

Identity and creativity: The transformative potential of drama lessons

Harry Daniels

*Professor of Education University of Oxford, Oxford, England,
harry.daniels@education.ox.ac.uk*

Emma Downes

*Curriculum Co-ordinator for Drama, Bartley Green School, Birmingham, England,
Emma.downes@bartletgreen.org.uk*

The article introduces an approach to study of identity in children placed in categories associated with disadvantage. It gives an example of the way in which pupils who are on the FSM (Free School Meals) register can experience the transformative potential of drama in relation to identities within school and beyond. This represents a challenge to the understanding of drama as providing a chance to "express" oneself and instead suggests that drama provides opportunities for the exploration of identities, which are fictitious.

Keywords: identity, creativity, drama lessons, notion of self.

Introduction

In schools, children's identities are, to some extent, prescribed, for example, they are placed in categories of need and difficulty. Schools differ in the extent to which they maintain relations of power and control which are realised in 'status' relations witnessed in pedagogic practices. Children become 'pupils' or 'students' or become members of categories of attainment. Some may qualify for 'Free School Meals' (FSM) which is often taken as the prime index of poverty in the UK. Membership of this **group** is often, erroneously, assumed to be predictive of outcomes for a particular **individual**. Pedagogic responses to children who are placed in categories associated with disadvantage are often characterised by increases in teacher control over the selection and sequencing of content, the pacing of progression through curriculum content

and the criteria of evaluation [9]. In a comparison of low and high socio-economic status (SES) settings in Scotland, Duffield [12] reports reduced levels of opportunity for discussion and the achievement of group consensus in low SES settings. She attributes this to teachers' anxiety about control and wariness about pupil autonomy in low SES settings. These low SES students are placed pedagogic contexts which offer little by way of opportunity for engagement in the transformation of social relations, order and identity. The particular focus for this chapter is on an example of the way in which pupils who are on the FSM register can experience the transformative potential of drama in relation to identities within school and beyond. This represents a challenge to the understanding that 'drama' allows you to 'express yourself' rather it suggests that drama provides opportunities for the exploration of identities which are fictitious. As

such it provides all participants with respite from the constraints of notions of 'self' which arise when membership of categories are allocated and pedagogies assume a focus on a narrow conception of learning.

Much has been made of the enduring poor attainment of pupils on the FSM register in comparison to their peers, whose 'identity of disadvantage in school' (FSM) may shape attitudes and values towards school in general and specifically towards practices of learning [21]¹. In many schools they are now seen as vulnerable. The irony of nature of this vulnerability appears to be lost. One response is that they are vulnerable to inappropriate pedagogies. In contrast to the rigid pedagogic practices that may operate within the rest of the curriculum, the drama classroom may offer a temporary lull through the creation of 'negotiated' identities and mediated relations of power and control. Drama is a powerful tool for creating contexts that may provide the opportunity to renegotiate identities.

In writing this chapter we are attempting to develop a novel synthesis of our own ideas that, to some extent, are complementary and, to some extent, are divergent. {1} In the interpersonal exchanges in which we have engaged, there has been a process of mutual transformation. As Van der Veer and Valsiner [26] note, from a Vygotskian perspective, reasoning against other viewpoints can lead to a breakpoint for novel "synthesis" [26, p. 393]. They also argue that as we make the ideas of others our own, we do not merely copy them rather they are "analyzed and reassembled in novel ways — the individual is a co-constructor of culture rather than a mere follower of the enculturation efforts of

others" [26, p. 395]. {2} This is nontrivial because the mediational means of our disciplinary backgrounds provide alternative forms of representation. On the basis of the complementarity that exists between us, we have sought to transform and synthesize our legacy understandings to generate a novel perspective on a common interest. In this sense, we have engaged in the processes that are the object of the chapter.

Theoretical background

The work of a group of early 20th-century Russian social scientists, including Vygotsky, Luria and Leontiev is influencing a great deal of contemporary thinking on the social formation of mind including those aspects of human functioning that are said to witness creativity [28]. Above all he was seeking to develop a liberationist version of social formation in which rather than being pinioned by history, individuals contributed to the creation of cultural tools which they used to change the world.

Vygotsky [28] developed accounts of human action and activity in which cultural artifacts, such as speech, mediate human engagement with aspects of the social, cultural historical situations in which they were located. These artifacts or tools are human products that are taken up, developed, and transformed in the course of human activity. The emphasis is on the social production of artifacts that can be used as tools of both personal and social development and change. This cultural historical perspective on creativity has been summarised by Glaveanu.

The new artifact (material or conceptual) is seen as emerging within the relation

¹ <http://www.challengepartners.org/node/37>

between self (creator) and others (broadly understood as a community), all three being immersed into and in dialogue with an existing body of cultural artifacts, symbols and established norms. This model is not structural but dynamic since it is in the "tensions" between all four elements that creativity takes shape with the "new artifact" becoming part of "existing culture" (for self and/or community) and constantly alimenting the creative cycle [13, p. 12].

Social and cultural tools are historical products, and creativity involves their deployment in the cultural context of the here-and-now. Vygotsky [27] started with a conception of creativity as "a historical, cumulative process" [27, p. 30]. This sense of creativity capitalizing on the past is exemplified in the following, more recent statement "the most eminent are those creators who best utilize the social and cultural tools and best fit with the social and cultural expectations of their time" [23, p. 80].

{2} The concern has been to develop an account in which humans were seen as "making themselves from the outside" rather than being dominated and controlled from the outside. Through acting on things in the world, they engage with the meanings that those things assumed within social activity. Humans both shape those meanings and are shaped by them.

{3} This understanding is exemplified in recent research on creativity when it is understood as: "studying the intrapersonal dynamics of creative processes in the context of the inter-personal relations that make it possible" [14, p. 63].

Vygotsky developed his well known but frequently misunderstood, concept of the Zone of Proximal Development, as a means of discussing the way in which social and participatory learning takes place and devel-

opment is facilitated [19]. This was integrated into his theory of play. It was argued that in play the child could temporarily become 'higher than his average age, higher than his usual everyday behaviour; he is in play as if a head above himself [26]. This concept is often referenced in pedagogic initiatives which claim a Vygotskian heritage. However a myriad of misinterpretations bedevil much of this literature.

Chaiklin (2003) suggests that much of what has been discussed under the rubric of the ZPD misses the central theoretical insistence on social influences leading development. The distinction between microgenesis and ontogenesis is missed in, what for Chaiklin, are misinterpretations of the original formulation of ZPD in its instructional frame of reference. Valsiner provides another important cautionary note that must enter into this debate. He reminds us that much of the empirical work that has been undertaken runs the risk of confusing microgenetic and ontogenetic processes.

'There exists an unwarranted (and implicit) assumption in received empirical practices in developmental psychology to consider the microgenetic and ontogenetic levels of development similar in their organisation' [26].

The term scaffolding, which is often deployed as an operational derivation of the ZPD, could be taken to infer a 'one-way' process within the 'scaffolder' constructs the scaffold alone and presents it for use to the novice. Newman, Griffin & Cole [25], argued that the ZPD is created through negotiation between the more advanced partner and the learner, rather than through the donation of a scaffold as some kind of prefabricated climbing frame. There is a similar emphasis on negotiation in Tharp and Gallimore (1988), who discussed

'teaching as assisted performance', in those stages of the ZPD where assistance is required. The key question here seems to be with respect to where the 'hints', 'supports', or 'scaffold' comes from. Are they produced by 'the more capable partner' or are they negotiated? Vygotsky is unclear on this matter...

Chaiklin (2003) suggests that terms such as scaffolding should be reserved for practices which are designed to teach specific skills and subject matter concepts as against instruction designed to serve explicitly developmental purposes (Chaiklin, 2003, p. 59). With respect to creativity, Newman, Griffin, and Cole [25] argued that the ZPD arises in negotiation between the more advanced partner and the learner, rather than through the donation of a scaffold as some kind of prefabricated climbing frame. Cole and Griffin [8] mount a strong criticism of the scaffolding metaphor based on the extent to which the child's creativity is underplayed. The argument that different settings and activities give rise to spaces, within the ZPD for creative exploration rather than pedagogic domination, is at the heart of their position: "Adult wisdom does not provide a teleology for child development. Social organization and leading activities provide a gap within which the child can develop novel creative analyses" [8, p. 62]. This carries important implications for pedagogic practice. The argument is that the creativity inherent in learning and transformation should be seen in dialogic terms rather than a skill to be transmitted. In the same way that Cole and Griffin caution against acts of pedagogic imperialism, Vygotsky urges us to recognise the centrality of creativity to the entire educational enterprise.

In a seminal work, Vygotsky [27] recognized the importance of the development of creativity through schooling and also rejected the notion of creativity as the product of sudden inspiration. He argued that the active promotion of creativity was a central function of schooling:

We should emphasize the particular importance of cultivating creativity in school-age children. The entire future of humanity will be attained through the creative imagination; orientation to the future, behaviour based on the future and derived from this future, is the most important function of the imagination. To the extent that the main educational objective of teaching is guidance of school children's behaviour so as to prepare them for the future, development and exercise of the imagination should be one of the main forces enlisted for the attainment of this goal [27].

His analysis of the development of creativity is marked by an emphasis on inter-functional relations that resonates throughout his work. He argued that children are not necessarily more creative than adults, rather that they have less control and critical judgment over the products of their imagination. He suggests that as rational thought develops so does critical judgment, and that the tendency is for adolescents to become increasingly dissatisfied with the products of their imagination if they do not acquire appropriate "cultural and technical factors" or tools with which to engage in creative activity.

Adults dismiss their creative output if they are not given the tools to do this sort of work. In the context of this chapter, this position forces us to reflect on the ways in which lessons in drama can provide new tools for creativity not least by virtue of their capacity to bring multiple perspectives explicitly into view.

Vygotsky argues that creativity is a social process that requires appropriate tools, artifacts, and cultures in which to thrive. He extends this analysis to social class with a comment on creativity which will doubtless cause a little discomfort when read by 21st century western eyes.

Every inventor, even a genius, is also a product of his time and his environment. His creations arise from needs that were created before him and rest on capacities that also exist outside of him. This is why we emphasize that there is a strict sequence in the historical development of science and technology. No invention or scientific discovery can occur before the material and psychological conditions necessary for it to occur have appeared. Creation is a historical, cumulative process where every succeeding manifestation was determined by the preceding one. This explains the disproportionate distribution of innovators and creators among different classes. The privileged classes supply an incomparably greater percent of scientific, technical, and artistic creators, because it is in these classes that all the conditions needed for creation are present. Vygotsky [27, p. 30–31].

This position has been adapted by Wertsch and Tulviste who talk of creativity, as 'transformation of an existing pattern of action, a new use for an old tool' [32] and Wertsch [30; 31] reminds us that individuals' histories with regard to cultural tools are an important element in the development of mediated action. He argues that when Vygotsky uses the term 'mental function' he does so with reference to social interaction and to individual processes. In this sense mental functions may be seen to be carried by groups as well as individuals. He sees ability as the capacity to function with the tool

and also talks of mind being socially distributed, belonging to dyads and larger groups who can think, attend and remember together [30; 31].

Thus, a Vygotskian understanding of creativity: acknowledges its pervasiveness; understands the centrality of tools for creativity; and recognizes the importance of the social organization of pedagogy that promotes creativity. When brought together these elements of practices that promote creativity have importance implications for learning that transforms identities.

Learning as a process is linked with identity formation as in Brown and Duguid [6] who see learning as demand driven, a social act, and as identity formation. Lave and Wenger argue that persons 'become' as they come to progressively involve themselves with the activities of a community. In this way learning means to move from peripheral participation to full membership within a knowledge community [20]. This theme is also pursued by Holland, et al. [18] and Wenger [29] who theorized identity as a 'way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities':

'We have attempted to articulate the relation of person and society in a way that makes light of neither social life nor the world of the psyche. At the same time, we reject a dichotomy between the sociological and the psychological. 'Person' and 'society' are alike as sites, or moments of the production and reproduction of social practices. But there is a substantiality to both sites. (: : :) Forms of personhood and forms of society are historical products, intimate and public, that situate the interactivity of social practices. It is in this doubly historical landscape that we place human identi-

ties. We take identity to be a central means by which selves, and the sets of actions they organize, form and re-form over personal lifetimes and in the histories of social collectivities' [18, p. 270].

Dorothy Holland et al. [18] have studied the development of identities and agency specific to historically situated, socially enacted, culturally constructed worlds. They reference Bakhtin [1; 2] and Vygotsky as they develop a theory of identity as constantly forming and person as a composite of many often contradictory, self understandings and identities which are distributed across the material and social environment and rarely durable. They draw on Leontiev in the development of the concept of socially organized and reproduced figured worlds which shape and are shaped by participants and in which social position establishes possibilities for engagement. They also argue that figured worlds:

[D]istribute 'us' not only by relating actors to landscapes of action (as personae) and spreading our senses of self across many different fields of activity, but also by giving the landscape human voice and tone. - underlining).

Holland et al deploy the Bakhtinian concept of the 'space of authoring' is deployed to capture an understanding of the mutual shaping of figured worlds and identities in social practice. Holland et al. also argue that multiple identities are developed within figured worlds and that these are "historical developments, grown through continued participation in the positions defined by the social organization of those world's activity" [18, p. 41]. Identity formation is a social activity that may take place is the unseen minutiae of interaction. It is as much a collective activity in the here and now as it has been through history.

"just as electricity is equally present in a storm with deafening thunder and blinding lightning and in the operation of a pocket flashlight, in the same way, creativity is present, in actuality, not only when great historical works are born but also whenever a person imagines, combines, alters, and creates something new, no matter how small a drop in the bucket this new thing appears compared to the works of geniuses. When we consider the phenomenon of collective creativity, which combines all these drops of individual creativity that frequently are insignificant in themselves, we readily understand what an enormous percentage of what has been created by humanity is a product of the anonymous collective creative work of unknown inventors [27, p. 10–11].

This points to the importance of the cultures of the school which form the setting for collective creative working and activity and the importance of the individual, the collective and the social in arriving at an understanding of the underlying processes and structures. The drama classroom provides a space for experimental refiguring of the landscape of the social world of the young person. Arguably this is particularly important for someone who has been positioned in the institutions of schooling as vulnerable, disadvantaged or unacceptable.

Further questions relate to the ways in which the 'figured' world of the drama lesson impacts on the 'real' everyday world. More specifically, how do the participants in the drama renegotiate themselves and the relation of others to them in the world beyond the drama classroom? The exchange during 'in role' work creates the possibility for such reorientations to meaning and understanding of the self. After this moment of in role work participants are able to be dissect,

analyse and discuss. This has implications for all to extend their own maps of the world. Children are natural experts in this practice, from the moment they enter the school, they are shaped and formed by the social and cultural practices modelled by those already operating in that context.

This approach to a theory of identity in practice is grounded in the notion of a figured world in which positions are taken up constructed and resisted. We will now move to a discussion of the ways in which these understandings of processes of social formation may be relevant to drama in secondary schools.

Case study of this perspective on drama in secondary school

What follows is a case study drawn from the teaching experience of one of the authors. It was selected in order to provide a glimpse of the way in which drama can provide the context for the exploration of reinterpretations of the past, resignification in the present and new possibilities for the future. The challenge is to co-create a context in which participants accept the possibility of transformation (s). In doing so they may seek resolution or re-negotiation through the temporary 'role'.

"...children can intellectually and emotionally exist simultaneously and effectually in two worlds; one real but suspended as far as necessary, and one that is fictional but it is the 'operational' world of the drama" [5].

A useful example of this moment would be an exchange through 'improvisation' — a technique by which both participants adopt a role different to the socially and formally agreed one identified at the beginning of the discourse. Participants are able to enter a

temporary moment of transformation and it is in this moment that, following Holland et al. [18] 'identities' can be negotiated, through dialogue and action. In one sense they engage in the process of 'rewriting' themselves and repositioning themselves in the narratives of their everyday life. They may engage in some form of expansive learning through being placed in situations in which contradictions which previously been invisible are rendered visible and open to conscious reflection. They are both immersed in a context but also given the opportunity of distancing themselves from the events. This resonates with the view of development that Yaroshevsky [33] attributes to Vygotsky. Rather than understanding a stage of development through the ladder like metaphor associated with Piaget, Yaroshevsky suggests that Vygotsky had a dramaturgical notion in mind when he invoked the word 'stage'. The idea was that of a stage where two planes, the personal and the social, were in play. When these two planes collided as a result of incommensurability between personal understandings and social situations then a reforming of both may occur. Yaroshevsky argues that it was through his early association with the dramatist Stanislavsky and the poet Mandelstam (whose reading group he attended) that Vygotsky developed this understanding of 'stage'. If it is the case that he was thinking in this way it certainly opens the way for an understanding of identity work as the recognition, and possibly the understanding of tensions and contradictions and their on-going resolution. Drama lessons can provide settings in which participants can both immerse themselves in the action of a Vygotskian stage and also seek to understand the ways in which personal change can become possible.

One key element in the construction of pedagogic settings that promote creativity is the conscious adjustment of relations of power and control. Many drama practitioners will recognise the layout of a circle as a starting position for the lesson. Immediately, this configuration subverts the traditional layout of a classroom which positions the teacher at the front of the class with the pupils facing towards them. In a circle, the participants are encouraged to be inclusive and equal, with both pupils

and teacher sharing the space. Whilst it is still possible to identify the teacher as 'different' and retaining the power (s) of a teacher, there is at least the potential for pupils to negotiate their role within this classroom.

This potential is further strengthened through the process of 'contracting' — whereby the participants attempt to find a suitable paradigm for collaborative work. Neelands [24] outlines four key purposes for undertaking such an endeavour.

An elected context	Theatre is by choice. It is bracketed off from 'daily life'. It is a mode of live experience that is special and different from our everyday experience. The 'choice' is often formalised by the spatial and temporal separation of theatre from life, so that performances are advertised to occur at a certain time within a designated performance space.
Transformation of self, time and place	Within the 'elected context' there is the expectation that a 'virtual present' or 'imagined world', which is representative of an 'absent' or 'other reality', will be enacted through the symbolic transformation of presence, time and space. The performance space, the experience of time and the actors all become something different for the duration of the performance.
Social and aesthetic rules/ frame	Theatre is a rule – bound activity. Certain rules are 'perpetual'- there must be a choice as to whether an event is experienced as theatre, for instance. Others are tied to particular paradigms, the rules and conventions of a particular form or period of theatre. These rules relate both to the art of theatre

	and also to the terms of the social encounter that is theatre; being silent or joining in, for instance.
Actor – audience interactions	There is always a performer function (the transformed self) and an audience function (reacting and responding to the performers actions). In some forms of theatre these functions

In each of the four areas of 'contracting', the pupils have equal responsibility for the creation and maintenance of the context. This collective responsibility prepares the space for renegotiation of role and identities and does so in such a way that the individual is protected by the agreement of the group. This exemplifies the argument of the primacy of the social in the shaping of the individual. It also attests to the understanding of the space of authoring in the landscape of the social world discussed by Holland et al. [18] and Vygotsky's understanding of creative creativity. This may be the only opportunity pupils have to participate in a democratic process during their time at school. As such, the pupil's role and identity becomes that of 'citizen' within a potentially democratic classroom. These negotiations occur prior to any 'drama' taking place, but are a social necessity in order to establish the explicit and tacit understandings for those who will participate. Delpit [11] in 'Other People's Children' identified five aspects of this 'culture' of power and stated: 'The rules of the culture of power are a reflection of the rules of the culture of those who have power.' In a traditional classroom, this may reflect the power that the teacher has over the pupils, in the role of a position of responsibility and dominance.

'If you are not already a participant in the culture of power, being told explicitly the rules of that culture makes acquiring power easier' [11].

In the next stage of the drama lesson, the acquisition of power becomes possible as the participants become 'players' in which the rules are made explicit (through the sharing and distribution of influence).

The culture of power through 'drama' is that it enables existing social orders to be re-examined and negotiated through the lenses of multiple perspectives. Through participation or as a spectator, traditional hegemonic structure is disrupted and may be permanently transformed. According to Leland and Harste:

'A change or reframing of an old perception occurs as students are able to arrange or alternate previous assumptions. The imagination works as a stage to play out our roles and juxtapose ideas giving us the ability to see the other side, to weigh alternatives, and use what some refer to as intuition. Leland and Harste [22]'

Dorothy Heathcote [15; 16] provides insights into how pupils might have the opportunity to experience 'transformation' through engagement and participation within a drama lesson. It is possible to identify aspects of her work that can be aligned with the theories and beliefs of Vygotsky relating to how children learn. In

the chapter 'Contexts for Active Learning' Heathcote proposes four theoretical models, two of which will form the framework for the exploration of transformative role (s), transitional identities and empowerment.

(The First Model) — Drama used to explore people, their behaviour, their circumstances, their responses to events which affect them.....around this 'pure' form there have developed a network of other forms of exploring people and events invented by a variety of teachers to serve their own interests and beliefs....

Model 2: Mantle of the Expert....means opportunity to work at knowledge and master the skills. 'Mantle' means I declare my calling and live up to what is expected of me in the community.' [10] (<http://www.moe-planning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>).

Underpinning her work are assumptions about the nature of learning which echo those who have been influenced by Vygotsky. Learning involves the mutual shaping of person and setting and in schools the active role of teachers and peers in the social co-construction of solutions to problems using the tools and signs that are made available. In the arts these tools can activate the imagination and crystallise belief. The arts utilise form and structure to express ideas and emotions.

Here lies the importance of the potential of drama for (creative) learning and working with imagination (s). This rests on an understanding of the importance of both external human activity and internal interactions (and reflection) for learning. Drama whether it be scripted or improvised, is a microcosm of events that reflect events and possible events in the real world. As such, participation in the

drama provides opportunities for pupils to challenge or subvert the identities they normally assume (willingly or not). This is both emancipatory and provides temporary relief from the limited power that pupils hold within the socio-cultural relationships in the school. Drama offers the possibility for the construction of 'interrupts' in the ongoing flow of life in school. The refiguring of the landscape and the transformation of identity may result. This may entail voluntary or involuntary participation in trajectories that lead to contestation of the identities, donated through the ways in which processes of categorisation operate within institutions (e.g. schooling).

The power structures evidenced in the traditional hierarchies of schooling may be reviewed, including those between the pupils themselves. During a drama lesson, pupils are able to observe each other and model alternatives for interpretation. Boal [3] developed 'Forum Theatre' in which a play or scene, usually indicating some kind of oppression, is shown twice. Participants are allowed to interrupt, and exchange places with one of the oppressed characters. The intention is that they show how the situation may be changed to enable a different outcome. The activity may involve the exploration of several different alternatives. The remaining participants stay in character and improvise their responses. A facilitator enables communication between the players and the audience. This strategy subverts and restructures traditional relationships with the between actors and audiences. It enables participants to develop, and reflect on courses of action which could be applicable to their everyday lives. This may promote the develop-

ment of alternatives to established identities and newly shared understandings. Many drama-in-education pedagogical approaches blur the boundaries between actor and spectator, immediately creating the opportunity for dialogue and interaction in both assumed and given identities.

This is evident in the development, sharing and exploration of participants' opinion, thoughts, feelings and values in the drama lesson. Through the lens or voice of the 'role' divergent or conflicting modes can be resolved or sustained. Importantly, the opportunity to 're-play' the moment can serve to find alternative resolutions — in which new identities may be created. This may well be evidenced in the dialogue and discussions pre and post the moment in which the 'drama' occurs. During the exchange of dialogue, to what extent is the participant able to create and develop the role or identity is dependent on how capable of using the tools the individual is. An example of this could be where by a view that is contradictory to that held by the individual is shared through the lens of the role. Through negotiation and use of drama strategies, pupils are empowered to structure imagination so that their world (s) become meaningful in a shared reality. As O'Neill emphasises:

'It is imagination that allows both teacher and students to devise alternative modes of action, alternative projects and solutions, and imagination is at the heart of this complex way of thinking' [17].

The following brief example is drawn from a lesson in a large secondary school in the British Midlands. The event is selected in order to provide an indication of how pupils are able to assume the position of

authority, with power and status through interaction with 'Teacher in Role' (TIR).

To set the scene, the Teacher assumes the role of a young refugee whose son is unwilling to speak. Her attempts to settle peacefully in the local community are thwarted by the sustained attack on her and her family home. The dramatic pretext is identified as a bucket, cloth and cleaning spray. Prior to the 'start' of the drama, the pupils share through discussion and analysis of the 'symbols' (props), what they believe may happen in the following dramatic moment.

The TIR as the refugee enters the dramatic space, collects the bucket and cloth and begins to scrub the wall which is covered with abusive graffiti. Turning directly to the audience she speaks:

"Why do you do this to me?"

It is at this point that the pupils are able to enter the drama — in a role(s) suggested and negotiated through the group. By assuming a role in the moment of fiction, the participants are able to explore possible responses, in a way that protects them from the restraints of reality and 'self'. This enables individuals to voice thoughts, fears and concerns through the lens of 'role', which in turn, reflects the everyday reality of life. The teacher poses the following question to the group: 'Who might witness this moment?'. Individuals respond and then take on the role of the person they volunteered. Examples could include neighbours, police, postal delivery person.

The child (as in role of neighbour) may offer tea and sympathy, exploring ways in which they may help. Alternatively, the role of the perpetrator may be presented. Through the protection of 'role' it is possible to examine ambiguities and conflicting moralities, to re-examine what these might

mean in our shared reality. As Bolton [4] states 'Heathcote's two basic, related assumptions underlying her drama praxis were, ...that participants engage with making meanings and those meanings relate to a human struggle.' This engagement has transformative potential.

Drama can provide a situation for the development of alternative ways of thinking and feeling about the world and one's position within it. Through the careful structuring of social encounters the teacher can help young people to do the kind of 'identity work', which is absent from many other curriculum settings.

To quote Holland et al. [18].

Cultural worlds are populated by familiar social types and even identifiable persons, not simply differentiated by some abstract division of labour. The identities we gain within figured worlds are thus specifically historical developments, grown through continued participation in the positions defined by the social organization of those world's activity [18, p. 41].

We argue that drama provides the opportunity for a form of social intervention that can help to subvert some of "positions defined by the social organization" and offer the possibility of a form

of learning which enables them to experience a change in subject position and to reflect on that change. They are learning to see familiar landscapes from new positions. This is made possible through moments of collective creativity which sow the seeds of personal change. They bring personal histories into new settings and have the opportunity of standing outside familiar trajectories in order to contemplate new realities. As Vygotsky and Bakhtin remind us, learning of this kind involves the mutual shaping of person and place in the world. In one sense Vygotsky saw life as progression through an ongoing series of dramatic encounters in which collisions between person and situation and their dialectical resolution were the very engine of existence. If education is supposed to prepare young people for later life then drama lessons are a most important way of understanding the nature of experience that lies ahead. They stand in stark contrast to the pre-deliction for control and 'on-task' behaviour, where the task is reading or writing, that so many low SES young people encounter, perhaps especially when they have entered the pedagogic world of 'being a FSM' pupil.

REFERENCES

1. Bakhtin M.M. Speech Genres and Other Late Essays. Trans. Vern W. McGee, eds. Caryl Emerson, Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986. 774 p.
2. Bakhtin M.M. The Problem of the Text. *Soviet Studies in Literature*, 1978. Vol. 14, no. 1, pp. 3—33.
3. Boal A. Theatre of the Oppressed. London: Pluto Press, 2000. 208 p.
4. Bolton G. Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis. Portland: Calendar Islands Publishers. 1998. 302 p.
5. Bolton G. Toward a Theory of Drama in Education. [Harlow]: Longman, 1981. 161 p.
6. Brown J.S., Duguid P. The social life of information. Boston: Harvard Business School Press. 2002. 330 p.

7. Cheyne J.A., Tarulli D. Dialogue, difference and the zone of proximal development. *Theory and Psychology*, 1999. Vol. 9, no. 1, pp. 5—28.
8. Cole M., Griffin P. A socio-historical approach to re-mediation. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1983. Vol. 5, no. 4, pp. 69—74.
9. Daniels H. *Vygotsky and Research*. London: Routledge, 2008. 224 p.
10. Davis S. Transformative learning: Revisiting Heathcote and Vygotsky for the digital age Paper presented at the International Drama/Theatre and Education Association World Congress. Paris, 2013. Accepted for publication in "Performance" no. 3, in December 2014.
11. Delpit L. *Other People's Children*. New York: New Press, 1995. 177 p.
12. Duffield J. Learning experiences, effective schools and social context. *Support for Learning*, 1998. Vol. 3, no. 1, pp. 3—8.
13. Glăveanu V. Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*. 2010. Vol. 28, no. 1, pp. 79—93.
14. Glăveanu V.P. Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2010. Vol. 41, no.1, pp. 48—67.
15. Heathcote D. Contexts for Active Learning. *Drama Research*. 2000. Vol. 1. P 31—46.
16. Heathcote D. Contexts for Active learning Four models to forge links between schooling and society [Electronic resource. Presented at the NATD conference, 2002. 14 p. Available at: <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf> (Accessed: 15.01.2014).
17. Heathcote D., Bolton G. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH : Heinemann, 1996. 219 p. (Dimensions of Drama).
18. Identity and agency in cultural worlds / Holland D., Lachiotte L., Skinner D., Cain C. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998. 349 p.
19. John-Steiner V., Mahn H. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*. 1996. Vol. 31, no. 3—4. P. 191—206.
20. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
21. Learning to labor in new times / Eds. Dolby N., Dimitriadis G. London: Routledge, 2004. 256 p.
22. Leland C, Harste J.C. Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key. *Language Arts*. 1994. Vol. 71, no. 5, pp. 337—345.
23. Moran S., John-Steiner V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. *Creativity and development* / R.K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, H. Gardner et al., eds. Oxford, England: Oxford University Press. 2003, pp. 61—90.
24. Neelands J. *Beginning Drama* 11—14. David Fulton Publishers, 2004.
25. Newman D., Griffin P., Cole M. *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 169 p.
26. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford, England: Blackwell, 1991. 450 p.
27. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42, no. 1, P. 7—97.

28. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
29. Wenger E. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 318 p.
30. Wertsch J.V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998. 203 p.
31. Wertsch J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991, 182 p.
32. Wertsch J.V., Tulviste P. L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 1992. Vol. 28, no. 4, pp. 548—557.
33. Yaroshevsky M. *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers, 1989. 326 p.

Идентичность и творчество: преобразующий потенциал занятий с использованием психодрамы

Г. Дэниэлс

*профессор Оксфордского педагогического университета, Оксфорд, Англия
Harry.daniels@education.ox.ac.uk*

Э. Даунис

*руководитель программы по психодраме, Бартли Грин Скул, Бирмингем, Англия
Emma.downes@bartletgreen.org.uk*

Перевод на русский язык

Т.В. Ермолова

профессор, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой зарубежной и русской филологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

В статье представлен новый подход к изучению идентичности детей, отнесенных школьной системой к категории «неблагополучных». В ней приводится пример того, как ученики, относящиеся к категории «БШО» (получающие бесплатные школьные обеды), воспринимают трансформационный потенциал занятий по психодраме и реализуют его в условиях школы и за ее пределами. Это дает возможность подойти к рассмотрению «драмы» не только как позволяющей «выразить себя», но и представить ее как обеспечивающую возможность исследовать свою идентичность, что зачастую остается нереализуемым при использовании других методов.

Ключевые слова: идентичность, творчество, занятия с использованием психодрамы, представление о себе.

Введение

В школе идентичность детей в определенной степени является «заданной» (запрограммированной), например, за счет отнесения ребенка к определенной категории учеников: имеющих те или иные особые потребности или испытывающих специфические трудности. Школы отличаются по степени давления на учащихся и контроля за ними при определении их «статуса» даже в рамках предписываемых педагогических прак-

тик. Детей в школе могут называть «учениками», «студентами» или «материально нуждающимися». Некоторых могут квалифицировать как получающих «Бесплатные Школьные Обеды» (БШО), что часто рассматривается в Великобритании как основной показатель бедности. Отнесение ребенка к этой группе учеников довольно часто и ошибочно рассматривается как условие, позволяющее спрогнозировать его дальнейшее индивидуальное развитие. Педагогические

воздействия на учеников, отнесенных к категории «имеющих ограничения по состоянию здоровья», нередко сопряжены с повышенным контролем со стороны учителя в отношении содержания учебного материала, темпов его усвоения и системы оценок [9]. Сравнивая учебные заведения Шотландии, которые посещают школьники из семей с низким и высоким социо-экономическим статусом (СЭС), Даффилд [12] приводит данные о сниженном уровне способности к дискуссии и групповому консенсусу у школьников из семей с низким СЭС. Она относит это за счет тщательного контроля и осторожности учителя в отношении автономии учеников из семей с низким СЭС. Эти ученики фактически помещаются в педагогический контекст, в котором они в меньшей степени вовлечены в процесс трансформации социальных отношений, сложившегося порядка вещей и идентичности. Основное внимание в этой главе будет уделено примеру того, как ученики, относящиеся к категории БШО, воспринимают трансформационный потенциал занятий по психодраме и реализуют его в условиях школы и за ее пределами. Это представляет собой новый подход к «драме» как позволяющей «выразить себя», в противовес бытующему подходу к ней как обеспечивающей возможность исследовать свою идентичность, что чаще всего остается нереализуемым. В таком новом формате «драма» обеспечивает всем участникам большую свободу в формировании понятий «собственного Я» по сравнению с ситуацией, когда производится распределение участников по заранее определенным категориям, а педагоги делают ак-

цент на узко понимаемые задачи обучения в каждой из категорий.

Было приложено немало усилий, чтобы ученики из категории БШО стабильно показывали более низкий уровень школьных достижений, чем их сверстники, и во многом благодаря тому, что их «школьная идентичность как неблагополучных» (БШО) способствовала формированию у них определенного отношения к школе и ее значимости в целом, и отношения к педагогическим приемам, реализуемым в процессе обучения [21]¹. Во многих школах детей из этой категории рассматривают как легкоуязвимых. Однако ирония состоит в том, что природа уязвимости, похоже, забыта. Одной из причин уязвимости детей этой группы является их реакция на неадекватные педагогические воздействия. В противовес стандартным педагогическим приемам, используемым в процессе выполнения учебной программы, занятия с использованием приемов психодрамы способны обеспечить «временную передышку» на пути формирования «согласованной идентичности» ('negotiated' identities) и более опосредованных форм давления и контроля. Драма представляет собой мощный инструмент для создания условий, обеспечивающих возможность переосмыслить свою идентичность.

При написании этой главы мы пытались синтезировать наши идеи, которые, с одной стороны, дополняют существующие подходы, а с другой, отличаются от них. (1) В ходе межличностного взаимодействия, в которое все мы вовлечены, имеет место процесс взаимной трансформации. Как отмечают Ван дер

¹ <http://www.challengepartners.org/node/37>

Веер и Вальсинер [26], с точки зрения Выготского, высказывание своей позиции, противоположной мнению других, приводит к перелому в отношениях и формированию новой (го) общности (синтеза) [26, с. 393]. Они также утверждают, что принимая точку зрения других как свою собственную, мы не просто копируем ее, напротив, она выступает как «подвергнутая анализу и воссозданная заново, то есть, индивид является своеобразным партнером по созданию культурных феноменов, скорее, чем пассивным объектом культурного воздействия со стороны других людей» [26, с. 395]. (2) Этот подход является необычным (нетривиальным), поскольку способы опосредствования, рассматриваемые в психологии (принятые в нашей дисциплине), допускают альтернативные формы их предъявления (представления). Опираясь на логическую взаимосвязь наших позиций с существующими в науке, мы направили свои усилия на поиск способа трансформировать и синтезировать уже сложившиеся понятия, чтобы сформировать новые перспективы их изучения, которые могли бы представлять интерес для всех. С этой целью мы занялись изучением процессов, ставших предметом анализа в данной главе.

Теоретические основы (теоретическое обоснование)

Исследования, проведенные в начале 20-го века российскими психологами Выготским, Лурией, Леонтьевым, до сих пор оказывают существенное влияние на современные теории социального развития, включая такой аспект бытия (функционирования) человека, как кре-

ативность [28]. Выготский в первую очередь стремился к созданию теории социального развития, свободной от любых форм исторической предопределенности, в которой развивающийся индивид выступает как вносящий вклад в создание инструментов культуры, в дальнейшем используемых им для преобразования окружающего его мира.

Выготский [28] подробно описал отдельные действия человека и его деятельность в целом, в которых культурные артефакты, такие как речь, опосредуют его активность за счет разнообразных социальных и культурно-исторических аспектов тех ситуаций, в которых реализуется деятельность человека. Эти артефакты или инструменты являются продуктом деятельности человека, которые обогащаются, развиваются и трансформируются в процессе деятельности человека. Важным в данном случае является социальное происхождение артефактов, которые в свою очередь могут быть использованы в качестве инструментов индивидуального и социального развития. Общее представление об этом культурно-историческом подходе к креативности было сформулировано Glaveanu:

«...новый артефакт (материальный или абстрактный) рассматривается как возникающий внутри отношений между я (его создателем) и другими (понимаемыми широко как некая общность людей), при этом все эти три компонента тесно связаны между собой и находятся в постоянных диалогических отношениях с существующим массивом культурных артефактов, символами и устоявшимися нормами. Эта модель является не структурной, а динамической, поскольку вынуждена существовать в системе

напряженных отношений между четырьмя элементами, с помощью которых формируется креативность как появление нового артефакта, становящегося частью «существующей культуры» (как для «я», так и для общности людей, окружающих «я»), и с помощью которых постоянно поддерживается цикл ее воспроизведения» Glaveanu [13, с. 12].

Социальные и культурные инструменты являются продуктом истории, а креативность обеспечивает их применение в культурном контексте здесь и сейчас. Выготский (2004) начинал с представления о креативности как «историческом, кумулятивном процессе» (с. 30). Это значение (определение) креативности, опирающееся на опыт прошлого, нашло свое отражение в следующем, более современном утверждении: «наиболее заметными являются те креативные личности, которые наилучшим образом используют социальные и культурные инструменты и более полно отвечают социальным и культурным ожиданиям своего времени [23, с. 80].

(2) Нашей задачей было найти и подробно описать ситуации, в которых люди могли бы выступить как «создающие себя сами при участии окружающих», а не как создаваемые под давлением и контролем со стороны окружающих. Взаимодействуя с предметами окружающего мира, они с неизбежностью сталкиваются со значениями этих предметов, которые последние приобрели в ходе социальной активности. Люди одновременно и придают значения предметам и сами формируются под влиянием тех значений, которые приобрели данные предметы. (3) Этот подход нашел свое отражение в ряде недавних исследований креативности, в которых она по-

нимается как «изучение интра-индивидуальных движущих сил процесса креативности в контексте интер-индивидуальных отношений, делающих их возможными» [14, с. 63].

Выготский разрабатывал свою известную, но часто неверно понимаемую теорию зоны ближайшего развития как способ обнаружить, каким образом протекает социальное и коллективное обучение и что влияет на темпы развития [19]. Эти идеи позднее были интегрированы в его теорию игры. В ней утверждалось, что в игре ребенок может временно «почувствовать себя взрослее, занять более взрослое положение, стать в игре на голову выше, чем ему свойственно» [26]. На эту теорию часто ссылаются при описании педагогических инноваций, которые в обязательном порядке опираются на наследие Выготского. Однако во многих литературных источниках можно наблюдать абсолютно неверные интерпретации этой теории.

Чаклин (2003) полагает, что многое из того, что рассматривается под рубрикой ЗБР (зоны ближайшего развития), лишено самого главного — содержащейся в данной концепции теоретической установки, что социальное воздействие ведет за собой развитие. Исследованиям, которые, по мнению Чаклина, неверно интерпретируют оригинальную формулу ЗБР с точки зрения ее учебного потенциала, не хватает четкого разведения понятий микрогенеза и онтогенеза. Аналогичное замечание, призванное привлечь внимание к этому вопросу, делает Вальсинер, мнение которого нельзя обойти в данной дискуссии. Он напоминает, что во многих эмпирических исследованиях этой проблемы риск смешивания процессов микро- и онтогенеза всегда присутствует:

«В сложившейся практике эмпирических исследований существует ничем не обоснованное (но имплицитно присутствующее) допущение, что микрогенетические и онтогенетические уровни развития во многом совпадают» [26].

Термин «поддерживающее (развивающее) обучение», который часто интерпретируют как производное от ЗБР, может использоваться для того, чтобы вывести «односторонний» процесс, в котором некое лицо единолично осуществляет процесс развития, и использовать его по-новому. Newman, Griffin & Cole [25] утверждают, что ЗБР возникает в ходе общения более продвинутого партнера с менее продвинутым, а не за счет предоставления менее продвинутому партнеру по общению каких-либо продвигающих его в развитии «подпорок» наподобие лестницы, по которой можно карабкаться вверх. Такой же акцент на общение сделан в работе Sharp and Gallimore (1988), которые рассматривали обучение как «процесс, в ходе которого учащемуся оказывается помощь», преимущественно на тех стадиях ЗБР, где такая помощь необходима. Ключевым моментом в данном случае является вопрос, откуда берутся необходимые для учащегося «подсказки», «помощь», «поддержка». Исходят ли они от более продвинутого партнера или разрабатываются в ходе общения? Выготский не дает четкого ответа на этот вопрос.

Чаклин (2003) предлагает использовать термин «поддерживающее (развивающее) обучение» только для случаев, когда имеет место приобретение специальных навыков или базовых понятий, а в остальных случаях говорить просто об обучении, целью которого является развитие (Chaiklin, 2003, p. 59). Там, где речь

идет о креативности (о творчестве), Newman, Griffin, and Cole (1989) утверждают, что ЗБР возникает скорее в ходе общения с более продвинутым партнером, чем за счет предоставления им своеобразных «подпорок», позволяющих карабкаться вверх. Cole and Griffin [25] резко выступают против метафоры «подпорок», которая порой понимается так широко, что фактически не оставляет места креативности. В основе их позиции лежит убеждение, что разные виды деятельности создают определенное пространство, которое и является ЗБР и которое скорее обеспечивает креативное исследование нового, чем доминирование педагогического воздействия. «Мудрость взрослого состоит не в том, чтобы задать цель развитию ребенка. Правильная организация социального пространства и ведущей деятельности создает некий зазор (разрыв), внутри которого ребенок может развивать новые способы креативного анализа [8, p. 62]. Это имеет важные последствия для педагогической практики. Аргументом в пользу этого является то, что креативность, присущая процессу обучения и любым трансформациям, должна рассматриваться как результат диалогического процесса, а не как умение, которое можно передать в ходе обучения. Так же точно, как Cole и Griffin предупреждают нас о недопустимости имперского подхода в педагогике, Выготский настоятельно призывает нас признать главенствующую роль творчества в педагогическом процессе в целом.

В своем фундаментальном труде Выготский [27] признавал важность развития творчества в процессе обучения и отвергал представление о креативности как возникающей в результате внезапно-го озарения. Он утверждал, что активное

продвижение креативности является основной функцией школьного обучения.

«Следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть важнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели» [27].

В проведенном им анализе развития творчества особое внимание уделяется межфункциональным отношениям, к которым он неоднократно обращается в своей работе. Он говорит о том, что дети не обязательно более креативны, чем взрослые, просто они больше доверяют продуктам своего воображения и меньше их контролируют. Он говорит о том, что по мере развития у подростков рассудочных процессов усиливается и критичность их суждений, в результате чего у них усиливается и неудовлетворенность продуктами собственного воображения, если последние не приобретают свойств культурного достижения или не могут воплотиться в жизнь.

Взрослые легко отказываются от творчества, если не располагают необходимым инструментом для реализации этого вида деятельности. Это заставляет нас обратить внимание на то, каким образом занятия с использованием психодрамы могут обеспечить учеников новым инструментарием для творческой активности

без ущерба для их способности удерживать в уме разные точки зрения.

Выготский утверждает, что творчество является социальным процессом, для расцвета которого необходимы надлежащие инструменты, артефакты и культурные условия. Он распространяет этот анализ на разные социальные классы, но с акцентом на креативность, поэтому не вызывает чувства неловкости у западной аудитории 21-го века.

Всякий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его. Вот почему мы замечаем строгую последовательность в историческом развитии техники и науки. Никакое изобретение и научное открытие не появляется раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для его возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими [27, с. 30—31].

Эта позиция была принята Верчем и Тульвисте, которые говорят о творчестве как о «трансформации присущего субъекту образца действий, то есть об использовании старого инструмента по-новому (на новый лад) [32], а Wertsch [30; 31] говорит еще и о том, что это напоминает процесс индивидуального развития и использование культурного инструмента как важного элемента в развитии опосредствованного действия. Он также утверждает, что когда Выготский использует термин «психическая функция», он имеет в виду социальное взаимодействие и индивидуальные процессы в равной мере. В этом смысле пси-

хические функции можно рассматривать как реализуемые группами и отдельными индивидами. Он рассматривает уровень развития как объективную способность овладения культурным инструментом и говорит о мышлении как социально распределенном, принадлежащем диадам или более многочисленным группам, способным совместно мыслить, реагировать и заповинать [30; 31].

Таким образом, в вопросе о креативности Выготский: признает ее всеобъемлющий характер; придает особое значение в ее возникновении культурному инструменту и говорит о важности специально созданных в педагогической практике условий, определяющих ее развитие. Взятые вместе, эти компоненты педагогической практики, способствующие развитию креативности, создают необходимые условия для процессов обучения, в ходе которого происходит смена идентичностей.

По мнению Brown и Duguid [6], процесс обучения тесно связан с формированием идентичности, а само обучение является потребностью, социальным актом, процессом формирования самоидентичности. Lave и Wenger утверждают, что человек «формируется» (создает себя) по мере того, как включается в совместную с другими деятельность. С этой точки зрения обучение означает постепенное перемещение с периферии общения к полноценному участию во взаимодействии с носителями знаний [20]. Эта тема также поднималась в работах Голланда [18] и Венгера [29], которые определяют идентичность как «возможность говорить о том, как обучение меняет наше представление о себе и создает новые траектории становления Я в ходе нашего взаимодействия с другими».

Мы сделали попытку так сформулировать представления об отношении человека и общества, чтобы не затронуть ни его социальной жизни, ни психической активности. В то же время мы отвергаем дихотомию между социальным и психическим. «Человек» и «общество» неотделимы, поскольку являются сторонами, или моментами производства и воспроизводства социальной практики. Но у каждой из этих сторон есть своя сущность. Формы «человеческого» и формы «общественного» являются продуктами исторического развития, как «внутреннее» и «внешнее», которые и распределяют между собой интерактивность социального взаимодействия. Именно в этот вдвойне исторический контекст мы помещаем идентичность человека. Мы рассматриваем идентичность как главное средство, с помощью которого отдельные личности и совокупность предпринимаемых ими действий формируются и преобразовываются на протяжении всей жизни во взаимодействии с разными группами людей [18, с. 270].

Дороти Голланд с коллегами [18] провела исследование, направленное на изучение развития идентичности во взаимодействии с социальными институтами, имеющими специфические исторические, социальные и культурные признаки. Они опирались на исследования Бахтина [1; 2] и Выготского в процессе создания теории идентичности как постоянно обновляющейся категории и при формулировании представлений о человеке как совокупности многих (и порой противоречивых) представлений о себе, и идентичностей, распределенных между предметными и социальными составляющими и носящих вре-

менный характер (с. 8). Они опираются на теорию Леонтьева при разработке концепции социально детерминированных и символически воспроизведенных миров, которые формируют вовлеченных в их орбиту участников и сами подвергаются формирующему воздействию с их стороны, и в которых социальная позиция определяет границы вовлеченности в социальное взаимодействие. Они также утверждают, что символические миры:

Не только наделяют нас ролью, соответствующей условиям ее исполнения (как действующих лиц в пьесе), и подвергая наше Я испытаниям в разных областях деятельности, но и наделяя ситуацию действия человеческим голосом и интонацией.

Голланд и ее коллеги анализируют концепцию Бахтина о «пространстве со-зидания», чтобы закрепить понимание взаимного воссоздания символических миров и идентичностей в ходе социального взаимодействия. Они утверждают, что множественные идентичности формируются внутри символических миров и являются «результатом исторического развития, возникая в ходе постоянной смены позиций, задаваемых социумом для этих символических миров» [18, р. 41]. Формирование идентичности является социальной деятельностью, которая может протекать почти незаметно в ходе взаимодействия. Она в той же мере является коллективной деятельностью, протекающей здесь и сейчас, как это было на протяжении всей истории:

«...как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительные молнии, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не толь-

ко там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев. Если же принять во внимание наличие коллективного творчества, которое объединяет все эти часто незначительные сами по себе крупницы индивидуального творчества, станет понятно, какая огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит именно безымянной коллективной творческой работе неизвестных изобретателей [27, с. 10–11].

Это указывает на важность культурных особенностей школы, которые создают условия для коллективной творческой работы и деятельности, а также на важность индивидуального, коллективного и социального в понимании процессов и структур, лежащих в их основе. Занятия с использованием психодрамы создают пространство для экспериментальной перестройки окружающего социального мира подростка. Не являясь абсолютно бесспорным, это утверждение является очень важным в тех случаях, когда речь идет о подростках, которых школа как социальный институт причисляет к категории уязвимых, неблагополучных или очень плохих.

Дальнейшие вопросы касаются того, как «знаковый» мир, создаваемый на занятиях с использованием психодрамы, влияет на «реальную», повседневную жизнь. Точнее, как участники психодрамы меняют себя в ходе общения с окружающими и свое отношение к ним за пределами занятий с использованием психодрамы. Изменения, происходящие в процессе работы «над ролью», создают возможность для такого рода переориен-

тации в понимании своего Я. После погружения «в роль» участники оказываются в состоянии открывать новые грани Я, анализировать и обсуждать себя. Это дает возможность каждому создавать свой собственный мир. Дети являются прирожденными экспертами в этого рода деятельности: с момента поступления в школу они формируются под воздействием социальных и культурных практик, смоделированных до них теми, кто уже давно существует в этих обстоятельствах.

Этот подход к теории идентичности на практике неразрывно связан с понятием знакового мира, в котором социальные позиции рассматриваются как сложившиеся и не подлежащие изменению. А теперь мы перейдем к обсуждению, как это понимание процессов социального формирования может быть связано с использованием психодрамы в средней школе.

Анализ влияния данного подхода на особенности организации занятий с использованием психодрамы в средней школе

То о чем пойдет речь ниже, является описанием отдельных случаев из педагогической практики одного из авторов этой работы. Этот прием был выбран, чтобы составить представление, как психодрама обеспечивает условия для исследования изменений в оценке своего прошлого, наделения новым значением настоящего и открытия новых возможностей в будущем. Нашей задачей было совместное создание таких условий взаимодействия, при которых участники принимают возможность преобразований. Участвуя в этом про-

цессе, они, по всей видимости, ищут нужное решение или меняют стиль общения, исходя из своей новой роли.

«...дети интеллектуально и эмоционально могут одновременно и эффективно существовать в двух мирах, один из которых является реальным, но отторгаемым в случае необходимости, а второй является вымышленным, но объективно используемым в ситуации ролевого воплощения [5].

Ярким примером этого служит обмен ролями с последующей импровизацией — прием, с помощью которого оба участника принимают на себя роли, противоположные тем, о которых они договаривались в начале дискурса. Участники могут на какое-то время резко измениться, и это тот момент, когда, согласно позиции Голланд и ее коллег [18], «идентичности» вступают в диалог и взаимодействие. В этом смысле они участвуют в «переписывании» своей роли и, соответственно, меняют свою позицию в повседневной реальности. Они оказываются способны участвовать в более широком контексте учебной деятельности за счет того, что оказываются в ситуации, когда прежде невидимые противоречия обнаруживаются и становятся объектом рефлексии. Они, с одной стороны, погружены в контекст деятельности, а с другой стороны, им предоставляется возможность дистанцироваться от реальных событий. Это совпадает с точкой зрения на развитие, которую Ярошенко [33] приписывает Выготскому. Вместо того чтобы, по образному выражению Пиаже, рассматривать уровень развития как ступень (stage) некой ведущей вверх лестницы, Выготский, по мнению Ярошевского, рассматривал развитие как драматургический феномен, как некое действие, происходя-

шее на сцене (stage). Идея заключалась в том, что сцена — это место, где присутствуют два плана — личностный и социальный. Когда оба этих плана вступают в противоречие в результате несовпадения личных представлений и социальных обстоятельств, может произойти преобразование и того, и другого. Ярошевский утверждает, что благодаря знакомству с творчеством выдающегося театрального деятеля Станиславского и поэта Мандельштама (членом группы которого он являлся), Выготский и провел эту параллель со сценой. Если это так и он действительно так думал, это открывает путь к пониманию идентичности как фиксации и, возможно, понимания существующих трений и противоречий и их постоянного преодоления. Занятия с использованием психодрамы могут создавать ситуации, в которые участники могут, с одной стороны, целиком погружаться с помощью действий, необходимых для роли (в понимании Выготского), а с другой стороны, искать возможности для изменений своего Я.

Одним из ключевых элементов в создании педагогических моделей, кото-

рые способствовали бы развитию креативности, является сознательное усвоение отношений власти и контроля. Многие из тех, кто практикует психодраму, знают, что рассаживание участников по кругу является первым и обязательным этапом занятия. Эта конфигурация разрушает традиционное расположение в классе, где преподаватель располагается напротив учеников, сидящих к нему лицом. Расположившись по кругу, участники получают дополнительный стимул к тому, чтобы активно участвовать в занятии и ощущать себя равным как остальным ученикам, так и учителю, с которыми он делит общее пространство. Хотя возможность идентифицировать учителя как отличающегося от всех остальных и обладающего властью сохраняется, у учащихся хотя бы остается возможность обсуждать свою роль с другими учениками.

Этот потенциал в дальнейшем усиливается в ходе «обсуждения», где участники пытаются найти приемлемую парадигму совместной работы. Ниландс [24] выделяет 4 ключевых цели проведения такого занятия.

Выбранный контекст	Театр по выбору. Он отделен от повседневной жизни. Это особый вид жизненного опыта, отличный от опыта повседневной жизни. «Выбор» часто формализован с точки зрения пространственного и временного отделения театра от жизни, поэтому в объявлениях говорится, что представления состоятся в такое-то время и в таком-то месте.
Преобразования себя, времени и места	В рамках «выбранного контекста» возникает ожидание, что «виртуальное настоящее» или

	<p>«воображаемый мир», который представляет «отсутствующую» или «иную» реальность, будет принят в ходе символической трансформации своего бытия, времени и пространства. Пространство театрального действия, ощущение времени и актеры становятся другими на время, пока длится представление.</p>
<p>Социальные и эстетические правила/рамки</p>	<p>Театр – это правило, несвободное действие. Некоторые правила театра являются «вечными», например, необходимость избирательно относиться к тому, какое событие можно считать имеющим отношение к театру. Другие правила привязаны к конкретным парадигмам, например, правила, типичные для театрального искусства в определенные периоды его существования. Эти правила относятся и к искусству театра</p>
<p>Взаимодействие актера и аудитории</p>	<p>В театре всегда существует функция исполнителя (трансформированное я) и функция аудитории (реагирование и отклик на действия исполнителя). В некоторых театрах эти функции четко разведены – зрители приходят, чтобы опосредованно пообщаться с актерами. В других театрах это различие не такое явное – группа собирается, чтобы дать возможность актерам и зрителям пообщаться напрямую. Однако каким бы ни был театр, в нем всегда должен быть налажен диалог между актерами и зрителями</p>

В каждой из 4 сфер «совместного действия» ученики несут равную ответственность за создание и сохранение контекста. Эта коллективная ответственность подготавливает пространство для переговоров (обсуждений) ролей и идентичностей и осуществляется таким образом, что каждый индивид чувствует себя под защитой коллективно принятого решения. Это может служить примером, что социальное первично и именно под его влиянием формируется индивидуальное. Это также свидетельствует о понимании роли, которую играет пространство созидания в социальном пространстве, о котором говорит Голланд и ее коллеги [18], и о котором Выготский говорил как о созидающем творчестве (творческой деятельности, творческом воображении). Это, возможно, единственная возможность для учеников участвовать в демократическом процессе за все время их пребывания в школе. Как таковая, полученная учеником роль и его идентичность делают его законным «гражданином» демократического общества, созданного в классной аудитории. Коллективные договоренности (обсуждения) обычно предшествуют любой «драме» и являются социально необходимыми, позволяющими добиться отчетливого понимания происходящего всеми участниками и его принятия. Delpit [11] в книге «Чужие дети» выделял 5 аспектов этой «культуры» власти и заявлял: «Правила культуры власти являются отражением правил культуры тех, кто находится у власти». На традиционном занятии это может являться отражением власти, которую учитель имеет над учениками, роли, которую играет его позиция ответственности и доминирования.

«Если Вы еще не являетесь участником культуры власти, то объясняемые Вам правила этой культуры позволяют овладеть ими быстрее» [11].

На следующем этапе занятия с использованием психодрамы появляется возможность присвоения власти, поскольку участники становятся «актерами» (игроками) и это делает правила игры более понятными (в том числе за счет раздела и распределения сфер влияния).

Культура власти, транслируемая с помощью «драмы», состоит в том, что она подвергает переосмыслению существующие социальные правила и позволяет обсудить их с разных (иных) позиций. Участие в драме или наблюдение за ней в качестве зрителя разрушают традиционные гегемонистские структуры и обеспечивают возможность их преобразования. Согласно мнению Leland and Harste:

«Изменение или переформатирование старого восприятия происходит в тот момент, когда учащиеся оказываются в состоянии создать новые или выбрать альтернативные допущения (предположения). Воображение работает как сцена, на которой разыгрываются роли и сопоставляются идеи, позволяющие нам увидеть другую сторону, взвесить альтернативные варианты и использовать то, что часто называют интуицией» [22].

Dorothy Heathcote [15; 16] объясняет, как ученики могут приобрести способность ощущать «трансформацию» в ходе активного участия в психодраме на уроке. В ее исследовании встречаются положения, которые совпадают с теориями и убеждениями Выготского, как учится ребенок. В главе «Условия для активного обучения» Heathcote приводит 4 теоретических модели, две из которых позволяют анализировать преобразующие ро-

ли, промежуточные идентичности и процесс обретение власти.

(Первая модель) — Драма, используемая для изучения людей, их поведения, обстоятельств их жизни, их реакций на значимые события, являясь «первичной» формой, дала толчок к созданию целого ряда других форматов изучения людей и событий, в том числе, предложенных учителями для обеспечения их интересов и убеждений.

(Вторая модель) — Мантия эксперта... означает возможность работать на знания и овладевать навыками. «Мантия» означает, что я заявляю о своем призвании (предназначении) и живу в соответствии с ожиданиями сообщества [10] (<http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>).

В основе ее работ лежит предположение о природе обучения, созвучное тем, которые несут на себе следы влияния Выготского. Обучение заключается во взаимном формировании человека и его окружения, а в школе опирается на активную роль учителей и сверстников, осуществляющих в ходе социального взаимодействия выработку решений возникающих проблем с использованием доступных инструментов и символов. В искусстве с помощью этих инструментов активизируется воображение и кристаллизуются убеждения. В искусстве для выражения идей и эмоций используются определенные формы и структуры. В этом заключается важный потенциал драмы для (креативного) обучения и работы с воображением. Эта позиция основывается на понимании важности как внешних форм поведения человека, так и его внутреннего диалога (рефлексии) для процесса обучения. Драма, является

ли она готовым текстом пьесы или импровизацией, есть не что иное, как микророском событий, которые отражают и текущие и вероятные события окружающего мира. Если это так, то участие в драме дает ученикам возможность подвергнуть испытанию собственную идентичность или разрушить присущую им идентичность (намеренно или нет). Это раскрепощает и дает временное освобождение от ограничений, с которыми сталкиваются учащиеся в системе школьных социо-культурных отношений. Драма дает возможность «прерывать» устоявшееся течение школьной жизни. Это может привести к изменению внешних условий и преобразованию собственной идентичности. Это также влечет за собой произвольное или непроизвольное участие в траекториях действий, ведущих к оспариванию идентичностей, которые сложились в процессе отнесения учащихся того или иного учебного заведения к определенной категории.

Силовые структуры, наблюдаемые в традиционной иерархии школьного образования, можно рассматривать и с точки зрения их проявления в отношениях сверстников. На занятиях с использованием психодрамы ученики могут наблюдать друг за другом и моделировать альтернативные интерпретации. Voal [3] разработал «Форум театр», в котором пьесу или эпизод, обычно содержащий сцену подавления, показывают дважды. Участникам дают возможность интерпретировать увиденное и меняться местами с одним из героев, подвергшихся подавлению. Целью этого является демонстрация, как можно изменить ситуацию, чтобы она завершилась другим результатом. Активность участников мо-

жет заключаться в исследовании нескольких различных альтернатив. При этом остальные участники сохраняют свои ролевые позиции и импровизируют при реагировании на предлагаемые варианты развития событий. Координатор обеспечивает диалог между актерами и аудиторией. Такая стратегия подтачивает и трансформирует структуру традиционных отношений между актерами и зрителями. Она позволяет участникам развивать и рефлексировать характер действий, которые могут быть использованы ими в повседневной жизни. Это может способствовать становлению альтернативных идентичностей и возникновению новых, общих для всех, представлений. Многие педагогические подходы с использованием драмы на уроках стирают границы между актерами и зрителями, создавая возможность сиюминутного диалога и взаимодействия между предполагаемой и заданной (данной, сложившейся) идентичностями.

На уроках с использованием психодрамы это проявляется себя в развитии, в изучении и принятии точки зрения партнера по общению, его мыслей, чувств и ценностей. Принимая на себя различные роли или озвучивая их, можно избежать конфликтных ситуаций. Важно, что возможность «переиграть» тот или иной момент драмы помогает находить альтернативные решения, в результате чего возникают новые идентичности. Это особенно заметно во время диалога, предшествующего драме и возникающего после ее завершения. При смене диалога пределы, до которых участник способен создавать и развивать роль или идентичность, зависит от его способности использовать необходимое орудие. В качестве примера мож-

но привести ситуацию, в которой возникающее у индивида противоречивое мнение может быть изменено посредством принятия на себя роли. В процессе согласований и использования стратегий драмы ученики приобретают возможность структурировать собственное воображение, чтобы их мир обрел значение в разделенной с другими людьми реальности.

Как подчеркивает O'Neill:

«Именно воображение позволяет и учителю и ученикам разработать альтернативные модели действий, альтернативные проекты и решения, и воображение является двигателем этой сложной модели мышления» [17].

Следующий короткий пример взят из протокола занятия в большой средней школе в Британском Мидленде. Этот пример выбран, чтобы показать, как ученики представляют себе авторитарную позицию, власть и статус в ходе взаимодействия «в роли учителя». (TIR)

Учитель берет на себя роль молодой беженки, сын которой отказывается говорить на языке страны проживания. Ее попытки мирно решить эту проблему с местными властями оканчиваются неудачей, а ее семья и дом подвергаются постоянным нападениям. Реквизитом для этой сцены является ведро, тряпка и чистящее средство. Перед началом инсценировки ученики в ходе обсуждения и анализа предметов-символов решают, что, с их точки зрения, может произойти в подобной ситуации.

Учитель в роли беженки появляется «на сцене», берет ведро и тряпку и начинает стирать со стены оскорбительные рисунки-граффити. Повернувшись лицом к классу, она говорит:

«Почему вы это сделали?»

Именно в этот момент ученики могут вступать в диалог в роли, которую они взяли на себя в ходе предварительного обсуждения в группе. Принимая на себя роль в разыгрываемой сцене, участники могут изучать разные варианты реагирования на ситуацию, причем в такой форме, которая защищает их от ограничений, налагаемых реальностью и собственным Я. Это помогает участнику озвучить свои мысли, страхи и беспокойность с позиции принятой на себя роли, которая, в свою очередь, отражает реалии повседневной жизни. Учитель задает следующий вопрос группе: «Кто мог быть свидетелем произошедшего?» Ученики отвечают на этот вопрос и добровольно принимают на себя роли тех, кого они назвали: соседей, полицейского, почтальона. Ученик (в роли соседа) предлагает чай и выражает сочувствие, а также выясняет, чем может помочь. В качестве альтернативы можно ввести в инсценировку роль нападавшего. Исполняя роль (то есть выступая ее защитником), можно исследовать двусмысленность положения и конфликт моральных суждений, повторно обращаться к тому, что этот поступок может значить в нашей общей реальной жизни. Как утверждает Bolton [4], у Heathcote можно выделить два основных положения, касающихся пределов допустимого и лежащих в основе ее занятий с использованием драмы: участник вовлечен в поиск значений происходящего, и эти значения имеют отношение к борьбе людей. В этом процессе присутствует возможность трансформации.

Драма может создать ситуацию, обеспечивающую альтернативные пути развития мышления и переживания окружающего мира и своего положения в

нем. Тщательно подбирая социальные коллизии, учитель может помочь молодому человеку провести работу по «созданию идентичности», чего не могут сделать остальные виды занятий, включенные в школьную программу.

Еще раз процитируем Holland et al. [18].

«Миры культуры заселены хорошо знакомыми нам социальными типажам и даже вполне идентифицируемыми личностями, которые различаются не только характером выполняемой ими работы. Идентичности, которые мы обретаем в этих символических мирах, являются специфически историческими приобретениями, возникающими в результате постоянно занимаемых нами позиций, в свою очередь определяемых социальной организацией активности, присущей этим мирам» [18, с. 41].

Мы утверждаем, что драма обеспечивает возможность такой формы социальной интервенции, которая позволяет ослабить позиции, определяемые социальной организацией, и создает предпосылки некой формы обучения, которая позволяет изменить эту позицию и осознать произошедшие изменения. Подростки учатся видеть знакомый ландшафт новыми глазами. Это становится возможным благодаря моментам коллективного творчества, которые создают предпосылки для личных трансформаций. Они переводят личные истории нашей жизни в новые обстоятельства и обладают способностью отстраняться от знакомых траекторий, чтобы открывать для себя новые реалии. Как указывают Выготский и Бахтин, обучение этого типа включает в себя взаимовлияние человека и среды. С одной стороны, Выготский видел жизнь как постепенное развитие,

проходящее через целый ряд драматических событий, в которых противоречия между человеком и внешним миром и их диалектическое разрешение являются основным двигателем существования человека. Если целью образования является подготовка молодых людей к реальной жизни, тогда уроки с использованием драмы являются важным условием для понимания природы опыта,

который еще предстоит получить. Они представляют собой разительный контраст тотальному контролю, нарушающему права учеников и «требуемым» формам поведения, где задача прочитать или написать оказывается практически невозможной для многих слабоуспевающих учеников, которых в свое время педагоги отнесли к категории БШО (бесплатные школьные обеды).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bakhtin M.M.* Speech Genres and Other Late Essays / Trans. Vern W. McGee, eds. Caryl Emerson, Michael Holquist. University of Texas Press Slavic Series 8. Austin: University of Texas Press, 1986. 774 p.
2. *Bakhtin M.M.* The Problem of the Text // *Soviet Studies in Literature*. 1978. Vol. 14, № 1. P. 3—33.
3. *Boal A.* Theatre of the Oppressed. London: Pluto Press, 2000. 208 p.
4. *Bolton G.* Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis. Portland: Calendar Islands Publishers. 1998. 302 p.
5. *Bolton G.* Toward a Theory of Drama in Education. [Harlow]: Longman, 1981. 161 p.
6. *Brown J.S., Duguid P.* The social life of information. Boston: Harvard Business School Press. 2002. 330 p.
7. *Cheyne J.A., Tarulli D.* Dialogue, difference and the zone of proximal development // *Theory and Psychology*. 1999. Vol. 9, № 1. P. 5—28.
8. *Cole M., Griffin P.* A socio-historical approach to re-mediation // *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 1983. Vol. 5, № 4. P. 69—74.
9. *Daniels H.* Vygotsky and Research. London: Routledge, 2008. 224 p.
10. *Davis S.* Transformative learning: Revisiting Heathcote and Vygotsky for the digital age Paper presented at the International Drama // *Theatre and Education Association World Congress*. Paris, 2013. Accepted for publication in "Performance" No. 3, in December 2014.
11. *Delpit L.* Other People's Children. New York: New Press, 1995. 177 p.
12. *Duffield J.* Learning experiences, effective schools and social context // *Support for Learning*. 1998. Vol. 3, № 1. P. 3—8.
13. *Glăveanu V.* Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*. 2010. Vol. 28, № 1. P. 79—93.
14. *Glăveanu V.P.* Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2010. Vol. 41, № 1. P. 48—67.
15. *Heathcote D.* Contexts for Active Learning // *Drama Research*. 2000. Vol. 1. P. 31—46.
16. *Heathcote D.* Contexts for Active learning Four models to forge links between schooling and society [Electronic resource] // Presented at the NATD conference, 2002. 14 p. URL: <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf> (Accessed: 15.01.2014).

17. *Heathcote D., Bolton G.* Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996. 219 p. (Dimensions of Drama).
18. Identity and agency in cultural worlds / Holland D., Lachiotte L., Skinner D., Cain C. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998. 349 p.
19. *John-Steiner V., Mahn H.* Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework // Educational Psychologist. 1996. Vol. 31, № 3—4. P. 191—206.
20. *Lave J., Wenger E.* Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
21. Learning to labor in new times / Eds. Dolby N., Dimitriadis G. London: Routledge, 2004. 256 p.
22. *Leland C., Harste J.C.* Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key // Language Arts. 1994. Vol. 71, № 5. P. 337—345.
23. *Moran S., John-Steiner V.* Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity // Creativity and development / R.K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, H. Gardner et al., eds. Oxford, England: Oxford University Press. 2003. P. 61—90.
24. *Neelands J.* Beginning Drama 11—14. David Fulton Publishers, 2004.
25. *Newman D., Griffin P., Cole M.* The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge, England: Cambridge University Press, 169 p.
26. *Van der Veer R., Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford, England: Blackwell, 1991. 450 p.
27. *Vygotsky L.S.* Imagination and creativity in childhood // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42, № 1. P. 7—97.
28. *Vygotsky L.S.* Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
29. *Wenger E.* Communities of Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 318 p.
30. *Wertsch J.V.* Mind as action. New York: Oxford University Press, 1998. 203 p.
31. *Wertsch J.V.* Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action, Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991, 182 p.
32. *Wertsch J.V., Tulviste P.* L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology // Developmental Psychology. 1992. Vol. 28, № 4. P. 548—557.
33. *Yaroshevsky M.* Lev Vygotsky. Moscow: Progress Publishers, 1989. 326 p.