятить себя охране окружающей среды. Эмоции, испытанные во время экскурсии, переживание, послужили своего рода переключателем, который повлиял на личность детей и стал поворотным моментом в их развитии.

На основе современных исследований [5; 7; 18; 19; 20] и опыта Выготского, который анализировал различные переживания троих детей, связанные с их пьяной матерью, мы применили в нашей статье метод визуализации для анализа переживания при исследовании эмоциональных впечатлений учеников от их участия в учебной экологической программе «Попался!».

### Истоки метода визуализации

В 1925 г. Выготский написал докторскую диссертацию, озаглавленную «Психология искусства». Это явилось началом его исследования, длиной в жизнь, целью которого стало создание психологии развития человеческой личности. Его интерес к искусству, эмоциям, театру, рассказам, стихотворениям и романам позволил ему глубоко познать эстетическое восприятие и, в более широком смысле, процесс развития человеческой личности. Он предположил, что катарсис в театре и в повседневной жизни происходит из драматического конфликта между формой и материалом<sup>1</sup>. Чтобы проиллюстрировать эту мысль, в своих ранних трудах он ссылается на графическое представление Лоуренса Стерна (Laurence Stern) романа «Тристрам Шэнди» (Tristram Shandy). Под влиянием схемы Стерна Выготский проанализировал материал и форму в произведении Ивана Бунина «Легкое дыхание», начертив схему событий и их вза-

имосвязей во времени — то, что он назвал «анатомией рассказа» [31, р. 152] (рис. 1).

На схеме события, описанные в произведении, связаны с двумя главными персонажами (учитель и гимназистка): линии, выгнутые вперед и назад. Нижняя линия представляет учителя и связанные с ним семь эпизодов, а верхняя линия — гимназистку и связанные с ней четырнадцать эпизодов. Согласно объяснению Выготского, «мы условно будем обозначать кривой снизу всякий переход к событию хронологически более раннему, то есть всякое возвращение автора назад, и кривой сверху всякий переход к событию последующему, хронологически более отдаленному, то есть всякий скачок рассказа вперед» [31, р. 152]. Визуальный анализ Выготского позволил обнаружить, что «события в рассказе развиваются не по прямой линии, как это имело бы место в житейском случае, а разворачиваются скачками» (р. 152). Именно это смещение временного измерения определяет эмоциональную напряженность произведения и его воздействие на читателя.

Использование Выготским визуального метода, во-первых, свидетельствует о том, что это прекрасный способ создать образ «Легкого дыхания» как целостного драматического переживания, которое разворачивается во времени. Во-вторых, таким образом он выделяет отдельные места, где происходят события рассказа, и привлекает наше внимание к взаимосвязи между эмоциональными переживаниями и местом действия [10; 13; 16; 21; 27]. В «Легком дыхании» каждое место (дом, кладбище, вокзал) несет в себе целый набор смыслов, который создает напряжение по мере разворачивания события, и читатель вовлекается в конфликт ожиданий и эмоций.

Изучив выполненный Выготским анализ «Легкого дыхания», мы поняли, что визуальное представление событий в драме «Попался!» и использование дуг для соединения мест действия во времени (в прямом

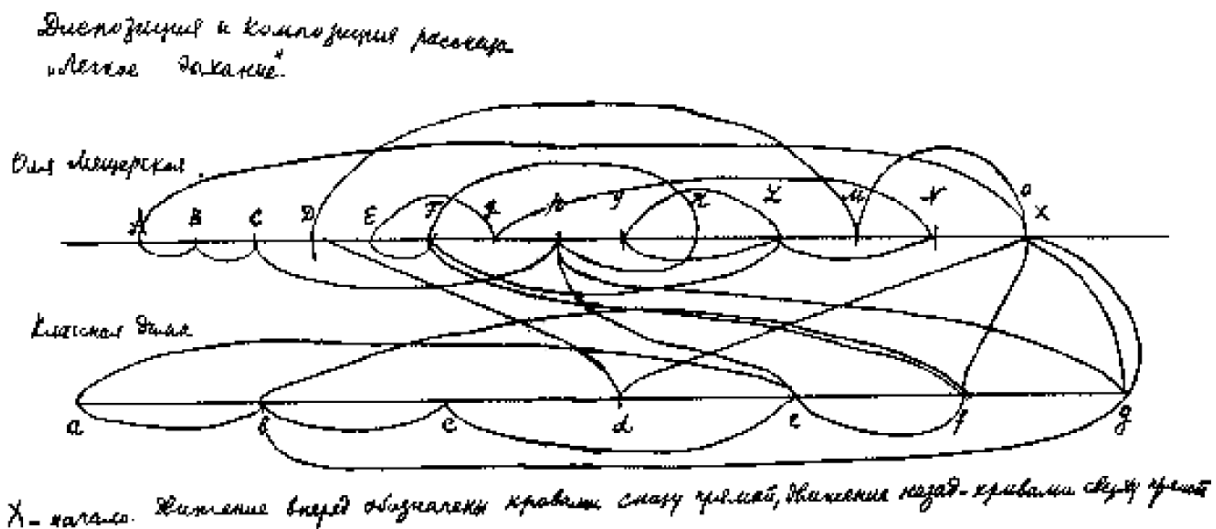


Рис. 1. Графическая схема Выготского к рассказу Ивана Бунина «Легкое дыхание»

<sup>1</sup> Материал — это «все, что художник рассматривает в качестве готовых элементов, которые могут быть использованы в его творчестве, например, слова, звуки, стереотипные изображения, языковые клише и даже идеи, развиваемые в том или ином произведении. Упорядочение им этого материала в произведении образует форму» [12, р. 38].

и обратном направлениях) дает нам целостное представление о драматическом произведении и позволяет выделить ключевые моменты и места, где разворачивается действие истории и где ученики, вероятно, испытали сильные переживания и увлеченность сюжетом. Сравнение рассказов учеников во временной перспективе с использованием визуального метода позволило нам нарисовать живую картину мест действия и событий, который оказались наиболее значительными для конкретных детей.

### Контекст исследования

«Попался!» — это театрализованная экологическая образовательная программа, разработанная доктором Роном Тутом (Ron Tooth) и его коллегами из Центра экологического образования в Пулленвейле (РЕЕС), расположенного на окраине Брисбена в Квинсленде, Австралия [24]. Она подразумевает подготовку учеников в стенах школы до того, как они выйдут на экскурсию, где разворачивается сюжет этой истории, добавляется фоновая информация и осуществляются на практике стратегия обучения на природе. В качестве участвующего наблюдателя до, во время и после экскурсии один из авторов настоящей статьи (Марсело Рамос) собрал рассказы детей об их впечатлениях в различные моменты времени, а именно: во-первых, выслушал их рассказы (тематическая беседа) о наиболее памятных моментах и местах, где они случились (через неделю, месяц и три месяца после экскурсии); во-вторых, проанализировал детские рисунки и сопоставил их с предыдущими рассказами; в-третьих, собрал заметки исследователь, видео- и аудиозаписи, наблюдения и дневниковые записи; в-четвертых, сфотографировал ключевые эпизоды самого переживания.

Исследование было построено с активным привлечением самих детей, при этом, с точки зрения самих детей, их способы представления своих впечатлений играли главную роль (Phillips, 2014). Субъектами исследования были ученики пятого класса (в возрасте от 9 до 11 лет) двух начальных школ, по 25 учеников из каждой.

### «Попался!»

Сюжет рассказа «Попался!» строится вокруг вымышленного преступника по имени Пэдди МакКинни, который тайком ловит редких птиц на земле мисс Дав (местной школьной учительницы) возле ручья Пуллен-Пуллен-Крик, а затем продает их в Лондон и Париж в виде перьев для модных женских шляпок. Пэдди путешествует под видом священника, избравшая из себя увлеченного натуралиста. Благодаря этому он смог проникнуть на земли мисс Дав и заручиться ее доверием, что позволило поставить на поток поставку птиц покупателям в Европе. В качестве последней меры предосторожности он сфабриковал фальшивые улики, указывающие на группу местных

школьников (скаутов из местной организации Bush Kids) как на вандалов, убивающих птиц у Пуллен-Пуллен-Крик. Мисс Дав верит словам священника, и уже кажется, что его план удался. Чего Пэдди не смог предусмотреть, так этого того, что в Пулленвейл двадцать первого века прибывает группа «современных скаутов», которые нашли способ слышать и видеть сквозь время, чтобы узнать правду. Пэдди не знает о том, что пока он замысливает свои планы, дети тоже собираются совершить путешествие во времени, чтобы помешать ему, спасти птиц от истребления и защитить природу для будущих поколений. По утверждению Тутта и Реншоу, «воспитательная сила этих моментов просто поразительна, когда вымышленное действие разворачивается в реальном месте» [25, p. 6].

При подготовке педагогической программы этого исследования мы обратили особое внимание на три концепта: место, время и повествование.

Мы доработали понятие времени, чтобы добавить в него идею Выготского о «социальной ситуации развития». «Социальная ситуация развития» — это понятие из работы Выготского 1934 г., где переживанию отводится ключевая роль в развитии ребенка. Он писал о социальной ситуации развития чтобы подчеркнуть единство субъективного и объективного. Социальная ситуация развития — это социальная среда в том виде, в каком она воспринимается и интерпретируется субъектом.

Мы исходили из того, что место может быть в теории представлено как социальная ситуация развития для учеников, которые принимали участие в экскурсии «Попался!». Концепт места [9; 10; 22; 26; 35] и теория обучения с учетом места (*place responsive pedagogy*) [13] играют в этом исследовании важную роль, поскольку место подчеркивает взаимосвязь между людьми и средой. Во время экскурсии ее осмысление учениками зависит от таких конкретных реальных мест, как ручей, школьный класс и полевой лагерь, и опосредовано их изменяющимися эмоциональными состояниями и размышлениями над событиями, а также догадками, связанными с этими местами и с историей в целом. Осмысление ими истории не оторвано от реальности, но связано с событиями драматической истории, происходящими в конкретных местах.

Временное измерение также занимает важное место в программе и анализе нашего исследования. Сознание движется вперед и назад по мере того, как люди осознают свои переживания. Когда мы оглядываемся в прошлое, настоящее связано с прошлыми воспоминаниями, ассоциациями и эмоциями; когда мы смотрим вперед, наши текущие ощущения способны менять наши планы на будущее и создавать предчувствие изменений в нас самих. Динамическая связь между текущими ощущениями и их отражениями в прошлом и в будущем — это ключевые элементы визуального отображения переживания учеников в настоящем исследовании. Время в этой работе образует скорее *kairos*, чем *chronos* [15]. Kairos — это субъективное и эмоционально заряженное понятие времени, которое не

измеряется в количественных показателях и биениях (chronos), а оценивается с точки зрения глубины и значительности переживаний для субъекта. Время может быть растянутым и сжатым; оно может остановиться или быстро утекать в зависимости от субъективного состояния человека. Для настоящего исследования важны рассказы учеников о том, как незначительные моменты и мимолетные образы приобретали эмоциональную краску, когда дети вспоминали о прошлом или задумывались о своем будущем.

Педагогическая программа объединяет в себе театральную постановку и рассказ. Непосредственное присутствие в месте действия пьесы и повествования заставляет работать воображение учеников и дает им возможность входить в образ и выходить из образа. Различные «образы» создают различные точки зрения на их переживания. Этот процесс выстраивается постепенно педагогом, имеющим квалификацию учителя театрального мастерства. Педагог направляет учеников, помогая им осмысливать полученный опыт через индивидуальные и групповые обсуждения и исполнение различных ролей.

### Описание и анализ данных

Адаптированный нами визуальный метод связывает переживания учеников с четырьмя местами действия «Попался!» (ручей, игровая комната, полевой лагерь, школьный класс) при помощи дуг (предчувствие и воспоминание), которыми восприятие учениками своих воспоминаний привязывается к каждому конкретному месту действия.

Этот процесс требует сочетания следующих двух измерений анализа:

- организация событий в рамках сюжета — хронологический порядок, в котором эти события переживаются (будущие события ученики предчувствуют, а прошлые события копаются у них в памяти; и те, и другие представлены в виде дуг);

- представление данных по прошествии времени — благодаря рассказам участников о своих переживаниях с использованием фотографий, отрывков из бесед, рисунков и воспоминаний.

Фотографические свидетельства участия учеников в действии в том или ином месте объединяются с рассказами, записанными в ходе бесед. В сочетании с рисунками учеников и заметками, сделанными одним из авторов статьи, полученные данные создают многогранное представление об осмыслении учениками этого мероприятия и об их эмоциональных реакциях на него. Для некоторых учеников эти представления переместились из контекста экскурсии в более широкий контекст личных представлений о прошлой и будущей жизни. Сравнения на примере различных случаев то, как ученики «перемещаются» вперед и назад во времени, мы смогли обозначить контуры их переживаний.

Всем ученикам (12 человек), которые согласились участвовать в исследовании, были заданы вопросы о самых памятных для них моментах экскурсии.

На приведенном ниже рисунке (рис. 2) кружками обозначены три места, которые больше всего запомнились ученикам. Дуги обозначают ссылку на рассказ «Попался!», где будущие события предчувствуются (пролепсис), а события прошлого вспоминаются (аналепсис). Как показывает рисунок, больше всего детям запомнились ручей, полевой лагерь и финальные мероприятия в школьном классе. Перед нами — общая картина, однако для понимания переживания необходимо рассмотреть каждый случай более подробно.

«Попался!»: Хронология, пролепсис, аналепсис

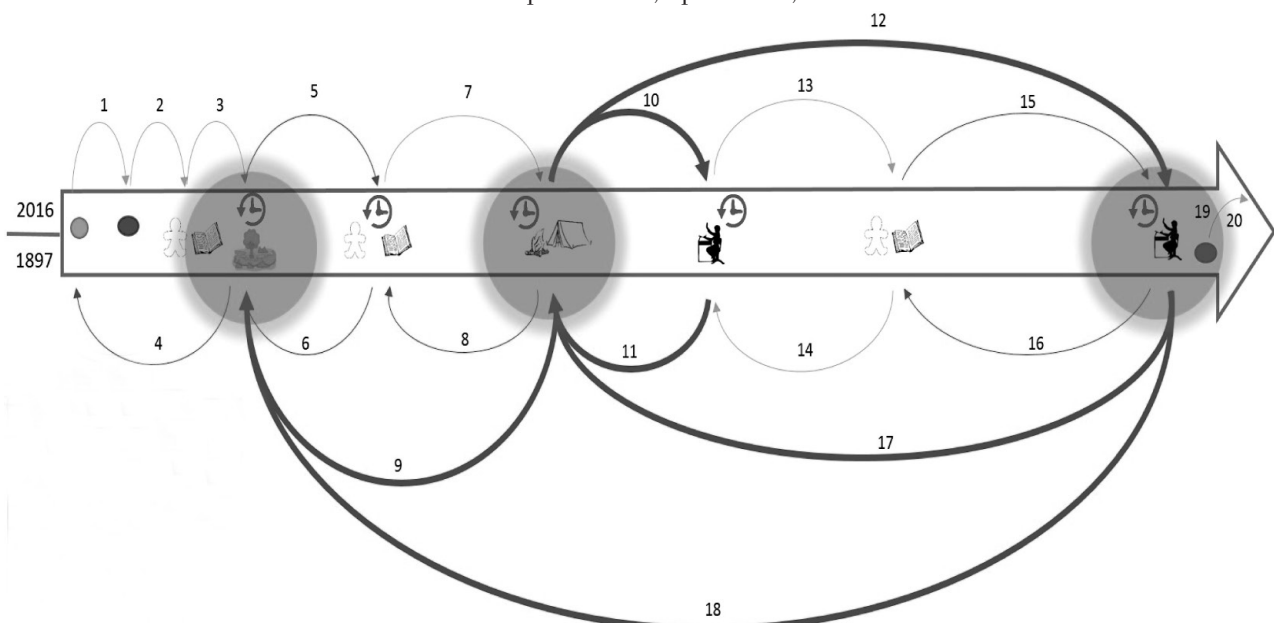


Схема начерчена Марсело Валенте Рамосом

Рис. 2. Хронология сюжетной линии «Попался!»



|   |   |
|---|---|
| Перед посещением РЕЕС/<br>Начало и конец маршрута РЕЕС  |  |
| Ручей   |  |
| Игровая комната   |  |
| Полевой лагерь  |  |
| Школьный класс  |  |
| Портал для путешествий<br>во времени  |  |
| Дуги над осью =<br>Эпизоды, направленные<br>в будущее   |  |
| Дуги под осью =<br>Эпизоды, связанные<br>с возвратом в прошлое                                |  |
| Дуги, образующие зам-<br>кнутую петлю: «Дважды<br>совершенное поведение».<br>Активное участие |  |

Рис. 2. Хронология сюжетной линии «Попался!»  
(продолжение)

Ниже в табл. 1 представлены нумерованные описания дуг, отражающие движение сюжета в том виде, как его переживали ученики.

## Анализ примеров

В этом разделе мы анализируем два конкретных примера — Минни и Бетти. Это вымышленные имена Скаутов из XIX в. из драмы «Попался!».

Каждый случай будет представлен в виде таблицы данными, собранными в разные периоды времени: через неделю, месяц и три месяца после экскурсии. Последняя позиция в таблице — это общая схема впечатления детей от экскурсии, представляющая собой сочетание фотографий и ответов, полученных одновременно по прошествии некоторого времени.

Первая позиция таблицы — это догадки учеников за неделю до экскурсии. Они пытаются представить себе, что может произойти на экскурсии и что они при этом будут чувствовать. Ученики рисуют свои представления об экскурсии и дают пояснения к рисункам.

Вторая, третья и четвертая позиции — это описания в ретроспективе эмоций, пережитых детьми во время экскурсии. Каждая позиция таблицы содержит собственный рассказ ребенка о его переживаниях. Их воспоминания изображены на линии сюжета в виде кружков, обозначающих, как в памяти детей закрепились определенные места (ручей, школьный класс или полевой лагерь), а дуги изображают, как воспоминания детей смещаются вперед и назад от од-

Таблица 1

### Описание истории «Попался!» и соответствующие дуги

| Дуга      | Описание   |
|-----------|--|
| 1         | Подготовка на школьных площадках. Знакомство с ролью Скаутов. Практикуется вдумчивое внимательное слушание и обдумывание услышанного. Художественное творчество с использованием природных материалов.   |
| 2         | Начало экскурсии. Подражание аборигенным народам как хранителям земли. Приглашение присоединиться к театрализованной ролевой игре «Попался!»   |
| 3         | Предложение ознакомиться с достопримечательностью (ручей Пуллен-Пуллен-Крик), который скауты посещают по традиции, которая восходит к 1897 г. Произносится заклинание для перемещения во времени, которое открывает временной портал и позволяет вообразить себя скаутами из 1897 г.   |
| 4         | Исследование ручья Пуллен-Пуллен-Крик в роли Скаутов. Дети внимательно слушают рассказы на берегу ручья.   |
| 5         | Размышления и обмен мнениями между членами группы. Дети вместе сочиняют стихотворение. Прошлое (скауты из XIX в.) переносится в настоящее. Осмысление места действия и содержания рассказа.  |
| 6         | Произносится заклинание во времени, которое открывает портал и позволяет слушать разговоры из прошлого (1897 г.) и понять сюжет в ретроспективе.   |
| 7         | Попытка угадать развитие сюжета, планирование сбора доказательств в полевом лагере.  |
| 8         | Произносится заклинание для путешествия во времени, которое открывает портал в полевой лагерь. Сбор доказательств и улик из прошлого, в том числе: объявление о розыске преступника, подарок в упаковке — ювелирное украшение; мешок, рогатка, чучело лазурного лесного зимородка.   |
| 9         | Чучело птицы и рассказ о других видах животных, которым угрожает истребление, становится главным элементом, который пробуждает в учениках сочувствие и усиливает их впечатления от пребывания в полевом лагере. В детях пробуждается чувство ответственности за окружающую среду. Дети вспоминают свои впечатления от ручья.               |
| 10,<br>12 | Ученики идут за учителем, мисс Дав и заходят в школьный класс, чтобы собрать еще больше доказательств и улик. Они слушают монолог мисс Дав (подтверждение версии Пэдди Мак-Кинни, составление договора и обвинение скаутов в том, что именно они убивают птиц). Накал страстей заставляет учеников словесно выражать свои мысли и чувства. |

| Дуга   | Описание  |
|--------|---|
| 12, 13 | Ученики уходят из класса, закрывают за собой временной портал и переходят в игровую комнату, где они пытаются составить план вмешательства в сюжет, чтобы при помощи собранных улик переубедить мисс Дав и защитить природу. Во время составления плана ученики начинают собираться с мыслями.  |
| 14     | Соотнесение улик с реальной историей. Переживание за персонажей.  |
| 15     | Составление плана действий. Переодевание в скаутов из 1897 г. Произносится заклинание для путешествия во времени, которое открывает портал обратно в школьный класс.  |
| 16     | Их план начинается осуществляться.  |
| 17     | Дети переживают предыдущую ключевую сцену (полевой лагерь) и ведут себя, как если бы сейчас был 1897 г.   |
| 18     | Ручей как знаменательное место становится ключевым элементом в осмыслении рассказа. Ученики возвращаются назад и снова испытывают те же переживания, играя свои роли и пытаясь вмешаться в события прошлого/настоящего. Последнее действие — это сцена, в которой шансы на успех и неудачу примерно равны. Каждый ученик отвечает за свои собственные действия. |
| 19     | Представление заканчивается; обсуждение мероприятия с целью узнать больше о самом себе, о других и о месте действия.  |
| 20     | На открытом воздухе группа обсуждает то, что можно улучшить у себя дома. Они составляют план действий на будущее при помощи школьного учителя. На этом экскурсия «Попался!» завершается, и снова начинается реальная жизнь.   |

ного места к другому и изменяются во времени. Через три месяца после экскурсии на схеме изображено самое памятное место и самый памятный момент, воспоминания о которых сохранились, несмотря на время. Чем больше подробностей дети вспоминают в связи с тем или иным местом, тем больше дуг на соответствующей схеме. По мере перемещения в прошлое незначительные события расплываются, уступая место более важным воспоминаниям.

Мы собрали рисунки учеников, чтобы зафиксировать с их помощью догадки детей и осмысление ими пережитого. Рисунки дополняются свободной беседой с учениками об их рисунках. Основная задача — наладить общение между исследователями и учениками, услышать их голоса и понять, что, по их мнению, изображено на рисунках и как они это понимают [23].

**Минни.** Первый анализируемый нами случай — это Минни, ученица 5-го класса. В последнем акте она вышла за рамки театрального представления, в отличие своих сверстников, которые просто играли свои роли, она увлеклась этой историей и пыталась добиться определенного результата. Она начала действовать по собственной инициативе так, как если бы мисс Дав, учительница из пьесы, была готова подписать договор и продать землю, что привело бы к разорению живой природы. Действие подходило к кульминационному моменту, и Минни подошла к столу учительницы, когда та отвернулась, и тайком взяла договор о продаже земли, спрятала его под партой и передала по цепочке своим одноклассникам. Ее попытка выкрасть договор вышла за рамки ее роли, предусмотренной сюжетом. То, что она отважилась на такой отчаянный поступок, стало в тот момент для нее переживанием — особым эмоциональным состоянием, которое она вспоминала как важное после завершения экскурсии. Она была жестоко разочаро-

вана многочисленными безуспешными попытками разубедить мисс Дав подписывать этот договор. Тогда она приняла решение выйти и действовать. Когда учительница заметила пропажу договора, один мальчик прибежал из другого конца комнаты, отобрал документ у группы девочек и побежал обратно к группе мальчиков, где другой ученик порвал договор в клочья. Весь этот процесс был сфотографирован. Его иллюстрация представлена в самой нижней строке итоговой схемы для Минни.

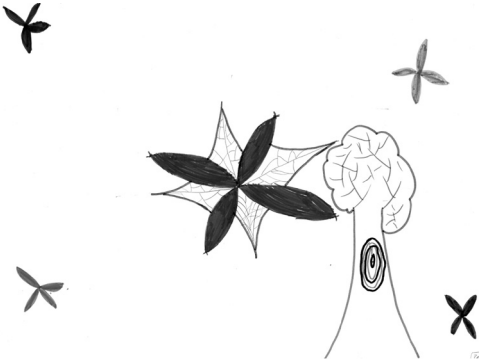
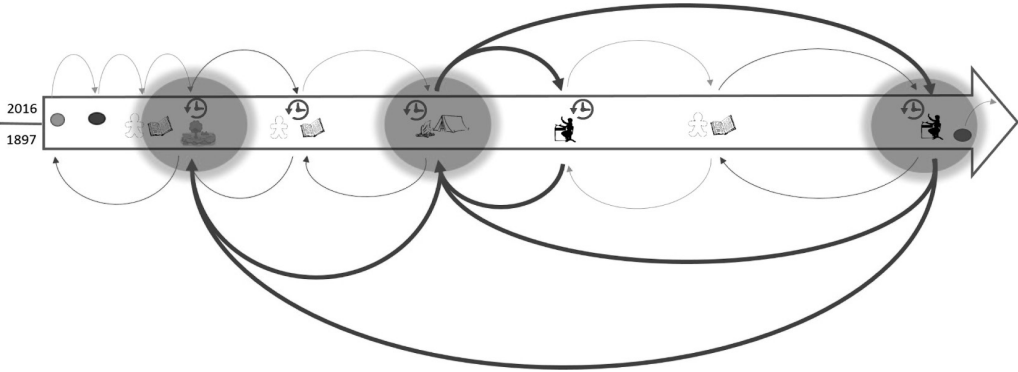
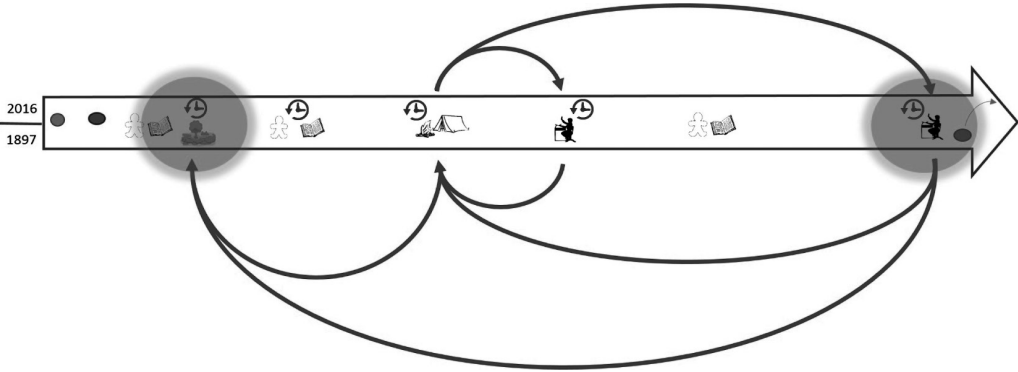
Увлеченность Минни и ее действия в этот драматический момент в школьном классе и стали ее переживанием, как следует из информации, полученной в ходе последующих бесед. В терминах Выготского, переживание возникло в связи с социальной ситуацией развития как источника развития ребенка. Он пишет: «Переживание какой-либо ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка. Таким образом, не сам по себе тот или иной момент, взятый безотносительно к ребенку, но этот момент, преломленный через переживание ребенка, может определить, как этот момент будет влиять на ход дальнейшего развития» [30; 28, p. 4].

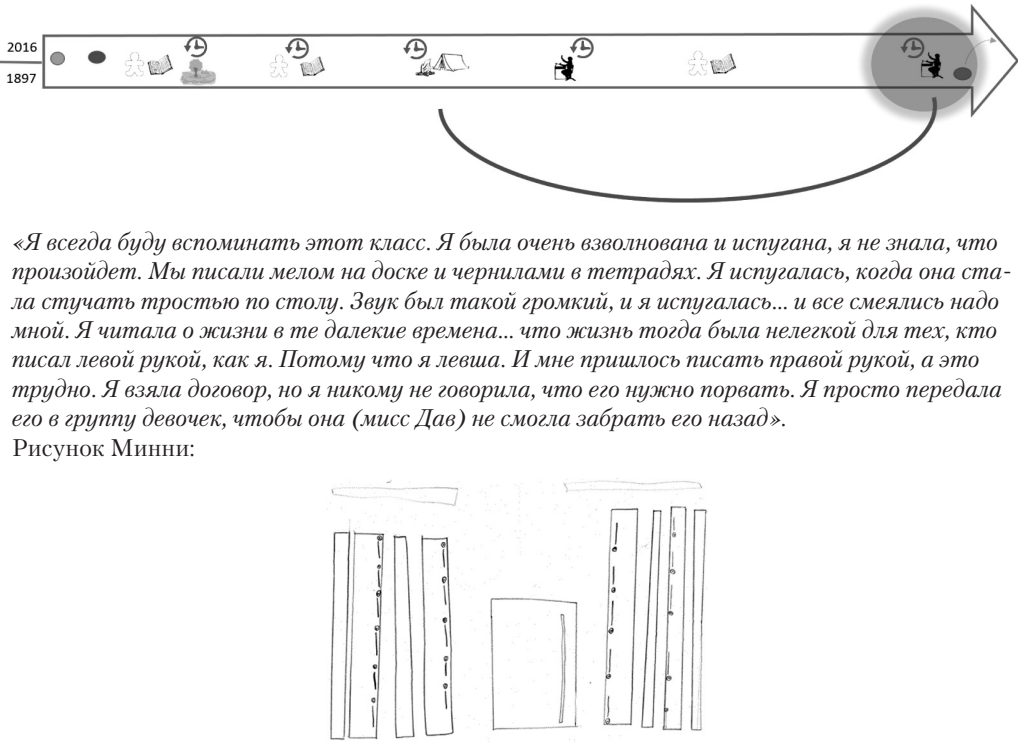
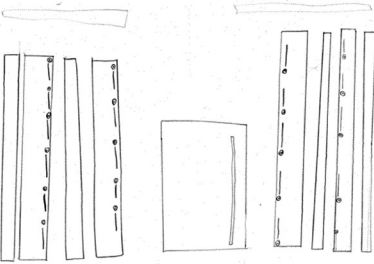
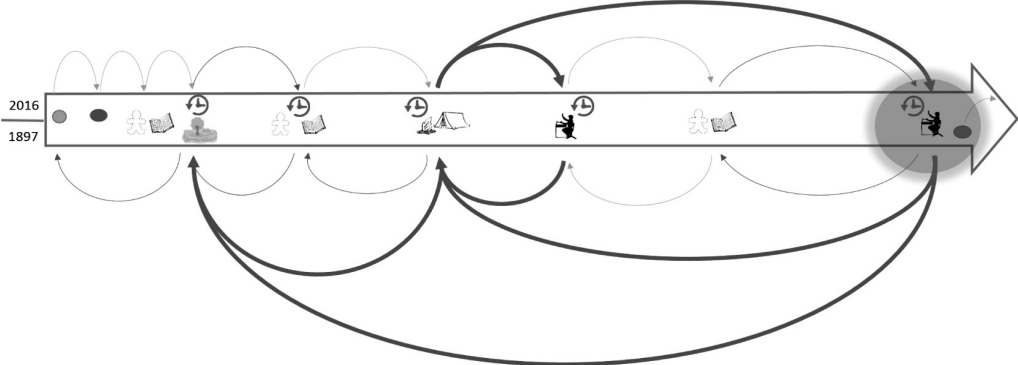
Минни взяла в свои руки инициативу по спасению птиц, как следует из ее дерзкого поступка — кражи договора, который вышел за рамки ее роли. Ситуация в классе была одинакова для всех детей («тот же самый момент»), однако Минни преломила события «через призму собственного переживания», и это заставило ее действовать спонтанно и выкрасть контракт, чтобы не позволить учительнице продать землю негодяям. При этом Минни наказал ее собственный учитель за то, что девочка нарушила правила игры. Через несколько недель Минни пересмотрела эти драматические события, свои поступки и то, кем она является в школе и за ее пределами.

Ниже (табл. 2) представлены данные, упорядоченные во времени, с визуальным представлением переживаний учеников и с их собственными высказываниями.

Таблица 2

Реакции Минни на переживания в прошлом спустя определенное время и их схематическое представление

| Периоды времени                       | Воспоминания   |
|---------------------------------------|--|
| <p>За неделю до переживания</p>       | <p>«На следующей неделе мы будем играть в скаутов; они попытаются помешать кому-то забрать воду из ручья, мы должны будем надеть костюмы. Я знаю, кого мы будем изображать, какие это персонажи и какие вещи.... и что случилось в те (прошлые) дни.. Я думаю, на следующей неделе я буду просто счастлива... Это будет весело. На моем рисунке цветы, листья и дерево».</p> <p>На рисунке — ее художественное предвидение будущих переживаний</p>   |
| <p>Через неделю после переживания</p> |  <p>«Этот человек (священник) сам убивал птиц, а сказал, что это делали мы, хотя это неправда. Они убивали птиц, передавали их чучела в музей и получали за это деньги». Вопрос исследователя: «Тебе удалось переубедить мисс Дав?» Ученица: «И да, и нет. Да, потому что мы в конце концов убедили ее, и нет, потому что мы сделали неправильно. Мы поступили неправильно. Мы проявили неуважение, когда пытались переубедить ее (мисс Дав). Я не знаю, возможно, мне не стоило рвать договор, нам ничего об этом не сказали».</p> |
| <p>Через месяц после переживания</p>  |  <p>«Мне больше всего запомнился класс и лес, я помню, что там были люди, когда я сидела в лесу, там были аборигены. В лесу я была ... .. счастлива... я не знаю....».</p>   |

| Периоды времени                           | Воспоминания   |
|---|--|
| <p>Через три месяца после переживания</p> |  <p>«Я всегда буду вспоминать этот класс. Я была очень взволнована и испугана, я не знала, что произойдет. Мы писали мелом на доске и чернилами в тетрадях. Я испугалась, когда она стала стучать тростью по столу. Звук был такой громкий, и я испугалась... и все смеялись надо мной. Я читала о жизни в те далекие времена... что жизнь тогда была нелегкой для тех, кто писал левой рукой, как я. Потому что я левша. И мне пришлось писать правой рукой, а это трудно. Я взяла договор, но я никому не говорила, что его нужно порвать. Я просто передала его в группу девочек, чтобы она (мисс Дав) не смогла забрать его назад».</p> <p>Рисунок Минни:</p>  |
| <p>Переживание в целом</p>                |    |

Мы можем видеть переживание Минни спустя время, поскольку ее эмоции в школьном классе в день экскурсии живо сохранились, как следует из ее ответа через три месяца. Ей понравился ручей и сама природа; она удивилась, увидев на ручье чучело птицы, но она не рассказала об этих впечатлениях спустя месяц, в то время как более сильное эмоциональное переживание, которое пришлось на кульминационный момент в школьном классе, сохранилось в ее памяти и спустя три месяца. Ее рисунок с рядами парт в школьном классе, а также ее письменные пояснения подтверждают это утверждение. Контуры ее переживания представлены в финальной сцене в школьном классе, и драматическая ситуация осталась живой в памяти девочки. Ее переживание в связи с кражей договора оказалось очень важным для нее и очень эмоциональным в сочетании с оставшимся у нее потом ощущением того, что ее неправильно поняли.

**Бетти.** Второй анализируемый нами случай — это Бетти. Она тоже ученица 5-го класса. Место и время,

которые запомнились ей больше всего, — это ручей. Хотя она тоже активно участвовала в спектакле, ее наблюдательная позиция и поступки значили больше, чем ее высказывания. Моменты, когда она выражала свое мнение, было связаны с защитой природы и птиц.

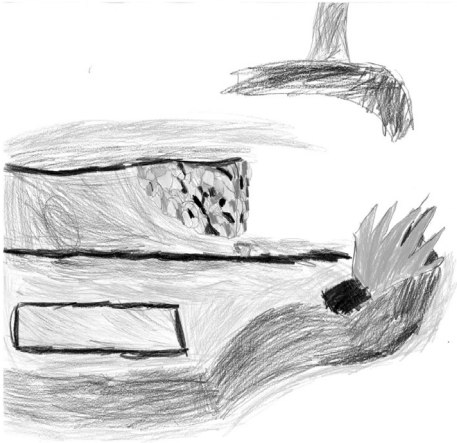
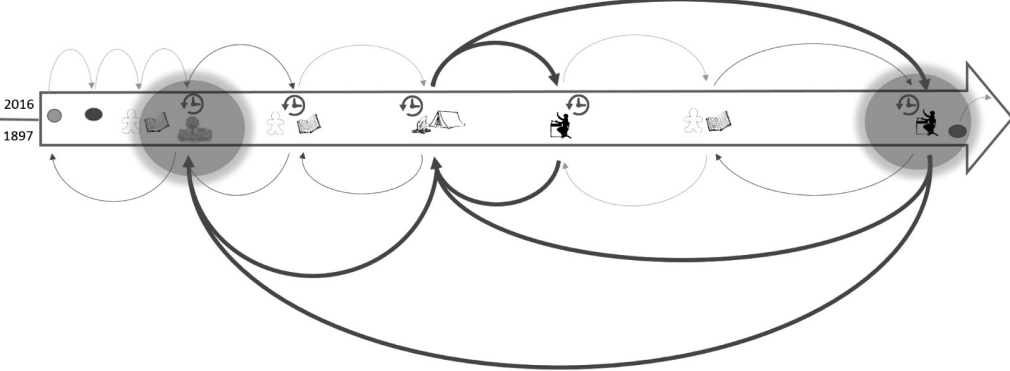
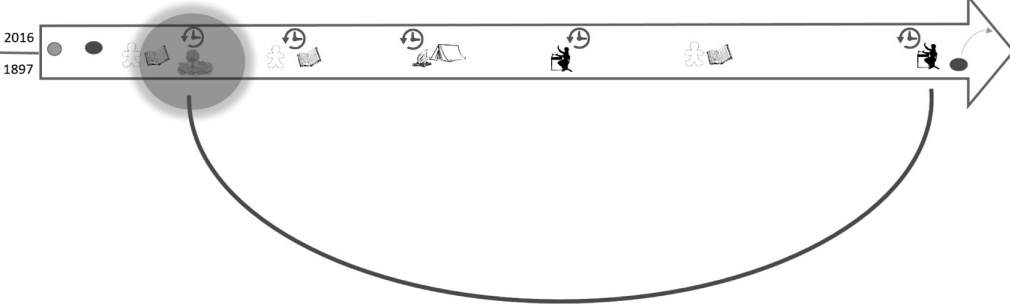
Возле ручья она, очевидно, получила особые впечатления, жила своими собственными чувствами, любовалась пейзажем, небом через листья и ветви деревьев, сидя на бревне, внимательно рассматривая каждый камень, мох или выглядывая из-за кустов. Она все время улыбалась и по-настоящему радовалась происходящему, как в отдельные моменты, так и в целом.

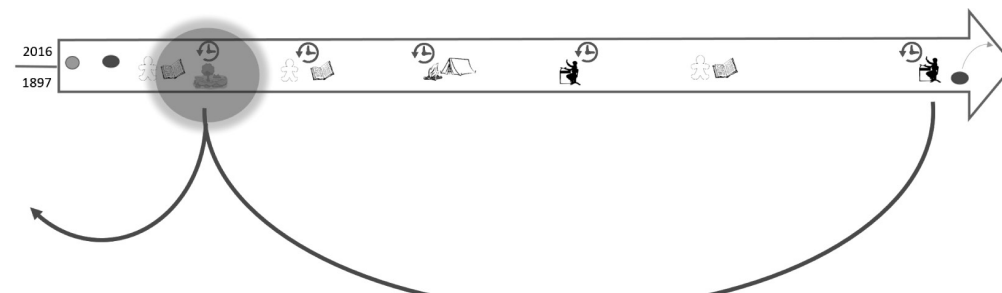
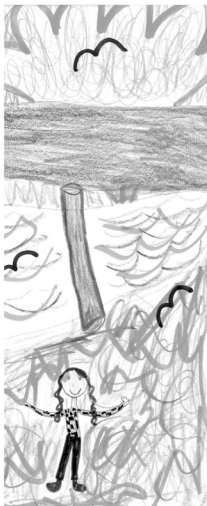
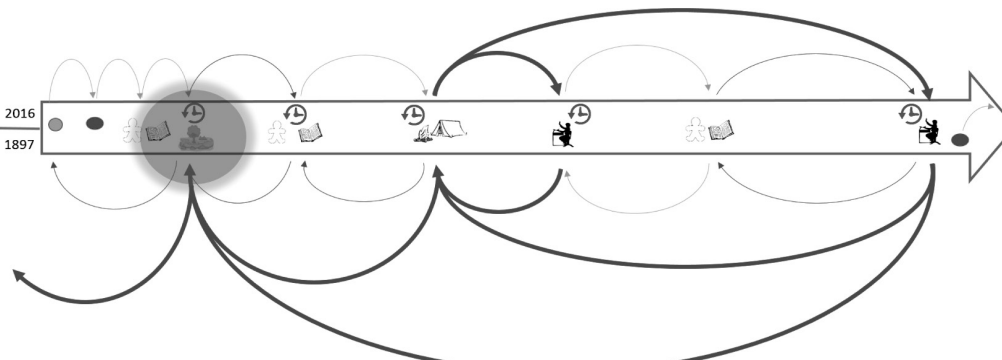
Ниже (табл. 3) представлены даты, упорядоченные во времени, с визуальными представлениями переживания этой ученицы.

Выготский напоминает нам о том, что «всякая эмоция есть функция личности» [33, р. 207]. Это высказывание легко понять на примере схемы и рисунка Бетти. Мы видим такие элементы истории, как природа, деревья, ручей, а также некоторые аспекты ее лично-



Реакции Бетти на переживания в прошлом спустя определенное время и их схематическое представление

| Периоды времени                       | Воспоминания   |
|---------------------------------------|--|
| <p>За неделю до опыта</p>             | <p>«Я думаю, мы будем играть в какие-нибудь игры, веселиться, возможно, мы пойдем в поход; я хотела бы узнать названия деревьев и мотыльков. Мне нравится гулять на природе, я не слишком люблю учиться в школе, я практически живу на природе, где я чувствую себя как дома. Мне больше нравится быть на природе, я не знаю, почему, я совсем не домоседка. Лагерь – это как раз то, что мне нужно, я люблю движение и игры на улице».</p> <p>Ниже на рисунке представлено ее незавершенное художественное представление о будущем походе.</p>  |
| <p>Через неделю после переживания</p> |  <p>«Мне понравилось писать в классе чернилами; мое перо постоянно ломалось, везде были кляксы. Мне очень понравился ручей, мне очень нравится быть на природе. А еще мне понравилось путешествие в прошлое и то, что мы делали то же, что и люди в те времена».</p>   |
| <p>Спустя месяц после переживания</p> |  <p>«Мне больше всего запомнился класс и лес, я помню, что там были люди, когда я сидела в лесу, там были аборигены. В лесу я была ... .. счастлива... я не знаю....».</p>   |

| Периоды времени                           | Воспоминания   |
|---|--|
| <p>Через три месяца после переживания</p> |  <p>«Ручей — это мое "счастливое место", потому что мне нравится бывать на природе и изучать ее. Дом и класс — это не мое. Во время экскурсии я чувствовала себя по-разному, иногда я была счастлива, а иногда мне было грустно, потому что мне было очень неприятно смотреть на чучело птицы, когда мне сказали, что это была когда-то настоящая живая птица. Старый класс в школе напомнил мне о том, что я никогда не видела своего дедушку. Он умер, когда мама была еще совсем маленькая. Мне грустно, когда я думаю о том, что должна была бы увидеться со всеми своими родственниками. Но не получилось».</p> <p>«Ручей — очень красивое место. Там очень тихо, я чувствовала там себя по-настоящему спокойной и счастливой. Мне сказали, что большому эвкалипту около 100 лет и что на этом ручье скауты играли перед школой в 1879 г.»</p>  <p>The Creek was a beautiful Place it was very calming too. I also felt really calmed and happy. I learnt that the big gum tree was about 100 years old and that Creek was where the bushkids played before school in 1879.</p> |
| <p>Переживание в целом</p>                |    |

сти, такие как любовь к природе и к прогулкам на свежем воздухе. Бетти рассказывает о себе как о человеке, который любит бывать на природе, — это можно расценить как самоописание ее личности. В своих комментариях она объясняет: «Мне понравился ручей, потому что я люблю бывать на природе». Она объясняет причины, почему ручей ей особенно понравился.

Заключительная схема также отображает сдвиг от общих воспоминаний к более глубоким размышлениям о жизни ее семьи. В своей заключительной беседе она рассказала о том, что редко бывает на ручье с кем-то из членов своей семьи и что ей очень грустно от того, что она никогда не видела «своего дедушку по матери», поскольку она всегда думала, что должна

увидеться со всеми членами своей семьи, «но не получилось». Роль школьницы из XIX в., которую она играла в школьном классе, заставили Бетти вспомнить о ее дедушке по матери, которого она никогда не видела. Мы можем предположить, что эта ассоциация возникла потому, что она представляла себе деда в школьном классе, похожем на этот. Хотя ее переживание в основном касается ручья и в целом является положительным, оно оказывается намного сложнее из-за чувства утраты, от того, что она редко ходит на природу со своими родными и что она никогда не увидит своего дедушку. Через три месяца после переживания собранные данные указывают на то, что она «снова переживает» и размышляет над своим эмоциональным опытом, который связывает радостные чувства на берегу ручья с грустью и чувством сожаления.

### **Заключительные мысли**

В этой статье мы применяли метод визуализации Выготского для изображения переживаний детей до, во время и после учебной экологической экскурсии под названием «Попался!». В соответствии с методом визуализации детские переживания связаны с определенными моментами времени и с определенными местами, где разворачивается действие драмы «Попался!». Рассказы детей об их впечатлениях от экскурсии, их ощущения и эмоции привязываются к конкретным местам, которые имеют для них особое значение.

Например, Минни, снова переживает тот момент в школьном классе, когда она спрятала договор, чтобы мисс Дав не смогла продать землю браконьеру. Ее поступки во время постановки продолжают влиять на ее самоощущение в реальной жизни и после того, как она вернулась в школу и задумалась о том, почему решилась на подобный поступок. Она попыталась как-то увязать свое решительное вмешательство в ход представления с требованиями придерживаться школьных правил и слушаться учителя. Эта дилемма продолжает возникать перед Минни и после экскурсии, благодаря ей в памяти девочки прочно сохранились события, который произошли в школьном классе.

Бетти также испытала сильные переживания в конкретном месте, а именно на берегу ручья. Когда она пишет в своих воспоминаниях, что ручей — это то место, которое ей больше всего понравилось в экскурсии, это вызывает в ее памяти воспоминания об отдыхе на природе вместе семьей, но также и грусть от того, что она не может разделить эти моменты со всеми членами своей семьи, а именно со своим дедушкой, который умер. Ее переживание на берегу ручья — это сложное чувство, которое связано с ее

прошлым, настоящим и будущим. Особо выделяя эмоциональное переживание в конкретном месте, мы тем самым соглашаемся с определением переживания, предложенным Блунденом [1; 2], согласно которому переживания — это особое и конкретное ощущение, а не смутный набор эмоций.

Знаки, жесты, выражение лица и степень увлеченности ребенка экскурсией стали наглядным источником информации об их отношении и эмоциональном впечатлении от окружающей среды. Важно напомнить, что педагог здесь действовал в качестве режиссера постановки для всех членов группы, чтобы пробудить в них эмоции и ожидания и повысить степень напряженности, испытываемой всеми учениками. Ученики полностью увлеклись своей ролевой игрой, работали в группах, делились мыслями и чувствами и вели переговоры для разрешения конфликтов, действуя, словно адвокаты. То, как дети делились друг с другом своими эмоциями и переживаниями, очень похоже на поведение зрителей в театре, когда общие вздохи, плач и смех создают атмосферу, в которую встраивается переживание.

Анализ с применением визуального метода позволил зафиксировать движение живого рассказа. Драматические моменты в завершающей сцене или время, медленно текущее на берегу ручья, могли стать сценой для переживания, которое испытали дети и которое прочно закрепилось в их памяти, а затем способствовало их развитию, будучи встроенным в другие заботы, волнения и размышления. И даже несмотря на то, что дети в обоих классах совершили одну и ту же экскурсию, визуальный метод позволяет создать различные контуры переживания для различных учеников.

Метод визуального представления, предложенный Выготским, предполагает представление художественного произведения как настоящее переживание, как реальное событие со своим «началом, серединой и концом» [2, р. 2], которое начинает свое движение из прошлого, настоящего или будущего или которое перемещается из одного места в другое.

В драме «Попался!» переживания учеников в физическом и в фигуральном смысле перемещались из одного места в другое. Представление обоих произведений («Легкое дыхание» и «Попался!») в форме схемы наглядно показало, как события двигаются вперед в случае проlepsиса и двигаются назад в случае анаlepsиса, тем самым раскрывая рекурсивную природу переживания. В дальнейших исследованиях мы намерены исследовать эту рекурсивную природу переживания, чтобы понять, как отдельные моменты и переживания в месте действия продолжают преобразовываться детьми по мере того, как те вспоминают существенные моменты и задумываются над ними, а также вновь задумываются о связанных с конкретным местом переживаниях, имевших место в их жизни.

### **Благодарность**

Настоящая статья — часть текущей исследовательской дипломной работы для получения диплома о высшем образовании и степени доктора философских наук. Исследование выполнено при поддержке стипендии, предоставленной в рамках Австралийской правительственной образовательно-исследовательской программы (RTP).

References

1. Blunden A. Perezhivanie, 2014. URL: <http://wiki.lchc.ucsd.edu/CHAT/Perezhivanie> (Accessed 17.06.2015)
2. Blunden A. Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 23, no. 4, pp. 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193
3. Bozhovich L. The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2009. Vol. 47(4), pp. 59–86. doi:10.2753/RPO1061-0405470403
4. Bunin I., Bowie R. Night of denial: Stories and novellas: Northwestern University Press, 2006.
5. Ferholt. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play. In Davis S. (eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. London: Bloomsbury Academic, 2015, pp. 57–75.
6. Fler M. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7(1), pp. 34–49.
7. Fler M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2013. Vol. 38, no. 3, pp. 127–134.
8. Gonzalez Rey F. A Re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18(3), pp. 257–275. doi:10.1080/10749030903338517
9. Greenwood D.A. A critical theory of place-conscious education. In Stevenson R.B. (eds.), *The international handbook of research on environmental education*. AERA-American educational Research Association: Routledge, 2013, pp. 93–100.
10. Gruenewald D.A. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 2003. Vol. 40(3), pp. 619–654. doi:10.3102/00028312040003619
11. Gruenewald D.A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 2008. Vol. 14(3), pp. 308–324. doi:10.1080/13504620802193572
12. Kozulin A. Vygotsky's psychology: A biography of ideas. Harvard University Press, 1999.
13. Mannion G., Fenwick A., Lynch J. Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 2013. doi:10.1080/13504622.2012.749980
14. Michael M. Dramatic interactions: From Vygotsky's life of drama to the drama of life. In Davis S. (eds.), *Dramatic interactions in education*. London: Bloomsbury Publishing, 2015, pp. 19–37
15. Petrucci A.P. Kairotic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 2001. Vol. 21(2), pp. 349–381.
16. Phillips L.G. Research with children: voice, agency and transparency. In Warren Midgley A. D. (eds), *Echoes: Ethics and issues of voice in education research*. The Netherlands: Springer, Rotterdam, 2014, pp. 165–182.
17. Renshaw P., Tooth R. Perezhivanie mediated through narrative place-responsive pedagogy. In Surian A. (ed.), *Open spaces for interactions and learning diversities*. Rotterdam: Sense, 2016, pp. 13–23.
18. Roth W., Jornet A. Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 2016, pp. 1–10. doi:10.1080/10749039.2016.1186197
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical*

Литература

1. Blunden A. Perezhivanie. 2014 // URL: <http://wiki.lchc.ucsd.edu/CHAT/Perezhivanie>.
2. Blunden A. Translating perezhivanie into English // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. № 4. P. 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193.
3. Bozhovich L. The social situation of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2009. Vol. 47(4). P. 59–86. doi:10.2753/RPO1061-0405470403.
4. Bunin I., Bowie R. Night of denial: Stories and novellas: Northwestern University Press. 2006.
5. Ferholt. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play / S. Davis (Ed.) // *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. L.: Bloomsbury Academic, 2015. P. 57–75.
6. Fler M. An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7(1). P. 34–49.
7. Fler M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2013. Vol. 38. № 3. P. 127–134.
8. Gonzalez Rey F. A Re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy // *Mind, Culture, and Activity*. 2011. Vol. 18(3). P. 257–275. doi:10.1080/10749030903338517.
9. Greenwood D.A. A critical theory of place-conscious education / R.B. Stevenson (Ed.) // *The International Handbook of Research on Environmental Education*. AERA-American educational Research Association: Routledge, 2013. P. 93–100.
10. Gruenewald D.A. Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education // *American Educational Research Journal*. 2003. Vol. 40(3). P. 619–654. doi:10.3102/00028312040003619.
11. Gruenewald D.A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place // *Environmental Education Research*. 2008. Vol. 14(3). P. 308–324. doi:10.1080/13504620802193572.
12. Kozulin A. Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. Harvard University Press, 1999.
13. Mannion G., Fenwick A., Lynch J. Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature // *Environmental Education Research*. 2013. doi:10.1080/13504622.2012.749980.
14. Michael M. Dramatic interactions: From Vygotsky's life of drama to the drama of life / S. Davis (Ed.) // *Dramatic interactions in education*. London: Bloomsbury Publishing. 2015. C. 19–37.
15. Petrucci A.P. Kairotic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy // *JAC: A Journal of Composition Theory*. 2001. Vol. 21(2). P. 349–381.
16. Phillips L.G. Research with children: voice, agency and transparency / A.D. Warren Midgley (Ed.) // *Echoes: Ethics and Issues of Voice in Education Research*. The Netherlands: Springer, Rotterdam, 2014. P. 165–182.
17. Renshaw P., Tooth R. Perezhivanie mediated through narrative place-responsive pedagogy / A. Surian (Ed.) // *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities*. Rotterdam: Sense, 2016. P. 13–23.
18. Roth W., Jornet A. Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. P. 1–10. doi:10.1080/10749039.2016.1186197.
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research. *Cultural-Historical*



- Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: *The Psychology of Art and the actor under the direction of Perezhivanie. Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18(4), pp. 319–341. doi:10.1080/10749039.2010.518300
21. Somerville M. A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory*, 2010. Vol. 42(3), pp. 326–344.
22. Somerville M. Place, storylines and the social practices of literacy. *Literacy*, 2013. Vol. 47(1), pp. 10–16.
23. Theron L., Mitchell C., Smith A., Stuart J., Campbell Z. Drawing as research method. In Mitchell C. (eds.), *Picturing research: Drawing as visual methodology*. Rotterdam: SensePublishers, 2012.
24. Tooth R. The Pullenvale storythread model: An alternative approach to environmental education curriculum design and practice. 1993, pp. 1038–2046. Brisbane, Queensland: Pullenvale Environmental Education Centre.
25. Tooth R., Renshaw P. Reflections on pedagogy and place: A Journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 2009. Vol. 25, pp. 95–104.
26. Tooth R., Renshaw P. Hoodwinked – A story seed that became a Forest. Unpublished work, 2015.
27. Tuan Y.-F. Place: An experiential perspective. *Geographical Review*, 1975. Vol. 65(2), pp. 151–165. doi:10.2307/213970
28. Vadeboncoeur J.A., Collie R.J. Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20(3), pp. 201–225. doi:10.1080/10749039.2012.755205
29. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 2016, pp. 1–11. doi:10.1080/10749039.2016.1186198
30. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.) (Transcription/Markup: Nate Schmolze; ed.) 1933. URL: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. (Accessed 01.03.17)
31. Vygotsky L.S. The problem of the environment. In R. van der Veer (Eds.), *The vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1934/1994, pp. 338–354.
32. Vygotsky L.S. The psychology of art (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA 8c London: MIT press. 1971, pp.152–319.
33. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. Teoksessa The collected works of LS Vygotsky, 1997. Vol. 4: New York, Plenum.
34. Vygotsky L.S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *The collected works of LS Vygotsky*, 1999. Vol. 6, pp. 71–235.
35. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42(1), pp. 7–97.
36. Wattchow B., Brown M. A pedagogy of place: outdoor education for a changing world. Clayton, Vic: Monash University Publishing, 2011.
37. Zholkovskiy A. A study in framing: Pushkin, bunin, nabokov and theories of story and discourse, 2006. Retrieved, from usc.edu <http://www-bcf.usc.edu/~alikh/eng/tct/chap4.htm#2> (Accessed 11.10.2016)
19. Rubtsova O.V., Daniels H. The concept of drama in Vygotsky's theory: Application in research // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12, no. 3. P. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310.
20. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: The Psychology of Art and the actor under the direction of Perezhivanie // Mind, Culture, and Activity. 2011. Vol. 18(4). P. 319–341. doi:10.1080/10749039.2010.518300.
21. Somerville M. A Place Pedagogy for 'Global Contemporaneity' // Educational Philosophy and Theory. 2010. Vol. 42(3). P. 326–344.
22. Somerville M. Place, storylines and the social practices of literacy // Literacy. 2013. Vol. 47(1). P. 10–16.
23. Theron L., Mitchell C., Smith A., at al. Drawing as research method / Mitchell C. (Ed.) // Picturing Research: Drawing as Visual Methodology. Rotterdam: SensePublishers, 2012. Страницы, на которых опубликована статья?
24. Tooth R. The Pullenvale Storythread Model: An Alternative Approach to Environmental Education Curriculum Design and Practice. Brisbane, Queensland: Pullenvale Environmental Education Centre, 1993. P. 1038–2046.
25. Tooth R., Renshaw P. Reflections on pedagogy and place: A Journey into learning for sustainability through environmental narrative and deep attentive reflection // Australian Journal of Environmental Education. 2009. Vol. 25. P. 95–104.
26. Tooth R., Renshaw P. Hoodwinked – A Story Seed that Became a Forest. Unpublished work. 2015.
27. Tuan Y.-F. Place: An experiential perspective // Geographical Review. 1975. Vol. 65(2). P. 151–165. doi:10.2307/213970.
28. Vadeboncoeur J.A., Collie R.J. Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified // Mind, Culture, and Activity. 2013. Vol. 20(3). P. 201–225. doi:10.1080/10749039.2012.755205.
29. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // Mind, Culture, and Activity, 2016. P. 1–11. doi:10.1080/10749039.2016.1186198.
30. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child C. / Mulholland, trans.; transcription/markup: Nate Schmolze; ed. // URL: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. (accessed 01.03.17).
31. Vygotsky L.S. The problem of the environment / R. an der Veer (Ed.) // The Vygotsky Reader. Oxford, UK: Blackwell, 1934/1994. P. 338–354.
32. Vygotsky L.S. The psychology of art (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA, L.: MIT press, 1971. P. 152–319.
33. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. // The Collected Works of LS Vygotsky. Vol. 4. N.Y.: Plenum, 1997. На каких страницах опубликована работа?
34. Vygotsky L.S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies // The Collected Works of LS Vygotsky. Vol. 6. N.Y.: Plenum, 1999. P. 71–235.
35. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42(1). P. 7–97.
36. Wattchow B., Brown M. A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World. Clayton, Vic: Monash University Publishing, 2011.
37. Zholkovskiy A. A Study in Framing: Pushkin, Bunin, Nabokov and Theories of Story and Discourse. 2006 // URL: <http://www-bcf.usc.edu/~alikh/eng/tct/chap4.htm#2> (accessed 11.10.2016).