

СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОКАЗАНИИ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

Во вводной статье дается характеристика рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) как направления, сложившегося в процессе поиска путей оказания психолого-педагогической помощи различным категориям детей с особенностями развития и инвалидностью. Дается описание этапов становления РДП от введения термина, который появляется в ходе рефлексии складывающейся практики помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей их развитию, до современного состояния проблем. РДП характеризуется как направление, развивающееся в рамках концепции культурно-исторической психологии. Рассматриваются взаимоотношения и взаимосвязь психотерапевтической и педагогической помощи. Обсуждаются культурно-исторические корни проблемы отношения к детям как к субъектам деятельности и ее рефлексии в нашей стране. Дается краткая характеристика каждой статьи спецвыпуска.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход (РДП), дети с особенностями развития и инвалидностью, преодоление учебных трудностей, психолого-педагогическая помощь, консультирование, развитие, обучение, творческое мышление, культурно-историческая психология, зона ближайшего развития.

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП), о котором пойдет речь во вводной статье первоначально складывался как практика помощи детям с трудностями в обучении, а также учителям, которые с этими детьми работают. Сам термин мы впервые осознанно употребили в 1997 г., пытаясь осмыслить специфику той работы, которую осуществляли с учащимися коррекционных классов в рамках летних школ [Зарецкий, 1998], помогая им преодолевать учебные трудности и ликвидировать

пробелы в знаниях, умениях и навыках. До этого времени, а также значительное время спустя, мы ни в каких работах такого термина не встречали, ни в указанном нами значении, ни в каком-либо другом. Сейчас уже можно встретить публикации, в которых делается попытка «размыть» специфику РДП, поместить в одну категорию все научные направления, в которых употребляются термины «рефлексия» и «деятельность». Нам такой заход не представляется конструктивным. Во-первых, отечественная психология воспитана на деятельностном подходе, и с этой точки зрения огромное количество работ выполняется в русле идеи понимания психики, как *деятельности*. Во-вторых, начиная с последней четверти XX века, стремительно набирает объяснительную силу и конструктивный потенциал понятие *рефлексии*, без которого становится уже трудно обходиться не только в научном, но и в обыденном языке. Но в такой логике едва ли не любое направление в психологии можно объявить «рефлексивно-деятельностным» (что, кстати, и делают некоторые авторы), только какой-либо смысл введения подобного термина при этом полностью теряется.

В данной статье нам хотелось бы ограничиться достаточно узким, но сохраняющим именно конструктивный (а не только объяснительный) потенциал, пониманием того, что стоит за термином «рефлексивно-деятельностный подход» (РДП), и раскрыть тот смысл, который вкладывался нами в него изначально, а также обрисовать ту траекторию, которую это понимание прочертило за последние полтора десятилетия в ходе практической работы по оказанию консультативной помощи детям и взрослым. В этой траектории можно выделить четыре этапа:

— предыстория в виде перехода от академических исследований творческого мышления к практике консультативной помощи по решению проблем в различных видах деятельности: 1975—1997 гг.;

— осмысление практики помощи детям с трудностями в обучении, как определенного вида консультативной деятельности, осуществляемой в опоре на рефлексию в преодолении возникающих в деятельности проблемных ситуаций; появление самого термина «рефлексивно-деятельностный подход» [Зарецкий, 1998]: 1997—2006 гг.;

— соединение концептуального аппарата РДП, сложившегося в ходе оказания помощи детям с особенностями развития различных категорий (дети с трудностями в обучении из общеобразовательных школ, дети-сироты, дети с инвалидностью, дети с девиантным поведением), с понятием «зона ближайшего развития», которое является одним из центральных в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [1984]: 2006—2012 гг.;

— постановка и поиск решения задачи описания процесса развития, происходящего в ходе оказания консультативной помощи средствами РДП, и разработка метода такого анализа: 2012 г. и далее.

Сразу отметим, что последний этап ограничивается пока лишь отдельными прецедентами описания успешных случаев оказания помощи в ходе цикла консультаций, и в этот спецвыпуск данные работы пока не вошли. Будем надеяться, что это дело ближайшего будущего.

Прежде чем охарактеризовать каждый из этапов, остановимся именно на сущности подхода, а затем, после краткого описания этапов, прокомментируем вошедшие в спецвыпуск статьи, в которых РДП представлен разнообразными гранями.

О сущности РДП.

В настоящее время РДП представляет собой систему *принципов*, вытекающих из них *ограничений* и наработанных за это время *технологий* оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и учителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом. Применительно к детям речь идет об общем развитии, применительно к взрослым — об их профессиональном и личностном росте. *Оказываемая консультативная помощь носит психолого-педагогический характер: она является педагогической в том смысле, что в ней в обязательном порядке присутствуют элементы обучения, понимаемого вполне традиционно (трансляция образца, объяснение, контроль, обратная связь и т. п.), и она является психологической, поскольку предполагает содействие самостоятельному движению субъекта в проблеме, раскрытию и росту его потенциала в решении проблем и преодолении трудностей.*

В этом смысле так понимаемая психолого-педагогическая помощь близка к тем видам психотерапии, в которых педагогический аспект отчетливо выражен, например, в когнитивно-бихевиоральной психотерапии [Холмогорова, Зарецкий, 2011]. В то же время, взглянув на тот же процесс с другой позиции, ее (помощь) можно рассматривать как «хорошую педагогическую работу». В известном афоризме, приписываемом В.А. Ворду, говорится, что «...гениальный учитель вдохновляет». Это можно истолковать так: «вдохновляет», т. е. создает условия, для того, чтобы ученик раскрыл свой потенциал, вырос над собой, а не просто хорошо усвоил и воспроизвел урок. Вдохновлять — означает давать возможность ученику двигаться своим путем, по своей траектории, быть полноправным субъектом этого движения, того пути, по которому идет обучение и развитие ученика. Такая педагогика по своим исходным ос-

нованиям и конечным результатам близка к психотерапии, т. к. результатом хорошей психотерапевтической работы является не просто избавление от некоей патологической симптоматики, а качественные изменения в человеке, которые точнее было бы называть развитием.

Мы намеренно стараемся сделать менее резкой границу между психотерапией и педагогикой, чтобы в образовавшемся неопределенном пространстве появилось место для того типа консультирования, о котором пойдет речь в данной статье и других статьях спецвыпуска. Пока что отметим, что спецификой консультирования средствами РДП является: то, что помощь оказывается *человеку действующему* (например, ребенку, осваивающему новый материал или преодолевающему учебные трудности); помощь оказывается ему как *субъекту решения* поставленных им же проблем, а не заключается в выдаче ему готовых средств и рецептов их решения; помощь направлена на *содействие развитию* субъекта решения проблемы, а не только на локальный результат, при этом *развитие полагается как безусловная ценность*.

Таким образом, можно иначе определить РДП, как такой вид консультативной помощи, которая оказывается человеку, стремящемуся самостоятельно решить те или иные проблемы, т. е. осуществляется *на материале вполне конкретной деятельности*; консультант действует *из позиции помогающего, со-действующего поиску решения*; при этом *предельной ценностью для консультанта является развитие* способностей, качеств, ресурсов человека, которое может происходить в процессе обучения и преодоления трудностей в деятельности.

Теоретико-методологической опорой для РДП в этом аспекте является тезис Л.С. Выготского [1984] о том, что «обучение ведет за собой развитие». Отталкиваясь от этого тезиса Л.С. Выготского, мы пытаемся сделать еще один шаг, стремясь ответить на вопрос: а можно ли так выстраивать обучение, чтобы оно не просто вело за собой развитие, а было направлено на него. Ведь сказано было тем же Л.С. Выготским, что «один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии» [Выготский, 1982, с. 230]. Что стоит за этим тезисом? Как к нему относиться? Это метафора? Это возможность, обусловленная счастливым стечением обстоятельств, которые, как крупный выигрыш в лотерейный билет, выпадают один раз на миллион случаев? Или же за этим стоит конкретный психологический механизм, сущность которого вполне возможно раскрыть?

Наблюдая за изменениями в детях, которые происходили в летних школах на наших глазах, мы нередко замечали, что почему-то работа над ошибками в русском языке или математике, приводит к таким ког-

нитивным и личностным новообразованиям, которые иначе как «развитием» назвать нельзя. Причем развитием по самым разным направлениям. Эти изменения часто невозможно было отследить строгими научными средствами, т. к. для этого нужно было померить параметры «на входе» (например, в начале летней школы), а затем «на выходе» (по ее окончании). Но уже в первой летней школе, когда мы пытались сделать эту работу [Зарецкий, Гордон, 1996], стало ясно, что невозможно предугадать до вступления в контакт с ребенком, какого рода изменения с ним могут произойти. В то же время наблюдение, анализ динамики движения в предмете, качественный анализ изменений такую картину могут дать. Корректное, качественное описание пока еще остается проблемой, но случаев достаточно ярких, служащих наглядной иллюстрацией работы этого механизма, в результате которой *один шаг в обучении может давать много шагов в развитии* по разным направлениям, за эти годы накопилось немало, и некоторые из них будут описаны в статьях настоящего спецвыпуска. При характеристике этапов развития РДП мы остановимся подробнее на этом механизме, а пока важно добавить еще несколько штрихов к характеристике сущности РДП. Для этого обратим внимание на второе ключевое слово в названии подхода — *рефлексию*.

Субъектная позиция, деятельность и рефлексия образуют триаду, в которой эти понятия оказываются связанными вполне определенным образом. Деятельностью (в отличие от «активности», «действий», «поведения») можно считать только такой вид активности, в котором ребенок (человек) занимает субъектную позицию, т. е. действует не только активно, но и осознанно (подробнее об этом см. статью Ю.В. Зарецкого в настоящем номере). Осознанное отношение означает не только возможность понимания внутренних связей между «элементами» осуществляемой деятельности, но рассмотрения ее как формы реализации своих замыслов, целей, устремлений и т. д. При этих двух условиях — субъектной позиции и осуществлении собственной деятельности — становится возможной ее рефлексия, когда это необходимо для ее изменения или радикальной перестройки. И тогда к триаде этих понятий становится возможным добавить четвертое, а именно, развитие, которое является процессом, производным от удачных и неудачных попыток действовать из субъектной позиции и в опоре на рефлексию, осуществлять перестройку своей деятельности и ее *внутренних средств*.

Рефлексия рассматривается здесь как процесс осознания и изменения оснований, способов, средств (в широком смысле слова) осуществляемой деятельности, всего того, что ей может содействовать или ме-

шать [Алексеев, Юдин, 1971; Зарецкий, Семенов 1979; Зарецкий, 2011 и др.]. По мере осмысления этой «картины» собственной деятельности внутренние и внешние препятствия начинают устраняться, а средства нарабатываются и «выращиваются». Развитие с этой точки зрения оказывается побочным процессом этой работы, в которую в позиции консультанта включен другой человек. По отношению к ребенку это может быть взрослый, педагог, психолог, психотерапевт, родитель и даже другой ребенок. Важно, чтобы его включение в качестве соучастника (сотрудника) деятельности способствовало поддержке этих процессов, а не замещало активность ребенка, что часто бывает при подсказках, повторных объяснения, демонстрации образцов («как надо») и т. п. (сравнение «подсказки» и помощи подробно рассмотрено в статье С.А. Пожняковой в настоящем номере).

Позиция консультанта как участника деятельности, «со-трудника» очень важна. На этом следует остановиться специально, т. к. в понимании рефлексии весьма распространена точка зрения, что работа с рефлексией другого человека это обязательно манипуляция им [Лефевр, 2002 и др.]¹. Мы рассматриваем работу одного человека с рефлексией другого как сотрудничество, отрицающее манипуляцию, противостоящее ей как способу выстраивания отношения и взаимодействия между людьми. Столкновение этих двух точек зрения на рефлексию и работу с ней произошло на чтениях памяти Г.П. Щедровицкого в 2005 г. во время моего доклада о рефлексии [Зарецкий, 2006]. В материалах дискуссии, возникшей по докладу, можно увидеть, как в одном из диалогов докладчик осуществляет рефлексию, но никакой манипуляции при этом нет, что было важным «эмпирическим» доказательством того, что рефлексия — это не обязательно манипуляция, более того, хорошая, культурная рефлексия это, прежде всего, не манипуляция.

Различение этих двух взглядов на рефлексию важно еще и для того, чтобы не смешивать и не объединять в одну группу различные подходы, в которых употребляются как ключевые термины «деятельность» и «рефлексия», т. к. в зависимости от того или иного понимания рефлексии

¹ Вот пример одной из таких точек зрения: «Рефлексивное управление — это информационное воздействие на объекты, для описания которых необходимо употреблять такие понятия, как сознание и воля. Такими объектами являются отдельные люди и объединения людей: семья, группа, страна, нация, общество, цивилизация. Термин "рефлексивное управление" может пониматься в двух смыслах. Во-первых, как искусство манипуляции людьми и объединениями людей. Во-вторых, как специфический метод социального контроля» [Лефевр, 2003, с. 454].

запускаются совершенно разные механизмы. При консультативной поддержке рефлексии из позиции сотрудника осуществляемая деятельность мыслится как совместная, т. е. оба ее участника (например, ребенок и взрослый) мыслятся как равноправные субъекты ее, т. е. вырабатываемые совместно ее замысел, конкретные цели, связанные одним процессом, но различаются по способу включения в деятельность и взаимодействие. При понимании рефлексии как манипуляции сотрудничества быть не может, т. к. манипуляция предполагает обращение с другим человеком как с объектом воздействия, что ведет к уничтожению его субъектной позиции. Развитие в таком «взаимодействии» тоже может происходить, но ключевым процессом, задающим его траекторию, будет сопротивление манипуляции. Феномен «сопротивления» влияниям, исходящим от взрослого, включая его попытку оказать помощь, нередко встречается у подростков с девиантным поведением [Зарецкий и др., 2011].

Это различие — рефлексии, как помощи из позиции сотрудника, и рефлексии, как манипуляции, т. е. воздействия со скрытой целью, — важно для нас и хотелось бы, чтобы оно стало важным для читателей данного выпуска и для всех, кто заинтересуется рефлексивно-деятельностным подходом, т. к. термин становится все более популярным, и, как это бывает всегда, людей, которые называют себя сторонниками подхода, становится все больше. *В качестве критерия, по которому мы предлагаем отличать тех, кто работает в рамках РДП, а не просто использует соответствующую терминологию, мы предлагаем рассматривать именно позицию консультанта в совместной деятельности.* Если это позиция сотрудника, который поддерживает процесс самостоятельного разрешения другим человеком (ребенком) проблемы (учебной трудности), поддерживает его рефлексии и содействует развитию его способности преодолевать трудности, восполняя различные «дефициты» (в т. ч. и рефлексивный), то такого специалиста можно рассматривать, как стремящегося действовать в рамках РДП. Если же это позиция обучающего, наставляющего, развивающего, корректирующего, воспитывающего или другим образом воздействующего на другого человека, то при такой позиции РДП становится невозможным, какой бы ни была терминология данного специалиста.

Завершая характеристику сущности подхода, остановимся еще раз на основном механизме, в опоре на который создаются условия для развития ребенка в процессе преодоления учебных трудностей.

Почему именно деятельность и ее рефлексия становятся такими принципиальными моментами, которые меняют — по сравнению с

«разговорной» консультативной или психотерапевтической работой — всю картину процесса оказания помощи и позволяют ее рассматривать, как содействующую развитию? Дело в том, что в категорию «помех» деятельности могут попадать не только ошибочные способы, неправильно усвоенные знания или несформированные умения. Все источники трудностей, все проблемы, все стереотипы, все страхи, волнения, неуверенность, недостаток веры, смысла или мотивации и даже психологические травмы — все что угодно, все, что должно быть преодолено — и это принципиально важно для данного подхода — может быть рассмотрено как составляющие учебной трудности. *В процессе оказания помощи обнаруживается, что там, где была проблема, там есть или должен активизироваться ресурс.* Потому что там лежит помеха осуществлению деятельности, а нам нужны средства для ее преодоления. И понимание того, какова эта помеха, является ключом к пониманию того, какого именно средства не хватает.

Простейший пример. Все ученики допустили ошибку на безударную гласную в корне слова. Что обычно делает учитель? — Проверяет знания учеников. Объясняет еще раз правило. Дает пример. Предлагает делать самостоятельно. Но все это для многих учеников может не работать, т. к. причины ошибок у них разные. Один знает правило, но не умеет выделять корень слова и воспользоваться правилом не может. Другой тоже знает правило, но не видит опасных мест. Третий, все знает, но не считает нужным правило применять. Четвертый хотел бы применить, но пишет с ошибкой из-за невнимательности. А пятый от самой процедуры диктанта впадает в стресс и от волнения не может сделать ничего. Если мы выстраиваем помощь на основе РДП, но она направлена на то, чтобы каждый увидел за ошибкой те причины, которые к ней приводят. А затем каждый озаботился проблемой, что нужно сделать именно ему, чтобы ее не допускать. Затем с помощью консультанта, помогающего осознать связь между ошибкой и неадекватным способом действия (способом — в широком смысле слова), начинает осознанно перестраивать свой способ. Затем проверяет новый способ и так до тех пор, пока ошибка не исчезнет. Если по итогам этой работы, в ходе которой каждый из учеников пытался избавиться от ошибок на безударную гласную в корне слова, провести рефлексию, то окажется, что: первый узнал, что такое корень и научился его выделять; второй научился видеть опасные места; третий понял, почему нужно пользоваться правилом; четвертый научился организовывать свое внимание, диктуя каждую букву; пятый научился справляться со своим волнением. Каждый в процессе этой работы «вырастил» свои собственные внутрен-

ние средства. Это не абстрактный пример, а реальный случай из практики.

Таким образом, процесс оказания помощи в преодолении трудностей в учебной деятельности — это *процесс содействия выращиванию внутренних средств деятельности*. А побочный продукт — избавление от тех внутренних препятствий, которые мешали осуществлению этой деятельности. Мы не проводим работу по избавлению от этих препятствий как целенаправленно коррекционную, в том смысле, что ничего не меняем сами: но мы содействуем включению и укреплению ресурса субъектности, и этот ресурс становится той «магической» силой, которая эффект «избавления» может дать, если мы работаем на поддержку этого субъектного отношения. Забегая вперед, отметим, что именно этот принцип — поддержка субъектного отношения ребенка к осуществляемой им деятельности — оказывается наиболее трудно реализуемым во взаимодействии ребенка и взрослого (учителя, консультанта, родителя). О том, насколько глубоко лежат причины этих трудностей, мы поговорим в заключении к данной статье. А пока перейдем к характеристике этапов становления РДП, попутно кратко представляя содержание статей данного выпуска.

Становление РДП. Первый этап.

Как уже отмечалось выше, можно выделить четыре этапа развития РДП, которые имеют достаточно четкие содержательные и временные границы.

Первый этап, который мы обозначили как «предыстория», имеет своим началом исследования автором данной статьи мышления при решении творческих задач, проводимые под руководством Н.Г. Алексеева и И.Н. Семенова. В этих исследованиях, по форме вполне академических и классических, была особенность, обусловленная интересом и позицией автора: меня интересовал не столько «механизм» творческого мышления, сколько возможность оказания помощи человеку в раскрытии его творческого потенциала, таланта. Одна из первых публикаций на эту тему так и называлась «Путь к самовоспитанию творческих способностей» [Зарецкий, 1980]². Изучив с 1974 по 1984 г. особенности структурно-динамической организации мышления при решении творческих задач, рассматриваемого как движение по четырем

² Следует заметить, что это название предложил редактор статьи, а авторское название, которое не было принято, звучало так: «Творчество как преодоление себя».

взаимосвязанным уровням (личностному, рефлексивному, предметному и операциональному) [Зарецкий, Семенов, 1979], и возможности влияния на поиск решения из позиции экспериментатора [Зарецкий, 1984], я задался вопросом: что эти исследования могут дать для практики помощи человеку, решающему творческую задачу, проблеме, столкнувшегося с некоей трудностью, когда путь ее преодоления неочевиден?

Поиски ответа на этот вопрос привели к двум важным выводам. Первый — проведенные исследования дают возможность сформулировать некие «правила решения творческой задачи», которые могут служить опорой для организации и самоорганизации процесса [Зарецкий, 2011]. Второй — творческую задачу можно рассматривать как модель проблемной ситуации в широком смысле слова, что дает основания переносить те представления о процессе поиска решения, которые сложились на материале исследования творческих задач, на другие виды деятельности, когда человек сталкивается с некоей трудностью. В качестве основания для такого переноса выступала трактовка творческой задачи, как доступной и вполне посильной человеку, но вызывающей значительные трудности из-за того, что человек, решая ее, оказывается во власти неадекватного, но кажущегося ему очевидным, способа решения задачи [Алексеев, 2002; Дункер, 1965; Зарецкий, 2011, Пономарев, 1960 и др.]. И именно осознание этого способа, освобождение от его власти и его преодоление составляет наибольшую трудность для человека. Поскольку все эти процессы, по сути, являются рефлексивными, то как успешность процесса решения творческих задач мы стали связывать с особым рода активностью рефлексии (это подтверждалось экспериментальными данными), так и преодоление трудностей в других видах деятельности мы стали трактовать, как проблему осознания и перестройки способов ее осуществления. И с этими представлениями мы обратились к практике оказания помощи в решении проблем. Поначалу концептуальными психотехническим инструментами выступали только сама схема четырехуровневой организации мышления [Зарецкий, Семенов, 1979], представления об этапах решения задач и особой роли этапа «движения в блокаде» [Зарецкий, 1984], «правила решения творческой задачи» [Зарецкий, 2011, с. 47]:

1. Чтобы решить задачу, надо хотеть ее решить.
2. Чтобы решить задачу, надо верить, что ее решение возможно.
3. Чтобы решить задачу надо ее решать.
4. Чтобы решить задачу, надо понять, что мешает ее решению.
5. Чтобы решить задачу, надо увидеть в помехе путь к решению.

Связь РДП с традицией исследования мышления на материале решения творческих задач отражена в трех статьях данного выпуска. В статье М.А. Карловой творческая задача используется как инструмент диагностики изменений в структурно-динамической организации мышления, которые происходят в результате консультативной помощи, оказываемой большим депрессией средствами когнитивно-бихевиоральной психотерапии. Исследование проводится методом «думания вслух» [Дункер, 1965] с использованием методики анализа речевой продукции испытуемых при решении творческих задач [Зарецкий, Семенов, 1979].

В статье Н.П. Филиной показано, что использование творческих задач как аналога «деятельности», на материале которой средствами РДП оказывается консультативная помощь, может способствовать освобождению человека от личностных барьеров.

В статье Е.В. Ассман также на материале решения творческих задач делается попытка создать условия для когнитивно-личностного развития человека и проследить его динамику в ходе решения серии задач и рефлексии испытуемым собственных способов деятельности.

Становление РДП. Второй этап.

Перейдя от академических исследований мышления к психологической практике мы — в работе с учителями и руководителями различных уровней системы образования по разработке ими авторских проектов перехода системы образования на новые условия хозяйствования — опирались на данные представления о процессе решения проблем и на разработки Н.Г. Алексеева [2002] в области рефлексии. Мы взяли на вооружение схему рефлексивного акта, анализ которой, проведенный А.Б. Холмогоровой [2001], показал, что эта схема по логике своего построения, сопоставима с логикой шагов оказания помощи в когнитивно-бихевиоральной психотерапии. У нас эта схема использовалась для организации рефлексии в практике решения проблем. Сравнительный анализ различных школ психотерапии с точки зрения того, как в них представлена работа с рефлексией (даже если сам термин в этих школах и не употребляется) проведен в статье Е. Мартынова с настоящим выпуске.

Для организации деятельности по решению проблем мы использовали схему Н.Г. Алексеева [2002] «замысел — реализация — рефлексия», которая, как видно из ее компонентов, также включает в себя рефлекссию. Само появление этой схемы, возможно, обусловлено тем, что в период перестройки, начавшейся в конце 1980-х гг. в СССР, проблемы бы-

ли столь глубоки, что трудно было планировать достижение каких-либо результатов, а вот выработать замысел и пытаться воплощать его в жизнь в быстро меняющихся условиях было реально. Затем уже мы обнаружили, что именно эта схема, в которой людей объединяет общий замысел, и является адекватной для выстраивания отношений сотрудничества между людьми, а вовсе не схема «цель — средство — результат», которая в то время мыслилась как чуть ли не единственное средство структурного описания деятельности.

В 1993 году многие учителя на играх и проектных семинарах начали ставить проблему «трудных», «слабых», даже «необучаемых» детей, и в этом же году состоялись первые игры с общественными организациями родителей детей-инвалидов, которые боролись за право своих детей получать образование [Зарецкий и др., 1995]. Под впечатлением нового опыта мы организовали при Институте педагогических инноваций РАО, директором которого был Виктор Иванович Слободчиков, группу поддержки инноваций в образовании детей с особенностями развития и инвалидностью и сосредоточились на проблемах оказания помощи детям, имеющим трудности в обучении, и учителям, работающим с таким детьми.

В 1996 г. в лагере «Гагаринец» Нытвенского района Пермского края состоялась первая летняя школа, основной замысел которой был доказать, что необучаемых детей нет [Зарецкий, Гордон, 1996] (подробнее об этом можно прочитать в ст. Ю.В.Зарецкого в данном выпуске). А в 1997 г. во второй летней школе, как уже указывалось в начале статьи, в процессе осмысления успешной и неуспешной практики оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, мы пришли к выводу, что данный подход адекватнее всего называть рефлексивно-деятельностным [Зарецкий, 1998], а помощь трактовалась как поддержка осознания и перестройки способов учебной деятельности, способствующая ликвидации пробелов и преодолению учебных трудностей.

Таким образом, *процесс становления РДП вступил во второй этап — осмысления практики помощи детям в преодолении учебных трудностей как определенного вида консультативной деятельности, осуществляемой в опоре на рефлексию.*

Именно в таком виде эта практика развивалась, расширялась, появлялись люди, которые брали подход на вооружение. В 1999 г. преподаватель школы № 7 пос. Новоильинский (Нытвенский район Пермской области) А.Н. Антонова перенесла опыт построения занятий на уроках русского языка, которые практиковали мы с Н.Ю. Абашевой, на материал математики. На сопоставлении мате-

риалов двух типов уроков, когда их предметное содержание «вынеслось за скобки», начали проступать черты собственно подхода, связанного не с учебным материалом, а с логикой процесса поддержки работы с ним ребенка. Мы стали говорить о «трудностях вообще», о «способах вообще», имея в виду не только способы и трудности учеников, но способы и трудности учителей, пытавшихся осваивать подход. Важным шагом на пути осмысления специфики этой деятельности по оказанию помощи и переходу к представлению о ней как консультационной, а не коррекционно-педагогической, стала работа над проектом «Общественного договора об условиях нормального развития особенного ребенка» [Зарецкий, 2005], который принял эстафету у авторов «Манифеста педагогики сотрудничества» [Соловейчик, 2000]. Задав себе вопрос, что мы делаем, оказывая помощь, если не корректируем нечто в ребенке, мы ответили на него так: мы создаем условия для его развития. Но развивается он, прежде всего сам, как субъект не только учебной деятельности, но и саморазвития. Это тезис нашел отражение в идее создания условий для движения ребенка по образовательной траектории «от субъекта существования к субъекту самоосуществления» [Ертанова, 1999; Слободчиков, Исаев, 1995]. И через этот тезис мы обратились к проблематике развития.

Становление РДП. Третий этап.

В 2006 г. принципиальным моментом, ознаменовавшим начало третьего этапа становления РДП, стало соединение представления о развитии, как процессе, происходящем в ходе приобретения опыта самостоятельного (при поддержке консультанта) преодоления учебных трудностей, с понятием «зона ближайшего развития» (ЗБР). При этом само понятие ЗБР стало трактоваться нами несколько differently, от того значения, которое было принято в него вкладывать. Толчком к новому пониманию ЗБР послужила работа Л.Ф. Обуховой и Н.А. Корепановой [2005], в которой наряду с традиционным пониманием ЗБР, как области того, что ребенок может сделать совместно со взрослым но не может сделать самостоятельно, появилось ее «смысловое» измерение. В работе Н.Л. Белопольской [1997] рассматривалось эмоциональное измерение. В нашей работе присутствовало рефлексивное измерение, т. к. только развитием по этому «вектору» можно было объяснить, почему дети, приобретая опыт преодоления трудностей в русском языке, начинают успешно учиться по всем предметам, даже не получая в дальнейшем помощи от взрослых.

Так появилась схема многовекторного представления ЗБР (см. рис. 1), как пространства возможных направлений (векторов) развития ребенка в процессе совместной деятельности со взрослым, в ходе которой происходит осмысление способов совместной деятельности и их интериоризация, что и дает эффект развития [Зарецкий, 2007]. Таким образом, на третьем этапе становления РДП выстроились его теоретико-методологические основания, а именно: разработанные в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского представления о связи обучения и развития, его гипотеза о том, что один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии, представление об интериоризации, как ключевом процессе, происходящим в учебной деятельности, и о ЗБР, как понятии, связывающим воедино все эти процессы [Выготский, 1982, 1983, 1984]. В ходе прочтения Л.С. Выготского «заново», выяснилось, что он просто не успел развернуть свои представления о педагогическом значении ЗБР, рассмотрев лишь эвристичность этого понятия для диагностики [Выготский, 1984; Зарецкий, 2007; 2008]. С этими представлениями Л.С. Выготского органично сочетались разработанные Н.Г. Алексеевым [2002] представления о рефлексии, зафиксированные в различных схемах, способных служить концептуальными инструментами ее организации, и структурно-динамическая схема описания мышления при решении творческой задачи [Зарецкий, Семенов, 1979], о которой уже говорилось выше. В качестве теоретико-методологических и «технологических» оснований подхода можно также указать представления о развитии и становлении различных функций (внимания, памяти, мышления, внутреннего плана действия, двигательных навыков и др.) в теории поэтапного формирования умственных действий [Гальперин, 2002], идеи педагогики сотрудничества, опыт педагогов-новаторов, опирающихся в своей практике на принцип сотрудничества [Соловейчик, 2000], а также опыт разных специалистов, успешно работающих с особенными детьми, — авторов проекта Общественного договора «Об условиях нормального развития особенного ребенка» [Зарецкий, 2005].

Чтобы понять, как возможна стыковка и интеграция в рамках практических процедур оказания помощи различных концептуальных представлений, — кстати, одна из сложнейших методологически проблем, впервые отчетливо поставленная именно в методологии системного подхода [Юдин, 1997], — обратимся к уже упомянутой выше схеме ЗБР, изображающей ее в виде многовекторного пространства возможных направлений развития, как производного от сотрудничества ребенка со взрослым. Правда, для этого придется провести пространное и сложное рассуждение.

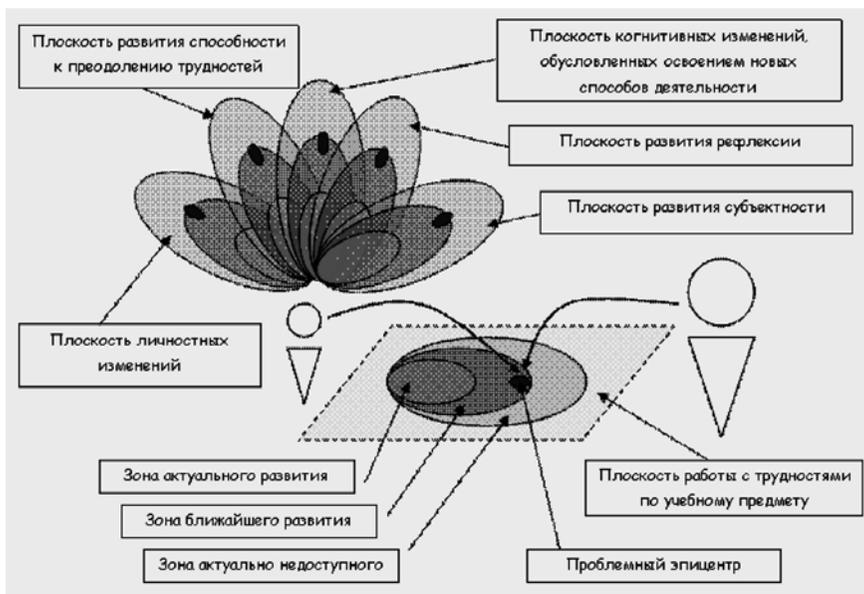


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии (Зарецкий, 2007)

Схему следует «читать» снизу вверх, двигаясь при этом против часовой стрелки, начиная с нижней плоскости — плоскости движения в предметном материале, например какого-либо учебного предмета. В этой плоскости выделяются три зоны, различаемые по трудностям, которые возникают у ребенка: зона актуального развития (ЗАР), в которой ребенок справляется со всеми заданиями полностью самостоятельно, без помощи взрослого; зона ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок не может успешно действовать самостоятельно и нуждается в помощи взрослого, при содействии которого может понять и выполнить задание; зона актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может действовать осмысленно, не может воспользоваться помощью взрослого, т. к. даже не может понять задания, которое таким образом оказывается лишенным для него смысла. Соответственно, развитие происходит только при условии, если ребенок действует совместно со взрослым в ЗБР [Выготский, 1984]. В ЗАР он упражняется в том, что уже умеет, и какого-либо приращения в развитии не происходит. В ЗАН он может в лучшем случае механически скопировать то, что делает взрос-

лый, но фактически действовать в этой зоне для ребенка вредно, т. к. он обречен на неуспех, на унижительное ощущение беспомощности, неспособности понять взрослого и т. д. Для здоровья ребенка даже опасно, если его вынуждают долго пребывать в таком состоянии, например, когда его искусственно держат в классе, заставляя осваивать материал ему недоступный. Такая ситуация может сложиться, когда «обычный» ребенок сильно отстал, или, например, при инклюзивном образовании, когда вместо создания условий для движения по индивидуальной образовательной траектории, ребенка пытаются «вести вместе со всеми». Длительное пребывание в таких условиях может не только не способствовать развитию, но и стать травматичным для ребенка, вызывая, говоря словами А. Бандуры, ощущение низкой «самоэффективности» [Bandura, 1977], или формируя «выученную беспомощность» по М. Селигмену [Seligman, 1992]. Для ликвидации последствий такого «обучения» со временем потребуются помощь психотерапевта.

Л.С. Выготский определял ЗБР как область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может справиться с трудностями с помощью взрослого. Вторая особенность ЗБР в том, что действуя совместно с другим человеком, ребенок присваивает опыт совместной деятельности, восполняет дефицит собственных средств, который обнаружили трудные задания, и через это происходит его развитие. Третья особенность заключена в слове «сотрудничество» — в термине, к которому Л.С. Выготский приходит не сразу, а в результате сложного многоступенчатого логического рассуждения [Выготский, 1984, с. 260—268]. Текст главы, указанной на этих страницах, по-видимому, является его достаточно спонтанным устным выступлением с заключительным словом на конференции [Выгодская, Лифанова, 1996; Зарецкий, 2008], поэтому ему не хватает научной строгости. Но по ходу рассуждения он решительно отказывается от понятия «подражание», с которого начинает обсуждать важность учета в диагностике уровня развития того, что может сделать ребенок совместно со взрослым. Он начинает говорить о том, что подражание следует понимать в широком смысле слова, а затем полностью заменяет его термином *сотрудничество*.

Если под сотрудничеством понимать совместную деятельность двух субъектов, взаимодействующих в рамках общего замысла, то тогда мы получаем третью, важнейшую для нас особенность ЗБР, до формулировки которой остается всего лишь один логический шаг: ребенок развивается, если является *субъектом* собственной (совместной) деятельности. Если речь идет об учебной деятельности, это означает, что ребенка не учат, а помогают ему учиться. Это различие, если апеллировать

к истории педагогики (см., например, [Джуринский, 2003]), существует с тех времен, когда педагогика как практика организованной трансляции культурно-исторического опыта только зарождается. В отечественной психологии представление о ребенке как субъекте учения (учебной деятельности), о его способности учиться самостоятельно, является принципиальным для ряда подходов [Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992; Михайлова, Юсфин, 2001; Рубцов, 2008; Цукерман, Венгер, 2010 и др.].

Почему принципиально важно, чтобы ребенок действовал сам? Если ребенок является субъектом собственной деятельности, то он является также субъектом ее рефлексии. У него есть собственный замысел, который он пытается реализовать. Если это не получается, но активность не угасает, он — с помощью взрослого — начинает анализировать способы своей деятельности, пытаться установить отношения между способами и трудностями (ошибками, неудачами). В процессе этой работы, если двигаться по схеме «вверх», могут совершенствоваться когнитивные функции, развиваться рефлексия (способность видеть со стороны и анализировать собственные действия), развиваться способность преодолевать трудности как таковые, вне привязки к материалу. Могут происходить и личностные изменения — возрастать мотивация к учебной деятельности, пробуждаться интерес, укрепляться вера и желание, укрепляться жизнестойкость и т. д., и т. п. Мы могли бы привести примеры из собственной практики, иллюстрирующие этот эффект, когда один шаг в обучении может дать сразу несколько импульсов к развитию в разных направлениях. Но мы обратимся к примеру, который был описан задолго до того, как появилась культурно-историческая психология, да и вообще психология как наука и область практики. Тем не менее, этот пример блестяще показывает, почему важно, чтобы ребенок действовал сам.

Предоставим слово К.Г. Зальцману [2011], который в 1806 г. дискутируя со сторонниками авторитарной педагогики, доказывал, почему для успешного развития ребенка необходимо, чтобы он *действовал сам*. В этом примере Зальцман показывает, как полезно детям «самим смастерить желаемые вещи». И подчеркивает: «**смастерить самим**» [Зальцман, 2011, с. 218]³. Если ребенок начинает действовать по собственному желанию, то воспитатель (Зальцман употребляет именно этот термин)

³ Во всей книге это единственные подчеркнутые слова. Больше такого выделения в книге нет нигде, что наводит на мысль об особой важности этого тезиса для Зальцмана.

занимает позицию «советчика» и «зрителя». При этом он фиксирует внимание читателя на том, насколько это важно, словами: «Польза от этого для ребенка неописуемо велика» [там же, с. 218]. И далее показывает, что полезного может происходить с детьми, когда они действуют увлеченно, самостоятельно, но под наблюдением и с необходимой (ненавязываемой) помощью взрослого.

«Во-первых, удовлетворяется их потребность в деятельности и тем самым раз и навсегда предупреждаются все распутства, имеющие обыкновение проистекать из сдерживаемой активности... Во-вторых, при этом дети очень хорошо чувствуют себя; ну разве это не чистейшее и не глубочайшее наслаждение видеть как все больше приближаешься к поставленной цели и в конце концов ее достигаешь?... В-третьих, при этом упражняются очень многие силы. Оживляется ум, который при общепринятом методе преподавания приучается всегда действовать по чужим предписаниям, он ухватывается за собственные идеи и изобретает способы, как их осуществить. Глаз упражняется измерять размеры, чтобы каждую часть работы, которую надо выполнить, правильно соотносить с целым, а мышцы рук упражняются столь разнообразно, что затем в самых разных непростых жизненных ситуациях, в которых зачастую оказывается человек, он способен помочь себе сам, и ему нет необходимости всякий раз обращаться к посторонней помощи. Человек, не приобретший в юности своими руками разнообразных умений, — человек лишь наполовину, потому что он всегда зависит от других людей» [там же, с. 218—219].

Если соотнести этот текст с рис. 1, то мы увидим некоторые из «лепестков цветочка», которые как бы начинают «распускаться». Обсудив полезность самостоятельной работы руками, Зальцман переходит к нравственному воспитанию и жестко формулирует необходимость для нормального развития ребенка возможность действовать самостоятельно, т. к. без этого у него не будет «главного человеческого достоинства — свободы, или умения властвовать над своими страстями и поступать в соответствии с верными принципами» [там же, с. 221]. В качестве примеров ситуаций, в которых возможно развитие он приводит изучение языка и рядовые, казалось бы, бытовые ситуации, как например, постоянные потери детьми ключей от личных шкафчиков... Он показывает, что именно собственное решение ребенка радикально меняет поведение, а задача взрослого — создать для этого условия.

Если сейчас сделать резкий переход к другой теме и обратиться к исследованиям эффективности психотерапии известного авторитета в этой области К. Граве, который стремился выявить неспецифические,

т. е. не связанные с развиваемой в той или иной школе системой представлений, факторы эффективности психотерапии, то обнаружим удивительное созвучие с теми представлениями о сотрудничестве ребенка и взрослого в ЗБР, которые рассматривали, обращаясь к рис. 1.

К. Граве писал о таком важнейшем факторе успешности психотерапии, как сензитивности психотерапевта к актуализации ресурсов пациента и умении их активизировать [Grawe, 2006]. Одно из правил, которые он ввел на основании своих эмпирических исследований факторов эффективности психотерапии в качестве общего для разных методов оказания психотерапевтической помощи, — *не актуализировать проблему до тех пор, пока не активизированы ресурсы для ее решения*. К сожалению, в этой формуле нет ответа, как «почувствовать», для чего созрели ресурсы, а для чего нет, а главное, как они накапливаются...

В 2010 г. на конгрессе IFP⁴ именно активизации ресурсов пациента как условию конструктивного альянса был посвящен отдельный симпозиум под руководством IFP Ф. Каспара, нынешнего президента IFP: «Создание терапевтических отношений и ориентация на ресурсы: иллюстрация четырьмя случаями». Ф. Каспар справедливо отметил в своем выступлении и тезисах к нему: «Психотерапевтические отношения — это фактор наиболее убедительно связанный с исходом психотерапии. Однако мало пользы рекомендовать психотерапевтам «строить хорошие отношения» без определения того, как именно достичь этой цели» [Caspar, 2010, Р. 47]. Правило, введенное К. Граве [Grawe, 2006] позволяет указать пути к этой цели. Однако, рассуждая в этой безупречной логике, естественно задать следующий вопрос: как создать оптимальные условия для активизации ресурсов пациента?

Анализ возможностей использования концептуального аппарата культурно-исторической психологии для понимания того, что делают психотерапевты, который мы провели совместно с А.Б. Холмогоровой [Холмогорова, Зарецкий, 2011], показал, что у Л.С. Выготского есть ответ на этот вопрос и очень краткий: действовать в зоне ближайшего развития...

Еще раз обратимся к рис. 1. Наличие плоскости внизу указывает на то, что обе фигуры на этом рисунке находятся в отношениях включенности в совместную деятельность. Если проводить аналогию с психотерапией, то либо мы должны признать, что этой плоскости во взаимо-

⁴ IFP — Международная федерация психотерапии — старейшее международное, межпрофессиональное, междисциплинарное объединение психотерапевтов, ведущее свою историю с 1934 года.

действию психотерапевта и клиента нет (происходит «лечение разговором»), либо тот запрос, с которым обратился клиент, можно рассматривать как проблему, которая подлежит решению. Тогда их совместная деятельность заключается в поиске решения этой проблемы. И если эти отношения строятся по принципу «клиент решает проблему, а консультант помогает продвигаться в поиске решения», то весь аппарат РДП начинает представляться вполне применимым к описанию и построению их взаимодействия. И наоборот. Рассматривая, например, работу по оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, можно взглянуть на нее глазами психотерапевта. В зависимости от позиции, с которой мы смотрим на процесс «фигура и фон» будут меняться местами.

Если на первый план выступает именно помощь в преодолении учебных трудностей, тогда мы видим в качестве «фигуры» процесс смены способов и тех изменений, которые его сопровождают. Если же мы смотрим глазами психотерапевта, то мы видим, как раскрывается ресурс субъекта, как он меняется в когнитивно-личностном плане «на фоне» работы с учебными трудностями. И для одного и того же процесса выстраиваются два ряда понятий: можно говорить о лечении, можно — о развитии; можно обращать внимание на обучение, а можно на терапевтический эффект. Наверное, в зависимости от ситуации «клиента» удельный вес педагогической и психотерапевтической составляющей может быть разным. Но, видимо, есть проблемы и в психотерапевтической практике, которые невозможно решить только разговором, не обращаясь к какой-либо конкретной деятельности. Например, преодолеть выученную беспомощность, можно только действуя. И наоборот. В педагогической практике иногда нужно «сделать немного», но зато подвергнуть содеянное основательной, обстоятельной рефлексии. И тогда учебное, на первый взгляд, занятие превратится в «разговор». Но если в процессе взаимодействия возникнет ситуация, когда человек, которому оказывается помощь, не может сделать сам то, что может сделать совместно, появляется и его зона ближайшего развития — область действий, которые могут стать при определенных условиях его личным достоянием.

Становление РДП. Четвертый этап.

Говоря об этапах становления РДП, мы упомянули в начале статьи о том, что примерно с 2012 годом мы связываем начало нового, четвертого, этапа, который обозначили как «постановка и поиск решения задачи описания процесса развития, происходящего в ходе оказания консультативной помощи средствами РДП, и разработка метода такого

анализа». В теоретическом плане это означает поиск средств описания «шагов в развитии», которые в ходе оказываемой помощи делает субъект решения проблемы. В практическом плане это ведет к проблеме «сензитивности», как ее обозначил К. Граве, т. е. способности так чувствовать процесс, чтобы удерживать его в ЗБР, точно оказывать помощь, своевременно (и умело) обращаться к рефлексии, сохраняя эмоционально-смысловой, партнерский контакт.

И здесь хотелось бы отметить одну неточность рис. 1, которую мы не будем устранять. На этом рисунке взрослый не имеет того ореола из «лепестков», который есть вокруг ребенка. Но это, разумеется, неверно. Еще Конфуций, родившийся за 500 лет до Рождества Христова, говорил о том, что *«учитель и ученик растут вместе»*. Консультант (учитель, родитель, взрослый) тоже развивается. Он может развиваться, совершенствуя свою способность вступать в контакт, строить отношения сотрудничества, оказывать помощь, чувствовать процесс, работать с рефлексией, совершенствоваться в умении оказывать эмоциональную поддержку, учиться принятию, строгому соблюдению договоренностей и др. В зависимости от того, в какой из «плоскостей» взаимодействия у консультанта возникнет собственная проблема, в этой плоскости может образоваться его собственная зона ближайшего развития. Иногда процесс освоения новых средств, которыми для учителей выступают средства РДП, может сопровождаться значительными личностными изменениями. Примером такого процесса служит статья Н.Г. Симуновой в настоящем выпуске, которая начинала свою деятельность в сфере образования учителем истории, а спустя много лет успешно работает психологом-консультантом с детьми, имеющими особенности в развитии. А.Н. Антонова, оставляя за кадром сложности перехода на новый тип взаимоотношений с детьми, описывает новый способ работы учителя на примере типичного урока в классе, где обучение математике ведется с использованием принципов РДП.

Заключение.

...Наверное, некоторые читатели, ознакомившись с данным текстом, не преминут упрекнуть автора в излишне претенциозном названии, недвусмысленно напоминающим известную книгу о системном подходе [Блауберг, Юдин, 1973]. Мы ни в коем случае не пытаемся сопоставить каким-либо образом системный подход и РДП. Системный подход относится к уровню межнаучной методологии и по масштабам применения и сферам использования РДП с ним сопоставлять неправомерно. Но подобно тому, как деятельность (ее культура, организация

и т. д.) является извечной культурной проблемой для России⁵, — подобно этому РДП имеет отношение к другой культурной проблеме, которой уже не одна сотня лет. Ее можно обозначить как проблему отношения к детям.

Об этой стороне РДП нам довелось задуматься, когда в поисках единомышленников мы обратились к интернету и набрали ключевые слова: «консультирование детей по проблеме преодоления учебных трудностей». В 2007 г. такое словосочетание встретилось только на одном сайте, на котором была информация о нашем проекте. В 2013 г. снова высветился только один сайт⁶. Встречается консультирование детей по личностным проблемам, по межличностным, семейным, но не в отношении ребенка как субъекта учебной деятельности. В обыденном и, похоже, профессиональном педагогическом сознании (за исключением приверженцев педагогики сотрудничества) учитель и ученик, взрослый и ребенок принципиально не равны. И ученик — с этой точки зрения — не может и не должен быть субъектом собственной деятельности. Возможно, эта позиция корнями уходит в то решение, которое приняла Екатерина II, выбирая между французской (либеральной) и австрийской (предельно жесткой, авторитарной) педагогической системой, остановилась именно на последней [Джуринский 2003]. И в «Правилах для учащихся в народных школах» появилась такая запись: «ученики должны не только увещания и предостережения слушать, но и самые наказания, во исправление их бываемые, без роптания сносить, ибо сим образом приобретут способность, соделавшись сочленами государства быть всегда покорными и преданными поставленной над ними властью [Титков, 1998, с. 465]. Как видим, здесь речь идет об отношениях, обратных сотрудничеству: ученик должен подноситься к учителю как представителю власти, которому должен подчиняться полностью. Это было в конце XVIII века. В середине XIX в знаменитых «Философических письмах» П.Я. Чаадаев [1989] указывает в качестве одной из главных культурных проблем России — «отсутствие инициативы снизу», «слабость общественной воли». В начале XX века М.О. Гершензон в качестве одной из «язв нашего общества» указывает «явное неуважение к человеку вообще» [Гершензон, 1908, с. 14]. А на рубеже XX—XXI веков профессионалы сетуют на то, что опыт педагогики сотрудничества в

⁵ Именно этим обстоятельством в устной беседе Э.Г. Юдин как-то объяснил свое внимание к проблеме деятельности и системному подходу, как к той методологии, которая содержит ключ к ее культурной организации.

⁶ Этот сайт отсылал к статье Ю.В. и В.К. Зарецких [2012].

отечественной системе образования плохо приживается. Думается, что у этой проблемы более глубокие культурно-исторические корни, чем можно себе даже представить.

Возможно поэтому в отечественной психологии становятся предметом специальных исследований и разработок такие тематизмы, как «субъектность» и «рефлексия», не имеющие точных аналогов в Западной психологии. «Ментализация» — понятие, получающее в последние годы широкое распространение в зарубежной психотерапии [Fonagy и др., 1991], — отражает лишь один аспект того понятия, которое обозначается в нашей психологии термином «рефлексия». «Субъектность» в культуре, где человек с его инициативой является основой общества, тоже становится проблемой лишь в исключительных случаях, подобных тем, с которыми имеют дело психотерапевты. Субъектное отношение к осуществляемой деятельности и рефлексия, как процесс, без которого она не может успешно осуществляться, оказываются естественными образованиями в культуре, основанной на уважении к человеку; в такой культуре не нужны научные исследования, направленные на создание условий, в которых будут развиваться такие качества, как «субъектность» и «рефлексия». Они могут становиться предметом разработки лишь в тех случаях, когда они в силу конкретных особенностей развития конкретного человека оказываются нарушенными. В традициях нашей страны это «нарушение» является исторически сложившейся культурной особенностью психологии человека. Именно поэтому, чтобы такие качества и способности развивались, требуются исследования и специальные усилия в соответствующем направлении...

В начале рассуждения мы обозначили проблему как «проблему отношения к детям». Но здесь важно подчеркнуть, что получив в детстве опыт неуважения и манипулирования собой, дети, повзрослев, становятся трансляторами этих «культурных норм», что и создает невозможность разрыва порочного круга, по которому передается эта «эстафета неуважения» из поколения в поколение. Поэтому нужно строить «концепцию субъектности», «теорию рефлексии», разрабатывать процедуры обучения «позиции сотрудника» для взрослых, развивать рефлексивно-деятельностный подход к созданию условий, в которых эти качества и способности рождаются и начинают развиваться. Потому что в естественной среде для этих процессов условий нет...

Примерно в те же годы, когда в России были приняты процитированные «Правила для учащихся...» немецкий либеральный педагог К. Зальцман писал, обращаясь к сторонникам идеи ограничивать

свободу детей приказаниями и запретами, т.е действовать из властной позиции: «Человек испытывает естественную неприязнь ко всем приказаниям и запретам. Он хочет всегда поступать по собственной воле... Когда у детей наступает процесс очеловечивания, когда оказываются более или менее развитыми умственные силы, проявляется и неприязнь к приказаниям и запретам. Когда теперь приказаниями и запретами, а также связанными с ними наказаниями и поощрениями и пытаются их мелочно опекают, то возникает досада и неприязнь к командующему, пробуждается стремление уклониться от его законов, а если связь с законодателем прерывается, то проявляется распушенность, поскольку ничего больше нет, что мешало бы удовлетворению желаний, которые они с давних пор у себя питали и были вынуждены подавлять. Поэтому если ребенку позволить всегда поступать по собственной воле, то он станет хорошим» [Зальцман, 2011, с. 232—233]. По мнению К. Зальцмана, учитель (воспитатель, взрослый) должен сам говорить ребенку правду и научиться помогать ему ее понимать. А решение, как поступать, оставить за ребенком, веря в его возможности отличить добро от зла. Этот же принцип он относит и к учению, рассматривая учение с увлечением, как добро. «Как только ребенок сам хочет добра, он сам себя воспитывает... Если только ребенок захочет учить язык, то он его учит, и за один-единственный урок, который ему дают, продвигается дальше, чем другой ученик, не желающий этот язык и учить, но с утра до вечера делающий по нему уроки» [там же, с. 229]... Заметим, что книги К. Зальцмана, первая из которых была написана им в 1780 г., а цитируемая нами — в 1806, впервые были переведены и изданы в России лишь в 2011...

... Вопреки обрисованной в одном абзаце российской культурной и доминирующей педагогической традиции, РДП продолжает линию педагогики сотрудничества, реализуя ее основные принципы, которые основаны на уважении к ребенку, к его позиции, к нему как субъекту деятельности; на поддержке его инициатив «снизу». В отношениях сотрудничества над обоими субъектами (учителем-консультантом и учеником) властвуют этические рамки и достигнутые между ними договоренности, но ни один не имеет власти над другим. «Это — другое образование», как выразилась одна из руководителей системы образования Нытвенского района Пермского края (в котором и прошла большая часть наших летних школ), выйдя с открытого урока математики А.Н. Антоновой (см. ее статью в настоящем выпуске).

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 2002.
- Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г.* О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971, с. 151—203.
- Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997, № 1. С. 19—25.
- Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука. 1973. 240 с.
- Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. М., Смысл. 1996. 420 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. Соч. в 6 т. — М., Педагогика.— Т. 2. — 1982. — С. 5—361.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. Соч. в 6 т. — М., Педагогика. — Т. 3. — 1983. — С. 5—328.
- Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч., т. 4. М., 1984. С. 243—432.
- Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 336—354.
- Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 355—372.
- Выготский Л.С.* О педологическом анализе педагогического процесса // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 373—392.
- Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.
- Гершензон М.О.* П.Я. Чаадаев. Жизнь и мышление. С-П. 1908. 321 с.
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. — 1992. — № 3—4.
- Джуринский А.Н.* История образования и педагогической мысли. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003. 400 с.
- Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — с. 86—234.
- Ертанова О.Н.* Вот и вышел человек. — В кн.: Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Серия: Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью. Вып. 2. — М.: ИПИ РАО. 1999. С. 54—64.
- Зальцман К.Г.* Книжка для раков. Книжка для муравьев. — М.: Издательство «Райхль». 2011. — 264 с.

- Зарецкий В.К.* Путь к самовоспитанию творческих способностей // Техника и наука. 1980. № 12. С. 8—10.
- Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач // автореф. Дисс. ... канд. психол.н. М.: 1984.
- Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку. — В кн.: Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86—89.
- Зарецкий В.К.* Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. — № 1, 2005 — С. 83—94.
- Зарецкий В.К.* Использование рефлексии в практике организации решения проблем. — В кн: Чтения памяти Г.П.Щедровицкого 2004—2005 гг. / Сост. В.В. Никитаев. — М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». 2006. С. 305—320.
- Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология, 2007, № 3. С. 96—104.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Форум. 2011.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М.* (ред-сост.). Опыт первой Летней интегрированной школы для детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1996.
- Зарецкий В.К., Каменский Р.Г., Краснов С.И.* Опыт использования организационно-деятельностных игр в проектировании регионального образования // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзорная информация. Вып. 2. М.: НИИВО, 1995.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 1.
- Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? — М.: Форум. 1011. — 208 с.
- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. — 2012, № 2. С. 110—134.
- Лефевр В.А.* Рефлексия. — М.: «Когито-Центр». 2003. — 496 с.
- Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. — М.: Мирос. — 2001. — 2008 с.
- Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. — 2005, № 5.
- Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. М., 1960.
- Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008.

- Слободчиков В.И., Исаев Г.И. Психология человека. М. 1995.
- Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. — 2-е изд. — М.: Первое сентября. 2000. 496.
- Титков Е.П. Образовательная политика Екатерины Великой. Монография. М.: Изд-во МПГУ. 1999. 481 с.
- Холмогорова А.Б. Отечественная психология мышления и когнитивная психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. Специальный выпуск по когнитивной психотерапии. 2001. № 4. С. 165—181.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108—118.
- Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. — М., ОИРО, 2010. — 432 с.
- Чаадаев П.Я. Сочинения. — М.: Издательство «Правда». 1989. 656 с.
- Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2004—2005 гг. / Сост. В.В. Никитаев. — М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». 2006. 368 с.
- Школа сотрудничества: манифесты. — М.: Первое сентября, 2001.
- Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., Эдиториал УРСС, 1997. 442 с.
- Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. — 1977. — Vol. 84. — P. 191—215.
- Caspar F. Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract. FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy. June 16th—19th 2010, KKI, Luzerne, Switzerland, P. 47.
- Fonagy P., Steele H., Moran, G., Steele M., Higgitt A. The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // Infant Mental Health Journal. 1991. Vol. 13. P. 200—217.
- Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006, p. 7—17.
- Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology, 1992, 1, p. 119—120.

DEVELOPMENT AND ESSENCE OF REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH IN PSYCHOLOGICAL AND RESEARCH SUBJECT

V.K. ZARETSKIY

The introductory article describes reflective-activity approach as a practice developed in the course of search for new methods of psychological and educational aid to different groups of challenged children. It reports stages of development of reflection-activity approach starting from the term introduction to the current sta-

tus. The term appeared during the reflection of the developing practice of psychological aid to children in overcoming learning difficulties. Reflective-activity approach can be characterized as a method in terms of cultural-historical psychology. The article also discusses interrelations between psychotherapeutic and educational aids. The cultural and historical roots of the problem of the attitude to children as subjects of activity and its reflection in our country are discussed. It briefly describes each article in special edition.

Keywords: reflective-activity approach, challenged children, learning difficulties, psychological and educational support, counseling, development, education, creative thinking, cultural-historical psychology, zone of proximal development.

- Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovij razvitiya refleksivnogo myshleniya // Dissertatsiya v vide nauchnogo doklada na soiskanie uchenoj stepeni doktora psikhologicheskikh nauk. M., 2002.
- Alekseev N.G.*, *Yudin E.H.G.* O metodakh psikhologicheskogo izucheniya tvorchestva // Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psikhologii. M., Nauka, 1971, s. 151—203.
- Belopol'skaya N.L.* Otsenka kognitivnykh i ehmtsional'nykh komponentov zony blizhajshego razvitiya u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii. 1997, № 1. S. 19—25.
- Blauberg I.V.*, *Yudin E.H.G.* Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podkhoda. — M.: Nauka. 1973. 240 s.
- Vygodskaya G.L.*, *Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskij. M., Smysl. 1996. 420 s.
- Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech' // Sobr. Soch. v 6 t. — M., Pedagogika. — T. 2. — 1982. — S. 5—361.
- Vygotskij L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij // Sobr. Soch. v 6 t. — M., Pedagogika. — T. 3. — 1983. — S. 5—328.
- Vygotskij L.S.* Problemy detskoj (vozzrastnoj psikhologii) // Sobr. soch., t. 4. M., 1984. S. 243—432.
- Vygotskij L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 336—354.
- Vygotskij L.S.* Razvitie zhitejskikh i nauchnykh ponyatij v shkol'nom vozraste // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 355—372.
- Vygotskij L.S.* O pedologicheskom analize pedagogicheskogo protsessa // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 373—392.
- Gal'perin P.YA.* Lektsii po psikhologii: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. — M: Knizhnyj dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. — 400 s.
- Gershenzon M.O.* P.YA. CHaadaev. ZHizn' i myshlenie. S-P. 1908. 321 s.
- Davydov V.V.*, *Slobodchikov V.I.*, *TSukerman G.A.* Mladshij shkol'nik kak sub'ekt deyatelnosti // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 3—4.

- Dzhurinskij A.N.* Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. — M.: Izd-vo VLADOS-PRESS. 2003. 400 s.
- Dunker K.* Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965. — s. 86—234.
- Ertanova O.N.* Vot i vyshel chelovechek. — V kn.: Razvitie i obrazovanie osobennykh detej: problemy, poiski./Seriya: Problemy obrazovaniya detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. Vyp 2.— M.: IPI RAO. 1999. S. 54—64.
- Zal'tsman K.G.* Knizhka dlya rakov. Knizhka dlya murav'ev. — M.: Izdatel'stvo "Rajkhl". 2011. — 264 s.
- Zaretskij V.K.* Put' k samovospitaniju tvorcheskikh sposobnostej // Tekhnika i nauka. 1980. № 12. S. 8—10.
- Zaretskij V.K.* Dinamika urovnevoj organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // avtoref. Diss. ... kand. psikhol.n. M.: 1984.
- Zaretskij V.K.* Ob opyte refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda na materiale korektsionnykh zanyatij po russkomu yazyku. — V kn.: Sredstva i metody reabilitatsii detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1998. S. 86—89.
- Zaretskij V.K.* Desyat' konferentsij po problemam razvitiya osobennykh detej — desyat' shagov ot innovatsii k norme // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — № 1, 2005 — S. 83—94.
- Zaretskij V.K.* Ispol'zovanie refleksii v praktike organizatsii resheniya problem. — V kn.: CHteniya pamyati G.P. SHhedrovitskogo 2004—2005 gg. / Sost. V.V. Nikitaev. — M.: Fond "Institut razvitiya im. G.P. SHhedrovitskogo". 2006. S. 305—320.
- Zaretskij V.K.* O chem ne uspel napisat' L.S. Vygotskij // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2007, № 3. S. 96—104.
- Zaretskij V.K.* EHvristicheskij potentsial ponyatiya «zona blizhajshego razvitiya» // Voprosy psikhologii. 2008. № 6. S. 13—25.
- Zaretskij V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoj. — M.: Forum. 2011.
- Zaretskij V.K., Gordon M.M.* (red-sost.). Opyt pervoj Letnej integrirovannoj shkoly dlya detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1996.
- Zaretskij V.K., Kamenskij R.G., Krasnov S.I.* Opyt ispol'zovaniya organizatsionno-deyatelnostnykh igr v proektirovanii regional'nogo obrazovaniya // Soderzhanie, formy i metody obucheniya v vysshej shkole. Obzornaya informatsiya. Vyp.2. M.: NIIVO, 1995.
- Zaretskij V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 1.
- Zaretskij V.K., Smirnova N.S., Zaretskij YU.V., Evlshkina N.M., KHolmogorova A.B.* Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem. Pochemu vznikayut? Kak pomoch'? — M.: Formu. 1011. — 208 s.
- Zaretskij YU.V., Zaretskij V.K.* Sub'ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostej // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2012, № 2. S. 110—134.
- Lefevr V.A.* Refleksiya. — M.: "Kogito-TSentr". 2003. — 496 s.

- Mikhajlova N.N., YUsfin S.M.* Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie. — M.: Miro. — 2001. — 2008 s.
- Obukhova L.F., Korepanova I.A.* Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhajshego razvitiya // Voprosy psikhologii. — 2005, № 5.
- Ponomarev YA.A.* Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya. M., 1960.
- Rubtsov V.V.* Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushhego obrazovaniya: deyatel'nostnyj podkhod. M.: MGPPU, 2008.
- Slobodchikov V.I., Isaev G.I.* Psikhologiya cheloveka. M. 1995.
- Solovejchik S.L.* Pedagogika dlya vsekh. — 2-e izd. — M.: Pervoe sentyabrya. 2000. 496.
- Titkov E.P.* Ob'razovatel'naya politika Ekateriny Velikoj. Monografiya. M.: Izd-vo MPGU. 1999. 481 s.
- Kholmogorova A.B.* Otechestvennaya psikhologiya myshleniya i kognitivnaya psikhoterapiya // Moskovskij psikhoterapevticheskij zhurnal. Spetsial'nyj vypusk po kognitivnoj psikhoterapii. 2001. № 4. S. 165—181.
- Kholmogorova A.B., Zaretskij V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2011. № 1. S. 108—118.
- Tsukerman G.A., Venger A.L.* Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti. — M., OIRO, 2010. — 432 c.
- Chadaev P.YA.* Sochineniya. —M.: Izdatel'stvo "Pravda". 1989. 656 s.
- Chteniya pamyati G.P. SHHedrovitskogo 2004—2005 gg.* / Sost. V.V. Nikitaev. — M.: Fond "Institut razvitiya im. G.P. SHHedrovitskogo". 2006. 368 s.
- Shkola sotrudnichestva: manifesty.* — M.: Pervoe sentyabrya, 2001.
- Yudin EH.G.* Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., EHditorial URS, 1997. 442 s.
- Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. — 1977. — Vol. 84. — P. 191—215.
- Caspar F.* Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract. FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy. June 16th—19th 2010, KKI, Luzerne, Switzerland, P. 47.
- Fonagy P., Steele H., Moran, G., Steele M., Higgitt A.* The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // Infant Mental Health Journal. 1991. Vol. 13. P. 200—217.
- Grave K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006, p. 7—17.
- Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". Applied and Preventive Psychology, 1992, 1, p. 119—120.