

Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы

Шур С.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-3346>, e-mail: sonyabash@yandex.ru

Цукерман Г.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Цель нашего исследования — выделить диагностические критерии, по которым можно судить о том, как ребенок интерпретирует предложенную взрослым форму взаимодействия в ситуации, когда взрослый ставит интеллектуальную задачу и предлагает любую помощь. Методом клинического анализа исследованы две продуктивные стратегии детского доопределения ситуации взаимодействия. Установлено, что одни дети предпочитают действовать независимо от партнера, выдвигая и проверяя собственные предположения о способе решения; другие же прочитывают предложение помощи как эффективный способ выяснить недостающие условия действия с помощью вопросов. Проведенная авторами диагностика показала, что инициативные действия детей (направленные преимущественно на содержание задачи и/или на партнера взаимодействия) встречаются менее чем у половины современных учеников 3—4 классов. Авторы полагают, что одна из целей деятельностной педагогики — расширение инициативного репертуара каждого ученика в ситуации недоопределенной задачи и ослабление тенденций к отказу от собственной инициативы (ожидание готовых ответов и инструкций, капитуляция при первой неудаче). Эта цель будет достигнута более успешно, если учитывать, что у ребенка, пришедшего в школу, уже есть предпочитаемые установки действия в ситуации, когда взрослый ставит новую задачу.

Ключевые слова: детско-взрослое взаимодействие, детская инициатива, ориентация детского действия на содержание и на партнера, методика двойной стимуляции, младшие школьники.

Для цитаты: Шур С.Е., Цукерман Г.А. Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 82—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>

Child-Adult Interaction: Orientation of Children's Initiative

Sofia E. Shur

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-3346>, e-mail: sonyabash@yandex.ru

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

The purpose of our work was to establish diagnostic criteria for assessing how the child interprets the proposed form of interaction in a situation where an adult sets an intellectual task and offers help. In this case study, we described two productive children's strategies for redefining the situation of interaction. Some children prefer to act independently of their partner putting forward and testing their own assumptions about the way to solve the task, whereas others consider the offer for help as an effective way to find out through questioning the missing conditions of action. Nevertheless, our diagnostics showed that in today's school, the proactive actions of children (targeted primarily at the content of the task and / or at the partner) are registered in less than a half of the 3—4 graders. We believe that one of the goals of activity-based education is to expand the proactive repertoire of each student in a situation of an intellectual task and to alleviate the tendency to discard his own initiative by lingering instead on ready-made answers and instructions by the adult and by yielding at the first failure. This goal will be met more successfully when the teacher takes into account that the children who come to school have already developed their favored attitudes for interaction when an adult sets a new task.

Keywords: child-adult interaction, children's initiative, orientation of the child's action on the content and on the partner, double stimulation method, junior schoolchildren.

For citation: Shur S.E., Zuckerman G.A. Child-Adult Interaction: Orientation of Children's Initiative. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 82—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>

Введение

Взрослый предлагает ребенку задачу; если ребенок не справляется самостоятельно, взрослый помогает... Ситуация повсеместная, повседневная, но при мысли о ней множество психологов и педагогов упоминают (по существу или всуе) теоретический конструкт «зона ближайшего развития», лежащий в основе бесчисленных исследовательских и образовательных практик. Впрочем, сегодня несложно исчислить эти практики хотя бы приблизительно: запрос «зона ближайше-

го развития» дает более девяти миллионов результатов гугл-поиска на русском языке, вдвое больше — на английском. Любой обзор такого массива высказываний будет неполным и тенденциозным, вскрывающим, прежде всего, профессиональные и вкусовые предпочтения автора.

Не скрывая собственной пристрастности, мы будем опираться только на те работы, которые не сводят совместное действие умелого взрослого и неумелого ребенка к освоению предметного содержания, спосо-

бов и средств действия с материалом задачи [3; 9; 19]. Речь пойдет о взаимодействии, в котором форма и содержание действия видятся как взаимосвязанные и взаимоподчиненные, подобно содержанию и форме в поэзии [2; 7]. Такая форма взаимодействия включает эмоционально-смысловую составляющую любой совместности [6], но не тождественна ей.

Более или менее эксплицитно эти работы основаны на догадке Д.Б. Эльконина о совокупном действии, в котором «меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого» [13, с. 518]. Расширяя представление о совокупном действии до идеи совокупной деятельности как генетически исходной единицы психического развития, В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков сравнили ее с «онтогенетической Пангеей, из которой дифференцировались все континенты человеческого сознания и деятельности» [4, с. 87]. «Совокупная деятельность “лепит” форму и содержание социальных и предметных действий индивида, — она становится базой для последующего развития и формирования как многообразных форм предметной деятельности, так и многообразных форм социальных действий и общения» [5, с. 139].

Мы не будем здесь различать совокупное действие и деятельность и решать вопрос о том, существуют ли они только в истоках человеческого развития или в каждой новой ситуации, «чреватой развитием». Существенно, что совокупное действие — это не отдельные действия ребенка и взрослого, а ОДНО единое и неделимое действие; это ситуация, в которой субъектами общего действия могут стать (а могут и не стать) оба участника [14]. По своей природе это действие интерпсихическое, оно не осуществляется по замыслу и инициативе лишь одного из участников, поэтому его течение непредсказуемо, хотя цель действия представлена, казалось бы, недвусмысленно: например, решить задачу [10].

Предлагая ребенку задачу, взрослый «упаковывает» в нее и содержание, и возможные способы предстоящего детского действия. Испушенный взрослый даже заранее строит предположения о возможных способах предметной ориентировки ребенка в содержании задачи, о том, по каким диагностическим признакам можно судить о характеристиках действия ребенка с этим содержанием. А по каким признакам можно судить о том, как ребенок воспринимает предложенную форму взаимодействия? Ответ на этот вопрос стал целью нашего эксперимента. Исследование было направлено на то, чтобы выявить позицию ребенка при столкновении с новой недоопределенной задачей, обнаружить, какими способами он доопределяет задачу, поставленную взрослым, какую роль он отводит себе, а какую — взрослому, какой тип взаимодействия считает оптимальным.

Микроанализ детско-взрослого взаимодействия при решении недоопределенной задачи

Чтобы обнаружить двойную ориентацию детского действия и на содержание, и на форму интерпсихического действия при решении новой задачи, мы модифицировали методику двойной стимуляции [8]. Классическая методика Выготского—Сахарова позволяет подробно изучить ориентацию детского действия на содержание задачи, поставленной взрослым [15]. Чтобы изучить ориентацию детского действия на форму взаимодействия со взрослым, предлагающим задачу, была изменена прежде всего инструкция [1]. Мы предоставили ребенку свободу не только в выборе *способов* решения задачи, но и в выборе *вида и количества помощи* взрослого. Это позволило увидеть, какую форму взаимодействия со взрослым ребенок выстраивает по собственной инициативе.

Эксперимент проводился индивидуально. Перед ребенком — стол с 80 плоскими фигурами, различающимися по цвету (красные, зеленые, желтые, синие, серые), по форме (трапеции, прямоугольники, треугольники), по ширине основания (узкие и широкие) и по вы-

соте (низкие и высокие). Фигуры разбиты на четыре группы: БАТ — низкие фигуры с узким основанием; РОЦ — низкие фигуры с широким основанием; ДЕК — высокие фигуры с узким основанием; МУП — высокие фигуры с широким основанием. На обороте каждой фигуры написано имя группы, к которой она относится.

Инструкция: «Сейчас мы будем играть в такую игру: я покажу тебе фигурку, которая называется БАТ (переворачивает низкую зеленую трапецию с узким основанием, показывая, что с обратной стороны написано слово БАТ). Тебе нужно будет найти здесь (среди остальных фигур) все фигуры, которые тоже называются БАТ, не переворачивая их. Я отвечаю на любые вопросы, можешь попросить подсказку и даже готовый ответ».

Далее приведены данные двух экспериментов, обнаруживающие диагностическую возможность методики различать ориентацию действия ребенка на содержание задачи и на форму взаимодействия. Описаны лишь ключевые эпизоды решения экспериментальной задачи. Цитаты приведены по видеозаписи. Имена детей изменены.

**1. Матвей, 8 лет 9 месяцев, 3 класс.
Решил экспериментальную задачу
полностью за 12 мин.**

Мальчик смотрит на экспериментатора с любопытством, в предвкушении чего-то интересного. Выслушав первую часть инструкции (найти все БАТ), сразу находит точно такую же фигуру, как образец. Затем оглядывает стол, видит, что точно таких фигур больше нет, и удивляется: неужели задача решена? Экспериментатор проверяет правильность своего понимания невербального высказывания ребенка: «Закончились БАТы?» Матвей еще раз оглядывает стол и констатирует: «Похоже, да. Их тут больше нет».

Убедившись, что мальчик не знает, надо ли действовать дальше, экспериментатор сообщает вторую часть инструкции: «Ты можешь задавать мне любые вопросы, попросить подсказку, я даже могу показать тебе решение. А можешь подумать сам. Как тебе удобнее». В ответ на это предложение Матвей

уточняет: «Есть ли здесь еще БАТы?» И, получив подтверждение, тут же высказывает предположение: «Необязательно они должны быть такими маленькими?» Взрослый предлагает ребенку самостоятельно проверить свою догадку, и мальчик охотно принимается за дело.

Отобрав все трапеции, он последовательно проверяет значимость остальных признаков: сначала меняет ширину основания, затем варьирует цвет, а потом добавляет еще и высоту. Речь, сопровождающая его действия, выражает интеллектуальные эмоции и практически лишена коммуникативной направленности: «Ой, а вот еще БАТ!», «Это какой-то... прямоугольный БАТ», «А может, вот это БАТы?»... Видя, что этому ребенку интеллектуальная самостоятельность желанна и полезна, взрослый старается отойти в сторону там, где ребенок хочет и может действовать сам. Лишь однажды, наблюдая, какие фигуры Матвей выбирает, взрослый задает вопрос на понимание: «А что у них общего?» Лишь один раз взрослый дает обратную связь, не дожидаясь запроса: «Ну, я тебе скажу, что это не БАТ». В ответ Матвей, улыбнувшись, немедленно переключается с неудачной попытки на новый поиск.

Кульминационный момент решения задачи наступил почти случайно: Матвей наложил одну фигуру на другую и заметил то, что при формальном сравнении не очевидно: одну фигуру можно преобразовать в другую.

Матвей (берет прямоугольник БАТ и накладывает на него трапецию БАТ — рис. 1а). Смотрите, вот этот прямоугольник — видите? — с подрезанными углами.

Экспериментатор (кивает). Хорошо. Ну, я тебе скажу, что фигурки, которые ты выбрал, действительно называются БАТ. Но здесь (среди оставшихся фигур) еще есть фигурки, которые тоже называются БАТ. И тебе их нужно найти.

Матвей. А может, вот это БАТы? (Радостно тычет пальцем в синий треугольник БАТ, в ожидании смотрит на экспериментатора.) Экспериментатор (улыбается, радуясь свежей мысли). Может быть... А почему?

Матвей (*улыбаясь*). Потому что это то же самое, с подрезанными уголками. Правда, треугольный...

Экспериментатор. Треугольный.

Матвей. Смотрите: тоже?! (*Накладывает маленький синий низкий треугольник на трапецию БАТ — рис. 1б*). Просто подрезанные уголки...

Экспериментатор (*одобрительно кивает*). Ну, давай попробуем...

Матвей (*прикладывает треугольник БАТ к трапециям БАТ*). Вот так? О!..

Экспериментатор. Подходит, да? БАТ?

Матвей. Да!

Экспериментатор. А еще есть фигурки БАТ?

Матвей (*вскидывается, озаренный новой идеей*). А может быть, сами эти штуки? (*показывает на прямоугольник БАТ, сравнивает его с трапецией БАТ — рис. 1а, «проверяюще» смотрит на Э.*)

Экспериментатор (*стараясь сохранять беспристрастность, но разделяя радость открытия*). Сами эти штуки тоже могут быть БАТ, да?

Матвей. Да... (*Собирает прямоугольники БАТ. Осматривает оставшиеся фигуры.*)

Экспериментатор. Все БАТы собрал?

Матвей (*продолжая глазами искать БАТ*). По-моему, да...



А



Б

Рис. 1. Матвей показывает, как, «обрезая уголки», можно преобразовать а) прямоугольник в трапецию, б) трапецию в треугольник

Итак, на 4-й минуте эксперимента Матвей изобрел способ определения БАТ: чтобы одну фигуру БАТ превратить в другую, надо «подрезать уголки». Следующие три искусственных понятия Матвей сконструировал тем же способом, так до конца и не вербализовав изобретенный способ решения. Взрослый лишь подтверждал его догадки (преимущественно невербально — кивок, улыбка, повторение удачных реплик) и уточнял задачу, побуждая ребенка к дальнейшим поискам. Мальчик иногда бросал вопросительный взгляд на экспериментатора, но никаких контрольно-оценочных вопросов не задавал. Иначе говоря, Матвей стремится полагаться на себя не только в содержательной части решения задачи, но и в контроле и оценке. «Я как основное условие решения задачи»¹ — ведущая форма ориентировки

этого ребенка в ситуации, когда взрослый ставит новую задачу.

2. Маша, 9 лет, 3 класс.

Решила экспериментальную задачу полностью за 19 мин.

Маша внимательно и заинтересованно слушает инструкцию. Увидев образец БАТ, сразу же сообщает, что это трапеция. Затем мгновенно находит фигурку, совпадающую с образцом полностью (по форме, цвету и размеру). Ищет еще, не найдя, останавливается. Экспериментатор только начинает предлагать помощь, и Маша сразу перебивает его дельным вопросом: «А точно такая же должна быть?». Экспериментатор отвечает, что «может быть и НЕ точно такая же». Получив необходимую (хотя и недостаточную) информацию, Маша тут же проверяет

¹ Выражение Д.Б. Эльконина.

свою первую (полуосознанную) гипотезу: БАТ — фигуры одинаковой формы, но могут отличаться друг от друга по цвету (рис. 2). Она отбирает только *низкие* трапеции, хотя указывает лишь признак формы. И считает задачу решенной. Экспериментатор «перезапускает» решение задачи, дав короткую обратную связь: «Не все фигуры, которые ты отобрала, называются БАТ».

Испытав первое затруднение, девочка, не перебивая, выслушала всю инструкцию, касающуюся и предметного содержания задачи, и условий сотрудничества: «Ты можешь задавать любые вопросы, попросить подсказку, я даже могу показать тебе все эти фигуры».

Далее следуют несколько попыток собрать БАТ, несмотря на неудачи, девочка продолжает активный поиск, все время задавая вопросы экспериментатору. Каждой гипотезе (кроме одной) предшествует вопрос, адресованный взрослому. С помощью этих вопросов Маша, похоже, выясняет, имеет ли смысл действовать так, как она предположила. А взрослый неизменно отвечает в позитиве, ободряюще-уклончиво: «Попробуй», «Может быть», «Ты так думаешь?». И Маша собирает следующую коллекцию БАТ и вновь узнает, что права лишь частично.

Далее в работе начинается новый этап: с помощью вопросов Маша собирает информацию о том, что такое БАТ, и при этом НЕ соби-

рает новую коллекцию фигур. Вот основные вопросы девочки:

- У БАТ только 4 угла?
- БАТ только зеленого цвета?
- БАТ только теплых цветов?
- Может быть, БАТ ... надо сложить из этих фигур?
- БАТ всех цветов?
- Может, у БАТ ... вот есть прямой угол у прямоугольника, а у БАТ только тупой? И острый.
- Может быть, БАТ — это все фигуры?
- Все зеленые точно БАТ?
- БАТ — большие или маленькие?
- БАТ бывают только маленькие, да? Всех цветов... Значит, это все маленькие, наверное.

Нашупав новую линию размышлений, Маша быстро собирает коллекцию, состоящую из всех БАТ и всех РОЦ — низких фигур всех цветов и форм, но различающихся по ширине основания и, соответственно, по площади.

Финальная (восьмая) попытка, сделанная на четырнадцатой минуте работы, привела девочку к успеху.

Маша (*сосредоточенно повторяет самой себе признаки БАТ*). БАТ — маленький, всех цветов, с любым количеством углов. Экспериментатор. Да. Ну, ты уже сказала, что БАТ — это какие фигурки? Самые...

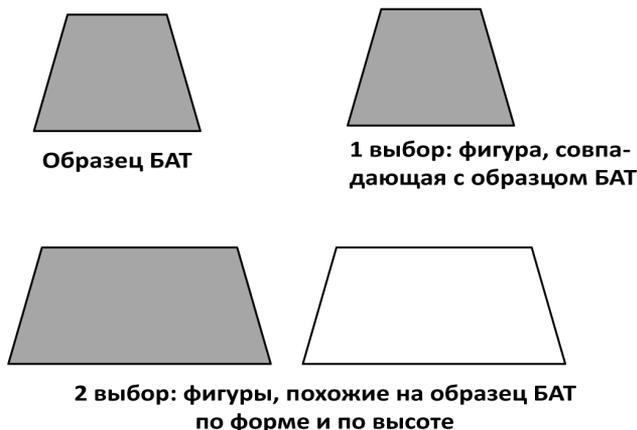


Рис. 2. К группе БАТ относятся низкие трапеции с широким основанием (РОЦ)

Маша (*быстро и уверенно*). Маленькие.
Экспериментатор. Угу.
Маша. Значит, надо отсюда отобрать все самые маленькие?

(*Быстро убирает все низкие фигуры с широким основанием (РОЦ), по предложению взрослого переворачивает оставшиеся и улыбается: на всех написано БАТ.*)

Задача решена. Единственный раз за 15 минут работы экспериментатор подсказывает ребенку: «Ты уже сказала, что БАТ — это какие фигурки? Самые...». Слово «самые» помогло девочке различить фигурки с большей и меньшей площадью. Подсказка, пусть даже не востребованная, легла на благодатную почву детских размышлений и мгновенно привела Машу к решению. Неслучайность успеха подтверждается скоростью и разумностью разделения оставшихся фигур на три группы: понятия РОЦ, МУП и ДЕК были сконструированы за 4 минуты безошибочно и сознательно. Собирая каждую следующую группу, девочка повторяла сама себе: «Всех цветов, с любым количеством углов, но просто чуть-чуть побольше».

Обсуждение результатов

Методом клинического анализа детско-взрослого взаимодействия мы изучили поведение двух детей, успешно справившихся с недоопределенной задачей, которую поставил взрослый. Что общего в их поведении? Оба чрезвычайно инициативны. Однако направления их инициатив заметно различаются. Матвей ориентирован преимущественно на предметное содержание задачи: он выдвигает гипотезы (о том, что такое БАТ), проверяет их в действии (собирает предполагаемые БАТы), толково использует обратную связь, добровольно предоставляемую взрослым, выдвигает новое предположение и вновь пробует его проверить тем же способом. Маша, казалось бы, начинает действовать так же: строит предположения, проверяет их в действии, но при этом с самой первой попытки задает взрослому вопросы, позволяющие проверить гипотезы другим способом: обращаясь за недостающей информацией к ее носителю. После нескольких неудачных попыток собрать все БАТ девочка перестает реально манипулировать материалом задачи и зада-

ет взрослому серию вопросов, позволивших проверять новые предположения в умственном плане.

И та, и другая стратегии решения недоопределенной задачи чрезвычайно эффективны, обе основаны на детской инициативе. Один ребенок по собственной инициативе включил взрослого в условия действия и с помощью этого «условия» доопределил задачу; другой работал исключительно с предметным содержанием задачи, проявляя недюжинную изобретательность в разработке гипотез, и в итоге нашел оригинальный способ решения.

Оба варианта детской активности в задаче, поставленной взрослым, противопоставлены пассивному ожиданию помощи взрослого, которое демонстрируют многие дети. Диагностика 52 школьников 3—4 классов двух московских школ по модифицированной методике двойной стимуляции показала, что **более половины** младших школьников после двух-трех лет школьного обучения склонны к пассивному поведению в ситуации задачи [1] (рис. 3).

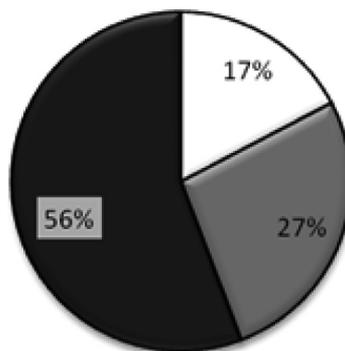


Рис. 3. Формы поведения ребенка в ситуации недоопределенной задачи по конструированию искусственных понятий:

- ориентация на предмет;
- ориентация на партнера;
- отказ от собственной инициативы

Заключение

Форма поведения, продемонстрированная детьми в этом эксперименте, не исчерпывает их индивидуальный поведенческий репертуар. Так, один и тот же ребенок может обнаружить различные поведенческие тенденции в зависимости от значимости партнера или субъективности оценки трудности задачи. Мы полагаем, что одна из целей начального обучения в период перехода от традиционной педагогики к деятельностной — расширить активный поведенческий репертуар каждого ученика в ситуации недоопределенной задачи и ослабить тенденции к отказу от собственной инициативы (ожидание готовых ответов и инструкций, капитуляция при первой неудаче), создание условий, воспитывающих ориентировку детского действия и на содержание, и на партнера

Литература

1. Башмакова (Шур) С.Е. Стратегии деятельности ребенка в зоне ближайшего развития и уровень его интеллектуального развития [Электронный ресурс] // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сб. тезисов / Под ред. К.Н. Поливановой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. С. 187—189.
2. Глазунова О.И., Громыко Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 58—70. DOI:10.17759/pse.2019240506
3. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 95—113. DOI:10.17759/cpp.2019270207
4. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2. С. 86—95.
5. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. 165 с.
6. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13—26.
7. Рубцов В.В., Улановская И.М. Развитие социальных компетенций у младших школьников в школах с разными способами организации

взаимодействия. Решение этой задачи уже начупано: выделены условия [16], способы и средства для обучения детей умному вопрошанию о недостающих условиях действия [12; 17; 20] и для поощрения детских гипотез о способах решения новой задачи [11; 18].

Мы вернее достигнем этой цели, если будем учитывать индивидуальные особенности ребенка, пришедшего в школу: у первоклассника УЖЕ ЕСТЬ предпочитаемые установки действия в ситуации, когда взрослый ставит новую задачу. Поэтому дальнейшая работа должна быть направлена на поиск и конструирование средств и способов организации детско-взрослого взаимодействия в учебной деятельности, способного учитывать существующие эффективные установки детского действия (на предмет и/или на партнера взаимодействия) и расширять репертуар этих установок.

- учебных взаимодействий // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 50—58. DOI:10.17759/chp.2021170205
8. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 32—47.
9. Соколова Т.Д., Тарасова И.П., Котляр И.А. Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия // Культурно-историческая психология. 2009. Том 5. № 1. С. 28—35.
10. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405
11. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельностной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105—116. DOI:10.17759/chp.2019150311
12. Чудинова Е.В. О месте и роли вопрошания в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 60—70. DOI:10.17759/pse.2020250406
13. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
15. Юдина Е.Г. Эксперимент Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова: культурно-историческая

- ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 48—59.
16. *Beghetto R.A.* Creative Learning in Education // The Palgrave Handbook of Positive Education. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2021. P. 473—491.
17. *Brown A.L., Campione J.C.* Guided discovery in a community of learners // Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice / K. McGilly (Ed.). Cambridge: The MIT Press, 1994. P. 229—270.
18. *Herbel-Eisenmann B.A., Breyfogle M.L.* Questioning our patterns of questioning // Mathematics teaching in the middle school. 2005. Vol. 10(9). P. 484—489. DOI:10.5951/MTMS.10.9.0484
19. *Kozulin A.* Dynamic assessment in search of its identity // The Cambridge handbook of cultural-historical psychology / Yasnitsky A., van der Veer R., Ferrari M. (Ed.). Cambridge University Press, 2014. P. 126—147.
20. *Songer N.B., Lee H.S., McDonald S.* Research towards an expanded understanding of inquiry science beyond one idealized standard // Science Education. 2003. Vol. 87(4). P. 490—516.

References

1. Bashmakova (Shur) S.E. Strategii deyatel'nosti rebenka v zoneblizhaishego razvitiya i uroven' ego intellektual'nogo razvitiya [Strategies of the child's activity in the zone of proximal development and the level of his intellectual development]. In Polivanova K.N. (ed.) *Mezhdunarodnyi simpozium «L.S. Vygotskii i sovremennoe detstvo»: sb. tezisov [International Symposium "L.S. Vygotsky and modern childhood": collection of abstracts]*. Moscow: Vysshei shkoly ekonomiki Publ., 2017, pp. 187—189. (In Russ.).
2. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvukh podkhodakh k diagnostike vzaimodeistvii v sovместnoi rabote: ot otsenki vzaimodeistvii v monitoringovykh issledovaniyakh PISA k deyatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnykh komandakh [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, no. 5, pp. 58—70. DOI:10.17759/pse.2019240506 (In Russ.).
3. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-dimensional model of the zone of proximal development as a way to analyze the dynamics of the child's development in learning activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, no. 2, pp. 95—113. DOI:10.17759/cpp.2019270207 (In Russ.).
4. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya edinita psikhicheskogo razvitiya [Cooperative activity as a genetically initial unit of mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 86—95. (In Russ.).
5. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological Issues of Psychology]. Moscow: MGU Publ., 1983. 165 p. (In Russ.).
6. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [Zone of proximal development: space-time model]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 2005, no. 6, pp. 13—26. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. Razvitie sotsial'nykh kompetentsii u mladshikh shkol'nikov v shkolakh s raznymi sposobami organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [Development of Social Competencies of Primary School Children in Schools with Different Ways of Organizing Educational Interactions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021, no. 2, pp. 50—58. DOI:10.17759/chp.2021170205 (In Russ.).
8. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii [Methods for investigating concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 2, pp. 32—47. (In Russ.).
9. Sokolova T.D., Tarasova I.P., Kotlyar I.A. Empiricheskoe issledovanie zony blizhaishego razvitiya: operatsional'no-tekhnicheskaya i motivatsionnaya sostavlyayushchie deistviya [The Empirical Study of the Zone of Proximal Development: Operational, Technical and Motivational Components of the Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 1, pp. 28—35. (In Russ.).
10. Zuckerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe deistvie: reshennye i nereshennye voprosy [Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405 (In Russ.).
11. Zuckerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. O kriteriyakh deyatel'nostnoi pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019, no. 3, pp. 105—116. DOI:10.17759/chp.2019150311 (In Russ.).
12. Chudinova E.V. O meste i roli voprosaniya v uchebnoi deyatel'nosti [On the Significance of Questioning in Learning Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 60—70. DOI:10.17759/pse.2020250406 (In Russ.).
13. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyucheve voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key

- Issues and Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ.).
14. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
15. Yudina E.G. Eksperiment L.S. Vygotskogo—L.S. Sakharova: kul'turno-istoricheskaya retrospektiva [The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural historical retrospective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 2, pp. 48—59. (In Russ.).
16. Beghetto R.A. Creative Learning in Education. The Palgrave Handbook of Positive Education. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 473—491.
17. Brown A.L., Campione J.C. Guided discovery in a

- community of learners. In K. McGilly (Ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: The MIT Press, 1994, pp. 229—270.
18. Herbel-Eisenmann B.A., Breyfogle M.L. Questioning our patterns of questioning. *Mathematics teaching in the middle school*, 2005. Vol. 10(9), pp. 484—489. DOI:10.5951/MTMS.10.9.0484
19. Kozulin A. Dynamic assessment in search of its identity. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, M. Ferrari (Eds.) *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*. Cambridge University Press, 2014, pp. 126—147.
20. Songer N.B., Lee H.S., McDonald S. Research towards an expanded understanding of inquiry science beyond one idealized standard. *Science Education*, 2003. Vol. 87(4), pp. 490—516.

Информация об авторах

Шур Софья Евгеньевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-3346>, e-mail: sonyabash@yandex.ru

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Information about the authors

Sofia E. Shur, PhD student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-3346>, e-mail: sonyabash@yandex.ru

Galina A. Zuckerman, PhD in Psychology, professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Получена 31.08.2021

Received 31.08.2021

Принята в печать 10.02.2022

Accepted 10.02.2022