

Основные идеи деятельностной концепции экспансивного обучения и развития Ю. Энгestrёма

Л.П. Ветошкина

докторант Центра изучения деятельности, развития и обучения Института бихевиоральных наук Хельсинкского университета

Л.Н. Горюнова

старший преподаватель факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

В статье представлены основные идеи деятельностной концепции экспансивного обучения, развиваемой Ю. Энгестрёмом. Цель данного обзора — описать концептуальные перспективы прикладных психологических исследований в различных сферах профессиональной деятельности человека. В статье изложены предпосылки и этапы развития концепции экспансивного обучения, методологические принципы концепции, включающие основное положение, рассматривающее интервенцию или вмешательство в структуру деятельности как главный способ ее изучения, дано описание ключевых методов, развиваемых в ее рамках. Описываются характеристики нового, исторически сложившегося типа обучения — экспансивного обучения.

Ключевые слова: теория деятельности, экспансивное обучение, деятельностная концепция обучения и развития.

Юрьё Энгестрём (Yrjö Engeström)¹ — известный ученый, один из наиболее пытливых последователей культурно-исторической теории Л.С. Выготского и психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, одновременно разрабатывающий собственную деятельностную концепцию экспансивного обучения, один из основателей и руководитель Центра исследований деятельности, развития и обучения в Университете Хельсинки (Center for Research on Activity, Development and Learning, CRADLE).

Несмотря на повсеместное цитирование в англоязычной литературе и признание научного авторитета концепции Энгестрёма на Западе, в России можно найти не более нескольких статей в научных журналах на русском языке, содержащих описание ее основных идей. В одном из последних выступлений В.В. Давыдов сказал: «На мой взгляд, интересную трактовку деятельности (не отрицая Рубинштейна и Леонтьева, а ассимилируя многие их идеи) дал финский психолог Ю. Энгестрём в своей замечательной книге, вышедшей в 80-х годах» [7]. В 2006 году в журнале «Культурно-историческая психология» вышли статьи И.А. Корепановой и Е.М. Виноградовой «Концепция И. Энгестрёма — вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева» [10] и Д. Бэхёрста «К вопросу об эволюции теории деятельности» [3]. В этом же журнале в 2007 г. опубликована статья Дэниелс Г., Соарес А.,

Лидбеттер Д., Мак Нэб Н. «Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности» [9], в которой коротко дано общее описание концепции, методов и проиллюстрировано применение метода, имеющего название Лаборатория изменений. Как пишет Д. Бэхёрст, «работы И. Энгестрёма оказались чрезвычайно влиятельными, в особенности хорошо известные треугольники, используемые им для создания наглядной модели деятельности и «систем деятельности. ... Своей жизнеспособностью современная теория деятельности во многом обязана именно ему» [3, с. 79]. Далее Д. Бэхёрст продолжает: «На западе теория деятельности воспринимается не столько как теория, сколько как метод общественно-научного исследования сущности систем деятельности» [там же]. Признавая очевидную разницу между первым и вторым, т. е. между тем, как развивается российская теория деятельности, и развитием деятельностных концепций на Западе, мы оцениваем данный факт как возможность взаимного научного «обогащения» и плодотворного сотрудничества на общих основаниях. Статья знакомит читателей с основными положениями, развиваемыми в деятельностной концепции экспансивного обучения и развития Ю. Энгестрёма, которые стали доступны авторам в результате участия в совместных научных и учебных мероприятиях, знакомства с публикациями Ю. Энгестрёма и его коллег и соратников.

¹ С точки зрения финско-русской практической транскрипции наиболее точной транслитерацией имени будет Юрьё Энгестрём. В публикациях на русском языке, на которые мы ссылаемся в тексте (Бэхёрст, Виноградова, Корепанова) можно встретить другие способы транслитерации (напр., Ирбе). / Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. — М.: Р. Валент, 2001.— 200 с.

Цель данной статьи — описать концептуальные перспективы прикладных психологических исследований в различных сферах профессиональной деятельности человека с позиции деятельностной концепции Энгestrёма. Как известно, основная проблема таких исследований — описание и моделирование деятельности человека как элемента системы совместных деятельностей. Ю. Энгestrём с коллегами разработал и применил в прикладных исследованиях методы, которые в России малоизвестны и требуют анализа перед заимствованием. Для того чтобы избежать опасности: «выдать за нечто новое вообще, то, что является новым исключительно для нас» [5], начнем с описания истоков концепции Энгestrёма и этапов ее развития, как это излагается в работах и выступлениях автора концепции и его коллег.

Основания и этапы развития деятельностной концепции экспансивного обучения и развития Ю. Энгestrёма

Ю. Энгestrём утверждает, что нет статичных и вечных моделей, и формулирует требования к описанию феномена деятельности. Во-первых, необходимость представления деятельности в простейшей структурной форме. Во-вторых, анализ деятельности в динамике, в эволюции, в исторических изменениях как экологического и контекстного феномена. В-третьих, анализ деятельности на основе отношений индивида и внешнего мира как опосредованного феномена [17].

Оставляя за рамками данной статьи дискуссию об особенностях интерпретации российской теории деятельности на западе, перечислим основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского и психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, на которые ссылается Ю. Энгestrём, в частности в своем выступлении на Nordic Conference on Activity Theory and the Fourth Finnish Conference on Cultural and Activity Research (2010), которое называлось «The concept of activity», а также в своих публикациях [17; 20; 21]. К ним он относит положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, а именно: культурное опосредствование инструментами и знаками, историческая природа психологических функций человека, зона ближайшего развития, принцип двойной стимуляции. По мнению Ю. Энгestrёма, понятие деятельности в культурно-исторической концепции имеет ограничения. Эти ограничения выражаются в том, что остаются неявными социальные и общие свойства человеческого бытия; что индивидуальная деятельность легко редуцируется в рационализацию осознаваемой цели; что иррациональная и «стихийная» деятельности оставлены без объяснения; что непонятно, откуда появляются цели и почему человек делает то, что он делает. Энгestrём подчеркивает, что принципы психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева преодоле-

вают эти ограничения посредством того, что вводится различие между деятельностью, действием и операциями; что система деятельности рассматривается как ключевой аспект анализа; что исследовательский фокус направляется на объект и мотив деятельности.

В концепции Энгestrёма представлено трехуровневое функционирование систем деятельности, где, согласно известному положению А.Н. Леонтьева, деятельности, действию и операции соответствуют объект или мотив, цель и условия (включая инструменты) деятельности. К данной, широко распространенной «формуле», Ю. Энгestrём добавляет третий аспект, выражающий характеристики субъекта (субъектов) деятельности. Так, деятельность осуществляется через общество, действия осуществляются посредством человека или группы людей, операции осуществляются посредством «автоматизированного» человека или машины (рис. 1). Слово «автоматизированный» заимствовано для перевода у А.Н. Леонтьева. В труде «Деятельность. Сознание. Личность» Леонтьев пишет: «всякая операция есть результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его “технизации”. Простейшей иллюстрацией этого процесса может служить формирование операций, выполнения которых требует, например, управление автомобилем. ... Для сознания водителя переключение передач в нормальных случаях как бы вовсе не существует. Он делает другое: трогает автомобиль с места, берет крутые подъемы, ведет автомобиль накатом, останавливает его в заданном месте и т. п. В самом деле: эта операция может, как известно, вовсе выпасть из деятельности водителя и выполняться автоматом. Вообще судьба операций — рано или поздно становится функцией машины» [13].

Трехуровневое строение деятельности, отражающее уровни функционирования в системах деятельности, представлено Ю. Энгestrёмом в виде схемы (рис. 1).

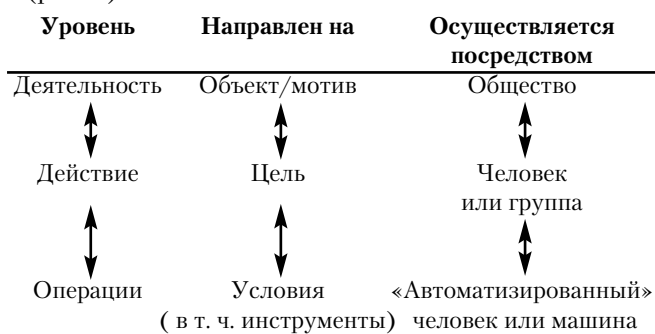


Рис. 1. Уровни функционирования в системах деятельности [Engeström, 2010]

Анализа Саннино, ближайший помощник Ю. Энгestrёма, разрабатывающий концепцию «агенсу»², считает, что выделение трех уровней функционирования деятельности завершило первые два

² В русском языке не существует точного перевода слова «агенсу», наиболее близким по смыслу может быть понятие «субъектности» в рамках субъектно-деятельностного подхода.

поколения (Выготский — Леонтьев) развития теории деятельности (рис. 2) [26]. Графическое изображение структуры системы деятельностей представлено в треугольниках Ю. Энгestrёма. Считать ли треугольники Энгestrёма новым этапом развития теории деятельности, включающим в себя новое знание в данной области, или своеобразным графическим представлением идей Выготского и Леонтьева, каждый специалист определит для себя сам. В статье Н.В. Максимова [14] так описан процесс появления нового знания: «в процессе познания, с одной стороны, имеет место дезинтеграция ... уже накопленного знания, а с другой — на этой «хаотизированной» основе осуществляется выбор нового пути синтеза, позволяющего концентрированно построить новое знание. Такой выбор связан с выходом ... на одну из предопределенных в данной среде и имеющих относительно устойчивое состояние структур — аттрактор, после чего происходит процесс самоорганизации и проверка непротиворечивости нового знания». Треугольники Энгestrёма прошли проверку на непротиворечивость и устойчивость временем и практикой и могут рассматриваться как своеобразный аттрактор, т. е. притягивающая неподвижная точка, к которой «стремятся все траектории окрестности». В статье И.А. Корепановой и Е.М. Виноградовой данная схема представлена в русском переводе (рис. 2).



Рис. 2. Общая модель деятельности по Энгестрёму (цит. по И.А. Корепановой и Е.М. Виноградовой [10])

На рис. 3 приводится оригинальная модель общей структуры систем деятельности, как она была представлена в работе Ю. Энгestrёма.

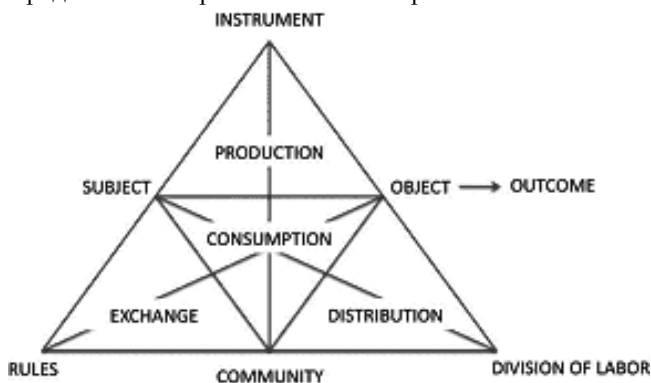


Рис. 3. Общая модель деятельности Ю. Энгестрёма [17, с. 78]

Авторы цитируемой статьи пишут: «Пожалуй, этот треугольник ... можно назвать «визитной кар-

точкой» Ю. Энгестрёма. И нетрудно увидеть, что эта схема в определенной степени является расширенным вариантом «треугольника опосредования», предложенного в рамках деятельностного подхода (сравним эти «треугольники» со схемой Л.С. Выготского — схемой отношений инструментальных и естественных процессов). ... Основная цель схемы Ю. Энгестрёма — показать социальную и общественную природу человеческой деятельности, включая проблемную сферу общения, которую часто отделяют и противопоставляют орудийному и предметному аспектам деятельности» [10, с. 76]. В статье Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко «Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (критический анализ книги М. Коула)» авторы еще в 2000 г. упоминали концепцию Ю. Энгестрёма: «Очевидно, вектор поиска М. Коула направлен в сторону концепций надиндивидуальных единиц деятельности. В частности, он обращает внимание на концепцию деятельности финского ученого Ю. Энгестрёма и его «расширенный треугольник опосредования». В этом треугольнике к трем элементам базового треугольника, представленного в работах Л.С. Выготского, добавлены еще три элемента: Правила, Сообщество и Разделение труда. Расширенный треугольник символически изображает индивидуальное опосредованное действие в социальном контексте» [15, с. 107].

Как следует из схемы, в систему деятельности включены следующие элементы: субъект, объект, инструменты, результаты, правила, общество, разделение труда [20]. В данной модели субъект может выступать в качестве отдельного человека или группы, которые выбираются как исходная точка анализа. Объект соотносится с «материальным объектом» или «проблемным пространством», в котором деятельность направляется. Объект преобразуется в результате деятельности посредством физических или символических, внешних или внутренних инструментов. Сообщество состоит из нескольких человек или нескольких групп людей, деятельность которых направлена на общий объект. Разделение труда отражает как раздельное выполнение задач, так и разделение власти и статусов в сообществе. Правила представляют собой принятые явно или неявно правила, нормы и договоренности, которые ограничивают взаимодействия в рамках системы деятельности.

Производство, потребление, обмен (коммуникации) и распределение рассматриваются как основные факторы человеческой деятельности, среди которых, согласно Ю. Энгестрёму, главную роль играет производство. Опираясь на идеи К. Маркса, автор описывает данные факторы в тесной связи друг с другом, подчеркивая их диалектическое единство.

Хочется обратить внимание читателей на параллельную идею, высказанную в обобщенной психологической концепции деятельности известного русского психолога Г.В. Суходольского [16]. Г.В. Суходольский рассматривает следующие процессы деятель-

ности, описывая функционирование деятельности: обеспечение, регуляция и саморегуляция, исполнение. При этом обеспечение понимается как своевременность и уместность поступления и расхода энергии, материалов и информации. Исполнение характеризуется эффективностью и удовлетворенностью. Регуляция и саморегуляция понимаются как реализация основной психологической функции управления. Очевидно, процессы деятельности, описанные в обобщенной концепции деятельности Г.В. Суходольского, раскрывают психологический аспект влияния общих факторов деятельности, включенных Ю. Энгestrёмом в схему деятельности. Субъект деятельности в концепции Г.В. Суходольского также представлен отдельными субъектами или совокупными субъектами.

Однако представление о «треугольниках Энгestrёма» будет неполным без обращения к противоречиям в системах деятельности. Ю. Энгestrём ссылается на фундаментальные представления Э.В. Ильенкова о противоречиях как движущих силах изменения и развития систем деятельности, о том, что первичное противоречие капитализма заключается в противоречии между потребительской стоимостью и рыночной стоимостью каждого предмета потребления. Данные первичные противоречия в объекте деятельности порождают вторичные противоречия между элементами системы деятельности — объектом и инструментами, между объектом и правилами. Идея внутренних противоречий как движущей силы изменений и развития в системах деятельности, представленная Ильенковым, рассматривается Ю. Энгestrёмом как основной принцип практических исследований.

Интересно, что в статье Н.Н. Вересова, который часто выступает в роли критика западного прочтения культурно-исторической концепции и психологической теории деятельности, приводится опыт интерпретации общего генетического закона культурного развития Л.С. Выготского, включающий противоречия как основную двигательную силу развития. Л.С. Выготский писал следующее: «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: 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» [6]. Н.Н. Вересов предполагает, что Выготский использует слово «категория» в значении «конфликт», «столкновение», что, как полагает Вересов, типично для художественной среды того времени, приводя аргументы в защиту данного предположения. Противоречия как феномен в системе деятельности, по мнению Энгestrёма, возникают в результате включения новых действий в систему деятельности и могут привести к появлению ее новых форм.

Выше было упомянуто, что Ю. Энгestrём выделяет три теоретических поколения в эволюции культурно-исторической теории деятельности [26]. Первое поколение основано на идее опосредствования Л.С. Выготского, которая была сформулирована в модели «сложного, опосредствованного действия». Опосредствованное действие выражается как триада субъекта, объекта и опосредствующего артефакта. Основное достижение первого поколения заключается в признании роли культурных средств. Объекты становятся сутью культуры, и ориентация действия на объект — ключом к пониманию человеческой психики. Ограничение первого поколения теории деятельности, по мнению Ю. Энгestrёма, состоит в том, что единица анализа деятельности остается в сфере индивидуального. Это было преодолено вторым поколением теории и работами А.Н. Леонтьева. Появление новых общих предпосылок открыло перспективы третьему поколению теории деятельности, которое развивается в настоящее время. К новым особенностям третьего поколения Ю. Энгestrём относит следующие: фокус на интеграцию систем деятельности, их частично разделяемые объекты и противоречия в системах деятельности; интерес к социальной проблематике крупномасштабных «трудно контролируемых объектов»; интерес к новым изменяющимся типам совместной работы без «границ»; а также новую методологию формирующих интервенций; «Method of Change Laboratory» (метод «Лаборатория изменений»). Третье поколение теории деятельности направлено на то, чтобы создать инструменты для понимания взаимодействий, множественных перспектив развития систем деятельности и сетей взаимодействующих систем деятельности.

Методологические принципы деятельностной концепции обучения и развития Ю. Энгestrёма

Методологические принципы деятельностной концепции обучения Энгestrёма включают основное положение, рассматривающее интервенцию или вмешательство в структуру деятельности как основной способ ее изучения. Аргументация данного подхода исходит из метода двойной стимуляции Выготского (известного как метод Выготского — Сахарова), возведенного в ранг принципа. Описание данной методики можно найти в учебнике В.В. Корниловой [12]. Метод восхождения от абстрактного к конкретному, развиваемый В.В. Давыдовым, также рассматривается как основной методологический принцип изучения деятельности [8].

Ю. Энгestrём рассматривает принцип двойной стимуляции как механизм «выхода» из критической ситуации, критического конфликта. Данная идея основывается на концепции переживания Ф.Е. Василюка, который определяет критическую ситуацию так: «...ситуация невозможности, т. е. та-

кая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» [4]. Создавая второй стимул, человек изменяет условия ситуации и выходит из противоречия. Второй стимул «создается» самим субъектом, формируя ситуацию изнутри, позволяя управлять своим поведением через дополнительные стимулы. Дополнительный, второй стимул включается в исходную противоречивую для субъекта ситуацию, придавая новое значение внешним сигналам, которые ранее не имели смысла. Второй стимул позволяет человеку создать условия для управления своим поведением. При этом в противоречивой ситуации второй стимул является сигналом о необходимости совершить выбор и соответствующее действие. По существу, принцип двойной стимуляции рассматривается как механизм саморегуляции человека. Т.В. Корнилова пишет: «Контекст саморегуляции — в интересующем нас аспекте сознательной регуляции мышления, решений и действий человека — оказался наименее рефлекслируемым в последующее семидесятилетнее развитие отечественной психологии. И это при том, что именно разработка Л.С. Выготским методик «двойной стимуляции» и выполненные на их основе исследования (совместно с Л. Сахаровым, Ж. Шиф), казалось бы, подготовили необходимый задел для последующей конкретизации идеи опосредствования в отношении не только мышления, но и широкого понимания метакогниций» [11]. Ю. Энгестрём в своей концепции обучения и развития рассматривает принцип двойной стимуляции как основной методологический принцип, определяющий характер и форму интервенции, вмешательства в структуру деятельности. В отечественной психологии широко известна «теория ... формирования умственных действий» П.Я. Гальперина глубоко теоретически и практически разрабатывала эту идею под именем «ориентировочной основы действия» (примеч. ред.).

Метод «восхождения» от абстрактного к конкретному связан с тем, как В.В. Давыдов понимал единицу, или, как он говорил, «клеточку» деятельности: «Единица или клеточка сознательной деятельности состоит из первоначального своего пункта — коллективного характера выполнения этой деятельности коллективным субъектом или командой» [7]. Из этого следует, что «интериоризация есть не что иное, как превращение коллективной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, в индивидуальную деятельность, выполняемую индивидуальным субъектом» [там же]. Таким образом, принцип восхождения от абстрактного к конкретному отражает изучение процесса «превращения коллективной деятельности в индивидуальную». Опираясь на данные методологические основания, Ю. Энгестрём активно развивает деятельностьную концепцию экспансивного обучения, понимая обучение как сложный, неоднозначный процесс.

Теория экспансивного обучения Ю. Энгестрёма

Ю. Энгестрём [18] предложил пересмотреть феномен развития в трех параллельных аспектах:

вместо того чтобы понимать развитие как «мягкое» достижение совершенства, понимать его как частично разрушительное отрицание старого;

переместить исследовательский фокус с изучения индивидуальных изменений на изучение развития как процесса коллективных трансформаций;

в дополнение к исследованию вертикального движения через уровни рассматривать развитие также как горизонтальное движение через границы.

В рамках данного взгляда на развитие Энгестрём говорит о новом, исторически сложившемся типе обучения — экспансивном обучении. В отличие от традиционного обучения, экспансивное обучение описывается как исторические трансформации труда, внутренние противоречия производства и организации труда, и в каждом случае предполагает овладение новыми типами деятельности [17].

С точки зрения Энгестрёма [там же], когда необходимо изменение всей системы деятельности, процесса труда и организации труда, традиционных способов обучения недостаточно. Необходимо экспансивное обучение. В статье «Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges» (Исследования экспансивного обучения: основания, открытия и предстоящие задачи), вышедшей в 2010 г., Ю. Энгестрём и А. Саннино проводят анализ особенностей экспансивного обучения, подводят промежуточный итог по результатам развития концепции в теории и на практике [24].

1. Экспансивное обучение представляет собой движение от отдельных действий к целостной деятельности.

2. Индивидуально-ориентированное понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л.С. Выготским, перерабатывается для применения в развитии и обучении на уровне коллективной деятельности. В данном применении ЗБР получила новое определение как пространство для экспансивного перехода от действий к деятельности [25].

3. Теория экспансивного обучения разрабатывается как практическое применение теории деятельности, поэтому важная роль отводится понятию объекта. Следуя идеям А.Н. Леонтьева, выделяются две «стороны» объекта: он представляется не только как «материал», но и как ориентированная в будущее цель деятельности, как носитель мотива.

4. Основываясь на представлениях Э.В. Ильенкова о противоречиях, теория экспансивного обучения рассматривает противоречия как исторически развертывающиеся напряжения, которые можно отследить и преодолеть в реальной системе деятельности.

5. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному В.В. Давыдова в рамках теории экспан-

сивного обучения понимается как метод определения сути объекта путем прослеживания и воспроизведения логики его развития, истории формирования через проявление и разрешение его внутренних противоречий. Идея В.В. Давыдова об учебных действиях также нашла свое отражение в данной концепции и развита для применения за пределами школы.

6. Идея Л.С. Выготского об опосредовании знаками и инструментами применена в концепции экспансивного обучения принципа двойной стимуляции.

7. Экспансивное обучение соответствует типу логического обучения «Обучение-III» по Бейтсону — обучение как способность изменять поведение на основе полученного сигнала [2]. Грегори Бейтсон пишет: «Нулевое обучение характеризуется специфичностью отклика, который не подлежит исправлению, будь он хоть правильным, хоть ошибочным. Обучение-I есть изменение специфичности отклика благодаря исправлению ошибок выбора внутри данного набора альтернатив. Обучение-II есть изменение в процессе Обучения-I, т. е. корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор; либо это есть изменение разбиения последовательности опыта. Обучение-III есть изменение в процессе Обучения-II, т. е. корректирующее изменение в системе наборов альтернатив, из которых делается выбор. Обучением-IV было бы изменение Обучения-III, но кажется, что оно не встречается ни у каких взрослых организмов на Земле. Однако эволюционный процесс создал организмы, онтогенез которых выводит их на Уровень III. Комбинация филогенеза и онтогенеза фактически достигает Уровня IV» [1, с. 16]. Как следует из приведенных определений, Обучение-III является наивысшим уровнем обучения, достигаемым индивидом.

8. В рамках теории экспансивного обучения также применяется идея Бахтина о гетероглоссии (или разноязычии): все конфликтующие и дополняющие друг друга мнения разных групп и слоев в деятельностной системе должны быть приняты во внимание и использованы.

Экспансивное обучение ведет к формированию нового, расширенного объекта и способа деятельности, которая направлена на этот объект. Таким образом, этот процесс включает формирование концепции деятельности, основанной на моделировании исходного простейшего отношения, «клеточки», которая порождает новую деятельность и генерирует ее различные конкретные проявления.

Основываясь на теории развивающего обучения В.В. Давыдова, Энгестрём за основу берет принцип восхождения от абстрактного к конкретному, которое достигается эпистемологическими или учебными действиями. Вместе данные действия формируют экспансивный цикл или спираль. По Ю. Энгестрёму и А. Саннино [24], «идеальная», типичная последовательность эпистемологических действий или этапов (на практике они могут следовать в немного дру-

гом порядке) в экспансивном цикле происходит таким образом (рис. 4):



Рис. 4. Экспансивный цикл. Последовательность действий в цикле экспансивного обучения [24]

первый этап (*вопросы*) — вопросы, сомнения, критика или отрицание некоторых аспектов принятой практики или существующих знаний;

второй этап (*анализ*) — анализ ситуации. Анализ включает мысленную, дискурсивную или практическую трансформацию ситуации с целью выяснения причин происходящего. Анализ включает вопрос «Почему?» и заключается в объяснительных принципах. Один из типов анализа — это историко-генетический, который нацелен на объяснение ситуации через прослеживание происхождения и развития. Другой тип — актуально-эмпирический, который пытается объяснить текущую ситуацию путем конструирования картины внутренних системных отношений;

третий этап (*моделирование*) — моделирование найденных новых объяснительных принципов. Происходит конструирование точной, упрощенной модели новой идеи, которая объясняет проблемную ситуацию и предлагает ее решение;

четвертый этап (*проверка*) — проверка модели, использование и экспериментирование с целью полного понимания ее динамики, потенциала и ограничений;

пятый этап (*внедрение новой модели*) — практическое применение созданной модели, ее обогащение и концептуальное расширение;

шестой или седьмой этапы (*размышление над процессами, закрепление новой практики как постоянного нового способа действия*).

Для описания данного процесса авторы используют как термин «цикл», так и «спираль», что говорит о возможности прохождения как одного цикла в процессе экспансивного обучения, так и последовательности из нескольких циклов.

Описанный процесс экспансивного обучения положен в основу практического применения теории экспансивного обучения — метода «Лаборатория изменений» [19]. Метод «Лаборатория изменений» (Change Laboratory) выступает как диагностический

и развивающий метод «формирующей интервенции», который учитывает сопротивление и активность участников, основан на принципе двойной стимуляции Л.С. Выготского, построен на анализе системы коллективной деятельности и ее противоречий, используемых в качестве источников изменений и развития.

Дискуссии о проблемах исследований в рамках психологической теории деятельности не утихают. Как пишет в своей статье «Activity theory as an activist and interventionist theory» А. Саннино, теория деятельности с первых ее шагов развивается как активная интервенционистская теория, предполагающая динамику и установление связей между ее классической традицией и имеющимися социальными изменениями [26]. При этом деятельность как форма социальной практики развивается посредством концептуальных представлений относительно предмета деятельности. Данные концептуальные представления в основном опосредствованы теоретическими моделями, текстами, видеозаписями, или компьютерными программами, которые выступают как первые или вторые стимулы, в соответствии с принципом двойной стимуляции. Основные методы интервенции основаны на взаимосвязанных процессах понимания противоречий, использовании вспомогательных артефактов в качестве вторых стимулов, получении нового понимания ситуации и контроля над ней.

Основной теоретический фокус новейших исследований международной команды Ю. Энгestrёма, включающей представителей из многих стран мира, прошедших научную «закалку» в Университете г. Хельсинки в Центре изучения деятельности, развития и обучения, которым руководит Ю. Энгестрём, направлен на исследование субъективности, формирование концептуальных моделей, развитие экспансивного обучения, предполагающей диалектическую связь обучаемых и обучающихся и противоречия между ними как источник развития творчества и самодетерминации [23].

Большой интерес у зарубежных коллег деятельностная концепция обучения и развития

Ю. Энгестрёма заслужила благодаря высокому потенциалу при исследовании и развитии различных форм и видов профессиональной деятельности. Можно привести в качестве примеров десятки практических проектов в различных отраслях деятельности, таких, как больницы, школы, газеты, театры, промышленные предприятия и др., которые используют интервенционистские методы исследования и развития Ю. Энгестрёма. Одним из последних примеров является проект развития академической библиотеки Университета Хельсинки, для реализации которого применялся метод «Change Laboratory», разработанный в рамках The Developmental Work Research methodology (Методологии развивающего исследования труда) [19; 27]. Основной задачей данного проекта было формирование новых форм работы библиотеки с исследовательскими группами Университета, потребности которых в библиотечных услугах во многом изменились из-за массовости электронных публикаций. В «Лаборатории изменений» приняли участие многие исследовательские группы Университета и работники библиотеки, которые вместе смогли найти новые модели для взаимодействия. Были разработаны специальные сервисы для нужд отдельных исследовательских групп, сформирована новая организационная структура библиотеки. Библиотека перестала быть местом лишь «для студентов», работники библиотеки стали кооперироваться с исследователями для развития информационных сервисов и удовлетворения их информационных нужд. Сформировался новый способ работы не только библиотеки, но также и исследователей [22].

Подводя итог, необходимо отметить, что деятельностная концепция экспансивного обучения и развития Ю. Энгестрёма направлена на исследование и моделирование деятельности в прикладном аспекте для решения практических задач различного рода организаций и профессиональных сообществ. Она реализует и развивает основные принципы культурно-исторической концепции и психологической теории деятельности.

Литература

1. Бейтсон Г. Логические категории обучения и коммуникации. М., 2002.
2. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума / Пер. Д.Я. Федотова. М., 2005.
3. Бэкхёрст Д. К вопросу об эволюции теории деятельности // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
4. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
5. Вересов Н.Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания (заметки читателя) // Новое обозрение. 2007. № 85.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.

7. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
9. Дэниелс Г., Соарес А., Лидбеттер Д., МакНэб Н. Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
10. Корепанова И.А., Вишгородова Е.М. Концепция И. Энгестрёма — вариант прочтения теории деятельности А.Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
11. Корнилова Т.В. Идея саморегуляции в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Психология человека в современном мире: 120 лет со дня рождения С.Л. Рубинштейна. Т. 2. Ч. 1. М., 2009.

12. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов. М., 2002.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
14. Максимов Н.В. Информационная среда науки и образования: от информационного обслуживания к распределенной системе управления знаниями // Информационное общество. 2009. № 6.
15. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология // Вопросы психологии. 2000. № 2.
16. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. М., 2008.
17. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, 1987.
18. Engeström Y. Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget // Swiss Journal of Psychology. 1996. № 55.
19. Engeström Y. Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation // H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), The Cambridge companion to Vygotsky. Cambridge, 2007.
20. Engeström Y. The activity system // Электрон. ресурс: <http://www.helsinki.fi/cradle/activitysystem.htm> (01.09.2012).
21. Engeström Y. From design experiments to formative interventions. Theory & Psychology. 2011. № 21 (5).
22. Engeström Y., Kaatrakoski H., Kaiponen P. et al. Knotworking in Academic Libraries: Two Case Studies from the University of Helsinki // Liber quarterly. 2012. № 21, (3/4).
23. Engeström Y., Sannino A. Whatever happened to process theories of learning? // Learning, Culture and Social Interaction. 2012. № 1.
24. Engeström Y., Sannino A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges // Educational Research Review. 2010. № 5.
25. Learning and expanding with activity theory / Ed. by Annalisa Sannino, Harry Daniels, Kris D. Gutierrez. Cambridge, 2009.
26. Sannino A. Activity theory as an activist and interventionist theory // Theory and psychology. 2011. № 21.
27. Sannino A. Experiencing conversations: Bridging the gap between discourse and activity // Journal for the Theory of Social Behavior. 2008. № 38 (3).

Fundamentals of Engestrom's Activity-Theoretical Concept of Expansive Learning and Development

L.P. Vetoshkina

doctoral student, University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences, Center for Research on Activity, Development and Learning

L.N. Goryunova

senior lecturer at the Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University

The paper focuses on the main ideas of activity-theoretical concept of expansive learning developed by Yrjo Engestrom. The aim of this current review is to outline the conceptual perspectives of applied psychological research in various areas of human work activity. The paper highlights the basic conditions and developmental stages of expansive learning concept, its methodological principles (including the basic principle, according to which intervention is considered the most effective way of exploring human activity), and key methods. The paper also describes the characteristics of the new type of historically evolved learning: expansive learning.

Keywords: theory of activity, expansive learning, activity-theoretical approach to learning and development.

References

1. *Bateson G.* Logicheskie kategorii obucheniya i kommunikacii. M., 2002.
2. *Bateson G.* Shagi v napravlenii ekologii razuma / Per. D.Ya. Fedotova. M., 2005.
3. *Bakhurst D.* K voprosu ob evolyucii teorii deyatel'nosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
4. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacii. M., 1984.
5. *Veresov N.N.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya L.S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya (zametki chitatel'nykh) // Novoe obozrenie. 2007. № 85.
6. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. M., 1983.
7. *Davydov V.V.* Novyi podhod k ponimaniyu struktury i sodержaniya deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 2003. № 2.
8. *Davydov V.V.* Problemy razvivayushchego obucheniya. M., 2004.
9. *Daniels H., Soares A., Lidbetter D., MakNeb N.* Sodeistvie prodvizheniyu tvorchestva v shkolah: vozmozhnosti primeneniya teorii deyatel'nosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 2.
10. *Korepanova I.A., Vinogradova E.M.* Konceptiya I. Engestrema – variant prochteniya teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
11. *Kornilova T.V.* Ideya samoregulyacii v kul'turno-istoricheskoi koncepcii L.S. Vygotskogo // Psihologiya cheloveka v sovremennom mire: 120 let so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteina. T. 2. Ch. 1. M., 2009.
12. *Kornilova T.V.* Eksperimental'naya psihologiya: Teoriya i metody: Uchebnyk dlya vuzov. M., 2002.
13. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2004.
14. *Maksimov N.V.* Informacionnaya sreda nauki i obrazovaniya: ot informacionnogo obsluzhivaniya k raspredelennoi sisteme upravleniya znaniyami // Informacionnoe obshestvo. 2009. № 6.
15. *Mesheryakov B.G., Zinchenko V.P.* L.S. Vygotskii i sovremennaya kul'turno-istoricheskaya psihologiya // Voprosy psihologii. 2000. № 2.
16. *Suhodol'skii G.V.* Osnovy psihologicheskoi teorii deyatel'nosti. M., 2008.
17. *Engeström Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, 1987.
18. *Engeström Y.* Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget // Swiss Journal of Psychology. 1996. № 55.
19. *Engeström Y.* Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation // H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), The Cambridge companion to Vygotsky. Cambridge, 2007.
20. *Engeström Y.* The activity system // Электрон. ре-супс: <http://www.helsinki.fi/cradle/activitysystem.htm> (01.09.2012).
21. *Engeström Y.* From design experiments to formative interventions. Theory & Psychology. 2011. № 21 (5).
22. *Engeström Y., Kaatrakoski H., Kaiponen P. et al.* Knotworking in Academic Libraries: Two Case Studies from the University of Helsinki // Liber quarterly. 2012. № 21, (3/4).
23. *Engeström Y., Sannino A.* Whatever happened to process theories of learning? // Learning, Culture and Social Interaction. 2012. № 1.
24. *Engeström Y., Sannino A.* Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges // Educational Research Review. 2010. № 5.
25. Learning and expanding with activity theory / Ed. by Annalisa Sannino, Harry Daniels, Kris D. Gutierrez. Cambridge, 2009.
26. *Sannino A.* Activity theory as an activist and interventionist theory // Theory and psychology. 2011. № 21.
27. *Sannino A.* Experiencing conversations: Bridging the gap between discourse and activity // Journal for the Theory of Social Behavior. 2008. № 38 (3).