

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

ХII Эльконинские чтения

Е.А. Бугрименко*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
elena.bougrimenko@yandex.ru

Статья знакомит читателя с основным содержанием докладов, прозвучавших на ХII Эльконинских чтениях 4 марта 2016 г. Эльконинские чтения, регулярно (раз в два года) проходящие в Психологическом институте РАО, в этом году были посвящены проблеме «Опосредствование и развитие». Докладчики из разных институтов представили свои подходы к решению этой проблемы. Теоретические основания нового понимания связи функционального генеза и онтогенеза, строения посреднического действия, зоны ближайшего развития были раскрыты в докладах В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, П.Г. Нежнова. Про экспериментальную практику обучения и коррекцию развития, в которой на разном материале (игры, пространственный образ «себя», чтения) создавались новые условия посредничества, разрабатывались оригинальные способы опосредствования, отвечающие актуальным для современных детей проблемам и дефицитам психофизического развития, рассказали в своих докладах Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, Е.А. Бугрименко, Н.Ю. Мангутова.

Ключевые слова: посредническое действие, смысловое поле, зона ближайшего развития, игра, телесное самоощущение, двойная стимуляция.

4 марта 2016 г. В Москве в Психологическом институте РАО проходили ХII Эльконинские чтения, на которых обсуждались проблема опосредствования и развития, вопросы теории и практики опосредствования в их современном звучании.

Открывал чтения **В.В. Рубцов**. В своем вступительном слове «Д.Б. Эльконин в Культурно-исторической психологии» он рассказал о Д.Б. Эльконине как ученике и последователе Л.С. Выготского, о том, что в научном наследии Д.Б. Эльконина является наиболее важным вкладом в теорию культурно-исторической психологии, в чем мы видим развитие идей Л.С. Выготского. Отвечая на эти вопросы, В.В. Рубцов выделил несколько самых серьезных положений, которые ввел Д.Б. Эльконин. Во-первых, — это идея историзма детского психического развития. Утверждая, что возраст возникает как историческое образование, Д.Б. Эльконин опирался на идеи Л.С. Выготского, но именно Д.Б. Эльконин раскрыл историческую природу разных возрастов.

Второе, столь же значительное открытие Д.Б. Эльконина — постановка и решение вопроса о движущих

силах развития ребенка. Даниил Борисович нашел их в противоречии между общественными (социальными) и предметными сторонами действия. Это положение, как подчеркнул В.В. Рубцов, нам очень важно понять и учитывать, когда мы говорим об образовании. Источник развития, указывал Д.Б. Эльконин, находится не в ребенке, а в результатах развития, т. е. в культурных формах. Культурные формы отношений «ребенок–взрослый–предмет» и «ребенок–предмет–взрослый» не совпадают, у них разные механизмы опосредствования, это противоречие и «запускает» развитие. Л.С. Выготский думал иначе, он связывал развитие человека с изменением социальной ситуации. Мысль Д.Б. Эльконина об отношении между общественными и предметными формами действия прорабатывал В.В. Давыдов и пришел к выводу, что противоречия между этими формами нет. Но тогда вопрос о движущих силах развития, отметил В.В. Рубцов, остается открытым. Сейчас, продолжил автор, на основании наших исследований мы говорим, что причину развития надо искать в переходе между общественными и предметными

Для цитаты:

Бугрименко Е.А. ХII Эльконинские чтения // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 80–85.
doi:10.17759/chp.2016120208

* *Бугрименко Елена Александровна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии младшего школьника, Психологический институт РАО, Москва, Россия, e-mail: elena.bougrimenko@yandex.ru

формами действия, в обобщении предмета. Даниил Борисович заставил нас увидеть разрыв между общественной формой действия ребенка с Другим и тем, что значит предмет в этой общественной форме. Для Л.С. Выготского развитие значения, наделение бессмысленного слова значением (как в методике двойной стимуляции) и было способом развития мышления ребенка. Даниил Борисович показал, что это значение возникает на пересечении общественной формы предмета и способа совместного действия с ним ребенка и взрослого. Первоначальный разрыв в понимании значения предмета преодолевается через поиск нового способа действия. В Букваре Даниила Борисовича отчетливо представлен такой путь развития значения. В.В. Давыдов высоко оценил этот вклад Д.Б. Эльконина: «Проблема движущих сил детского развития и присвоение культуры посредством этих движущих сил в конкретном оформлении — суть научной школы Д.Б. Эльконина.

Третье, очень важное открытие Д.Б. Эльконина — положение о ведущей деятельности: каждому возрасту присуща определенная ведущая деятельность, смена ведущей деятельности — это смена возрастов. Как отметил В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин вкладывал в периодизацию развития гораздо больше, чем то, что потом из нее сделали, пытаясь рассматривать формы отношений «ребенок—общественный предмет» и «ребенок—общественный взрослый», о которых говорил Д.Б. Эльконин, натурально, в отрыве друг от друга. Мы в нашей работе исследуем способы обобщения предмета — снятие формы предмета в форме совместного действия. Здесь возникает та коллективная форма, о которой говорил Л.С. Выготский. К такому пониманию его идей нас привел Д.Б. Эльконин. Благодаря его трудам, мы сейчас вплотную подошли к созданию системы развивающего образования.

В конце своего выступления В.В. Рубцов поделился личными воспоминаниями о Данииле Борисовиче, о его незаурядных человеческих качествах, рассказал о том, как в сложные для В.В. Давыдова годы Д.Б. Эльконин поддерживал и защищал его, как твердо они вместе держались за ту научную школу, которую разрабатывали — школу Л.С. Выготского. В.В. Рубцов напомнил, что Даниил Борисович всегда занимал четкую, бескомпромиссную позицию в отношении к нуждам детского развития, к образованию. Он был беспартийным, очень любил науку и смело отстаивал научные принципы в тяжелых ситуациях диктата непрофессионалов, властного давления, которому в разные годы подвергались отечественные ученые.

Л.И. Эльконинова в докладе «Опыт построения терапевтической ролевой игры» рассказала о возможностях и трудностях, которые возникают, когда в основу построения терапевтической игры кладутся теоретические представления о развитой форме сюжетно-ролевой игры, ее двухтактной структуре (вызов—ответ).

На этом пути перед исследователем-практиком встают несколько проблем. Во-первых, необходимо описать нормативное строение интерпсихической

формы опосредствования в игре и выявить, как это опосредствование «живет» в случае терапевтической игры с конкретным ребенком, имеющим определенные трудности. Во-вторых, в случае терапевтической игры следует не только «выращивать» нужное действие с двухтактной структурой, но и одновременно с этим убирать тот эмоциональный материал игры, который препятствует проявлению инициативы ребенка, помогать ребенку перестроить сложившееся у него нежелательное поведение. В-третьих, необходима двойственная работа взрослого: он, с одной стороны, должен именно играть, войти в детскую стихию игры, но, с другой стороны, — удерживать свою взрослую позицию, свою посредническую задачу.

Л.И. Эльконинова рассказала о случае семилетнего мальчика, который после небольшой автомобильной аварии вообще отказался ездить с родителями в машине. Опыт наблюдения за самостоятельной игрой этого мальчика позволил Л.И. Элькониновой поставить «диагноз» его игровым действиям — он разыгрывал только Вызов: постоянно воссоздавал аварию, стремился к столкновению с другими машинами, действовал в «пустом» пространстве, где траекторию дороги создавал каждый раз заново. Самостоятельно разыграть Ответ на Вызов он не мог. Задача взрослого состояла в том, чтобы помочь ребенку выстроить опоры для игрового Ответа. Через обозначение новых смысловых мест в игровом пространстве дороги взрослый с ребенком строили местность, в которой прочерчивались определенные связи, ориентиры и возникали правила передвижения. Такая игра помогла мальчику понять, что мир дорог устроен разумно (следует только соблюдать его правила), и дала возможность прочувствовать свой возможный опыт безопасной езды. Эффектом игры стало то, что мальчик после четырех занятий, выдвинув условие ограничения скорости, сел с отцом в машину.

Опыт этой терапевтической игры показал, что для осмысленного участия взрослого в совместной терапевтической игре недостаточно учитывать лишь переходы через границу смысловых полей («свое» и «чужое») в игровых событиях, нужно, чтобы ход самого опосредствования соответствовал такой логике смены смыслов совместного действия ребенка и взрослого, которая приводит к появлению у ребенка собственных опор действия.

В докладе **Е.О. Смирновой и Е.А. Абдулаевой** «Пространственный образ себя как базовая форма самосознания» рассматривалась актуальная проблема формирования у детей телесного самоощущения и связи этого ощущения с осознанием собственного Я.

Е.О. Смирнова, предваряя рассказ о многолетнем экспериментальном исследовании, проведенном совместно с Е.А. Абдулаевой, пояснила, каковы были теоретические основания их нового подхода к проблеме образа «Я». Традиционно, со времен Джемса, в психологии выделяют две ипостаси «Я»: «Я» — субъект, источник собственной активности, переживаний, стремлений и «Я» — объект чьих-то действий. Этим значениям соответствуют разные словесные формы в европейских языках: например, в русском: Я — Меня,

Мной. Но есть еще и слово «себя», не совпадающее ни с тем, ни с другим значениями. Согласно предположению Е.О. Смирновой и Е.А. Абдулаевой, значение слова «себя» связано с телом субъекта, оно выражает телесную сущность «Я». Представленность этой сущности самому субъекту авторы назвали «Пространственный образ “Я”». Словами «представленность», «образ», в данном случае, обозначается переживание «себя в теле», ощущение своей телесности. Такое переживание, как утверждают авторы, является основным условием овладения собой, становления произвольности движений, первичной формой самосознания. Е.О. Смирнова отметила, что тезис «тело — это самосознание» не нов, такого мнения придерживались многие классические психологи. Но проблема в том, что переживание своей телесности, самочувствие изначально не дано, его надо строить, что явно видно при общении с воспитанниками дома ребенка, с детьми, имеющими разного рода отклонения в развитии (таких становится все больше). У этих детей восприятие собственной телесности, пространственный образ себя отсутствует. Е.О. Смирнова описала, как в непосредственно-эмоциональном общении при телесном контакте с матерью и во время освоения орудийных действий у младенца начинает формироваться пространственный образ себя. Самый интенсивный этап становления этого образа совпадает с началом ходьбы, когда ребенок напрямую сталкивается с предметами окружающего мира, здесь происходит и овладение предметами, и овладение собственным телом. Если первый процесс хорошо изучен, то второй — до сих пор не попадал в фокус внимания психологов. Именно эта сторона развития ребенка раннего возраста и стала предметом исследования.

О самом исследовании рассказала Е.А. Абдулаева. Были выделены три составляющих целостного образа себя: 1) восприятие себя в границах тела, основа такого восприятия — тактильное чувство, оно дает ощущение выделенности тела в пространстве и контакта с окружением; 2) восприятие собственной активности — чувство собственного движения, которое обеспечивает возможность постигать пространство, соотносить собственное движение с движениями других, позволяет превращать непосредственное подражание в управляемое, осмысленное действие; 3) восприятие устойчивости — чувство равновесия, благодаря которому ребенок находит и воспроизводит специфически человеческую вертикальность, ощущает центр в себе. Все эти внутренние чувства тесно взаимосвязаны, могут существовать только как взаимодополняющие, их внешние проявления в эксперименте строились с помощью системы специально разработанных игр. Каждый из трех перечисленных показателей «Пространственного образа себя» (ПРОС) фиксировался и оценивался в характеристиках «активности» и «интенсивности». Результаты диагностики показали, что высокий, средний и низкий уровни развития ПРОС в младшей группе (дети от 1,5 до 2,5 лет) распределены равномерно, а в старшей — высокий уровень сокращается по сравнению с младшей почти в 3 раза.

Авторы выделили еще один показатель развития, характеризующий отношение ребенка с внешним миром, — качество границы «Я и мир»: плотная граница, когда связь с миром ослаблена; тонкая, — когда ребенок настолько восприимчив к окружающему, что находится в тревоге, затрудняющей его действия; и диссонансная граница, когда ребенок ситуативен в своих реакциях на окружающее. Помимо этих крайних проявлений существуют тенденции в ту или иную сторону; наиболее благоприятный вариант — сбалансированная граница. Определяя соотношение выделенных типов границ с уровнем развития ПРОС, авторы обнаружили: в подавляющем большинстве случаев у детей с высоким уровнем развития ПРОС наблюдается сбалансированный характер границ. Кроме того, в результате специальных диагностических экспериментов была установлена связь очень высокой степени значимости между уровнем психического развития детей и уровнем развития ПРОС. При крайней степени ослабленности границ высокий уровень психического развития практически не встречается. Таких детей можно отнести к группе риска.

Практическим результатом исследования стала разработка системы развивающих, коррекционных тактильно-двигательных ритмических игр. В экспериментальной группе, занимавшейся по этой системе, количество детей с высоким уровнем ПРОС возросло от 20% до 55%, а с низким — уменьшилось в 4 раза. И в характере границ тоже произошли изменения — обладателями сбалансированной границы стали более половины детей (а была только треть), крайние проявления (плотность–тонкость) смягчились.

В докладе *П.Г. Нежнова* «Понятие «Зона ближайшего развития: попытка реконструкции» заявлена задача реконструкции и развертывания понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) и намечены некоторые шаги по ее решению. Автор отметил, что ситуация с понятием ЗБР, введенным в психологический обиход Л.С. Выготским, выглядит парадоксальной. Если судить по частоте употребления, то понятие пользуется сверхпопулярностью, а если приглядеться к результатам этого употребления, то выясняется, что понятие ЗБР, по сути, не является рабочим. С одной стороны, оно не проработано в качестве опорного элемента теории культурного развития, а с другой стороны, оно не развернуто в инструментарий, который достаточно определенно ориентировал бы нас в образовательном процессе. В частности, не представляются убедительными попытки создания методик для измерения ЗБР и использования этих данных в педагогической практике (помощь взрослого плохо поддается формализации).

Сегодня понятие ЗБР — это скорее идеологема. Следует отметить, что та проблематика, которая внутренне связана с понятием ЗБР (интеллектуальные предпосылки обучения, эффекты развития в обучении), так или иначе затрагивается в исследованиях, но это делается в обход понятия ЗБР, что не идет на пользу делу. Вся эта ситуация находится в явном

диссонансе с позицией самого Выготского, который писал, что ЗБР — «...новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос (об отношении обучения и развития. — П.Н.) не может быть правильно решен».

Автор отмечает, что вопрос реконструкции понятия ЗБР связан с тем, что в трудах Выготского содержание этого понятия расщепляется на две части, которые при этом не сведены явным образом в целостное представление. Цитируя Л.С. Выготского, автор показывает, что в одних случаях ЗБР трактуется как перспектива функционального развития, а в других — как перспектива возможного обучения. Первое и второе определения резко различны: 1) обучение рассматривается как предпосылка развития; 2) развитие рассматривается как предпосылка обучения. В чем смысл задания двух противоположных векторов детерминации в культурном онтогенезе? По мнению П.Г. Нежнова, у Л.С. Выготского была установка вписать оба механизма в рамки одного цикла развития. Но это невозможно сделать, если видеть полный цикл в отдельно взятом возрасте. И здесь, как сказал П.Г. Нежнов, нам на помощь приходит периодизация развития Д.Б. Эльконина. Ближайшая перспектива состоит в том, чтобы вписать обе трактовки ЗБР в полный цикл развития в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина.

В докладе **Е.А. Бугрименко и Н.Ю. Мангутовой** «Функция и возможности «двойной стимуляции» при опосредствовании перехода от устной к письменной речи» авторы рассказали об экспериментальном обучении чтению детей 5–7 лет. Целью исследования было найти средства и формы посреднического действия, которые инициировали бы поиск и опробование ребенком интонационно-ритмических, грамматических, смысловых связей в устно- и письменноречевом действиях на самых ранних этапах обучения грамоте. Чем обусловлен такой замысел? Авторы обратили внимание на то, что переход к осмысленному чтению у современных детей затягивается. Одна из причин этого — изменившаяся норма психофизического развития; связность функций становится особой проблемой, и поэтому телесная включенность ребенка в совершаемое действие — новая забота посредничества, оно должно быть обращено к разрыву между самодвижением свободной устной речи ребенка и вынужденностью, «дезактивированностью» его чтения.

Экспериментальное обучение велось с опорой на Букварь Д.Б. Эльконина. На каждом этапе обучения авторы стремились создавать такие учебно-игровые ситуации, в которых дети должны были сосредоточиться не просто на звуко- и слогоразличении, составлении звуковых, слогаударных моделей слов, но еще и на собственном голосовом усилии, должны были прочувствовать и обозначить его изменение.

Для управления силой своего голоса дети использовали особый знак («волну»), которым обозначалось изменение усилий (голосовых, двигательных, дыхательных и пр.) и на других (математических)

занятиях в этой группе. Авторы привели примеры конкретных заданий добуквенного этапа обучения и назвали основные принципы их построения: многомодальность действий (включение не только голосового, но и тактильного, двигательного усилия для того, чтобы дети могли полнее прочувствовать собственное действие); обращенность действий к другому; знаковое опосредствование голосового усилия; создание условий для ориентации на просодическую сторону речи.

На этапе введения букв принципиально новым в практике обучения было соединение двух систем знаков — букв и голосовой «волны» — в одном действии чтения слога. Авторы рассказали, как включения регуляции голосового усилия в операционально-техническую процедуру слияния согласного с гласным меняло это действие — делало его телесно прочувствованным, инициативным, своим (дети, которые отказывались читать слоги в обычной ситуации, забыв о своих трудностях, «рвались» испытать себя в этом задании). Когда ребенок читает побуквенно, преодолеть этот способ бывает очень сложно: на переходе от первой буквы ко второй (а взор должен быть упреждающим) ребенок «застревает» и это тоническое напряжение блокирует чтение. В данной же методике усилие ребенка переносится на пропевание волны, снимается со слога. Здесь выступает новый, неожиданный смысл методики двойной стимуляции: внешний стимул — «волна» — призван не привлечь внимание к выполнению действия — чтению слога, а отвлечь, переакцентировать задачу (сместить акцент со слияния букв в слог на совмещенное, одновременное озвучивание двух систем знаков — букв и «волны»). При этом происходит внутренний поиск связности двух процессов (поиск внутреннего ритма), который и есть чувствование своего действия. Такое прочувствование становится интересным ребенку, и то, что само по себе не связывалось — буквы не сливались в слог — объединяется, превращается в новую единицу действия (слог).

Параллельно с формированием позиционного способа чтения открытого слога, практикой чтения отдельных слов строились ситуации, в которых детям надо было воссоздать целый текст по его фрагментам или, наоборот, восстановить пропущенные фрагменты в целом высказывании, диалоге, стихотворении и пр., ориентируясь на смысловую, интонационную, грамматическую связность. Именно эта связность была для детей предметом проб, они имели характер «челночных движений» — возвращений от последующего фрагмента к предыдущему. Как пояснили авторы, такого рода движения лежат в основе не только чтения слога, но и осмысленного чтения текста.

Для того, чтобы дети могли овладеть интонацией как средством смысловоразличения, им предлагались задания, в которых предметом работы было смысловое ударение во фразе. Дети занимались поиском этого ударения, выделением его на схематической или буквенной записях, интонированием. Результаты обучения проявились в итоговой диагностике: экс-

периментальная группа была разнородной и по возрасту (от 5 до 7 лет) и по технике чтения — к началу обучения некоторые дети знали далеко не все буквы, а некоторые умели читать тексты. Объединяла всех скованность, несвобода в произвольном построении фраз и использовании выразительных средств устной речи (интонировании, акцентировании, ритмизации), а также неумение ответить на простые вопросы по прочитанному (или прослушанному) тексту. К концу обучения все дети справились с заданиями на понимание текста, чтение стало выразительным, а в устной речи появилось умение произвольно интонировать, акцентировать значимые слова в предложении, самостоятельно менять грамматическую форму высказывания в соответствии с заданным контекстом. Как подчеркнули авторы, приемы, которыми они пользовались для того, чтобы детям открылась просодическая сторона речи, не требовали исходной сформированности у детей читательских умений, многое делалось на материале слоговых схем, условной записи «вокализаций», простейших моделей фраз. Поэтому разработанные в ходе эксперимента методики могут легко вписаться в практику обучения детей разного возраста, как читающих, так и не читающих.

В докладе **Б.Д. Элькомина** «Развертывание посреднического действия» были изложены основные принципы нового подхода к изучению и построению посреднического действия. Как отметил автор, в «Заметках о развитии предметных действий» Д.Б. Эльконин уже подошел к тому, чтобы сделать объектом исследования сам акт опосредствования. Современный этап культурно-исторической теории связан именно с этим переходом — объектом изучения и практикования становятся не «психические явления», а посредническое действие. Именно его, подчеркнул Б.Д. Эльконин, надо выделить как Событие повседневности.

Образ того, что называется «действие», тоже должен быть изменен: это не натуральный объект, а форма активности, в которой, связаны 3 модуса завершения — результативность, продуктивность, эффективность. Определяя особое содержание каждого из них для посреднического действия (ПД), автор вводит термин «поле действия». Становление поля действия — критерий эффективности ПД.

Формулируя главную проблему исследования — проблему соотношения функционального генеза и онтогенеза, — Б.Д. Эльконин опирался на суждения Д.Б. Элькомина, который придавал особое значение этому вопросу, говорил и писал о том, что «...не всякое функциональное развитие приводит к изменениям, определяющим переход на новую, более высокую степень развития».

Пояснением темы — о каком объекте идет разговор — стало рассуждение автора о «смысловом поле» (понятие, введенное Л.С. Выготским). Дополняя

критику Л.С. Выготским представлений о «феноменальном поле» как детерминированном обстановкой данности места действующего, Б.Д. Эльконин подчеркивает: Поле — это не готовое обозримое пространство, а пространство означивания-открытия скрытой связности действующего и местности действия. Так, поле начинающего ходить ребенка выступает как поле усилий, скрытая и искомая связность векторов, т. е. сил, энергий. Здесь возникает телесное чувство собственной активности, которое реализуется в требовании и обнаружении опоры продвижения (поддерживающей руки взрослого). Согласно Б.Д. Эльконину, «Обнаружение и означивание активности — исходный “пункт” становления Смыслового поля как Поля ПД».

Далее автор различает два возможных акцента словосочетания «смысловое поле».

Первый акцент ориентирует нас на вопрос «Как смысл есть?», т. е. «Что для себя требует осмысления?», «Что строится в осмыслении?», «Откуда является смысл?». В этих вопросах и ответах на них Б.Д. Эльконин обнаруживает свою приверженность позиции неклассической психологии, в соответствии с которой осмысление возможно лишь как соучастие в действии, в частности, как посредничество.

Второй акцент связан с индивидуализацией ПД, с «отходом» посредника на границу поля действия. Здесь Поле разворачивается как Поле выполнения, определяемое опорами действующего, и Поле испытания, которое проявляется в границах возможностей действия.

Б.Д. Эльконин указал вехи для развертывания поля выполнения: «...от утверждения значения-значимости образца действия, к опробованию границ действия по образцу, к превращению образца в Опору и включению этой опоры в стихию активности, возникшую вне ситуации задания-принятия данного образца».

Поле испытания характеризуется состоянием стремления действующего, его активность фокусируется на границах пространства своего действия, ребенок часто играет с этой границей (автор привел примеры таких игр). Когда посредник предстает в Образе олицетворенной силы, удерживающей эти границы, граница Поля выступает как Вызов. На этом этапе развертывания ПД в детстве возникает ролевая игра, в которой, как отметил автор, само стремление осваивается как Вызов и Ответ на него.

В заключение Б.Д. Эльконин подчеркнул, что Поле посреднического действия — это «живая» (энергичная) действительность, а не косная реальность, оно осваивается как Смысловое Поле, где происходят последовательные превращения Смысла ситуации совокупного действия. В итоге возникает поле собственной активности посредствуемого, а посредничество становится инициацией События разыгрывания самого акта стремления.

XII Elkonin Readings

Е.А. Бугрименко*,

Russian Academy of education, Moscow, Russia,
elena.bougrimenko@yandex.ru

The article introduces the reader the main content of report presented at the XII Elkonin Readings (4th March, 2016). Elkonin Readings takes place each 2 years in Psychological Institute, Russian Academy of education. This year they are focused on the problem of “Mediation and development”. Speakers from different institutions presented their approaches to solving these problems. The theoretical foundation of the new understanding of the relationship of functional genesis and ontogenesis, buildings mediation activities, proximal development areas have been disclosed in the articles of V.V. Rubtsov, D.B. Elkonin, P.G. Nezhnov. The new conditions for mediation were created on the basis of the different materials (games, reading, and spatial image of “self”) according to an experimental practice of teaching and correction of self-development. Developing of creative ways of mediation were mentioned in the articles of L.I. Elkoninov, E.O. Smirnov, E.A. Abdulaeva, E.A. Bugrimenko, N.U. Mangutov, that meet actual problems for modern children.

Keywords: mediating effect, semantic field, zone of proximal development, game, bodily self-perception, dual stimulation.

For citation:

Bugrimenko E.A. XII Elkonin Readings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 80–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120208

* *Bugrimenko Elena Aleksandrovna*, Ph.D. of Psychology, Senior Researcher of the Junior Student Lab in Psychological Institute, Russian Academy of education, Moscow, Russia, e-mail: elena.bougrimenko@yandex.ru