

Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании

Н.Н. Вересов

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

В статье рассматриваются основные положения культурно-исторической теории о социальной среде как источнике развития с точки зрения возможности «перефокусирования исследования на развитие» и перехода от описательных (эмпирических) способов анализа экспериментальных данных к объяснительным. В этой статье, опираясь на работы Выготского показано: 1) каким образом общая идея о социальной среде как источнике развития может быть концептуализирована в понятиях «социальная ситуация» «социальная ситуация развития» и «переживание» и 2) как созданная на этой основе аналитическая модель может стать конкретным инструментом анализа экспериментальных данных. Представлена разработанная автором и экспериментально подтвержденная культурно-историческая генетическая модель (cultural-historical genetic-analytical model) как общая рамка для анализа экспериментальных данных в соответствии с общими требованиями экспериментально-генетического метода. Во второй части статьи представлена матрица культурно-исторического анализа, построенная на основе модели и позволяющая анализировать данные с точки зрения выявления внутренних процессов развития. Генетико-аналитическая модель позволяет в анализе уловить аспект всеобщности. Матрица, построенная на основе этой модели (и, следовательно, сохраняющая аспект всеобщности), может быть использована для анализа конкретной социальной ситуации с точки зрения конкретных условий, в которых эта всеобщность проявляется.

Ключевые слова: культурно-историческая методология, социальная ситуация развития, переживание, генетико-аналитическая модель, матрица культурно-исторического анализа.

Для цитаты: Вересов Н.Н. Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.20242003208>

The Problem of Data Analysis in Cultural- Historical Research

Nikolai Veresov

Monash University, Melbourne, Australia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

The article discusses the main ideas of the cultural-historical theory of social environment as a source of development from the point of view of the possibility of “refocusing research on development” and the transition from descriptive (empirical) ways of analysing experimental data to explanatory ones. In this article, based on Vygotsky’s works, it is shown: 1) how the general idea of social environment as a source of development can be further conceptualised with the concepts of “social situation”, “social situation of development” and “*perezhivanie*” and 2) how the analytical model created on this basis can become a concrete tool for analysing the experimental data. The cultural-historical genetic-analytical model developed by the author and experimentally validated is presented as a general framework for analysing experimental data in accordance with the general requirements of the experimental-genetic method. The second part of the paper presents a cultural-historical analytical matrix based on the model, which allows the data to be analysed in terms of revealing internal processes of development. The genetic-analytical model allows the analysis to capture the aspect of universality. A matrix based on this model (and therefore retaining the aspect of universality) can be used to analyse a particular social situation in terms of the specific conditions in which this universality manifests itself.

Keywords: cultural-historical methodology, development, genetic-analytical model, the matrix of the cultural-historical analysis of data.

For citation: Veresov N.N. The Problem of Data Analysis in Cultural- Historical Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.20242003208>

Введение: о чем пойдет речь?

Эта статья в некотором смысле является продолжением разговора, который я начал на страницах этого журнала ровно 10 лет назад [1; 2]. Речь тогда шла о методе культурно-исторического исследования, известном как экспериментально-генетический метод. По сути дела, я говорил тогда о том, как можно решить проблему, с которой сталкиваются исследователи и которая может быть сформулирована так: «Как построить экспериментальное исследование по Выготскому?» или «Как построить исследование так, чтобы быть уверенным, что оно строится на основе общих принципов экспериментально-генетического метода?». Тогда я предложил пять принципов организации и построения исследования — то, что в западной традиции называется «requirements for the research design».

В этой статье я попробую сделать следующий шаг и ответить на вопрос, который, кстати сказать, мне довольно часто приходится слышать — «Я провел исследование, вот мои данные, но как их анализировать с точки зрения культурно-исторического подхода?». Или, в терминах профессиональных — «Вот мои данные... Но на что именно смотреть? Что выбрать для детального анализа и как анализировать?». И это совсем не праздный вопрос. Удивительно ведь, что до сих пор отсутствуют общий подход, система требований (или даже просто рекомендаций) к тому, как анализировать экспериментальные данные. Это приводит к некоторой путанице и даже неразберихе, ведь каждый исследователь анализирует данные так, как он считает нужным.

А раз так, то открываются широкие возможности для субъективных и произвольных интерпретаций. И в этом, как известно, одна из причин того, что mainstream psychology весьма скептически относится к нашим исследованиям. Но ведь действительно сложно относиться иначе, когда в культурно-исторических исследованиях каждый может строить эксперимент почти как душе угодно, да и анализировать полученные данные тоже. В этом случае нечего и говорить о сопоставимости, если результаты анализов полученных данных зависят не от данных, а от субъективности исследователя и порой не только не соответствуют друг другу, но и находятся в прямом противоречии.

Я, разумеется, специально заостряю проблему, хотя и не слишком. Мы, ученые моего поколения, выросшие на этой традиции, знаем, как строить экспериментальные условия и как анализировать, потому что делали это вместе с нашими учителями, а они экспериментально-генетическим методом владели в совершенстве. А как быть тем молодым нашим коллегам, особенно зарубежным, которые делают только

первые шаги? На что им ориентироваться, как убеждать себя от ошибок и не скатиться в поверхностное интерпретаторство вместо серьезного и глубокого анализа, тем более что примеров такого интерпретаторства, как говорится, хоть пруд пруди. Короче говоря, нужны какие-то ясные инструменты — рабочие модели, рамки, инструкции, матрицы — называйте, как хотите, которые могли бы помочь не только правильно организовать процесс исследования, но и анализ полученных данных. Об этом моя статья.

Социальная среда есть источник развития. Что дальше и как с этим работать?

Положение о том, что в культурно-исторической теории социальная среда рассматривается не как фактор, но как источник развития всех высших психологических функций, является центральным, лежащим в основе теории. Эта идея, возникшая на ранних этапах разработки теории, появившись впервые в «Психологии искусства» [4] и в ряде дефектологических работ еще в 1925 году, в процессе развития теории обретала все более полное содержание, но в целом оставалась неизменной.

Однако одно дело принять эту идею как некую общую и даже основополагающую позицию, как некую аксиому или постулат, и другое — принять ее как идею, приводящую к созданию аналитических инструментов, как то, что позволяет правильно выстроить экспериментальное исследование процесса развития и, что даже более важно, дает исследователю средства анализа полученных данных.

На любой, даже самой блестящей общей идее конкретное экспериментальное исследование построить невозможно. Для этого нужны более конкретные понятия, позволяющие правильно выстраивать экспериментальные условия в конкретном исследовании и которые, вместе с тем, могут выступать средствами анализа, способными ухватить не только динамику изменений, но и содержательную сторону процесса развития. Я писал об этом в одной из своих статей [13], нужны теоретические средства анализа, позволяющие «перефокусировать объектив исследователя на развитие». «Ухватить» сам процесс развития, его динамику и психологическое содержание, объяснить изменения, которые происходят или не происходят, перейти от описательных способов анализа к объяснительным, то есть вскрыть через анализ внутреннюю сущность явления — это требование к научному методу было существенно важным для Выготского и к этой теме он неоднократно возвращался. Неудиви-

тельно, что в работах Выготского мы видим, каким образом эта общая идея постепенно наполнялась конкретным содержанием, как постепенно на этой основе он и его сотрудники выстраивали систему конкретных психологических понятий как инструментов анализа процесса развития.

В этой статье, опираясь на работы Выготского, я хочу показать: 1) как общая идея о социальной среде как источнике развития может быть концептуализирована в двух понятиях — понятии «социальная ситуация» и понятии «социальная ситуация развития»; 2) как, созданная на этой основе, аналитическая модель может стать конкретным инструментом анализа экспериментальных данных.

Социальная среда, социальная ситуация и социальная ситуация развития — культурно-историческая аналитическая модель

Понятия «социальная ситуация развития» и связанное с ним понятие «переживание» появились у Выготского в серии работ, относящихся к последнему периоду — это работы по педологии 1930—1933 годов [6], а также книга «Проблема возраста», так и оставшаяся неопубликованной целиком.

Начнем с «социальной ситуации развития». Это понятие точно и определенно было разработано в связи с проблемой возрастного развития как критерий определения психологического возраста. Следуя диалектической логике, Выготский, выделяя два периода — критический (кризисный) и литический (спокойный), относит критический период к началу психологического возраста. Именно здесь впервые формулируется понятие о социальной ситуации развития [8, с. 258—259]

Раскрывая содержание этого понятия, Выготский выделяет следующие существенные аспекты.

Во-первых, социальная ситуация развития есть «...своеобразное, специфическое, единственное и неповторимое отношение между ребенком и социальной действительностью» [8, с. 258]. Обратим внимание, что не «отношение ребенка к социальной действительности», а между ребенком и социальной действительностью. Это не просто фигура речи или небрежность — «отношение между» предполагает, по определению, как отношение ребенка к социальной среде, так и отношение среды к ребенку. Здесь ребенок не противопоставляется среде, но «вписывается» в нее.

Во-вторых, социальная ситуация развития есть «...исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [8, с. 258]. То есть, иначе говоря, она есть исходный момент всех изменений в ходе развития на протяжении всего психологического возраста, а не только периода кризиса.

В-третьих, «...она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное

становится индивидуальным» [8, с. 259]. Здесь мы видим явную отсылку к основополагающей идее о социальной среде как источнике развития. Но не только!

Вчитаемся: ребенок приобретает новые свойства, ребенок развивается, но он делает это черпая свои новые черты из социальной действительности. Думается, что это не случайная краснота, а важное уточнение самого понятия социальной среды как источника. Пока ребенок не начнет «черпать» из этой социальной среды, из социальной действительности, она остается лишь потенциальным источником развития. Это можно сравнить с источником воды — колодец, река или озеро, да просто вода в кране остаются лишь потенциальными источниками, но становятся настоящими, реальными, действительными (ох, не зря Лев Семенич говорит не о социальной среде, а о социальной действительности!) источником только тогда, когда кто-то начинает им как источником пользоваться — с помощью черпака, ведра, стакана и т. д.

В-четвертых, социальная ситуация развития — это понятие, относящееся не к структурным, а к динамическим аспектам психологического возраста, то есть это аналитический инструмент, позволяющий объяснить динамические изменения в процессе возрастного развития и потому вполне понятно требование — «...первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития» [8, с. 259]. Возникнув в начале возрастного периода, в первой фазе, в фазе кризиса, она сохраняется в течение всего возраста, но в силу того, что ребенок развивается, она постепенно распадается и одновременно с этим постепенно складывается новая социальная ситуация развития, которая «...должна стать исходным моментом для следующего возраста» [8, с. 260].

Таким образом, появление психологических новообразований у ребенка, постепенный распад прежней социальной ситуации развития и постепенное складывание новой уникальной системы отношений между ребенком и социальной действительностью — это и есть то, что называется динамикой возрастного развития. Иными словами, для полноценного исследования процесса развития ребенка совершенно недостаточно лишь выяснить (и описать) исходную социальную ситуацию развития в начальном этапе возраста, нужно исследовать не только процесс возникновения новообразований, но и связанный с этим процесс распадения старой социальной ситуации развития и постепенного появления новой в течение всего психологического возраста.

Зафиксируем три момента, важные для дальнейшего изложения. Понятие «социальная ситуация развития», выдвинутое Выготским на последнем этапе его деятельности есть конкретизация общей идеи о социальной среде как источнике развития. Это понятие может быть использовано как инструмент анализа, то есть с помощью этого понятия появляется возможность в конкретном экспериментальном исследовании точно определить сам предмет исследования — описать исходную социальную ситуацию развития, исследовать экспериментальными средствами

процессы постепенного распада имеющейся ситуации и постепенного возникновения новой в связи с появлением психологических новообразований у ребенка.

Вместе с тем понятие «социальная ситуация развития» жестко «привязано» к понятию психологического возраста и к понятию критического периода возраста, ибо оно появляется «к началу каждого возрастного периода» [8, с. 258]. И, наконец, социальная ситуация развития есть отношение между ребенком и социальной действительностью (а не отношение ребенка к социальной среде), где он выступает как участник, активная сторона, со своим активным отношением и участием в ней. Иначе говоря, не сама по себе, не самим фактом своего наличия, но именно воплощаясь в конкретных социальных ситуациях развития, социальная среда начинает играть свою роль источника развития, превращаясь из потенциального источника в действительный, она только тогда и начинает действовать в этой своей роли, становясь тем, что Выготский точно назвал «социальной действительностью».

Но этого оказалось недостаточно! Ведь даже в этом случае, общие рамки конкретного исследования, или, как говорят, «theoretical framework», остаются весьма общими и потому неопределенными.

Мне кажется, что именно поэтому в Лекциях по Педологии [6], прочитанных за несколько месяцев до смерти, Выготский вновь обращается к понятию социальной ситуации развития. И делает следующий шаг в конкретизации общей идеи социальной среды, как источника развития. Основанием для этого послужили экспериментальные данные и данные клинических наблюдений. В лекции «Проблема среды в педологии» он приводит несколько примеров таких клинических наблюдений и, что важно для моего изложения, дает примеры анализа этих клинических случаев.

Пример с тремя детьми и агрессивной мамой-алкоголичкой [6, с. 73–74] стал уже классическим и многократно воспроизведенным в литературе, поэтому я, в целях экономии места, не буду останавливаться на нем подробно. Но на том, как именно Выготский анализирует эту ситуацию и какие именно понятия он использует здесь как аналитические инструменты для того, чтобы анализ не был описательным, но стал объяснительным, остановиться необходимо.

Итак, пьющая и агрессивная мама и три ребенка, показывающие в этой ситуации три разных «картины развития», если пользоваться словами самого Выготского. Здесь мы находим не столько описание самой ситуации (оно дано в сжатой, лапидарной форме), сколько анализ ее с точки зрения влияния среды на процесс развития. Этот анализ начинается с вопроса: «Чем определяется то, что одни и те же средовые условия оказывают три различных влияния на троих различных детей?» [6, с. 74]. И ответ — «Это объясняется тем, что отношение каждого из этих детей к этому событию разное. Или, как мы могли бы сказать, каждый из этих детей переживал эту ситуацию по-разному» [6, с. 74].

Прервем на минуту и обратим внимание на то, что здесь Выготский не только вводит в объяснение новое понятие «переживание», но говорит о том, что переживание есть отношение к некоторому событию.

И это имеет прямое отношение к другой работе — а именно к главе «Кризис 7 лет» в книге «Проблема возраста», над которой он тогда работал. В ней он говорит, что «...переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [8, с. 382]. Заметим в скобках, что досадная ошибка в английском переводе, где внутреннее отношение было переведено как внешнее отношение (*external relation*) [17, р. 294], делает понимание переживания и его роли почти недостижимым для англоязычного читателя.

Здесь искушенный читатель может задать вопрос — А разве это понятие не появилось еще в «Проблеме возраста», когда Выготский обсуждает критические периоды психологического возраста, и разве он не говорил в этой работе что «...внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка» [8, с. 383]? Однако заметим, что слово «переживание» используется в этом томе Собрания сочинений 169 раз и в очень широких и разных контекстах, но это не дает оснований считать, что именно в этой работе было дано обоснование самого понятия «переживание» без жесткой привязки к возрастным кризисам.

Лекции по педологии потому и представляют для нас интерес, что здесь понятие переживание дается именно вне такой жесткой привязки. Однако вернемся к тексту: «И вот в зависимости от того, что у троих детей возникло три разных переживания одной и той же ситуации, в зависимости от этого и влияние, которое оказала эта ситуация на их развитие, оказывается различным» [6, с. 75].

Обратим внимание: во-первых, в этом анализе Выготский говорит о том, что эти три ребенка находятся в одной (буквально «в одной и той же») ситуации, и, во-вторых, то, какое влияние она оказала на их развитие (не на детей, а на их развитие!) зависело от того, что в этой ситуации возникло три разных переживания. Иными словами, Выготский не говорит о «социальной ситуации развития», а говорит о том, что в некоторой социальной ситуации, благодаря тому, что она преломилась через индивидуальные переживания каждого ребенка, возникли три разных социальных ситуации развития, которые привели к трем разным картинам развития. То есть между социальной средой (как источником развития) и социальной ситуацией развития появляется еще одно важнейшее понятие — «социальная ситуация», то есть некоторое событие, в которое ребенок вовлечен не только эмоционально и к которому у него возникает специфическое внутреннее отношение. Именно преломляясь через призму переживания, как внутреннего отношения, социальная ситуация может привести (а может и не привести) к появлению социальной ситуации развития.

Отсюда становится ясно, что социальная среда всегда выступает в виде некоторой конкретной социальной ситуации [6, с. 77] как «части среды» [6, с. 72] и только ее преломление через призму индивидуальных переживаний ребенка приводит к появлению «социальной ситуации развития», то есть именно к тому, что Выготский и определил как «своеобразное, специфическое, един-

ственное и неповторимое отношение между ребенком и социальной действительностью» [8, с. 258]. Безусловно, «...переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» и что «среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [8, с. 383]. Но в «Лекциях по педологии» это положение конкретизировано — социальная среда становится (или не становится) действительным, реальным источником развития, только когда: 1) имеется некоторая конкретная социальная ситуация и 2) она (именно она!) преломляется через призму переживания, что приводит (или не приводит) к появлению социальной ситуации развития. И вот именно здесь, в этом тексте Выготский фактически обосновывает «переживание» как понятие: «...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка» [6, с. 77]. Иными словами, переживание есть понятие, то есть теоретическое средство анализа роли и влияния социальной среды не на ребенка, но именно на его психологическое развитие.

В других своих работах [13; 14; 15; 16] я дал детальное описание и развернутый анализ понятия переживания и социальной ситуации развития, поэтому не буду повторяться и вернусь к теме статьи. Можно ли, исходя из этих идей Выготского, построить некоторый инструмент, который позволит исследователю провести анализ получаемых данных? Можно ли построить некую общую аналитическую модель, которая позволит не только описать, но и проанализировать и объяснить наблюдаемые изменения в развитии ребенка? Думается, что это вполне возможно. Эта модель (cultural-historical genetic-analytical model) была впервые представлена в моей работе [16] и уже используется для построения исследовательских программ и анализа экспериментальных данных [9], поэтому здесь я дам лишь ее общее и краткое описание.

Модель основана на примере анализа из работы Выготского, о которой я говорил выше и включает в

себя социальную среду (большая белая сфера — social environment), социальную ситуацию (зеленую сферу — social situation), три преломляющие призмы (синие треугольники), три социальные ситуации развития (сферы, очерченные красным — social situations of development — SSD1, SSD2, SSD3) и три «картины развития» (слова Выготского), то есть те изменения, которые произошли в развитии ребенка (developmental outcomes 1, 2 and 3).

Социальная среда в широком смысле есть совокупность объективно существующих социально-культурных условий и контекстов, в которых развивается ребенок (семейных, образовательных, игровых и т. д.) и оказывающих влияние на его развитие, но лишь потенциально.

Социальная ситуация — это «часть социальной среды» (слова Выготского [6, с. 72]), представленная как некоторое событие, в которое ребенок вовлечен как активный участник, в которой появляется (или не появляется) то, что Выготский назвал «социальным планом», где высшие функции появляются в своей «интерпсихической» форме. Именно в социальной ситуации появляются культурные средства развития — знаки — как опосредующие компоненты социального плана и интерпсихических форм. И, что исключительно важно, социальная ситуация не статична, она имеет свою динамику, она постоянно изменяется, и потому социальный план развития может возникать, исчезать и возникать вновь в зависимости от того, как разворачивается социальная ситуация.

Социальная ситуация развития, возникает (или не возникает) внутри социальной ситуации в результате переживания ребенком тех или иных моментов социальной ситуации, через которые она преломляется. Через анализ индивидуального переживания ребенком социальной ситуации, которое может создавать различные и непохожие социальные ситуации развития, оказывается возможным выявить и проанализировать изменения в развитии; если они происходят и если они не происходят, то появляется возможность

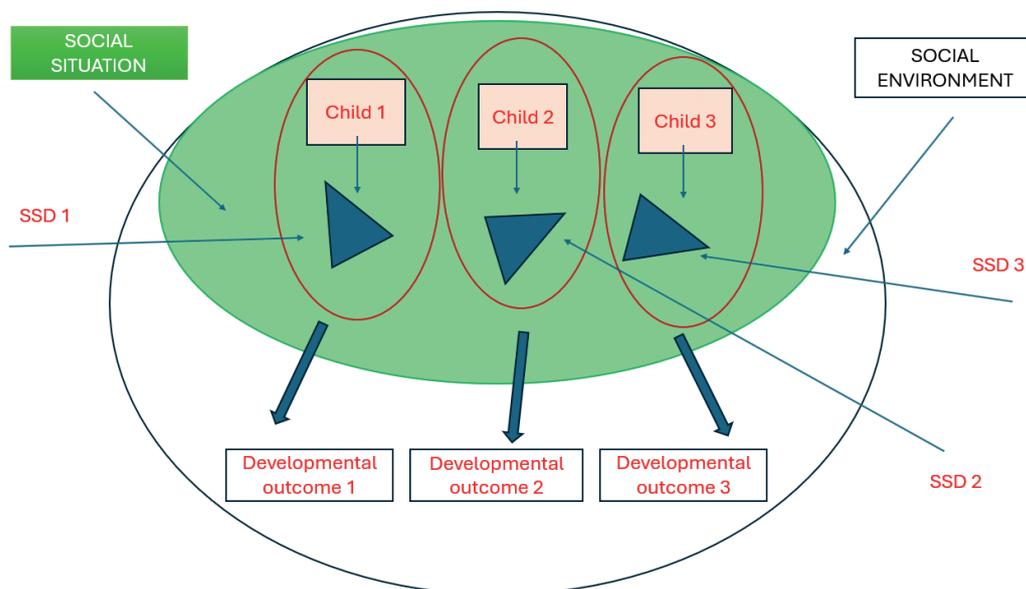


Рис. 1. Культурно-историческая генетико-аналитическая модель (Veresov, 2019)

объяснить почему. Здесь социальная среда начинает выступать как действительный источник развития.

Таким образом, предлагаемая модель является именно аналитической, ибо позволяет в процессе анализа данных не только описать, но и проанализировать (с помощью понятий) процесс развития в конкретных условиях и является именно генетической, ибо позволяет анализировать процесс развития с точки зрения его динамики и результатов, то есть изменений, которые произошли (или не произошли) в процессе разворачивания социальной ситуации. Иными словами, эта модель позволяет не только зафиксировать изменения в развитии ребенка, но и объяснить, почему они произошли и также объяснить, почему эти изменения («новая картина развития») выглядят именно так, а не иначе.

Однако, даже имея эти преимущества, данная модель остается достаточно общей рамкой. Вопрос о том, как анализировать имеющиеся экспериментальные или эмпирические данные, с чего начать, каковы шаги анализа, иначе говоря вопрос «На что именно и в каком порядке смотреть полученные данные?» требует конкретизации. Модель должна быть дополнена чем-то в виде инструкции по применению, где расписан каждый шаг. Роль такой инструкции выполняет матрица культурно-исторического анализа, о которой пойдет речь в следующей части.

Как делать анализ?

Матрица культурно-исторического анализа

Генетико-аналитическая модель представляет собой общую схему анализа, позволяющую увидеть, как, каким образом, некоторая социальная ситуация конструируется и разворачивается на макро- или микроуровне, та ситуация, в которой и происходят (или не происходят) изменения в развитии.

Однако, повторюсь, выявление индивидуальной траектории развития требует более точных инструментов. Условия развития, складывающиеся в каждой социальной ситуации, уникальны, как уникален и ее развивающий потенциал, и это — самая существенная характеристика любой социальной ситуации. С другой стороны, в исследовании процесса развития главная цель состоит в том, чтобы не только описать изменения, но объяснить их, то есть обнаружить в их проявлении внутренние механизмы развития, подчиняющиеся универсальным законам. Таким образом, чтобы анализ был одновременно диалектическим и генетическим, уникальность и всеобщность должны присутствовать в анализе одновременно.

Генетико-аналитическая модель позволяет в анализе уловить аспект всеобщности. Матрица, которая будет рассмотрена ниже, построена на основе этой модели (и, следовательно, сохраняет общий характер), но может быть использована для анализа конкретной социальной ситуации с точки зрения конкретных условий, в которых эта общность проявляется.

Такая матрица была разработана и уже используется в ряде исследований [9], поэтому здесь я ограничусь лишь кратким описанием. Матрица — это детальное и

пошаговое описание всех этапов анализа имеющихся данных. Она позволяет построить анализ данных в соответствии с основными требованиями к культурно-историческому анализу. Во-первых, использование этой матрицы позволяет выявить уникальность анализируемой социальной ситуации с точки зрения ее происхождения (предыстории), участников, культурных средств развития и внутренней динамики. Второй аспект анализа — выявление потенциала развития данной социальной ситуации через анализ моментов возникновения и исчезновения в этой ситуации социального плана развития и соответствующих интерпсихических форм высших психологических функций. Третий аспект — анализ того, какие стороны данной социальной ситуации преломляются через переживание ребенка и возникают или нет социальная ситуация развития и соответствующие интрапсихические формы как результат, к которому эта социальная ситуация ведет.

Шаг 1: Анализ структуры социальной ситуации

Анализ начинается с выявления социальной ситуации. Уникальность данной анализируемой социальной ситуации раскрывается через два аспекта — структуру и динамику. Уникальная структура социальной ситуации включает в себя: 1) предысторию, 2) участников, 3) задачу, 4) культурные средства, включенные в данную социальную ситуацию и 5) выявление начальной стадии социальной ситуации. Каждый из этих аспектов анализа рассматривается ниже.

1. Предыстория (происхождение).

Предыстория социальной ситуации — очень важный компонент ее структуры, потому что каждый ребенок в данной ситуации уже имеет свою историю развития (связанную с возрастом, социальными условиями и т. д.). В каждом возрасте ребенок обладает уникальным сочетанием уже развитых высших психологических функций (которые Выготский метафорически называл «плодами развития») и одновременно тех психологических функций, которые еще не развиты, но находятся в процессе интенсивного развития, и функций только начинающих развиваться (завязей развития) [3]. В анализе предыстория не может быть исключена из структуры анализируемой социальной ситуации. В то же время на анализируемую социальную ситуацию могут влиять события, которые произошли непосредственно перед ней и с которыми она связана; например, социальная ситуация в конце урока, когда учитель просит детей ответить на вопросы, используя свои знания, полученные на уроке. Только что состоявшийся урок — это предыстория данной социальной ситуации, без учета которой анализ будет неполон.

2. Участники.

Участники — это те, кто вовлечен в вербальное и невербальное взаимодействие в данной социальной ситуации. Кроме того, исследователь, который наблюдает или снимает на камеру, а значит, присутствует, также может считаться участником данной социальной ситуации. Кроме того, даже люди, которые лично не присутствуют в ситуации, считаются участниками

(например, когда два участника события рассказывают историю для людей отсутствующих, используя в качестве инструмента аудио- или видеозапись).

3. Задача (задачи).

Это то, вокруг чего строится все взаимодействие между участниками. В культурно-исторической теории задача (и средства ее решения) есть часть структуры любой культурной формы поведения (как совместной, коллективной, так и индивидуальной). Социальная ситуация может включать в себя одну или несколько задач. Как часть уникальной структуры социальной ситуации, задачи могут быть общими, заданными изначально (совместный рассказ, чтение книги или игра), а также возникать в ходе социальной ситуации (например, на занятии учитель просит ученика сначала подсчитать количество слов в предложении перед тем, как начать его писать).

4. Культурные средства развития.

Использование культурных инструментов участниками является важным компонентом структуры социальной ситуации. При анализе культурные инструменты сами по себе не являются предметом внимания, скорее, акцент делается на том, как они используются участниками в их взаимодействии. Как уже говорилось, они могут использоваться коллективно или ребенок может использовать их самостоятельно, и это могут быть внешние средства (знаки или знаковые системы) или внутренние психологические инструменты.

5. Начальный этап социальной ситуации.

После выявления структуры социальной ситуации следующей задачей исследователя является выявление начального этапа (начальной стадии) развития ситуации. Общий генетический закон культурного развития гласит, что каждая высшая психологическая функция появляется на сцене сначала в социальном плане. Иначе говоря, социальный план, социальная форма существования любой высшей психологической функции, появление ее не в социальных отношениях, а именно как специфического социального отношения (когда высшая психологическая функция существует как разделенная между людьми) есть генетически первая форма ее существования. Исследователь не может знать заранее, конечно, возникнет ли в данной социальной ситуации эта интерпсихическая форма, но появление социального плана развития является важнейшим условием и предпосылкой его появления. Поэтому начальной стадией разворачивания социальной ситуации считается момент, когда впервые возникает социальный план развития и, соответственно, начинают действовать все компоненты структуры данной социальной ситуации, выявленные на первом шаге анализа.

Шаг 2: Анализ динамики социальной ситуации

Динамика разворачивания социальной ситуации проявляется, в частности, в том, кто берет на себя инициативу во взаимодействии, как эта инициатива переходит от одного участника к другому, как меняются

задачи в ходе разворачивания социальной ситуации, какие поворотные моменты и столкновения возникают в процессе — то есть все те аспекты, которые приводят к изменению взаимодействия. Исходя из этого, для отдельного детального анализа выделяются временные динамические части социальной ситуации, и каждая из них анализируется отдельно, но также в ее связи с развитием социальной ситуации в целом.

Анализ динамики начинается после определения отправной точки (начальный этап социальной ситуации), то есть точки, в которой появляется задача и начинается взаимодействие и о которых я говорил выше. Именно в динамике проявляются внутренние процессы развития. Поэтому анализ динамики не ограничивается фиксацией внешних изменений, а трактуется как анализ психологических изменений, происходящих в ребенке в разворачивающейся социальной ситуации.

Для этого используются аналитические инструменты, то есть средства анализа, в качестве которых выступают понятия: 1) социальный и индивидуальный планы развития; 2) интер- и интрапсихические формы высших психологических функций; 3) социальная ситуация развития; 4) переживание; 5) зона ближайшего развития. Вместе с тем здесь могут быть использованы и другие понятия, такие как знак (знаковое опосредствование), идеальные и наличные формы и т. д. — в зависимости от того, какой именно аспект процесса развития интересует исследователя.

Как я уже говорил, роль и место социальной ситуации состоит в том, что именно в форме конкретной и уникальной социальной ситуации социальная среда может стать действительным источником развития. Однако само по себе наличие некоторой социальной ситуации еще ничего не говорит о том, как в процессе ее разворачивания происходит развитие, да и вообще происходит ли. Социальная ситуация может стать источником развития, когда в ней появляется социальный план развития. Социальный план развития — это неотъемлемая часть процесса развития, первая форма развития психологических функций (интерпсихическая форма), которая впоследствии может стать внутренним индивидуально-психологическим процессом (индивидуальный план развития или интрапсихическая форма) в соответствии с основным генетическим законом развития высших психологических функций. Поэтому в анализе очень важно выявить моменты появления в ходе ее разворачивания социальных планов развития, то есть таких социальных взаимодействий, где высшая психологическая функция выступает в разделенной между людьми форме — то есть в форме интерпсихологической. Простейший пример — совместное размышление взрослого и ребенка, где функция мышления разделена и существует во внешнем (социальном) плане как интерпсихическая форма мышления.

Выявление в ходе анализа таких форм позволяет сделать вывод о том, в какой степени в данной социальной ситуации имеются условия для развития, каков развивающий потенциал этой социальной ситуации. Однако само по себе наличие интерпсихических форм еще не означает, что процесс развития имеет место. Это условие — необходимое, но не до-

статочное. Развивающий потенциал социальной ситуации, который можно определить по наличию интерпсихических форм и социального плана развития может остаться нереализованным. Ведь сама по себе социальная ситуация, даже обладающая значительным развивающим потенциалом, еще не является действительным источником развития. Социальная ситуация становится источником развития только тогда, когда внутри социальной ситуации возникает социальная ситуация развития (или несколько).

Развитие, то есть «вращивание», переход извне внутрь, из интерпсихических форм к интрапсихическим зависит от того, возникла или нет социальная ситуация развития, в которой и только в которой этот переход возможен. А возникновение социальной ситуации развития зависит от того, какие аспекты социальной ситуации преломляются через индивидуальное переживание ребенка и как это преломление происходит. Только те аспекты социальной ситуации, которые преломляются в индивидуальном переживании ребенка, могут стать (или не стать) основой для возникновения индивидуального плана развития. Поэтому даже самые благоприятные социальные условия и факторы могут не привести к развитию, если они не будут преломлены через призму переживания как интегрального внутреннего отношения. Ребенок в силу своего переживания создает и определяет свою собственную уникальную траекторию развития, становясь субъектом собственного развития, зачастую даже не осознавая этого. Поэтому в анализируемых данных исключительно важно выявить те моменты, в которых имеются проявления индивидуальных переживаний ребенка, которые, конечно, существуют в разнообразных формах. Однако здесь очень важно исходить из определения переживания. Переживание это то, «каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [6, с. 75]. Любые (прямые или косвенные) проявления переживания ребенка в анализируемых данных должны быть выявлены и проанализированы, потому что только через это исследователь может делать вывод о наличии (или отсутствии) социальной ситуации развития в анализируемой социальной ситуации.

В этой связи представляется важным обратиться к понятию драматического переживания [16]. Драматическое переживание — это особый вид переживания, преломляющий противоречивые аспекты социальной ситуации (это может быть спор, столкновение позиций, желаний и мотивов). Замечу в этой связи, что ситуация в примере Выготского о социальной ситуации троих детей и их переживания являются примерами именно драматической ситуации и драматических переживаний. Внимательные читатели здесь могут мне возразить примерно так: в примере анализа ситуации троих детей Выготский говорит, что в результате трех разных переживаний у троих детей возникли три разные «картины развития», но все они, по словам Выготского, есть картины деструктивные. Означает ли это, что в драматической социальной ситуации переживания не столько поддерживают развитие, сколько разрушают его нормальный ход? Дело, однако, в том, что понятие драматического переживания относится к динамиче-

скому аспекту социальной ситуации. А это значит, что не только переживание, не только драма, но и то, каким образом ребенок преодолевает драму, является психологической сутью понятия драматического переживания. И в этом смысле исключительно важным становится роль взрослого, который, предлагая культурные средства, помогает ребенку преодолеть трудности или вызовы. Для выяснения этого мы провели специальное исследование [11], в котором показали, что драматические моменты могут представлять опасность для развития, но если они управляются соответственно, то из опасности они становятся возможностями.

Драматическое переживание ребенка, а также то, как ребенок преодолевает драматические моменты и столкновения, могут интерпретироваться как поворотные, ключевые, моменты в развитии ребенка в рамках анализируемой социальной ситуации. Иными словами, драматические переживания ребенка, преломление коллизий и драматических моментов в разворачивании социальной ситуации являются самими надежными критериями, позволяющими сделать вывод о наличии или отсутствии социальной ситуации развития. Если же в анализируемой социальной ситуации отсутствуют драматические моменты, коллизии, конфликты позиций или мотивов или если они никак не преломляются в сознании ребенка и не проявляются у него в виде специфического отношения к ним, то это свидетельство того, что социальная ситуация развития отсутствует и развивающий потенциал социальной ситуации остается нереализованным даже при наличии социального плана развития и интерпсихических форм.

Шаг 3: Результаты развития

Заключительной частью анализа по матрице является анализ результатов развития в данной социальной ситуации, то есть выявление и анализ изменений в развитии ребенка, которые произошли или не произошли. С точки зрения культурно-исторического анализа, не все изменения в деятельности и взаимодействии понимаются как развитие. Суть и направление анализа состоит в том, чтобы выявить наиболее значимые моменты, определяющие изменения в социальной ситуации, которые создают условия для развития.

Таковыми моментами могут быть: 1) противоречие (проявляющееся как столкновение позиций, мотивов и т. д. в форме «маленькой драмы» [5, с. 54] или 2) переход ребенка на новый качественный уровень (например, переход от не опосредованных действий к опосредованным), 3) переход от коллективных форм культурного поведения и деятельности к индивидуальным или 4) переход от использования внешних знаков к использованию их в качестве внутренних средств организации поведения и деятельности. Кроме того, движение ребенка в зоне ближайшего развития, когда уровень потенциального развития становится уровнем актуального развития, также должен рассматриваться как акт развития. Если такие изменения в развитии (или изменения, ведущие к развитию) происходят в социальной ситуации, то можно сказать, что развивающий потенциал социальной ситуации

развития реализован. Однако потенциал может оставаться нереализованным, ведь условиями реализации потенциала являются возникновение социальной ситуации развития, переживания, социального плана развития и наличие интерпсихической формы. Именно поэтому эти аспекты являются наиболее важными для анализа с использованием матрицы.

Несколько слов в заключение

Использование матрицы как инструмента анализа позволяет решить главную задачу и соответствует главному требованию к анализу, о котором говорил Выготский, — сфокусировать анализ не на описании наличных форм и феноменов в имеющихся данных, а раскрыть внутренние процессы развития, проявляющиеся в этих феноменах. Ее использование позволяет выявить наиболее существенные моменты развития и тем самым объяснить эти данные как проявления процесса развития, скрытого от непосредственного наблюдения. Каким образом становится это возможным?

Объяснение становится возможным через использование системы понятий, раскрывающих важнейшие аспекты развития. В отличие от других аналитических моделей [10; 12] понятия берутся не по одиночке, но в целостной взаимосвязи. Это позволяет свести к минимуму возможность субъективных интерпретаций. Например, при исследовании ЗБР о переходе ребенка на уровень актуального развития можно судить только через анализ изменений всех динамических компонентов социальной ситуации: возник ли в данной социальной ситуации социальный план и соответствующая интерпсихическая форма? Имелось (имелись) ли в ходе разворачивания социальной ситуации драматическое столкновение (интеллектуальная коллизия и т. д.) и преломилось ли оно в индивидуальном сознании ребенка? Возникла ли в результате этого новая социальная ситуация развития и распад прежней? Возник ли в результате этого индивидуальный план развития и соответствующая интрапсихическая форма? Произошло ли вращивание, то есть стали ли внешние средства/знаки внутренними психологическими средствами? Только при наличии всех этих составляющих можно говорить о том, что ребенок перешел на новый уровень развития в ЗБР. Во всех остальных случаях можно лишь говорить о некотором продвижении ребенка внутри ЗБР.

Матрица важна не только для анализа данных, которые уже получены. Она также может служить средством выстраивания экспериментального исследования, того, что в западной традиции называется «research design». И это особенно важно именно в генетическом (формирующем) эксперименте, сутью которого является создание экспериментальных условий, в которых становится возможно вызывать и отслеживать сам процесс развития. Именно на это обращал внимание Выготский, когда писал, что суть экспериментально-генетического метода в том, что он «искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» [7, с. 95]. Матрица может помочь исследователю правильно выстроить экспериментальные условия, которые должны вызвать ожидаемый результат. Если же развитие не произошло, то матрица позволяет объяснить и это, например тем, что в данной социальной ситуации отсутствует социальный план (и соответствующая интерпсихическая форма) или потому, что не возникла социальная ситуация развития и, следовательно, не появилась индивидуальная интрапсихическая форма, или потому, что драматические моменты социальной ситуации отсутствовали или не преломились в переживании ребенка. Иными словами, если существенных изменений в развитии не происходит, то матрица дает возможность объяснить, почему именно они не произошли и, соответственно, как могут быть изменены экспериментальные условия.

Я отдаю себе отчет в том, какую реакцию эта аналитическая матрица вызовет в современном культурно-историческом/деятельностном сообществе. Любое отступление от прелестного деятельностного редукционизма некоторыми воспринимается как ересь и покушение на святые основы, смущающие неокрепшие умы. Однако я надеюсь, что возвращение к основам (то есть непосредственно к идеям Выготского) и их развитие именно на этой основе, что и лежит в основе аналитической матрицы, может послужить здесь некоторым оправданием. Опыт использования этой матрицы в конкретных исследованиях уже показал ее эффективность, и я надеюсь, что она пополнит арсенал средств культурно-исторического анализа и поможет молодым исследователям в овладении экспериментально-генетическим методом, да и культурно-исторической теорией в целом. Ну а я просто повторю слова, которые я говорил десять лет назад: я искренне хочу пожелать этому смельчаку успеха. И, разумеется, готов помочь, чем смогу.

Литература

1. Вересов Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 121–130
2. Вересов Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 117–126
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Госучпедгиз, 1935. 135 с.

References

1. Veresov N. Experimentalno-geneticheskii metod i psihologia soznania: v poiskah utraqchennogo (statya pervaya) [Experimental-genetic method and the psychology of consciousness: in search for the lost] (first article). *Kulturno-istoricheskaya psihologia = Cultural-historical psychology*, 2014, no. 4, pp. 121–130 (in Russ.).
2. Veresov N. Experimentalno-geneticheskii metod i psihologia soznania: v poiskah utraqchennogo (statya vtoraya) [Experimental-genetic method and the psychology of consciousness: in search for the lost] (second article). *Kulturno-*

4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 345 с.
5. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестн. МГУ. Сер Психология. 1986. № 1. С. 52–63.
6. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: 2001. 303 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 487 с.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. *Filipi A., Davidson C., Veresov N.* Conversation analysis and a cultural-historical approach: Comparing research perspectives on children's storytellings. Springer International Publishing, 2023. 385p.
10. *Hedegaard M.* Principles for interpreting research protocols // *Studying children: A cultural-historical approach* / M. Hedegaard, M. Flear (Eds.). Open University Press, 2008 P. 46–64.
11. *Ma J., Hammer M. & Veresov N.* Cultural-historical study of crises in child role adjustment during transition to school within a bi-cultural context // *Early Child Development and Care*. 2022. Vol. 192(8). P. 1243–1256.
12. *Rogoff B.* Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship // *Sociocultural studies of mind* / J. V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (Eds.). Cambridge University Press, 1995. P. 139–165
13. *Veresov N.* Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology // *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* / M. Flear and A. Ridgway (Eds.). Springer, 2014, P. 129–149.
14. *Veresov N.* Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations // *Cultural-historical psychology*. 2016. Vol. 12 (3). P. 129–148.
15. *Veresov, N.* The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts // *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy* / M. Flear, F. González Rey, N. Veresov (Eds.). New York: Springer, 2017. P. 47–70.
16. *Veresov N.* Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities // *Subjectivity within Cultural-Historical Approach* / F. Gonzalez Rey, A. Mitjans Martinez, D. Goulart (Eds.). Singapore: Springer, 2019. P. 61–86.
17. *Vygotsky L.S.* The Collected Works. Vol. 5. N.Y.: Plenum Press, 1998. 362 p.
18. *Vygotsky L.S.* Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. The problem of Age. Singapore: Springer Nature, 2021. 217p.
- istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2015, no. 1, pp. 117–126. (In Russ.)
3. *Vygotskii L.S.* Umstvennoye razvitiye detei v protsesse obucheniya. Moscow-Leningrad. Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.)
4. *Psikhologiya iskusstva*. Rostov-na-Donu. Publ Feniks. 1998. 479 p. (In Russ.)
5. *Vygotskii L.S.* Konkretnaya psihologiya cheloveka. *Vestnik. Moskovskogo Universiteta = Vestn. Moscow university. Ser. 14, Psixologiya*, 1986, no. 1, pp. 52–63 (In Russ.)
6. *Vygotskii L.S.* Lektsii po pedologii Izevsk, 2001, 303 p. (In Russ.)
7. *Vygotskii, L.S.* Sbranie sochinenii v 6 tom. Tom 3. Moscow. Pedagogika. 1983. 487 p. (In Russ.)
8. *Vygotskii, L.S.* Sbranie sochinenii v 6 tom. Tom 4. Moscow. Pedagogika. 1984. 432 p. (In Russ.)
9. *Filipi A., Davidson C., Veresov N.* *Conversation analysis and a cultural-historical approach: Comparing research perspectives on children's storytellings*. Springer International Publishing, 2023. 385p.
10. *Hedegaard M.* Principles for interpreting research protocols. *Studying children: A cultural-historical approach* / M. Hedegaard, M. Flear (Eds.) Open University Press, 2008, pp. 46–64.
11. *Ma J., Hammer M. & Veresov N.* Cultural-historical study of crises in child role adjustment during transition to school within a bi-cultural context. *Early Child Development and Care*, 2022. Vol. 192, no. 8, pp. 1243–1256.
12. *Rogoff B.* Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Sociocultural studies of mind*. J. V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (eds.). Cambridge University Press. 1995, pp. 139–165
13. *Veresov N.* Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. M. Flear and A. Ridgway (eds.). Springer, 2014, pp. 129–149.
14. *Veresov N.* Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148.
15. *Veresov, N.* The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy*. M. Flear, F. González Rey, N. Veresov (eds.). New York: Springer, 2017, pp. 47–70.
16. *Veresov N.* Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities. In Gonzalez F. Rey, A. Mitjans Martinez, D. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapore: Springer, 2019, pp. 61–86.
17. *Vygotsky L.S.* The Collected Works. Vol. 5. N.Y.: Plenum Press, 1998. 362 p.
18. *Vygotsky L.S.* Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. The problem of Age. Singapore: Springer Nature, 2021. 217p.

Информация об авторе

Вересов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, доктор философии (PhD), профессор факультета образования Университета Монаш, Мельбурн, Австралия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Information about the author

Nikolai Veresov, PhD, Associate Professor at the Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Получена 24.04.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 24.04.2024

Accepted 10.08.2024