Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов Всероссийского межвузовского научно-практического форума к 130-летию Л.С. Выготского

(симпозиумы, конференции, круглые столы и дискуссионные площадки, организованные на базе Московского государственного психолого-педагогического университета 18, 20 ноября 2026 года)

Ответственный редактор: Рубцов В.В.

Том I

Москва 2026

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов Всероссийского межвузовского научно-практического форума к 130-летию Л.С. Выготского

(симпозиумы, конференции, круглые столы и дискуссионные площадки, организованные на базе Московского государственного психолого-педагогического университета 18, 20 ноября 2026 года)

Ответственный редактор: Рубцов В.В.

Том I

Москва 2026

УДК 159.9
ББК 88
В-81

Ответственный редактор

Рубцов В.В. — доктор психологических наук, профессор

Состав редколлегии

Холмогорова А.Б. — доктор психологических наук, профессор
Ульянина О.А. — доктор психологических наук, доцент
Косарецкий С.Г. — кандидат психологических наук
Алехина С.В. — кандидат психологических наук, доцент
Зарецкий В.К. — кандидат психологических наук, доцент
Леонова О.И. — кандидат психологических наук
Конокотин А.В. — кандидат психологических наук

Рецензенты

Исаев Е.И. — доктор психологических наук, профессор
Кудрявцев В.Т. — доктор психологических наук, профессор

В-81 **Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике. Том I** : сборник тезисов / Отв. ред. В.В. Рубцов — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2026. — 305 с.

ISBN 978-5-94051-401-5
ISBN 978-5-94051-402-2 (кн. 1)

В издание включены материалы участников всероссийского межвузовского научно-практического форуму с международным участием «Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике», посвященный 130-летию выдающегося ученого, мыслителя, психолога и педагога, основателя культурно-исторической научной школы Льва Семеновича Выготского. Работы авторов посвящены широкому обсуждению вклада идей Л.С. Выготского в отечественную и мировую педагогическую и психологическую науку, включая анализ современных тенденций развития культурно-исторической научной школы и возможностей практического применения ее фундаментальных положений к решению актуальных задач социальной сферы и образования.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-94051-401-5 (общий)
ISBN 978-5-94051-402-2 (кн. 1)

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026

Инклюзивное образования: от идей Л.С. Выготского к современным практикам

Педагогические условия формирования навыков социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Артемьев Д.А.
педагог-психолог МБОУ «Габишевская СОШ им.М.А. Гареева»
Республика Татарстан, Россия
artedima24@mail.ru

В настоящее время в системе образования ведется поиск не только эффективных технологий обучения детей младшего школьного возраста, но и внедрение подходов, позволяющих их воспитывать, формировать навыки социального взаимодействия. Основным средством социальной адаптации к обществу ребенка младшего школьного возраста является образование, которое позволяет ему подготовиться к жизни в условиях данной культуры, а специально организованное взаимодействие взрослого и ребенка позволяют ребенку осваивать культурные формы поведения (Алпатова, Федосеева, Фролова, 2022.

Успешное психическое развитие младшего школьника во многом определяется качеством его социальных взаимодействий, как в учебной так во внеучебной деятельности. В младшем школьном возрасте происходит активное формирование личности ребёнка; формируются ключевые социальные навыки и умения, которые в дальнейшем будут влиять на успешность адаптации детей в обществе.

Особенно актуальной проблема формирования навыков социального взаимодействия становится в условиях инклюзивного образования, при обучении и воспитании нормотипично развивающихся младших школьников и младших школьников с нарушения в развитии: отсутствует мотивация к общению друг с другом, доминируют отрицательные социальные установки к детям, имеющим нарушения в развитии, младшие школьники с нарушениями в развитии слабо владеют речевыми средствами коммуникации и социального взаимодействия с нормитипичнно развивающими сверстниками (Артемьев, 2025).

По мнению Л.С. Выготского, обучение детей с нарушениями в развитии является важной социальной задачей общества. Л.С. Выготский указывал на важность социализации, учета психосоматического состояния и индивидуальных особенностей для успешной компенсации нарушений (Выготский, 1999).

Для решения данной проблемы были разработаны и апробированы педагогические условия формирования навыков социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования.

В эмпирическом исследовании приняли участие ученики начальной школы, обучающиеся в условиях инклюзивного образования в образовательных учреждениях Республики Татарстан (100 учеников начальной школы): школьники, развивающие в соответствии с возрастной нормой (49 детей); школьники с нарушениями речи (ОНР 3–4 уровня) (18 детей); школьники с нарушениями зрения (10 детей); школьники с нарушениями слуха (11 детей); школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (12 детей). Младшие школьники, имеющие нарушения в развитии, имели сохранный интеллект. В исследовании выявлено, что младшие школьники с нарушениями в развитии испытывали трудности с контролем собственной деятельности и деятельности других участников коммуникации, им сложно было устанавливать причинно-следственные связи в социальных ситуациях взаимодействия.

Далее был проведен эксперимент по формированию навыков социального взаимодействия у младших школьников; реализованы следующие педагогические условия:

1. Установление сотрудничества между педагогами и родителями младших школьников с нарушениями в развитии и родителями нормотипичных детей.
2. Повышение мотивации к социальному взаимодействию у младших школьников.
3. Формирование позитивной коммуникации и социального взаимодействия у младших школьников.

Первое педагогическое условие было направлено на установление сотрудничества и взаимодействия специалистов инклюзивного образовательного учреждения и родителей, воспитывающих младших школьников, не имеющих нарушений и развитии и родителей, воспитывающих младших школьников, имеющих нарушения в развитии. Целью взаимодействия педагогов с семьей являлось создание условий для духовно-нравственного развития младших школьников, формирования навыков социального взаимодействия и коммуникации в семье и в образовательных организациях; выявление социального статуса семьи и запросов родителей, участие родителей в мероприятиях класса и проведения консультаций с родителями.

Второе педагогическое условие: повышение мотивации к социальному взаимодействию у младших школьников, направлено на формирование активной жизненной позиции младших школьников, интереса к общению

и коммуникации младших школьников в учебной и внеучебной деятельности. На первом этапе формирующего эксперимента велась индивидуальная работа педагога, педагога-психолога, дефектолога с младшими школьниками, имеющими нарушения в развитии. На втором этапе педагог организовывал совместную проектную деятельность младших школьников, в ходе которой ученики учились сотрудничать, оказывать помощь одноклассникам, обменивались знаниями и опытом.

Третье педагогическое условие — формирование позитивной коммуникации и социального взаимодействия у младших школьников — включало целенаправленную работу педагогов по формированию у младших школьников позитивной установки на социальное взаимодействие. На первом этапе формирующего эксперимента велась отработка навыков позитивного взаимодействия у младших школьников, имеющих нарушения в развитии. Программа формирующего эксперимента предусматривала индивидуальную работу педагога, педагога-психолога, дефектолога.

Алгоритм формирующего эксперимента включал следующие составляющие: знакомство младших школьников с эмоциями; умение дифференцировать эмоциональные состояния; умения и навыки управления своими эмоциональными состояниями во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

На втором этапе педагогом была организована совместная деятельность младших школьников, в ходе которой ученики учились договариваться и согласовывать свои действия с действиями других участников взаимодействия. Младших школьников учили слушать друг друга, выражать свое мнение в позитивной, дружелюбной форме. В совместной деятельности младшие школьники учились распознавать и понимать эмоции друг друга, регулировать свое поведение, стараясь переключить свое внимание с негативных эмоций на позитивные, младших школьников учили выражать положительные эмоции, комплименты и поддержку в адрес сверстников.

В эксперименте по формированию у младших школьников формирование позитивной установки на социальное взаимодействие у младших школьников в системе инклюзивного проводились игры, тренинги. Развитие позитивной установки, самооценки, уверенности в себе как субъекте общения в социальном взаимодействии младших школьников было приоритетной задачей педагога при формировании когнитивных, регулятивных и рече-коммуникативных навыков.

Эффективность проведенного эксперимента по формированию у младших школьников навыков социального взаимодействия и реализацией изложенных педагогических условий подтверждают результаты повторной диагностики. Младшие школьники в ситуациях социального взаимодействия младшие школьники стали лучше контролировать свое поведение, понимать и дифференцировать эмоции и чувства участников взаимодействия, придерживаться норм в коммуникации со сверстниками и педагогами в учебной и внеучебной

деятельности, лучше концентрировать и удерживать внимание на заданиях, улучшились навыки общения и коммуникации со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, средства коммуникации.

Литература

1. Алпатова, Н.С., Федосеева, Е.С., Фролова, С.В. (2022). Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в инклюзивных классах. *Современные наукоемкие технологии.* 2. 181–186. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39055 (дата обращения: 16.09.2026).
2. Артемьев, Д.А. (2025). Формирование навыков социального взаимодействия у младших школьников в системе инклюзивного образования. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* 4. 209–213.
3. Выготский, Л.С. (1999). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика-пресс.

О формировании инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях

Беткер Л.М.
заведующий кафедрой педагогики, психологии и управления образованием
АУ «Институт развития образованием
Ханты-Мансийск, Россия
blm@iro86.ru

Ермакова П.П.
доцент кафедры педагогики, психологии и управления образованием
АУ «Институт развития образованием
Ханты-Мансийск, Россия

Согласно Межведомственному комплексному плану мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья в период до 2030 года запланирована разработка и реализация отечественной модели инклюзивной общеобразовательной организации.

Формирование модели инклюзивной школы в общеобразовательных организациях — одна из задач, поставленных перед российским образованием в ближайшей перспективе. Это важно для целостного понимания и организации в общеобразовательных организациях единого представления об инклюзивном процессе, подходов к проектированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных школах, специализации учебного процесса для различных групп обучающихся, способов модификации методов и приемов

обучения, создания вариативных условий, позволяющих достичь активного вовлечения в учебно-воспитательный процесс и повышения уровня мотивации для достижения социальной и академической успешности.

Создание модели инклюзивной школы позволяет закрепить систему требований к системе специальных условий для получения доступного и качественного образования для всех без исключения детей.

В трудах Л.С. Выготского были заложены прогрессивные идеи о роли совместного обучения и социального окружения в становлении личности особого ребенка. Он писал: «Чрезвычайно важно… не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [2].

Ключевые методологические основания организации инклюзивного образования, получившие признание в современной практике обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью — индивидуальный подход, дифференцированное обучение, универсальный образовательный дизайн, со-учительство, средовой подход и др. [1].

По мнению исследователей Алехиной С.В., Ясвина В.А. центральным в организации инклюзивного образования является средовой подход.

Исследования в рамках средового подхода в центр ставят ребенка в системе взаимоотношений компонентов среды — организационно-технологического, пространственно-предметного и социального компонентов. Таким образом, центральным становится внимание к развитию личности, где ребенок — активный субъект; к гибкости и ориентации на личностные особенности; к возможности свободного участия ребенка в выборе и построении образовательной траектории [4].

Л.С. Выготский писал, что «роль среды может быть выяснена из анализа конкретных отношений, в которые вступает ребёнок со средой». То есть важно не само по себе окружение, а то, как оно «встречается» с индивидуальными особенностями самого ребёнка.

В решающей роли среды Выготским отводится переживаниям, как центральному механизму влияния среды на становление личности ребенка. Он писал, что «переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всего относится к чему-то находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании».

Несмотря на многочисленные исследования, подтверждающие положительную роль инклюзивной среды в развитии и социализации личности особого ребенка, однозначного понимания инклюзивной образовательной среды школы пока не сложилось. Разработанный проект базовой модели инклюзивной общеобразовательной организации с названием «Инклюзивная образовательная

организация — образовательная организация для всех» предлагает инструмент, позволяющий моделировать образовательную среду школы, удовлетворяющей особые образовательные потребности всех детей, которые в силу физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, нуждаются в адаптации образовательных условий, выравнивании стартовых возможностей, развития потенциальных возможностей, которые проявляет ребенок в процессе обучения.

Организация деятельности инклюзивной общеобразовательной организации в разработанной федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования модели предусматривает три взаимосвязанных аспекта изменений:

— создание *единого культурного пространства*, направленного на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей через формирование школьного сообщества;
— формирование гармонично развитой личности каждого обучающегося через создание *специальных образовательных условий*;
— внедрение эффективных образовательных и воспитательных *практик, отвечающих разным образовательным потребностям обучающихся*.

Центральным изменением в школе является создание инклюзивной культуры. Создание единого культурного пространства подразумевает построение *школьного сообщества,* состоящего из триады: педагоги, обучающиеся и их родители, на основе принятия всеми участниками образовательных отношений ценностей общероссийской гражданской идентичности.

Школьные сообщества — динамическая совокупность обучающихся, педагогов, родителей и других субъектов образовательного процесса, объединённых общими ценностями, нормами поведения и задачами развития личности.

Формирование гармонично развитой личности каждого обучающегося предусматривает создание комплексных *вариативных условий для обеспечения разнообразных образовательных потребностей обучающихся.*

Инструментом, обеспечивающим оптимальные условия получения образования, отвечающие его образовательным потребностям, является выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка. Это достигается гибкостью подхода к вариативности обучения и реализации образовательных моделей, дифференциации психолого-педагогического и социального сопровождения, индивидуализации содержания образования (содержания программ, образовательных результатов, учебных планов, образовательных технологий).

Внедрение эффективных образовательных и воспитательных практик, предусмотренных федеральной рабочей программой воспитания, включенной во все федеральные образовательные программы, в том числе адаптированные, предполагает управление процессом обучения и мобилизацию ресурсов.

Инклюзивная образовательная практика (ИОП) /технология представляет собой совокупность взаимосвязанных форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на активное вовлеченное участие и развитие всех участников образовательного процесса с помощью вариативных форм поддержки разнообразия образовательных потребностей и включения всех обучающихся в процесс образования.

Соответственно, мы видим изобразительную сторону данной модели в форме вложенных друг в друга концентрических кругов — компонентов и совокупностей прямых и обратных связей между ними (рисунок 1).



Рис 1. Структурная модель инклюзивной общеобразовательной организации

По каждому представленному направлению образовательная организация планирует необходимые изменения, привносит в практику работы нужные преобразования образовательной среды, которые опираются на конкретные технологии, необходимые для организации образовательного и воспитательного процесса в логике деятельности инклюзивной общеобразовательной организации.

Таким образом, полученная иллюстративная сторона модели инклюзивной образовательной организации по заданному описанию основных аспектов изменений позволяет только выделить основные компоненты и связи между ними. Для построения единой стратегии образовательными учреждениями по реализации инклюзивного процесса, а также для функционирования единой системы сопровождения инклюзии этого недостаточно, так как отсутствует отражение в модели множественности путей развития инклюзивного процесса [3]. Далее мы предложим функциональную модель инклюзивной

общеобразовательной организации, которая будет ориентирована как на положительный, так и на отрицательный результат. А значит такое творческое видение и участие в осмыслении проблемы откроет новые ракурсы постижения и решения инклюзии.

Литература

1. Алехина, С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 218 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. [и с послесл.] А.М. Матюшкина. 1983. Москва: Педагогика, 367 с.
3. Писаренко, В.И. Педагогические модели: типология и особенности / В.И. Писаренко. — Текст: непосредственный / В.И. Нурлыгаянов // Проблемы современного образования. — 2024. — № 1. — С. 58–76.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с. — Текст: непосредственный.

Культурно-историческая интерпретация сопровождаемого трудоустройства: опыт инклюзивных мастерских

Бобылева И.А.
методист-аналитик
АНО «Ресурсный центр «Обычное дело», Москва, Россия
bobyleva@yandex.ru

Переход молодых людей с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной взрослой жизни остается одной из наиболее сложных задач современной специальной педагогики и социальной работы. Несмотря на развитие моделей сопровождаемого трудоустройства, большинство исследований оценивает их эффективность преимущественно по конечным результатам — трудоустройству, сохранению рабочего места, развитию профессиональных навыков или повышению уровня самостоятельности. Значительно реже предметом анализа становятся условия организации сопровождаемого трудоустройства, способствующие развитию самостоятельности и социальной субъектности молодых людей с интеллектуальными нарушениями.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского рассматривает психическое развитие как процесс формирования высших психических функций, возникающих первоначально в совместной деятельности и опосредованных

культурными средствами (Выготский, 1983; Выготский, 1999). В этой логике развитие определяется не только содержанием выполняемой деятельности, но и характером взаимодействия, использованием культурных средств и постепенным переходом функций от совместного выполнения к самостоятельному действию. Таким образом, предметом освоения становятся не только отдельные профессиональные операции, но и способы участия в совместной деятельности. Такое понимание роли совместной деятельности получает дальнейшее развитие в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2005), а также в концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Гальперин, 1999).

Вместе с тем применение культурно-исторического подхода к анализу сопровождаемого трудоустройства взрослых людей с интеллектуальными нарушениями остается недостаточно разработанным. В большинстве исследований сопровождаемое трудоустройство рассматривается преимущественно как технология социальной поддержки или профессиональной интеграции, тогда как условия, обеспечивающие развитие самостоятельности участников, остаются недостаточно концептуализированными.

В настоящей работе сопровождаемое трудоустройство предлагается рассматривать как форму организации совместной деятельности, создающую условия для формирования самостоятельности молодых людей с интеллектуальными нарушениями. Такая интерпретация основана на положениях культурно-исторической психологии о социальной природе развития, зоне ближайшего развития, интериоризации и опосредовании психических функций, однако переносит их в контекст сопровождения молодых взрослых с интеллектуальными нарушениями. *Научная новизна* исследования состоит в культурно-исторической интерпретации сопровождаемого трудоустройства, в которой организация совместной трудовой деятельности рассматривается как одно из условий развития самостоятельности молодых людей с интеллектуальными нарушениями. В отличие от традиционного понимания сопровождаемого трудоустройства как технологии профессиональной интеграции, в работе оно рассматривается как особая форма организации совместной деятельности, создающая условия для постепенного перехода от внешней регуляции деятельности к ее более самостоятельной организации.

Цель исследования — проанализировать организацию сопровождаемого трудоустройства с позиций культурно-исторической психологии и интерпретировать, каким образом ее особенности могут рассматриваться как условия развития самостоятельности и субъектной позиции молодых людей с интеллектуальными нарушениями.

Исследование выполнено на базе инклюзивных мастерских «Обычное дело», реализующих модель поэтапного сопровождаемого трудоустройства молодых людей с интеллектуальными нарушениями. Модель включает

последовательное прохождение трудовых проб, учебной и производственной стажировок, независимой аттестации и последующего сопровождения при трудоустройстве. Каждый этап характеризуется изменением содержания деятельности, уровня требований и объема оказываемой поддержки, что создает условия для постепенного расширения самостоятельности участников.

С позиций культурно-исторической психологии принципиальное значение имеет не сама последовательность этапов, а организация совместной деятельности как условие развития. На начальных этапах мастер выступает как организатор и партнер деятельности: демонстрирует способы выполнения трудовых операций, использует физические, словесные и визуальные подсказки, обеспечивает обратную связь и поддерживает выполнение задания. По мере освоения трудовых действий объем помощи последовательно сокращается, а функции планирования, контроля и оценки результата постепенно передаются самому участнику. Такая динамика соответствует представлениям Л.С. Выготского о переходе психических функций от интерпсихологического к интрапсихологическому уровню в процессе интериоризации (Выготский, 1999), а также согласуется с концепцией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Гальперин, 1999).

Важную роль в организации сопровождения играют культурные средства, опосредующие деятельность участников. В мастерских используются визуальные инструкции и расписания, технологические карты, чек-листы, цифровые тренажеры и средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Эти средства выступают не только инструментами организации труда, но и психологическими средствами (в понимании Л.С. Выготского), обеспечивающими развитие произвольного внимания, планирования, самоконтроля и самостоятельного выполнения действий.

Еще одним существенным компонентом модели является включение участников в реальные социальные отношения трудового коллектива. Регулярные производственные планерки, распределение обязанностей, обсуждение результатов работы, взаимодействие с мастерами, наставниками и другими сотрудниками создают условия для освоения норм коллективной деятельности, развития ответственности за общий результат и формирования опыта сотрудничества. Таким образом, предметом освоения становятся не только отдельные профессиональные операции, но и способы участия в совместной деятельности, что согласуется с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева, рассматривающим деятельность как основу формирования личности (Леонтьев, 2005).

Для оценки эффективности модели проведено наблюдательное продольное исследование с использованием двухконтурной системы мониторинга. Первый контур включал экспертную оценку трудовой деятельности участников, второй — самооценку субъективного благополучия. В анализ были включены данные мониторинга 108 молодых людей с интеллектуальными

нарушениями, охватывающие 2632 рабочие смены. Продольный анализ проводился по данным 58 участников, имевших результаты первого и четвертого кварталов, а анализ субъективного благополучия — по самоотчетам 93 участников. Статистическая оценка изменений осуществлялась с использованием критерия знаковых рангов Уилкоксона. Продольный анализ показал статистически значимое улучшение всех оцениваемых показателей трудовой деятельности при сравнении результатов первого и четвертого кварталов 2025 года ($p < 0,05$). Наиболее выраженная положительная динамика наблюдалась по показателям соблюдения требований безопасности, объема выполненной работы, качества выполнения трудовых операций и самостоятельности. Размеры эффекта варьировали от средних до больших ($r = 0,37–0,59$), что свидетельствует о практической значимости выявленных изменений.

Анализ самооценки субъективного благополучия показал, что 93,5% участников отметили положительные изменения хотя бы по одному из оцениваемых показателей: улучшение эмоционального состояния, расширение социальных контактов, повышение уверенности в собственных силах и удовлетворенности собственной трудовой деятельностью.

Полученные результаты позволяют предположить, что организация совместной трудовой деятельности является одним из важных условий формирования самостоятельности молодых людей с интеллектуальными нарушениями в процессе сопровождаемого трудоустройства. По мере сокращения объема внешней помощи участники все чаще самостоятельно планируют последовательность действий, контролируют качество работы, принимают решения в пределах своих трудовых функций и оценивают полученный результат. Иными словами, предметом формирования становится не отдельный профессиональный навык, а способность самостоятельно организовывать собственную деятельность в сотрудничестве с другими людьми и постепенно принимать на себя функции ее планирования и контроля.

С позиций культурно-исторической психологии выявленные изменения могут быть интерпретированы как результат постепенной интериоризации способов организации совместной деятельности. Первоначально организация труда, контроль и оценка результата осуществляются преимущественно мастером. В дальнейшем эти функции постепенно переходят самому участнику, который начинает использовать освоенные способы действия как средства собственной регуляции. В данном случае развитие может проявляться не столько в совершенствовании отдельных операций, сколько в изменении структуры деятельности и повышении степени самостоятельности.

Важно отметить, что наибольшая положительная динамика наблюдалась именно по тем показателям, которые отражают способность участника самостоятельно организовывать собственную деятельность и соблюдать требования трудовой среды. Это позволяет предположить, что сопровождаемое

трудоустройство создает условия не только для формирования профессиональных компетенций, но и для развития регуляторных и социальных навыков, обеспечивающих более успешное участие в трудовой жизни.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что организация совместной трудовой деятельности, основанная на постепенной передаче функций от специалиста участнику и использовании культурных средств, создает условия для формирования самостоятельности и субъектной позиции молодых людей с интеллектуальными нарушениями. Предложенная культурно-историческая интерпретация показывает, что организация совместной трудовой деятельности может рассматриваться как важное направление проектирования и оценки современных моделей сопровождаемого трудоустройства молодых людей с интеллектуальными нарушениями.

Ограничениями исследования являются проведение исследования на базе одной организации, отсутствие контрольной группы и наблюдательный дизайн, что требует осторожности при интерпретации результатов. Перспективы дальнейших исследований связаны с проверкой предложенной интерпретации на различных моделях сопровождаемого трудоустройства, сравнительным анализом разных форм сопровождения и изучением долгосрочных эффектов участия в инклюзивной трудовой деятельности.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 5. Основы дефектологии*. М.: Педагогика.
2. Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*. М.: Лабиринт.
3. Леонтьев, А.Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл; Академия.
4. Гальперин, П.Я. (1999). *Введение в психологию*. М.: Книжный дом «Университет».
5. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.

Взаимосвязь инклюзивной компетентности и эмоционального выгорания учителей-дефектологов

Войтко О.К.
кандидат психологических наук, доцент Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь
Voitko25@mail.ru

Наумчик В.О.
магистрант Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь
victoriyanaumchik@yandex.by

Инклюзивное образование в Республике Беларусь за последнее десятилетие прошло путь от экспериментальных площадок до системной практики, закреплённой в Кодексе об образовании и ряде нормативных документов. Однако расширение инклюзивной практики неизбежно повышает требования к педагогам, работающим с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР). Центральной фигурой в этом процессе становится учитель-дефектолог, который одновременно выполняет функции педагога, консультанта, методиста и посредника между ребёнком, семьёй и образовательной средой (Инклюзивное и специальное образование…, 2021).

Именно эта многофункциональность делает учителей-дефектологов уязвимой профессиональной группой. Исследования показывают, что уровень эмоционального выгорания у педагогов, работающих в инклюзивных условиях, нередко выше, чем у учителей массовых школ (Калачева, 2014, Дробыш, 2023). При этом ключевую роль в формировании выгорания играют не только объективные организационные факторы (нагрузка, документация, дефицит ресурсов), но и личностные — профессиональные опасения и установки педагога относительно самой инклюзии и инклюзивная компетентность.

Инклюзивная компетентность педагога — это составляющая профессиональной компетентности педагога и представляющая собой интегративное личностное образование, которое обуславливает способность педагогических работников системы профессионального образования осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности воспитанников, обеспечивая включение учащихся с ОПФР в среду учреждения профессионального образования и создание условий для их развития и саморазвития (Карпович, 2018, с. 3).

Цель исследования — определить взаимосвязь инклюзивной компетентности учителей дефектологов и уровня их эмоционального выгорания.

Объект — эмоциональное выгорание учителей-дефектологов в условиях инклюзивной практики.

Выборку составили 20 учителей-дефектологов в возрасте от 21 до 53 лет различных учреждений образования г. Минска.

Методы исследования: эмпирические — опросник инклюзивной компетентности педагога (Т.Н. Карпович); экспресс-диагностика эмоционального выгорания (О.Л. Гончарова); методы математико-статистической обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В результате исследования инклюзивной компетентности учителей-дефектологов было выявлено, что у 25% выборки она низкая (интуитивно-пассивный уровень). Для этой категории учителей характерен серьезный дефицит инклюзивных компетенций. Педагоги испытывают психологический барьер, тревогу и дефицит знаний в области инклюзии. Методы работы выбираются интуитивно, высок риск педагогических ошибок. Необходима срочная методическая поддержка.

Средний (адаптивно-поисковый) уровень сформированности инклюзивной компетентности определен у 50% учителей-дефектологов, что характеризует их лояльное отношение к инклюзивному процессу. В стандартных ситуациях они успешно справляются с обучением лиц с ОПФР, однако испытывают затруднения при острой декомпенсации состояний или необходимости глубокой модификации программ.

Высокий (профессионально-деятельностный) уровень определен у 25% учителей-дефектологов. Они полностью принимают ценности инклюзии, глубоко понимают особенности обучающихся с ОПФР. Учителя-дефектологи этой группы способны гибко адаптировать образовательную среду, делиться опытом с коллегами и выступать наставниками.

В выборке превалирует средний (адаптивно-поисковый) уровень инклюзивной компетентности. Это означает, что педагоги уже владеют базовыми знаниями об инклюзивном образовании и начальными практическими умениями, однако ещё не выработали устойчивой внутренней методологической позиции. Профессиональная идентичность находится в стадии становления: специалист знает, «что нужно делать», но ещё не владеет автоматизированными стратегиями, позволяющими действовать в условиях неопределённости без постоянного эмоционального напряжения.

Результаты исследования эмоционального выгорания с помощью экспресс-диагностики эмоционального выгорания (О.Л. Гончарова) показали низкий уровень эмоционального выгорания лишь у 5 испытуемых, что связано с отсутствием симптомов. У 10 учителей-дефектологов выявлен средний уровень эмоционального выгорания, характеризующийся усталостью после рабочего дня, повышенной тревожностью, эмоциональным истощением, нарушением сна, связанным с работой. Это указывает на наличие хронического профессионального стресса, который ещё не достиг клинической выраженности, но уже проявляется в виде выраженной симптоматики, размыванием границ между

профессиональной и личной жизнью. Высокий уровень эмоционального выгорания обнаружен у 5 учителей-дефектологов. Для них характерно выраженное истощение, деперсонализация, снижение профессиональной мотивации.

В результате проведения корреляционного анализа между показателями инклюзивной компетентности и уровнем эмоционального выгорания была установлена положительная связь ($r=0,55$ при $p\leq0,05$). Следует отметить, что низкий и средний уровни эмоционального выгорания характерны для учителей-дефектологов с низким (интуитивно-пассивным) уровнем инклюзивной компетентности. Педагог ещё не включён в полноценную инклюзивную практику либо выполняет её формально; эмоциональные затраты минимальны. При высоком уровне эмоционального выгорания наблюдается высокий уровень инклюзивной компетентности. Эта категория учителей-дефектологов активно погружены в профессиональную деятельность, часто не могут переключиться на другие вопросы, не связанные с работой. Средний уровень компетентности и средние показатели эмоционального выгорания образуют устойчивую связку. Это не два независимых факта, а две стороны одного процесса: незавершённость профессиональной идентичности порождает хроническое эмоциональное напряжение, а накопленное напряжение, в свою очередь, блокирует дальнейшее профессиональное развитие.

Полученные данные опровергают интуитивное представление о том, что «средний уровень» означает эмоциональное благополучие на работе. Напротив, адаптивно-поисковый этап является наиболее уязвимым периодом профессионального становления. Педагог уже вышел из состояния новичка и не может вернуться к нему, но ещё не приобрёл устойчивости опытного профессионала. Это положение «между» создаёт постоянное напряжение, которое фиксируется в виде среднего уровня выгорания.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что высокий уровень инклюзивной компетентности, выраженный в погружении в проблему, сопровождении ребенка и его семьи, глубоком анализе причин возникающих трудностей при работе с учащимися с ОПФР представляют собой значимый, но недостаточно учитываемый фактор формирования эмоционального выгорания. Они действуют через механизмы когнитивной оценки, самоэффективности, эмоционального диссонанса, усиливая все три компонента эмоционального выгорания.

Учёт этой взаимосвязи открывает практический путь: целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение учителей-дефектологов через рефлексию, супервизию, тренинги самоэффективности и профессиональные сообщества может рассматриваться как одно из ключевых педагогических условий формирования устойчивости к эмоциональному выгоранию.

Литература

1. Добыш, А.В. (2023). *Причины эмоционального выгорания педагогов.* Образование и воспитание, 1 (42), 45–46.
2. Инклюзивное и специальное образование: международный словарь терминов. (2020). Минск: БГПУ.
3. Калачева, И.В. (2014). Особенности эмоционального выгорания педагогов системы специального образования. В: *Медико-социальные и психологические проблемы современности:* Материалы конференции (с. 391–393). Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова.
4. Карпович, Т.Н. (2018). К вопросу о формировании инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений профессионального образования. *Мастерство online*, 3, 1–14.

Оценка реализации специальных условий ЦПМПК через призму социальной ситуации развития Л.С. Выготского

Гуськова А.А.
педагог-психолог ГБУ РО «ЦППМСП», Рязань, Россия
gusskovaanna@yandex.ru
Митансина Е.В.
учитель-дефектолог ГБУ РО «ЦППМСП», Рязань, Россия
elenamitansina@yandex.ru

Современная система образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России опирается на развёрнутую нормативную базу. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и обновлённые подзаконные акты 2025 года закрепляют за психолого-медико-педагогической комиссией ключевую роль в выявлении особенностей развития ребёнка и выработке рекомендаций по организации его обучения. Однако между формальной информированностью участников образовательного процесса о рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и их фактической реализацией нередко сохраняется существенное несоответствие. Осмыслить это несоответствие позволяет одно из центральных понятий культурно-исторической психологии — понятие «социальная ситуация развития», введённое Л.С. Выготским (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012; Приказ № 763, 2024).

Согласно Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития представляет собой «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Ключевым здесь является понятие отношения, опосредованного позицией взрослого

и активностью самого ребёнка. Взрослый, по Л.С. Выготскому, выступает посредником между деятельностью ребёнка и культурно-историческим опытом человечества. Именно в совместной деятельности со взрослым происходит интериоризация — присвоение культурных форм поведения и мышления, и тем самым формируются высшие психические функции (Выготский, 1983; Выготский, 1984; Ягловская, 2021).

Относительно детей с ограниченными возможностями здоровья Л.С. Выготский подчеркивал, что «нормальный и аномальный ребенок развиваются по одним и тем же законам». Основную причину дефекта он видел в «социальных вывихах», то есть выпадении ребенка из исторически сложившейся системы трансляции общественно-исторического опыта. Учёный подчеркивал, что у ребёнка с нарушениями биологическая и культурная линии развития перестают сливаться в единый процесс, и объясняется это теми же «социальными вывихами». Также Л.С. Выготский обосновал необходимость и раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта за счет построения «обходных путей» решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Носителем этих обходных путей и является взрослый — педагог, специалист сопровождения, родитель (Гончарова, 2019).

С этой точки зрения рекомендации центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) выступают в роли одного из посредников той самой социальной ситуации развития, которая должна быть выстроена для конкретного ребёнка. Выполнение этих рекомендаций означает создание условий, в которых обучающийся сможет вступить в продуктивное взаимодействие со взрослым, направленное на присвоение культурного опыта. Если же рекомендации остаются на бумаге и ребёнок не получает систематической помощи специалиста, то фактически зона ближайшего развития не формируется, а альтернативные пути работы не выстраиваются. Ребёнок остаётся один на один с задачами, которые не может решить самостоятельно, и его развитие начинает определяться не культурными, а биологическими механизмами.

Поэтому с целью оценки эффективности реализации рекомендаций ЦПМПК и фактического вовлечения ребенка во взаимодействие со взрослыми, специалистами ЦПМПК города Рязани была разработана анкета. Данная анкета адресована родителям детей с ОВЗ Рязанской области и позволяет специалистам ЦПМПК определить уровень создания специальных условий в образовательной организации.

Эмпирическое исследование, проведённое специалистами ЦПМПК весной 2026 года в двух муниципальных округах Рязанской области, позволило зафиксировать конкретные проявления этого несоответствия. Анкетирование родителей детей с ОВЗ показало, что удовлетворённость качеством образования в округе «А» составила 62%, в округе «Б» — 59%. Однако качественный

анализ выявил более показательную картину. Родители в целом осведомлены о рекомендациях ЦПМПК, но реализация коррекционно-развивающих занятий существенно отстаёт от уровня информированности. Основные причины заключаются в отсутствии необходимых специалистов в образовательных организациях (логопеда, дефектолога, психолога) и в недостаточном количестве занятий при их фактическом наличии. В округе «Б» реализация занятий оценивается как средняя, в округе «А» — как крайне низкая. Кроме того, зафиксированы отдельные случаи психологического насилия (травля, насмешки), что прямо указывает на неблагополучие социальной ситуации развития.

Интерпретация этих данных через идеи Л.С. Выготского позволяет увидеть несоответствие между декларируемыми и реальными процессами работы. Формальное выполнение рекомендаций — наличие в штатном расписании ставки специалиста или упоминание выполнения данных рекомендаций в документах — не приравнивается к созданию «обходных путей» развития. Социальная ситуация развития складывается не в момент подписания приказа, а в реальном взаимодействии ребёнка и взрослого. Именно в этом взаимодействии и обнаруживается зона ближайшего развития, где взрослый помогает ребёнку сделать то, что тот пока не может сделать сам. Если специалист отсутствует или занятие сводится к формальной отчётности, этого взаимодействия не происходит. При этом развитие определяется характером взаимодействия внутри среды, как подчёркивал Л.С. Выготский, и если среда не создаёт условий для сотрудничества, то развитие тормозится или искажается.

Выявленные процентные различия между округами отражают разное качество социальной ситуации развития, создаваемой для детей с ОВЗ в разных образовательных организациях. Эти различия указывают на то, что рекомендации ЦПМПК реализуются неравномерно. В контексте идей Л.С. Выготского это означает, что культурное развитие этих детей зависит от случайных факторов — от того, есть ли в конкретной школе логопед, дефектолог, психолог; от того, насколько администрация заинтересована в создании специальных условий; от того, готовы ли педагоги к работе с ребёнком, имеющим особые образовательные потребности.

Отдельного внимания заслуживает проблема кадрового обеспечения. Исследования показывают, что отсутствие специалистов является одной из главных причин нереализованности рекомендаций ЦПМПК. Учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог — это те взрослые, которые владеют специальными средствами компенсации нарушений и могут оказать необходимую помощь ребёнку. Их отсутствие означает, что ребёнок лишён доступа к данным средствам. Это и есть тот самый «социальный вывих», о котором писал Л.С. Выготский.

Следует также отметить, что информированность родителей сама по себе не компенсирует дефицит профессионального сопровождения. Родитель может

быть прекрасно осведомлён о том, какие занятия нужны ребёнку, но он не является носителем специальных педагогических технологий. Более того, в силу эмоциональной вовлечённости родитель не всегда может занимать ту позицию, которая необходима для построения «обходных путей» развития. Здесь мы вновь возвращаемся к идее Л.С. Выготского о том, что социальная ситуация развития не сводится к бытовому окружению — она опосредована специально организованным взаимодействием со взрослым, владеющим культурными средствами.

Таким образом, оценка реализации специальных условий ЦПМПК должна выходить за рамки простой проверки наличия тех или иных ресурсов. Подлинным критерием эффективности является создание такой социальной ситуации развития, в которой ребёнок с ОВЗ получает возможность вступать в продуктивное взаимодействие со взрослыми, направленное на присвоение культурного опыта. Рекомендации ЦПМПК имеют смысл лишь тогда, когда они воплощаются в живой совместной деятельности ребёнка и специалиста. Развитие — это всегда сотрудничество, и если это самое «сотрудничество» не организовано, то никакие документы не заменят ребёнку взрослого, который мог бы стать проводником в окружающий мир.

Представленные данные позволяют сделать вывод о необходимости смещения акцента в оценке работы образовательных организаций с формальных показателей на качественные — на анализ реального взаимодействия ребёнка со специалистами, на изучение того, как организовано коррекционно-развивающее пространство и складывается ли для ребёнка социальная ситуация развития, в которой он может вступить в сотрудничество со взрослым, и обнаруживается ли в этом сотрудничестве зона ближайшего развития. Такой подход, основанный на методологическом наследии Л.С. Выготского, представляется продуктивным как для научного осмысления проблемы, так и для практических решений в сфере образования детей с ОВЗ.

Литература

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
2. Выготский, Л.С. Проблема возраста. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
3. Гончарова, Е.Л. Культурно-историческая традиция в специальной психологии // Альманах Института коррекционной педагогики. Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 39. — С. 41–56. URL: https://alldef.ru (дата обращения: 14.09.2026).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» от 01.11.2024 № 763. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/4929 (дата обращения: 14.09.2026).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант Плюс: официальный сайт. — Москва, 2012. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.09.2026).
6. Ягловская, Е.К. Социальная ситуация развития // Дошкольное воспитание. — 2021. — № 4. — С. 78–83. URL: https://elibrary.ru/hdrltu (дата обращения: 14.09.2026).

Социальная ситуация развития ребенка в условиях длительного лечения в медицинской организации

Зорина Е.С.
кандидат психологических наук
методист ССП ГБОУ «Школа № 109»
Центр общего и дополнительного образования
«Госпитальная школа «УчимЗнаем», Москва, Россия
katarinatutor@gmail.com

Дети с хроническими соматическими заболеваниями часто нуждаются в регулярных медицинских манипуляциях, а значит, в госпитализации в стационар или изолированном пребывании дома. Длительный разрыв с социальной средой представляет собой одно из наиболее существенных испытаний для психики ребенка. Вынужденная изоляция от привычного окружения — семьи, сверстников, учителей — способна кардинально изменить ту систему отношений, которую Л.С. Выготский обозначал как «социальную ситуацию развития». В его классической формулировке: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» (Выготский, 1984). Именно госпитальная педагогика обращает внимание на критически важные аспекты жизнедеятельности ребенка с хроническими соматическими заболеваниями. Масштабная, междисциплинарная деятельность проекта УчимЗнаем позволяет осмыслить развитие юного пациента через концепцию культурно-исторической теории и расширить реабилитационный потенциал поддержки индивида. В отличие от большого числа клинических исследований, только фиксирующих негативные последствия влияния заболевания и госпитализации — тревожность, нарушения детско-родительских отношений, регресс, деформацию привязанности и др. — научная школа С.В. Шарикова анализирует психологические и педагогические метаморфозы, происходящие с ребенком, и ассимилирует сквозь призму методологического наследия Выготского для решения конкретных практических задач. Настоящая работа ставит целью

описание социальной ситуации развития ребенка с хроническим соматическим заболеванием через ключевые идеи культурно-исторической теории на основании современного эмпирического материала, накопленного опытом работы госпитальных школ проекта УчимЗнаем.

Прежде всего, обратимся к методологии культурно-исторической теории, чтобы рассматривать как фундаментальную модель, а не метафорический прием в педагогике. Л.С. Выготский формировал её как ответ на кризис психологии 20–30 годов прошлого века, когда противостояние биологического редукционизма и идеалистической интроспекции не давали ответов для практических решений задач, стоящих перед обществом в сложный период цивилизационного развития. Ключевая идея, что высшие психические функции человека имеют знаково-опосредованное, социальное происхождение не теряет своей актуальности до сих пор. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом; сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1984). Для госпитальной педагогики принципиально важными выступают три взаимосвязанных конструкта теории: социальная ситуация развития ребенка (анализ исходных условий, окружения, среды), понимание о переживании как единице сознания (характеристики субъективного чувственного мира ребенка) и учет зоны ближайшего развития (пространство возможного роста).

Социальная среда определяется сложившейся системой отношений между ребенком и окружающим миром. В случае длительного лечения, безопасный и предсказуемый мир трансформируется — появляются новые люди (врачи, другие пациенты), ограничиваются или прерываются старые контакты. Сама атмосфера становится нормативно-регламентированной, насыщенной другими принципами, правилами, смыслами. Выготский настаивал на том, что не просто среда является чем-то внешним для развития, а входит в его структуру как компонент. Преломление восприятия среды через переживания ребенка оказывается источником личностных изменений. «Среда является источником развития, а не обстановкой» (Выготский, 1984). Новая система отношений определяет социальные роли, другие формы деятельности, иные символические и смысловые пространства — измененная конфигурация отношений формирует уникальную динамику психического развития индивида. В больнице социальная ситуация развития перестраивается резко и вынужденно, не учитывая возрастные особенности ребенка и сензитивные периоды. Госпитальная школа, напротив, сглаживает возможные риски дезадаптации и психической травматизации в процессе лечения. Далее рассмотрим, как идеи Выготского нашли свое воплощение в госпитальной педагогике и обогащаются в рамках деятельности проекта УчимЗнаем.

Переживание как единица анализа в госпитальной школе становится значимым аспектом психологического и педагогического взаимодействия, одновременно включая личностную и средовую составляющую. Юный пациент в больнице испытывает не «абстрактный» стресс, а конкретную потерю значимых отношений, утрату безопасного места в пространстве, физические изменения.

Социальная детерминация высших психических функций доказана не только педагогическими, но и нейрокогнитивными исследованиями. Нарушения совместной деятельности, обучения, игры в ходе длительного лечения депривируют путь, по которому осуществляется интериоризация культурных форм опыта.

Роль педагога госпитальной школы трудно переоценить, так как он сочетает в себе учителя, тьютора, наставника, фасилитатора и через совместную деятельность реализует концепцию зоны ближайшего развития. Педагог не транслятор информации, а соучастник личностной трансформации, инициации смыслов.

Создавая образовательное пространство, мы наполняем его знаками. Языковые, символические, игровые практики госпитальной школы берут на себя функцию знакового опосредования в условиях трудной жизненной ситуации. «Знаки, то есть искусственно созданные стимулы — средства, имеют назначение и функцию — организовать поведение» (Выготский, 1984).

Концепция зоны ближайшего развития в госпитальной педагогике имеет не только образовательный конструкт, но и смысловой индикатор витальности развития личности в кризисных ситуациях, что прослеживается в следующих практических аспектах. Обучение в госпитальной школе, даже в минимальном объеме, опережает актуальный уровень ребенка, иначе развивающая функция утрачивается. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» (Выготский, 1935). Освоение зоны ближайшего развития возможно только в совместной деятельности со значимым взрослым. Педагог госпитальной школы, реализующий групповые и индивидуальные занятия, созидает поле для когнитивного и личностного совершенствования, сопровождает ребенка в процессе интеллектуальных открытий. Работа учителя заключается в раскрытии уже существующих ресурсов школьника и потенциальных возможностей. Переживание возрастных кризисов воспринимается в парадигме Заботливой школы УчимЗнаем естественным образом, но обязательно учитывается фактор соматического заболевания, который может увеличивать амплитуду психоэмоционального переживания и дестабилизации состояния школьника. Учитывая, что проживание и смена ведущих видов деятельности может быть нарушена из-за болезни, специалисты госпитальных школ создают условия для наиболее полного их воплощения в тех условиях, которые возможны. Выготский Л.С. описывал кризисы как временные отрезки максимальной пластичности психики, но и максимального риска одновременно.

В госпитальной школе большое внимание уделяется функционированию Службы психолого-педагогического сопровождения, что позволяет наиболее

комплексно подходить к системе реабилитации и поддержки ребенка, нуждающегося в длительном лечении. Опираясь на культурно-историческую теорию, мы видим, что деятельность психологов, логопедов, дефектологов, социальных и специальных педагогов несет в себе возможности для проработки серьезных задач помощи школьнику и его семье. В больнице хроническая тревога и неуверенность, страх часто становятся постоянными спутниками юных пациентов и их близких, формируя аффективный фон, распространяющийся и на обучение. Выготский понимал, что невозможно разрывать мышление и эмоции: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» (Выготский, 1984). Это означает, что нормализация психоэмоционального состояния ребенка первостепенна в образовательном процессе госпитальной школы и неотрывно связана с академической успешностью и продвижением. Следующая важная характеристика развития индивида — это «смысловые образования» (Выготский, Л.С. (1984). У детей с хроническими соматическими заболеваниями многочисленные клинические исследования доказывают феномен реструктуризации смыслового поля в результате нездоровья. То, как ребенок понимает свое положение, интерпретирует наличие физической патологии — определяет его отношение к лечению, обучению и будущему. И от педагогов напрямую зависит — будет ли обогащена и насыщенна среда для ценностно-смыслового развития, какие духовные взаимосвязи сформируются в процессе лечения, получит ли ребенок возможность для творческого раскрытия и самоактуализации. Длительная болезнь конкурирует с игрой, обучением, развитием самосознания и идентичностью, ограничивая «самость» ребенка ролью пациента, но именно госпитальная школа позволяет реализоваться в идентичности «ученика», «друга», «художника» и др.

Таким образом, школа в больнице является не просто образовательным институтом для детей, нуждающихся в длительном лечении, но и мульти модальным феноменом реабилитационного и абилитационного процесса, личностного развития, формирования ценностно-смысловой картины мира болеющего ребенка. Ключевые концепции госпитальной педагогики развивают культурно-историческое наследие Л.С. Выготского, продолжая воплощать идеи об уникальности каждого ребенка и поддержки на всех этапах онтогенеза.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4*. Москва: Педагогика.
2. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3*. Москва: Педагогика.
3. Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва.

Идеи Л.С. Выготского в современных программах обучения детей с нарушениями интеллекта

Токсанбаева Ф.Р.
студентка 2 курса, направления Олигофренопедагогики
РГПУ им. Герцена, Ташкенте, Узбекистан
plueboom@gmail.com

Современный этап модернизации системы специального и инклюзивного образования характеризуется переходом на единые жестко стандартизированные образовательные ориентиры, что нашло свое отражение во внедрении Федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ (ФАООП). Данный процесс направлен на создание единого образовательного пространства, однако любая нормативно-правовая и программно-методическая база рискует превратиться в формальный бюрократический инструмент, если она не имеет под собой глубокого теоретико-методологического осмысления. В отечественной дефектологии и олигофренопедагогике таким незыблемым фундаментом традиционно выступает культурно-историческая концепция Льва Семёновича Выготского. Центральным вектором его теории является фундаментальный постулат о том, что обучение не просто надстраивается над процессами созревания психики, а «идет впереди развития, увлекая его за собой». Применительно к детям со стойкими нарушениями интеллекта этот принцип приобретает особое значение: правильно организованное педагогическое воздействие формирует «зону ближайшего развития», актуализируя те психические процессы, которые у ребенка еще только созревают в совместной деятельности со взрослым.

Актуальность глубокого анализа современных программ сквозь призму культурно-исторической школы обусловлена необходимостью научно обосновать вариативность образовательных маршрутов, в частности, разделение ФАООП на Вариант 1 и Вариант 2. Л.С. Выготский ввел в дефектологию важнейшее понятие о сложной структуре дефекта, разграничив нарушения на первичные и вторичные. Первичный дефект — это биологическая основа, в данном случае, органическое поражение коры головного мозга при умственной отсталости, которая напрямую ограничивает возможности восприятия, памяти и мышления. Вторичный дефект представляет собой социальное наслоение, возникающее из-за того, что биологическое нарушение отторгло ребенка от привычной социокультурной среды и нарушило его коммуникацию с окружающими. Именно вторичные нарушения, то есть дезадаптация, недоразвитие высших психических функций, искажение социальных связей подлежат максимальной педагогической коррекции.

Вслед за Л.С. Выготским эту идею детально развивали его сподвижники и последователи. Так, А.Р. Лурия в своих нейропсихологических и дефектологических исследованиях доказал, что психика ребенка с интеллектуальной

недостаточностью развивается по тем же общим законам, что и в норме, но имеет специфические особенности динамики и требует формирования сложных межфункциональных связей. Проблемы познавательной деятельности и системного развития мышления таких детей глубоко изучались И.М. Соловьевым и Ж.И Шиф, которые экспериментально обосновали, что дефект преодолевается не механическим натаскиванием, а через качественное изменение «социальной ситуации развития» и использование знаково-символических средств. В современный период этот подход был успешно конкретизирован в трудах Людмилы Михайловны Шипицыной, которая сместила фокус внимания исследователей на социализацию лиц с выраженными ментальными нарушениями и доказала необходимость гибкого балансирования между академическим обучением и формированием жизненного опыта. Таким образом, разделение современных программ на Варианты 1 и 2 является прямой практической реализацией идей классиков о необходимости создания дифференцированных «обходных путей» развития для детей с разной структурой и степенью выраженности интеллектуального дефекта.

Непосредственная практическая трансляция теоретического наследия культурно-исторической школы в современную образовательную практику наиболее отчетливо обнаруживается при детальном сопоставлении содержательно-целевых блоков Варианта 1 и Варианта 2 ФАООП. Проведенный сравнительный анализ нормативно-методических программ позволяет сказать, каким образом государство и академическое сообщество моделируют специфическую «социальную ситуацию развития» для каждой субкатегории учащихся, опираясь на их актуальный уровень и потенциальные возможности.

Вариант 1 ФАООП, нормативно закрепленный за обучающимися со стойким ментальным недоразвитием легкой степени, ориентирован на сохранение и системное развертывание академического компонента образования. В данном случае «зона ближайшего развития» ребенка обладает достаточной широтой для освоения знаково-символических систем. Программа Варианта 1 предполагает цензово-ориентированное (в рамках дефектологического стандарта) изучение базовых дисциплин: русского языка, чтения, математики и окружающего мира. Опираясь на фундаментальный тезис Л.С. Выготского о роли орудия и знака в формировании высших психических функций (ВПФ), педагогический процесс здесь направлен на вербализацию опыта, развитие элементов абстрактного и логического мышления, а также на становление произвольной регуляции деятельности. Как доказывали в своих трудах И.М. Соловьев и Ж.И. Шиф, интеллектуальная недостаточность легкой степени не блокирует возможность овладения понятиями, но требует пролонгированных сроков и опоры на наглядность. Программа Варианта 1 успешно реализует этот подход, компенсируя дефицитарность корковых функций через целенаправленное обогащение понятийного аппарата и формирование

академических навыков, которые в дальнейшем послужат базой для профессионально-трудового обучения.

Принципиально иную картину демонстрирует Вариант 2 ФАООП, разработанный для детей со сложной структурой дефекта — умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, часто отягощенной тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). В этой педагогической парадигме происходит радикальная смена образовательного вектора: фокус смещается с усвоения теоретических дисциплин на форсированное формирование «жизненных компетенций». Л.М. Шипицына в своих многолетних исследованиях феномена «необучаемости» убедительно доказала, что попытки внедрения стандартного академического контента в обучении этой категории детей приводят лишь к искусственной инвалидизации и глубокой фрустрации. Культурно-исторический подход в Варианте 2 реализуется через концепцию создания «обходных путей» развития. Вместо традиционных школьных предметов вводится сетка специальных коррекционных курсов: «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек», «Жизненные компетенции», «Предметно-практические действия», «Окружающий социальный мир».

В терминах Л.С. Выготского, биологический (первичный) дефект при умеренной и тяжелой умственной отсталости носит тотальный характер, поэтому классическое развитие понятийного мышления здесь крайне ограничено. Однако вторичные нарушения — изоляция от социума, отсутствие базовой коммуникации, полевое поведение — могут и должны быть скорректированы. Вариант 2 ФАООП решает эту задачу через предметно-практическую деятельность и сенсорную интеграцию. Символический знак (слово, цифра) здесь заменяется пиктограммой, жестом или предметом-символом (альтернативная коммуникация), что позволяет ребенку вступить в социальное взаимодействие вопреки речевому недоразвитию. Программа переносит обучение из плоскости абстрактных знаний в плоскость конкретного жизненного опыта (навыки самообслуживания, гигиены, бытового ориентирования), преобразуя социальную среду ребенка и выстраивая поддерживающее взаимодействие, обеспечивающее базовую автономию его личности.

Резюмируя результаты проведенного теоретико-методологического и сравнительного анализа, можно констатировать, что современная нормативная база специального образования в лице ФАООП выступает не просто административным регулятором, а высокотехнологичным инструментом практического воплощения идей культурно-исторической научной школы. Архитектоника разделения единого образовательного пространства на Вариант 1 и Вариант 2 убедительно доказывает, что глубина и успешность интеграции ребенка с ментальными нарушениями в социум детерминированы не столько тяжестью первичного биологического дефекта, сколько качеством, адекватностью и пластичностью созданной для него «социальной ситуации развития».

Дифференциация программ знаменует собой окончательный методологический переход от медицинской модели понимания дизонтогенеза к модели социально-педагогической, что полностью созвучно гуманистической парадигме Л.С. Выготского.

Теоретическое наследие классиков отечественной дефектологии — Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф — в сочетании с современными прикладными подходами Л.М. Шипицыной позволяет сформулировать ключевой вывод исследования. Коррекционно-развивающий потенциал ФАООП заключается в ювелирном балансировании между «академическим компонентом» и компонентом «жизненной компетенции». Для учащихся с легкой умственной отсталостью (Вариант 1) этот баланс смещен в сторону знаково-символического опосредования и понятийного мышления, что максимально расширяет их когнитивные возможности. Для детей с умеренной и тяжелой дефицитарностью (Вариант 2) баланс радикально перераспределяется в пользу витальных (жизненных) навыков, практического взаимодействия и альтернативных способов коммуникации, пресекая развитие вторичных дезадаптационных нарушений.

В следствии этого современные адаптированные программы позволяют реализовать главный завет культурно-исторической школы: оценивать личность ребенка с особыми образовательными потребностями не с позиции того, что у него отсутствует или нарушено, а с позиции его актуальных и потенциальных возможностей. Направленность Вариантов 1 и 2 ФАООП на опору на сохранные психические структуры и создание «обходных путей» компенсации дефекта обеспечивает перевод «зоны ближайшего развития» в зону актуального развития. Это гарантирует каждому ребенку, независимо от тяжести ментального недоразвития, право на обретение максимально возможной степени индивидуальной автономии, самостоятельности и содержательной социализации в современном обществе.

Литература

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. — Санкт-Петербург: Лань, 2003. — 654 с. (Это главная книга, откуда берутся идеи о первичном/вторичном дефекте и компенсации).
2. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / Под ред. А.Р. Лурия. — Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. — 203 с.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. — Москва: Академия, 2011. — 272 с. (Здесь хорошо расписаны идеи Ж.И. Шиф и И.М. Соловьева).
4. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 477 с. (Твой главный источник по Варианту 2 и жизненным компетенциям).

5. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью // Министерство просвещения РФ URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=1&nd=604256931&bpa=cd00000&bpas=cd00000&intelsearch=%CE%E1+%F3%F2%E2%E5%F0%E6%E4%E5%ED%E8%E8+%EF%EE%F0%FF%E4%EA%E0+%F0%E0%E7%EC%E5%F9%E5%ED%E8%FF+%F1%E2%E5%E4%E5%ED%E8%E9+%EE+%E4%EE%F5%EE%E4%E0%F5++&hl=ru-RU [25.06.26.]

Междисциплинарное сопровождение дошкольников с ОВЗ в логике культурно-исторического подхода

Шувалова К.В.
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 1 «Солнышко», г. Верхняя Салда, Россия
Shuvalova.ksenia@yandex.ru

Красий С.С.
музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад № 1 «Солнышко», г. Верхняя Салда, Россия
streltsova.natalia2014@yandex.ru

Шершнева Ю.В.
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад № 1 «Солнышко», г. Верхняя Салда, Россия
ulia.sh1976@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт междисциплинарного сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях детского сада комбинированного вида. Показано, как положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского реализуются в совместной работе педагога-психолога, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. Описаны формы взаимодействия специалистов с опорой на логоритмику и сенсорную интеграцию, приведены примеры коррекционно-развивающих занятий, обоснована эффективность интеграции музыкальной и двигательной деятельности для развития высших психических функций у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, зона ближайшего развития, дети с ОВЗ, междисциплинарное сопровождение, логоритмика, сенсорная интеграция, дошкольное образование

Введение. Современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для развития каждого ребёнка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Согласно федеральному государственному

образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), коррекционная работа должна строиться с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей детей [1]. В этом контексте особую актуальность приобретает культурно-историческая теория Л.С. Выготского, которая рассматривает развитие ребёнка как процесс присвоения культурного опыта во взаимодействии со взрослым и сверстниками [2].

Одним из ключевых понятий теории является «зона ближайшего развития» (ЗБР), определяющая разницу между тем, что ребёнок может сделать самостоятельно, и тем, что ему доступно с помощью взрослого [3]. Для детей с ОВЗ особенно важно, чтобы взрослый не просто «тренировал» отдельные навыки, а создавал условия для их естественного вызревания в совместной деятельности.

В нашем детском саду комбинированного вида сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития (ЗПР) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР) осуществляется междисциплинарной командой, включающей педагога-психолога, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. Цель данной работы — не просто сумма отдельных занятий, а единая развивающая среда, в которой каждый специалист решает общие задачи своими средствами.

Аналитический обзор проблемы. В современной научной литературе сложилось несколько подходов к сопровождению детей с ОВЗ в дошкольном образовании.

Первый подход — клинико-коррекционный — рассматривает нарушения развития преимущественно через призму дефекта и ориентирован на его преодоление. В работах Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской и их последователей акцент делается на нейропсихологической диагностике и коррекции отдельных функций [4]. Достоинство этого подхода — точность диагностики; ограничение — фрагментарность, при которой ребёнок рассматривается как «набор нарушенных функций», а не как целостная личность.

Второй подход — деятельностный — опирается на идеи А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина и рассматривает развитие через включение ребёнка в ведущую деятельность [5]. Применительно к дошкольникам с ОВЗ это означает приоритет игровой деятельности и её коррекционного потенциала. Однако, как отмечает Е.Е. Кравцова, деятельностный подход нередко реализуется изолированно от других линий развития — речевой, двигательной, эмоциональной [6].

Третий подход — интегративный — представлен в работах Е.А. Стребелевой, Л.Б. Баряевой и других авторов [7]. Он предполагает объединение усилий разных специалистов, но, как показывает анализ публикаций, чаще всего это объединение носит административный, а не содержательный характер: специалисты работают параллельно, а не в единой логике.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского занимает особое место. Он позволяет рассматривать развитие ребёнка с ОВЗ не как «компенсацию дефекта», а как присвоение культурных средств во взаимодействии

со взрослым [2]. Именно в этом контексте приобретают смысл логоритмика (слово + движение + музыка как знаковая система) и сенсорная интеграция (упорядочивание сенсорного опыта как основы для формирования высших психических функций) [8].

Неизученным аспектом остаётся вопрос о том, как именно логоритмика и сенсорная интеграция могут быть встроены в единую междисциплинарную программу, реализуемую командой специалистов (психолог + музыкальный руководитель + инструктор по физо) в логике культурно-исторического подхода. Существующие работы описывают либо отдельные методики, либо общие принципы интеграции, но не предлагают конкретной модели, объединяющей эти линии.

Направления последующих исследований связаны с разработкой критериев эффективности междисциплинарного сопровождения с опорой на логоритмику и сенсорную интеграцию; изучением динамики развития высших психических функций у детей с РАС, ЗПР и ТНР в условиях такой интеграции; описанием механизмов «переноса» навыков, сформированных на музыкальных и физкультурных занятиях, в повседневную жизнь ребёнка.

Основная часть. Опишем три направления работы и их взаимосвязь.

Педагог-психолог обеспечивает диагностику и коррекцию познавательной и эмоционально-волевой сферы. В логике культурно-исторического подхода акцент делается на формировании высших психических функций через знаково-символическую деятельность [2]. Для детей с ЗПР используется система заданий на опосредованное запоминание, для детей с РАС — работа с социальными историями и визуальными расписаниями. Важным элементом является сенсорная интеграция: подбор стимулов с учётом индивидуальных особенностей восприятия ребёнка [8].

Музыкальный руководитель использует музыку как культурный знак, который опосредует эмоциональное и коммуникативное развитие [6]. Музыкальные занятия включают ритмические игры, пение, игру на детских музыкальных инструментах. Для детей с ТНР важна работа над интонацией и ритмом речи; для детей с РАС — предсказуемая структура занятия и сенсорная интеграция через звук. Активно применяется логоритмика — система музыкально-двигательных упражнений, направленная на коррекцию речевых нарушений через связь слова, музыки и движения [9].

Инструктор по физической культуре развивает крупную моторику, координацию, пространственные представления. Двигательная активность рассматривается не только как физическое развитие, но и как основа для формирования произвольности и саморегуляции [5]. Для детей с ЗПР особенно важны упражнения на переключение и удержание программы; для детей с РАС — адаптированные комплексы с учётом сенсорных особенностей. Элементы сенсорной интеграции включаются в разминку и основные движения: балансировка, прыжки на батуте, упражнения с утяжелителями [8].

Взаимодействие специалистов строится на нескольких принципах:

1. Единое тематическое планирование. Темы недели проходят через все занятия: психолог отрабатывает понятия, музыкальный руководитель — песенный и логоритмический материал, инструктор — двигательные образы.
2. Обмен диагностическими данными. Регулярные консилиумы позволяют корректировать индивидуальные маршруты [7].
3. Совместные занятия. Проводятся интегрированные занятия, где каждый специалист вносит свой вклад. Например, занятие «В гости к ёжику»: психолог создаёт игровую ситуацию, музыкальный руководитель сопровождает движения музыкой и логоритмическими упражнениями, инструктор отрабатывает ползание и прыжки с элементами сенсорной интеграции.
4. Работа с родителями. Родители получают рекомендации по закреплению навыков дома, что расширяет развивающую среду за пределы детского сада [1].

Пример из практики. Приведём фрагмент работы с ребёнком с РАС (5 лет). На начало года у ребёнка отсутствовала указательная жестикуляция и речь. В рамках междисциплинарного подхода: педагог-психолог формировал навык совместного внимания через игровые задания с яркими стимулами и элементы сенсорной интеграции [8]; музыкальный руководитель использовал логоритмические потешки с движением, чтобы связать слово и действие [9]; инструктор по физической культуре отрабатывал перекрёстные движения и координацию «рука–глаз» с включением сенсорных модулей. Через полгода у ребёнка появились отдельные слова и указательный жест. Это показывает, что интеграция усилий специалистов даёт синергетический эффект.

Заключение. Междисциплинарное сопровождение дошкольников с ОВЗ в логике культурно-исторического подхода позволяет: рассматривать развитие ребёнка целостно, а не как набор отдельных навыков; использовать зону ближайшего развития в совместной деятельности специалистов [3]; создавать единую развивающую среду, где музыка, движение, логоритмика и сенсорная интеграция работают взаимосвязанно. Опыт нашей команды показывает, что такая модель эффективна для детей с РАС, ЗПР и ТНР и может быть рекомендована другим дошкольным организациям.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155).
2. Выготский, Л. С. (1982). Психология развития как феномен культуры. М.: Институт практической психологии.
3. Выготский, Л. С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика.
4. Ахутина, Т. В., Полонская, Н. Н. (2008). Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Академия.

5. Эльконин, Д. Б. (1989). Избранные психологические труды. М.: Педагогика.
6. Кравцова, Е. Е. (2015). Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ.
7. Стребелева, Е. А., Баряева, Л. Б. (2017). Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. М.: Владос.
8. Айрес, Э. Дж. (2009). Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф.
9. Нищева, Н. В. (2019). Коррекционно-развивающая работа в логопедической группе детского сада. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС.

Schooling of students with disabilities: analyses of the political aspects of the environment

Souza F.F.
Associate Professor, Faculty of Education of Baixada Fluminense
Rio de Janeiro State University (UERJ), Rio de Janeiro, Brazil
flaviasouza.uerj@gmail.com

Inclusive Education policies, grounded in neoliberal principles, have been widely disseminated in the international context through poverty-reduction policies and through the idea that education, beyond being a human right, is an enabling right that affects other rights. Based on the universalization of basic education, these policies currently advocate access for students with disabilities to free and compulsory education with equity and non-discrimination, focusing on the right to lifelong learning, in order to enable social, cultural, economic and political participation in community life (United Nations General Assembly [UNGA], 2006, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016).

In Brazil, the principles of Inclusive Education are aligned with policies to combat poverty and inequality but are centered on the field of Special Education (Brasil, 2009; 2015). In the national special and inclusive education policies (Brasil, 2008; 2025), the main goal is to enroll students with disabilities in regular education classrooms, but the central focus is on Specialized Educational Assistance (AEE), a complementary accessibility service provided in a setting other than the regular classroom. The link between regular education and AEE is established through the development of an Individualized Plan for each special education student, jointly prepared by the regular classroom teacher and the special education teacher. However, there are no guidelines for the schooling of students with disabilities in regular education.

One of the advances of this policy in Brazil is holding the State accountable for the education of people with disabilities, who were previously enrolled mostly in private, charity-based specialized schools. Today, school attendance

rates for the population aged 6 to 17 are close: 92.6% for students with disabilities and 98.4% for those without disabilities. However, most schools still lack accessible infrastructure, adequate pedagogical resources and teachers with specific training (Brasil, 202a; 2026b).

Accordingly, assuming that policies, when materialized in everyday school life, constitute conditions for human development, the aim of this study was to analyze how the educational policies enacted in a public elementary school located in a peripheral urban area in Brazil affect the schooling of students with disabilities.

This research problem is anchored in the theoretical and methodological assumptions of Cultural-Historical Theory, especially the dialectical relationship between *perezhivanie* and the environment, intrinsic to the sociogenesis of human development, considering that the central task of pedology is to understand the role of the environment in child development; and in studies in the field of defectology (Stetsenko, 2016; Smolka, et.al., 2019; Vygotsky, 1997; Vigotski, 2018). Interested in the political aspects of the environment, while aware of the epistemological differences, we propose a dialogue with policy enactment theory (Ball; Maguire; Braun, 2016), assuming that policies, as texts and discourses, are constructed amid disputes and negotiations. In this process of circulation through macro and micro contexts, policies are interpreted, translated and enacted not only by the State but also by other actors. Understanding policy enactment as a process of symbolic and material production, the authors emphasize the importance of taking the context seriously, considering its multiple dimensions, including material and human resources, institutional history, cultural values, moral norms, and other contextual factors, in the policies research. Through this process, policies are materialized within schools by the intermittent construction and reconstruction of relationships, which, in turn, influence school cultural practices.

To carry out the study, we conducted documentary research on national and local policy and legislative documents, as well as collaborative research with a school over two school years, through observation and pedagogical intervention in different school spaces, and semi-structured interviews with administrators, teachers, students and parents or guardians. In total, we mapped more than 100 policies enacted in the school that affected the schooling of students with disabilities. For analytical purposes, these were organized into the following axes: school management, teacher training, teaching relationships and social conditions of development.

Based on the analyses, we argue that the potential of the policies enacted in the school lay in their orientation toward social justice. However, the enacted policies in the school were based on exclusive teaching relationships, private in nature and centered on individual support, involving students with disabilities and the specialist teacher or the Inclusion Support Assistant in the regular classroom. There were no enacted policies that restructured the school with collective work as a central axis, or that overcame the logic of individualism.

Drawing on Vigotski's (1997) argument for the transformative potential of the collective production of knowledge in education, we problematize the weaknesses in the schooling processes of students with disabilities, insofar as we assume that pedagogical work organized in an exclusive and individualized way is limiting, since it impoverishes peer exchange and excludes differences, undermining learning and development processes.

Regarding the individualistic character of cultural practices, Vigotski (2023), by problematizing the role of political and economic systems in the production of human behavior and personality, leads us to consider that, in the case of Inclusive Education policies, even policies aimed at combating processes that exclude people from rights, because they are produced within a neoliberal system, carry the internal contradictions of that system and may produce inequalities (Artiles, 2011; Kondopodis, 2012; Tanzi Neto; Liberali; Dafermos, 2020; Dainez; Smolka, 2025). Finally, it is important to emphasize that protective political systems are fundamental to preserving human life, but policies do not immediately transform cultural practices built over the history of societies

References

1. Artiles, A. J. (2011). Toward an Interdisciplinary Understanding of Educational Equity and Difference: The Case of the Racialization of Ability. *Educational Research*, 40 (9), 431–445. https://doi.org/10.3102/0013189X11429391
2. Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem políticas*: atuação em escolas secundárias. Editora da UEPG.
3. Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
4. Brasil. *Decreto n. 6.949*, de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
5. Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015–781174-normaatualizada-pl.pdf
6. Brasil. Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. (2025). Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023–2026/2025/decreto/d12686.htm
7. Brasil. Inep. (2026a).Censo escolar: divulgação de resultados. Manaus. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf
8. Brasil. IBGE. (2026b). Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil. Estudos e Pesquisa. Informação Demográfica e Socioeconômica, 58, 1–16. https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102317

9. Dainez, D.; Smolka, A.L.. (2025). A dimensão política dos estudos em Defectologia de Lev S. Vigotski: revisitando concepções e formulações. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 9(Cont.), 01–23. https://doi.org/10.14393/10.14393/OBv9.e2025–08
10. Kondopodis, M. (2012) Neoliberalism, pedagogy and human development: exploring time, mediation and collectivity in contemporary schools. Routledge.
11. Smolka, A.L, et.al. (2019). Vygotsky's Theoretical and Conceptual Contributions to Qualitative Research in Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.511
12. Stetsenko, A. (2016). Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. 39 (sup.), s32-s41. Educação: revista quadrimestral. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385
13. Tanzi Neto, A.; Liberali, F.; Dafernos, M. (2020). Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice. Peter Lang.
14. Vygotski, L. S. (1997). Obras Escogidas. Visor Distribuiciones, S.A..
15. Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. E-papers.
16. Vigotski, L. S. (2023). O refazimento socialista do ser humano. In.: TOASSA, G.; MARQUES, P. (Orgs). Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo. Hogréfe.
17. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). Incheon Decalration and Framework for Action for the implementation of Sustainable develpoment Goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learningopportunities for all. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.
18. United Nation. General Assembly. (2006). Resolution Adopted by th General Assembly on 13 December 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. UNGA (A/RES/61/106. 76th plenary meeting).
19. United Nation. General Assembly. (2015). Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. UNGA. (A/RES/70/1. Seventieth session [without reference to a Main Committee (A/70/L.1)]).

Л.С. Выготский и шахматы

Опыт реализации идей культурно-исторической психологии и рефлексивно-деятельностного подхода в технологии «Шахматы для общего развития»»

Глухова О.В.
руководитель образовательных проектов, психолог
ШК «Вертикаль» им. Б.В. Спасского
г. Сатка Челябинской области, Россия
e-mail: ksuu.vl@yandex.ru

Современный этап развития культурно-исторической психологии, основы которой заложены Л.С. Выготским, характеризуется всё более широким её распространением и проникновением в новые сферы науки и практики (Рубцов, Зарецкий, 2024). Одной из таких сфер стало введение шахмат в школы в целях общего развития учащихся. В городе Сатке Челябинской области (далее в Сатке) уже 22 года реализуется проект «Шахматы для общего развития» (далее Проект), основанный на положениях культурно-исторической психологии (далее КИП) (Выготский, 1984) и развивающегося в её рамках направления, именуемого — рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей (далее РДП) (Зарецкий, 2013; Зарецкий, Гилязов, 2018). Здесь представлен опыт реализации идей КИП и РДП в технологии «Шахматы для общего развития» (Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (2016a); Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (2016b)).

Становление технологии «Шахматы для общего развития» началось в 2004 году, когда по инициативе президента ООО «Группы Магнезит» С.П. Коростелёва, при поддержке Администрации Саткинского муниципального округа и Управления образования стартовал одноимённый проект, основной целью которого явилась разработка авторской методики обучения детей игре в шахматы с целью создания условий для когнитивного и личностного развития учащихся. Идея проекта принадлежат профессору кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Консультативная и клиническая психология» МГППУ, кандидату психологических наук, В.К. Зарецкому, международному гроссмейстеру ФИДЕ по шахматам Ю.С. Разуваеву и мастеру ФИДЕ, исполнительному директору шахматного клуба «Вертикаль», А.М. Гилязову (Разуваев, Зарецкий, 2004).

Теоретическую базу Проекта составили: культурно-историческая психология (КИП) Л.С. Выготского, концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Гальперин, 1966), представления о роли рефлексии в осознанном использовании развиваемых способностей Н.Г. Алексеева (Алексеев, 2025) и РДП к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей В.К. Зарецкого (Зарецкий, 2013).

К особенностям сложившейся практики шахматного образования в Сатке за более чем 20-летнюю историю можно отнести:

- ✓ создание условий для развития способности действовать в уме, которая является основным новообразованием школьного возраста и определяет успешность обучения и дальнейшего интеллектуального развития ребенка (Глухова и др., 2022);
- ✓ создание условий для переноса способностей, сформированных на уроках шахмат, на другие учебные предметы; организация интегрированных уроков шахмат с другими учебными предметами (Glukhova, 2017, 2022);
- ✓ содействие укреплению психологического здоровья школьников при организации занятия на основе РДП (Зарецкий, Холмогорова, 2020);
- ✓ отслеживание данных психолого-педагогической диагностики об эффективности преподавания шахмат в школе (Глухова и др., 2022; Якушина, 2025): дети, занимающиеся шахматами по технологии оказания помощи средствами РДП, к концу учебного года начали опережать своих сверстников по темпам и уровню развития высших психических функций;
- ✓ эффект от занятий шахматами оказался устойчивым и долговременным: учащиеся экспериментальных классов показали высокий уровень достижений в выпускных классах (13 золотых медалистов из 39 закончивших 11-й класс) (Глухова и др., 2025);
- ✓ занятия шахматами оказались доступными детям с умственной отсталостью.

Важным компонентом организации занятий в технологии «Шахматы для общего развития» является применение средств РДП, что включает в себя содействие выработке ребенком собственного замысла занятий шахматами; постановку учебной задачи как проблемной ситуации; коллективное обсуждение способов её решения (развитие ребенка происходит в сотрудничестве со взрослым и сверстниками в ЗБР); рефлексию собственного действия и осознание ошибок; создание условий для интериоризации способов совместной деятельности, что способствует освоению учебного материала, а также развитию когнитивных способностей и личностных качеств (Зарецкий, 2013)

Истоки обучения детей игре в шахматы с применением средств РДП восходят к проблеме взаимосвязи обучения и развития, поставленной в традиции КИП (совместная деятельность взрослого и ребёнка, как необходимое условие для развития высших психических функций; оказание индивидуальной помощи ребёнку в зоне его ближайшего развития; интериоризация (присвоение) новых способов действий).

Эти основные положения теории Л.С. Выготского легли в основу организации шахматных занятий в Сатке: дети в совместной деятельности с педагогом успешно учатся преодолевать трудности и осознавать (в рефлексии), какие способы помогли найти решение, а какие были ошибочными. Такая организация процесса обучения предполагает индивидуальный подход к организации обучения ребёнка в зоне его ближайшего развития и поддержку его субъектной позиции. Педагог предоставляет возможность учащимся реализовать свой интерес, быть активными и самостоятельными в развитии и получении новых знаний.

Проект «Шахматы для общего развития» под руководством В.К. Зарецкого имеет долгосрочную программу развития, рассчитанную до 2050 года. Согласно материалам проекта, его перспективы связаны с расширением влияния и углублением практики:

1. **Трансляция опыта (до 2050 года)**: на базе школ, где уже есть подготовленные педагоги, создаются центры для распространения технологии.
2. **Региональное масштабирование**: с 2016 года идеи проекта реализуются общероссийском уровне, выходя за пределы первоначальнойплощадки в Сатке (обучение учителей Челябинской области, Красноярского края, гг. Биробиджана и Екатеринбурга).
3. **Развитие сетевого педагогического сообщества**: постоянно действующий семинар в рамках виртуального методического объединения (ВМО) педагогов, работающих в технологии «Шахматы для общего развития».
4. **Научная база**: продолжается многолетнее исследование (с 2004 года) влияния занятий на когнитивное и личностное развитие младших школьников. В нем приняли участие около 2000 учащихся, что обеспечивает доказательную базу для дальнейшего развития идей проекта.

Устойчивость и долговременность результатов проекта, наличие долгосрочной программы развития до 2050 года, включающей трансляцию опыта, сетевое взаимодействие педагогов и продолжение научных исследований позволяет рассматривать технологию «Шахматы для общего развития» как пример практического применения идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского в системе современного образования.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (2025). *Избранное. Очерки методологии*: Сборник сочинений В 2 т.: Том 1. (с. 430–435). Москва: АНО «Академия попечителей», ИД «Городец».
2. Выготский, Л.С. (1984). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика.
3. Гальперин, П.Я. (1966). *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*. Исследования мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Шороховой (с. 236–277). М.: Наука.

4. Глухова, О.В., Воликова, С.В., Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К. (2022). Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития». *Консультативная психология и психотерапия,* 30(4), 49–75. https://doi.org/10.17759/cpp.2022300404
5. Зарецкий, В.К. (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 8–37.
6. Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (ред.). (2016a). Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе. М.: Изд-во «Отто Райхль». 196 с.
7. Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (сост.). (2016b). Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами. М.: Изд-во «Отто Райхль». 102 с.
8. Зарецкий, В.К., Холмогорова А.Б. (2020). Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. Том 16. № 2. С. 89–106.
9. Разуваев, Ю.С., Зарецкий, В.К. (2004). Шахматы для общего развития. *Мир детства*, (3), 31–36.
10. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024). Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология, 20*(3), 5–11. https://doi.org/10.17759/chp.2024200301
11. Якушина, А.А., Васюкова, Е.Е., Долгих, А.Г. (2025). Взаимосвязь когнитивных способностей и занятий шахматами у детей: обзор исследований. *Национальный психологический журнал*, 20(3), 74–86. https://doi.org/10.11621/npj.2025.0306
12. Glukhova, O.V. (2017). The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, Vol. 4, No. 1: Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage (Special Issue), pp. 161–168. DOI: https://doi.org/10.51657/ric.v4i1.41000
13. Glukhova, O.V. (2022). The history of the project «Chess for overall development»: the Satka experience. Сборник избранных материалов I Всероссийской научно-практической краеведческой конференции, посвящённой 95-летию Саткинского муниципального района: научно-аналитические материалы и источниковедческие публикации.

Л.С. Выготский и шахматы: еще один ресурс культурно-исторической психологии

Зарецкий В.К.
к.психол.н., профессор
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Шахматы — одно из увлечений Л.С. Выготского

Тема игры в шахматы и обучения игре в шахматы — новая в области культурно-исторической психологии (далее КИП), основоположником которой является Л.С. Выготский. Надо отметить, что отдельных статей или публикаций на шахматную тематику у классика не было, однако по воспоминаниям современников Лев Семёнович неплохо играл в шахматы. «Я живу в Перловке хорошо: читаю, дышу, играю в шахматы. Мучает туберкулез и ожидание операции…видимо, неизбежной осенью», — писал Л.С. Выготский в письме А.Р. Лурия 26.07.1927 года. «Лев Семенович хорошо играл [*в шахматы*]… Конечно, эта игра носила любительский характер и являлась для Льва Семеновича формой отдыха» (Выгодская, Лифанова, 1996).

О научном интересе Л.С. Выготского к психологии шахматной игры широкой общественности стало известно после выхода книги Е.Ю. Завершневой и Рене ванн дер Вейера «Записные книжки Л.С. Выготского» (2017). Отдельная глава «К психологии шахматной игры» посвящена анализу трех документов: совместного доклада Л.С. Выготского и гроссмейстера Б.М. Блюменфельда: «Что могут дать шахматы психологии и психология шахматам?»; ссылки на журнальную статью по материалам лекции; выписки из книги Р. Рети «Новые идеи в шахматах».

Тезисы Б.М. Блюменфельда включали в себя идеи о провалах в мышлении сильнейших шахматистов и способности представлять позицию в уме, разыгрывать её. Выдержка из тезисов доклада Л.С. Выготского, относящегося к марту 1932, совместно с Б.М. Блюменфельдом: «…Восприятие шахматной доски. Закон фигуры и фона. Психология шахматного хода…» («Записные книжки Л.С. Выготского, 2017).

Вызывает сомнение утверждение (Выгодская, Лифанова, 1996), что Выготский играл в шахматы на любительском уровне. В «Записных книжках…» приводятся примеры его анализа партий с шахматистами самого высокого уровня. В ходе анализа он находит у них ошибки и делает заметки типа: «если бы Алехин здесь сыграл так-то, то выиграл бы партию, а при том ходе, который он сделал, партия закончилась вничью»… Лев Семенович всерьез занимался психологией шахматной игры, однако это одна из линий его теории, которая не получила дальнейшего развития ни в его работах, ни в исследованиях его учеников…

Независимо от исследований Л.С. Выготского, в 2004 году зародилась идея проекта «Шахматы для общего развития» (Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (2016a); Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (2016b)). Проект изначально разрабатывался без опоры на исследования Л.С. Выготского о психологии шахматной игры, но неожиданно оказался весьма созвучным этим идеям.

Проект «Шахматы для общего развития»:
Саткинский опыт (2004 г. по н/в)

Идеи развития технологии «Шахматы для общего развития»:

— ориентировка на шахматной доске (освоение шахматной нотации);
— способность выделять в позиции «существенное» (поля, линии, взаимосвязи между фигурами) на «фоне» доски;
— развитие способности действовать в уме на шахматном материале (Алексеев, 2025).

Основная задача первого года обучения — научить детей делать мысленно шахматный ход («в уме», без материальных опор) (Разуваев, Зарецкий, 2004).

Система условий, получившая название «поэтапное формирование умственных действий и понятий» включает: формирование мотивации действий ученика, обеспечение правильного выполнения действия, воспитание его желаемых свойств, превращение действия в умственную форму» (Гальперин, 1996).

Этапы развития способности делать мысленно шахматный ход:

1. Способность различать черные и белые поля на шахматной доске: научиться выделять «поле» на фоне доски. Уметь находить и определять цвет поля по адресу: «a1 — черное» *(«Восприятие шахматной доски»).*
2. Способность выделять линии на фоне шахматной доски: «видеть» мысленно вертикали, горизонтали, диагонали.
3. Способность мысленно «видеть» последовательность ходов фигуры, например, найти, какие ходы должен сделать конь, что попасть с поля a1 на поле a3).
4. Способность видеть пересечение линий, поле — как точку пересечения линий, видеть угрозы и защищаться от них *(«Фигура» и «фон»).*
5. Способность в уме решать задачи на мат в 1 ход с любым количеством фигур и разными вариантами хода.
6. Способность мысленно решать задачи на мат в 2 хода, т.е. представить в уме позицию, сделать ход в уме, ответить за противника и поставить мат, удерживая в уме изменившуюся позицию. *(«Способность мысленно сделать шахматный ход»).*

Шахматные занятия по технологии построены таким образом, чтобы дети не только учились правильно играть в шахматы, но и развивали свои способности: действовать в уме, анализировать ситуацию, планировать и осмысливать свою деятельность, работать самостоятельно, концентрировать и распределять внимание, тренировать память, решать проблемные задачи.

Принципы и приёмы развивающих занятий по шахматам интегрируются в другие виды познавательной деятельности

К 2006 году, благодаря обращению к идеям Л.С. Выготского и, прежде всего, к понятию «зона ближайшего развития», которое было преобразовано в «многовекторную модель» (Зарецкий, 2007), сложились следующие научные основания разрабатываемой технологии «Шахматы для общего развития».

1. Идеи о связи обучения и развития в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.
2. Педагогика сотрудничества (С.Л. Соловейчик).
3. Представления об интериоризации, развитые в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина
4. Представления о рефлексии и рефлексивном мышлении Н.Г. Алексеева
5. Идея о возможности развития способности действовать в уме на материале шахмат (П.Я. Гальперин, Н.Г. Алексеев, Ю.С. Разуваев).
6. Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию индивидуальной помощи детям в ситуации учебных трудностей как основа организации занятий (В.К. Зарецкий и др.);

Рефлексивно-деятельностный подход

Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию ученикам психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей — научная основа организации занятий по технологии «Шахматы для общего развития».

Помощь, которую оказывает взрослый ребенку средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) способствует общему (когнитивному и личностному) развитию, а не только преодолению учебных трудностей.

Зона ближайшего развития — ключевое понятие

Согласно Л.С. Выготскому «обучение ведет за собой развитие». В зоне ближайшего развития ребёнок не может справиться с заданием сам, но может сделать это совместно со взрослым, с его помощью, осознанно сотрудничая с ним. То, что сегодня ребенок делает вместе, завтра он может сделать сам. И «один шаг в обучении при определенных условиях может дать сто шагов в развитии» (Выготский, 1984).

С этой точки зрения понятие «зона ближайшего развития» это теоретический «ключ» к пониманию того, каковы именно эти условия — в какой помощи нуждается ребенок, какие помогающие действия взрослого полезны для ребенка, какие не полезны и даже могут нанести вред развитию.

«Вперед к Выготскому!»

Условия, при которых обучение способствует развитию

Помимо разработки технологии преподавания шахмат в школе для развития способности действовать в уме замысел проекта включал:

- ✓ индивидуальную помощь каждому ученику в классе в преодолении учебных трудностей; развитие в обучении происходит, если взрослый (учитель) сотрудничает с ребёнком, когда тот сам не справляется с трудностью, в зоне его ближайшего развития;
- ✓ перенос развивающихся способностей на другие учебные предметы;
- ✓ включение учителей в проект в качестве соразработчиков технологии;
- ✓ отслеживание результатов обучения путем проведения регулярной срезовой диагностики (Glukhova, 2022).

Занятия шахматами в русле идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского по технологии «Шахматы для общего развития» — это не просто обучение интеллектуальной игре, а специально организованная практика, целью которой становится развитие высших психических функций в условиях сотрудничества и оказание помощи детям в зоне ближайшего развития.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (2025). *Избранное. Очерки методологии*: Сборник сочинений В 2 т.: Том 1. (с. 430–435). Москва: АНО «Академия попечителей», ИД «Городец».
2. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. (1996). *Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* — М.: Академия; Смысл, 1996. — 417 с.
3. Выготский, Л.С. (1984). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика.
4. Гальперин, П.Я. (1966). *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*. Исследования мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Шороховой (с. 236–277). М.: Наука.
5. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное (2017) / под общ. Ред Е. Завершневой и Рене ванн дер Веера. — Москва: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация». — 608 с.
6. Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (ред.). (2016a). *Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе.* М.: Изд-во «Отто Райхль». 196 с.
7. Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М. (сост.). (2016b). *Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами*. М.: Изд-во «Отто Райхль». 102 с.
8. Зарецкий, В.К., Николаевская И.А. (2019). Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*. 27 (2), 95–113.
8. Разуваев, Ю.С., Зарецкий, В.К. (2004). Шахматы для общего развития. *Мир детства*, (3), 31–36.
9. Glukhova, O.V. (2022). The history of the project «Chess for overall development»: the Satka experience. Сборник избранных материалов I Всероссийской научно-практической краеведческой конференции, посвящённой

95-летию Саткинского муниципального района: научно-аналитические материалы и источниковедческие публикации.

Профессиональная трудность педагога как ресурс для перестройки методических установок в опоре на культурно-историческую психологию

Менгали О.К.
вице — президент Союза шахматистов Алматы
международный инструктор ФИДЕ
педагог по шахматам
Казахстан

Несмотря на многолетний педагогический стаж, который составляет 24 года, недавно сложившаяся ситуация в работе с детьми вызвала затруднение у автора этой публикации. Опыта работы оказалось недостаточно для организации полноценного педагогического взаимодействия с детьми на уроках шахмат.

Актуальность. В педагогической практике нередко возникает ситуация, когда накопленный опыт и привычные методические сценарии оказываются недостаточными для работы с новым контингентом обучающихся. Данная публикация представляет собой рефлексивный анализ случая, произошедшего в феврале текущего года, когда автор столкнулся с группой детей, не проявлявших интерес к занятиям шахматами и демонстрировавших поведенческие особенности (приём пищи и напитков во время урока, игнорирование замечаний, слабая мотивация к учебной деятельности).

Цель доклада — описать динамику профессионального самоопределения педагога через обращение к научным исследованиям в области психологии развития и помощи педагогов виртуального методического объединения, объединившего специалистов, работающих по технологии «Шахматы для общего развития: рефлексивно-деятельностный подход» (Зарецкий, Гилязов, 2016; Разуваев, Зарецкий, 2004; Glukhova, 2022).

Постановка проблемы. Исходная методическая позиция автора характеризовалась авторитарным стилем и наличием жёстких многократно апробированных сценариев проведения занятий. Однако новый контингент обучающихся не реагировал на привычные педагогические воздействия. Возникла профессиональная трудность, которая первоначально воспринималась как препятствие, требующее устранения (через дисциплинарные меры и обращение к административному ресурсу организации). Мне хотелось найти ответы на вполне практические вопросы: как проводить занятия, как перестать раздражаться, как сделать так, чтобы дети и я могли нормально работать вместе?

Попытки решить проблему дали частичный результат, но не устранили глубинного противоречия между ожиданиями педагога и мотивацией детей к осознанному изучению игры в шахматы.

Теоретические основания. В поисках решения автор обратился к ресурсам виртуального методического объединения педагогов по шахматам; к работам Льва Семёновича Выготского («Мышление и речь», «Психология искусства», «Вопросы детской психологии») (Выготский, 1982,1983,1984); к опыту реализации технологии В.К. Зарецкого (рефлексивно-деятельностный подход к оказанию индивидуальной помощи детям в ситуации учебных трудностей) (Зарецкий, 2013); к методике «Стратегии родительской поддержки» В.К. Зарецкого, А.А. Агеевой (Зарецкий, Агеева, 2021).

Постепенно автор начал знакомиться с понятиями, над которыми раньше всерьёз не задумывался. Например, с идеей о том, что трудность — это не просто препятствие, которое необходимо устранить. Она может стать условием развития. Или идея организации индивидуального подхода к каждому ребёнку в совместной деятельности и работа в зоне ближайшего развития каждого.

Другим важным открытием для меня стало понятие сотрудничества. Оказывается, отношения сотрудничества с детьми необходимо выстраивать для того, чтобы каждый ребёнок сам становился автором своей траектории развития. Отношения сотрудничества не возникают автоматически только потому, что перед детьми стоит педагог и старается сделать учебный процесс более продуктивным. Я начал задумываться о своей роли в учебном процессе. В рефлексивно-деятельностном подходе педагог рассматривается не только как человек, передающий знания, но и как помощник в преодолении учебных трудностей (Glukhova, 2017).

Ключевыми для переосмысления ситуации стали следующие идеи:

1. Трудность не является только препятствием, она может выступать условием развития (в том числе профессионального развития самого педагога).
2. Отношения сотрудничества не возникают автоматически, они требуют целенаправленного выстраивания и могут разрушаться.
3. В рефлексивно-деятельностном подходе педагог выполняет не только функцию транслятора знаний, но и выступает в роли помощника в преодолении учебных трудностей.
4. Смысл, замысел и цель деятельности должны формироваться у самого ребёнка, а не задаваться исключительно извне, только по инициативе педагога.

Анализ динамики. В процессе рефлексии автор зафиксировал изменения собственной коммуникативной стратегии. На смену директивным указаниям пришли вопросы, побуждающие учащихся к осознанию смысла своей деятельности на занятиях шахматами («Как ты думаешь?» «Как ты хочешь?» «Почему ты сделал именно так, а можно ли иначе?»). Это соответствует переходу от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме взаимодействия.

Постепенно занятия стали более осмысленными: начали выстраиваться новые формы взаимодействия с детьми, педагог постоянно находится в поиске подходов и средств для эффективной организации учебной деятельности каждого ученика: «То, что ребёнок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно».

Раньше автор воспринимал педагогический процесс преимущественно через призму того, чему и как нужно учить ребёнка. Теперь всё чаще появляются вопросы: какие условия необходимо создать, чтобы ребёнок сам захотел включиться в деятельность?

Так, собственные трудности в профессиональной деятельности позволили провести анализ своих представлений о педагогическом процессе в ключе культурно-исторической психологии и начать поиск других способов взаимодействия с детьми.

Вместе с тем автор отмечает, что полного разрешения проблем не произошло с двумя учениками, отношения с которыми не сложились, и по инициативе педагога сотрудничество было прекращено.

Вывод. Наиболее значимым результатом описываемого случая стало обнаружение автором собственной профессиональной трудности, которая первоначально не осознавалась. Именно эта трудность инициировала обращение к научной литературе, методическому объединению педагогов и пересмотру некоторых представлений о педагогическом процессе. Автор приходит к заключению, что ситуация недостаточности привычных знаний и умений может возникать не только у ребёнка, но и у педагога с 24-летним стажем. Осознание этой трудности, согласно рефлексивно-деятельностному подходу, является отправной точкой профессионального саморазвития. Дальнейшая работа предполагает продолжение поиска условий, при которых у ребёнка формируется собственная мотивация включения в деятельность, а также анализ эффективности новых коммуникативных стратегий.

Заключение. Таким образом, представленный случай демонстрирует, что профессиональная трудность педагога может выступать не только как проблема, но и как ресурс для перестройки методических установок и личностного роста. Данная публикация не претендует на исчерпывающее решение поставленных вопросов, однако фиксирует направление дальнейшей рефлексии и эмпирической проверки педагогической практики в опоре на основные понятия культурно-исторической концепции.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* (1982). Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 361 с.
2. *Выготский, Л.С.* (1983). Развитие высших психических функций / Выготский В.Л. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика. 328 с.

3. *Выготский, Л.С.* (1984). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика.
4. *Зарецкий, В.К.* (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 8–37.
5. *Зарецкий, В.К., Агеева, А.А.* (2021). Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. Том 29. № 3. С. 159–179.
6. *Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М.* (ред.). (2016a). Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе. М.: Изд-во «Отто Райхль». 196 с.
7. *Зарецкий, В.К., Гилязов, А.М.* (сост.). (2016b). Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами. М.: Изд-во «Отто Райхль». 102 с.
8. *Разуваев, Ю.С., Зарецкий, В.К.* (2004). Шахматы для общего развития. *Мир детства*, (3), 31–36.
9. *Glukhova, O.V.* (2017). The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, Vol. 4, No. 1: Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage (Special Issue), pp. 161–168. DOI: https://doi.org/10.51657/ric.v4i1.41000
10. *Glukhova, O.V.* (2022). The history of the project «Chess for overall development»: the Satka experience. Сборник избранных материалов I Всероссийской научно-практической краеведческой конференции, посвящённой 95-летию Саткинского муниципального района: научно-аналитические материалы и источниковедческие публикации.

Шахматы в образовании: опыт Армении

Саркисян В.Ж.
к. психолог. н, доцент
Научно-исследовательский институт «Шахматы»
Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения
sargsyanvahan@aspu.am

Зарецкий Ю.В.
к. психолог. н, доцент
Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения

Ключевые слова: шахматное образование, культурно-историческая психология, рефлексивно-деятельностный подход, учебная мотивация, субъектная позиция, когнитивное развитие

В современных образовательных системах возрастает интерес к использованию шахмат не только как интеллектуальной игры, но и как средства

развития когнитивных, социальных и личностных компетенций учащихся. Особое место в международной практике занимает опыт Республики Армения, где с 2011 года шахматы включены в обязательную программу начального общего образования и преподаются во 2–4-х классах.

Армянская модель представляет интерес благодаря сочетанию массового преподавания шахмат, научного сопровождения образовательного процесса и разработки педагогических технологий, ориентированных на развитие учащихся (Геворкян, Испирян и др., 2023; Глухова, Саркисян и др., 2025).

Цель работы — обобщить особенности армянской модели шахматного образования, представить основные результаты исследований и определить перспективы использования шахмат как средства когнитивного и личностного развития учащихся.

Теоретической основой изучения развивающего потенциала шахмат выступают положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, теории учебной деятельности и рефлексивно-деятельностного подхода. С этих позиций шахматы рассматриваются как знаково-символическая деятельность, создающая возможности для развития планирования, прогнозирования, рефлексии и саморегуляции. При этом принципиальное значение имеет субъектная позиция учащегося — его активное и осознанное отношение к собственной учебной деятельности (Зарецкий, 2013; Зарецкий, 2020).

Существенно, что освоение шахматных знаний само по себе не гарантирует развития универсальных компетенций. Развивающий потенциал определяется содержанием заданий, способами организации деятельности, характером взаимодействия учителя и ученика, возможностью самостоятельного поиска решений и рефлексии возникающих трудностей.

За годы реализации программы в Армении сформировалась целостная система шахматного образования, включающая учебные стандарты, учебники, подготовку преподавателей, методическое обеспечение и научные исследования. Важным этапом стало создание в 2018 году Научно-исследовательского института шахмат при Армянском государственном педагогическом университете имени Х. Абовяна. Деятельность института позволила расширить исследовательскую проблематику от оценки шахматных знаний до изучения психологических механизмов обучения и развития детей (Геворкян, Испирян и др., 2023).

Одним из направлений стало исследование эффективности игровых методов преподавания шахмат. В эксперименте, проведённом в 2021–2022 годах, участвовали четыре вторых класса. В двух классах применялся традиционный подход, в двух других — специально разработанные обучающие игры. По результатам девятимесячного эксперимента 96% учащихся экспериментальных классов выразили желание увеличить количество уроков шахмат, тогда как в контрольных классах этот показатель составил 69,4%. Различия оказались статистически значимыми (Геворкян, Хачатрян и др., 2024). Полученные

результаты свидетельствуют о преимуществах игрового подхода для формирования положительного отношения учащихся к предмету.

Особое значение имеет исследование взаимосвязи учебной мотивации и успешности освоения шахмат. В исследовании 478 пятиклассников из 40 школ Армении посредством факторного и регрессионного анализа были выявлены пять значимых предикторов результатов решения шахматных задач: восприятие шахмат как сложного предмета, ориентация на отметки, негативное отношение к уроку, ответственность и позитивное отношение, неадекватная самооценка шахматных знаний. Построенная модель объясняла 12,4% дисперсии результатов шахматного теста (Саркисян, Манукян и др., 2024).

Наиболее выраженная отрицательная связь обнаружена с восприятием шахмат как чрезмерно сложного предмета. Этот результат позволяет рассматривать проблему учебной трудности через понятие зоны ближайшего развития. Если сложность задания не соответствует возможностям ребёнка, затруднение может снижать мотивацию и препятствовать успешному обучению. Напротив, преодоление посильных трудностей при поддержке взрослого создаёт условия для развития самостоятельности и самоэффективности.

Другое направление исследований связано с выявлением взаимосвязей шахматной подготовки с универсальными компетенциями. В исследовании 101 ученика пятого класса двух ереванских школ сопоставлялись результаты шахматного тестирования и показатели ситуационного интеллекта, измеренные с помощью игровой методики MirMe. На уровне всей выборки статистически значимой линейной корреляции обнаружено не было. Однако в отдельных классах выявлены положительные взаимосвязи, а поисковый анализ показал более высокие показатели ситуационного интеллекта среди учащихся с высоким уровнем шахматной подготовки (Sargsyan, Manukyan и др., 2026).

Эти результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения условий, при которых возможно распространение освоенных в шахматной деятельности способов решения задач на другие ситуации.

Важным направлением стало также исследование социальных и ценностных аспектов шахматного образования. Опрос 104 преподавателей из различных регионов Армении показал, что педагоги рассматривают шахматы как средство формирования самостоятельности, ответственности, планирования, социального взаимодействия и ценностных ориентаций. При этом преподаватели, регулярно использующие инновационные методы, выше оценивали потенциал шахмат в социализации детей (Геворкян, Испирян и др., 2025).

Обобщение накопленного опыта позволяет выделить основное противоречие современного шахматного образования: между массовым обучением шахматам как учебному предмету и задачей обеспечения индивидуального развития каждого ребёнка.

Перспективным направлением преодоления этого противоречия представляется интеграция армянской модели массового шахматного образования с принципами рефлексивно-деятельностного подхода. В рамках такого подхода центральными становятся поддержка субъектной позиции, совместный поиск способов действия, рефлексия ошибок и использование учебных трудностей как ресурса развития (Зарецкий, 2013; Зарецкий, 2020; Геворкян, Манукян и др., 2023).

Таким образом, опыт Армении демонстрирует возможности системной интеграции шахмат в общее образование и формирования научно обоснованных методов их преподавания. Вместе с тем дальнейшее развитие данной модели предполагает переход от изучения преимущественно результатов шахматной подготовки к исследованию психологических механизмов, обеспечивающих когнитивное, социально-эмоциональное и личностное развитие учащихся.

Литература

1. Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В. (2023) Исследования и опыт преподавания предмета «Шахматы» в системе образования Республики Армения // Психологическая наука и образование. Т. 28. № 6. С. 121–135. https://doi.org/10.17759/pse.2023280612
2. Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В. (2025). От традиции к инновации: культурно-исторический вектор образовательных практик и социализация детей в современном обществе // Культурно-историческая психология. Т. 21. № 3. С. 97–105. https://doi.org/10.17759/chp.2025210308
3. Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж. (2023). Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам // Психологическая наука и образование. Т. 28. № 5. С. 100–113. https://doi.org/10.17759/pse.2023280508
4. Геворкян С.Р., Хачатрян Э.В., Манукян С.А., Саркисян В.Ж., Мовсисян Н.Н. (2024). Эффективность преподавания шахмат и отношение к предмету в учебных группах с игровым подходом к обучению // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32. № 4. С. 73–97. https://doi.org/10.17759/cpp.2024320404
5. Глухова О.В., Саркисян В.Ж., Испирян М.М., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. (2025). Шахматы в школе для развития и здоровья: опыт Армении и России // Консультативная психология и психотерапия. Т. 33. № 4. С. 36–56. https://doi.org/10.17759/cpp.2025330402
6. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю. (2020). Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик // Психолого-педагогические исследования. Т. 12. № 4. С. 3–18. https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120401

7. Зарецкий Ю.В. (2013). Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 110–128.
8. Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Зарецкий Ю.В. Влияние отношения к предмету «Шахматы» на успешность решения шахматных задач: результаты многомерного моделирования // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32. № 4. С. 98–119. https://dыoi.org/10.17759/cpp.2024320405
9. Sargsyan V.Z., Manukyan S.A., Sargsyan T.A. (2026). Chess Proficiency and Situational Intelligence in Primary School Students: Study of Decision-Making-Related 21st-Century Skills // Journal of Intelligent Decision Making and Information Science. Vol. 3(13s). P. 2272–2284. https://doi.org/10.17762/jidmis.v3.3964

Проблемы, которые поставил Л.С. Выготский

Методология культурно-исторического подхода в анализе феномена этнокультурной идентичности личности подростка

Баландин Д.Н.
аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики КГУ, Курск, Россия
nekipelov03331@yandex.ru

Современная интерпретация феномена этнокультурной идентичности личности предполагает опору на методологию культурно-исторического и деятельностного подходов. Понятно, что обращение к наследию Л.С. Выготского позволяет в полной мере осмыслить весь масштаб противоречий современного транзитивного мира и его влияние на процесс обретения взрослеющим человеком одного из важных личностных качеств, отражающих принадлежность личности к обществу, идентификации себя с конкретным этносом и его культурой. Сам феномен этнокультурной идентичности личности требует всестороннего анализа социальной ситуации развития подростка, осмысления всех противоречий и проблем, предопределяющих процесс строительства отношений личности с социальной средой, все нормы и границы поведения и проявлений растущего человека с окружающими его людьми. В контексте нарастания миграционных процессов, усиления поликультурного характера современного общества проблема обретения этнокультурной идентичности личности оказывается в зоне пристального внимания психологии и педагогики (Репринцев, 2025).

Этнокультурная идентичность подростков — сложный междисциплинарный феномен, который содержит в своей структуре когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. В большинстве исследований этнокультурная идентичность сводится к отождествлению личности с этнической группой. Данная призма удобна для диагностики, но обладает низкой объяснительной способностью, ведь вне поля зрения остаются такие вопросы, как происхождение идентичности, а также превращение общих культурных образов в личные смыслы и образцы для поведения. Методология культурно-исторического подхода позволяет нам преодолеть это ограничение, ведь в рамках этой концепции

культура понимается не как сумма внешних факторов, оказывающих влияние на уже сформированную личность, а как среда и потенциал для развития специфических личностных способов отношения к миру и к самому себе. Именно поэтому мы считаем необходимым рассматривать этнокультурную идентичность не как совокупность фактов об истории или культуре, а как динамичную систему культурно-опосредованных отношений личности к собственной этнической общности, к другим группам и к себе.

Основой для такого взгляда на этнокультурную идентичность является в первую очередь генетический закон культурного развития, сформулированный Л.С. Выготским, который звучит как: всякая функция первоначально существует в социальном плане, то есть как форма взаимодействия между людьми, и лишь затем переходит в план психологический, то есть становится внутренним способом организации деятельности (Выготский, 1983). В рамках этнокультурной идентичности это означает, что, прежде всего, чувство принадлежности, образы «своих» и «чужих», категории оценки добра и зла содержатся в словах и действиях значимых взрослых, то есть всё это существует во внешнем мире. А значит, важно то, как организуется взаимодействие между подростками, чем наполнена жизнь в школе и общественном объединении. Но важно понимать, что ценности и смыслы не копируются в готовом виде. Подросток интериоризует культурные смыслы, и в ходе этого меняется сама структура социально заданного содержания, через переосмысление и сопоставление с прошлым молодой человек формулирует для себя собственный личный смысл.

Вторым важнейшим основанием для понимания феномена этнокультурной идентичности является знаковое опосредование. Язык и содержащиеся в нём самоназвания этноса, образы героев, истории и памятные даты — есть культурные средства, при помощи которых подросток объясняет свою принадлежность, через которые он формирует свою позицию. В своих работах А.Р. Лурия убедительно демонстрирует взаимосвязь строения когнитивных процессов и самосознания от социально-исторических форм жизни и освоенных инструментов обобщения (Лурия, 1974). Следовательно, при исследовании этнокультурной идентичности мы должны измерять не только наличие у подростка знаний об истории и культуре, но и то, как он применяет эти знания в жизни, использует ли он в речи «мой народ», «моя страна» или «в этом народе» или «в этой стране».

Сам Л.С. Выготский связывает с опосредованием представления об идеальной форме развития (Выготский, 1984). Более совершенные паттерны поведения уже существуют в среде, и именно на основе их подросток строит своё миропонимание. Процесс развития выражается во встрече наличной и идеальной формы, но результат становления не предопределён и во многом зависит от самого субъекта. Идеальная форма задаёт вектор развития, и уже в рамках этого направления, через совместную деятельность, подросток обретает свою

личную позицию. Поэтому многое в деле развития этнокультурной идентичности зависит от педагога, который и организует пространство идей и смыслов (Репринцев, 2017).

Одним из важнейших понятий в рамках культурно-исторического подхода является социальная ситуация развития. По Л.С. Выготскому, среда действует не абсолютно, а через отношение к ней ребёнка, единицей этого воздействия выступает переживание (Выготский, 1984). Именно поэтому семейная традиция, историческое событие для одного подростка будут источником гордости и личностного роста, а для другого — причиной внутриличностного конфликта и спутанной идентичности. Поэтому объектом изучения должна выступать целостная система «подросток — среда», в которую будут включены позиции значимых взрослых и сверстников, семейные ценности, также должно быть учтено интернет-пространство. Без определения истинных агентов социального влияния невозможно организовать грамотное психолого-педагогическое сопровождение. Ведь в современной цифровой и мультикультурной среде так много противоречащих смыслов и идей (Сухоруков, 2022).

Обращение к деятельностной линии культурно-исторической школы позволяет нам уточнить механизм перехода общественного в личностное. В концепции А.Н. Леонтьева значение становится психологически значимым, когда приобретает личностный смысл через сдвиг мотива на цель (Леонтьев, 1975). Следовательно, освоение языка или знакомство с традицией не приводит к развитию идентичности, это лишь пространство, в котором через проявление субъектности в значимой совместной деятельности подросток реализует свои цели. Через изучение истории своей семьи, уход за памятниками, диалог поколений подросток получает возможность реализовать свою субъектность.

Особое внимание в рамках развития этнокультурной 2-й идентичности мы уделяем именно подростковому возрасту. Ведь именно в этот критический период с помощью понятийного мышления подросток становится способным обобщать социальный опыт и обращаться к своей этнической принадлежности в ходе рефлексии. В ходе взросления подросток все чаще начинает задаваться экзистенциальными вопросами, связанными с определением своего предназначения и места в мире (Выготский, 1984; Божович, 1968). Поэтому этнокультурная идентичность уже не может опираться лишь на привычку или авторитет семьи. Этнокультурное самосознание формируется в ходе сопоставления позиций, через интериоризацию культурных значений и в поиске баланса между этнической, гражданской, локальной и индивидуальной идентичностью. В ходе этого становления, безусловно, возможны ошибки и противоречия, их стоит рассматривать не только как риск этнической социализации, но и как пространство для рефлексии и самопознания (Репринцев, 2024).

В рамках культурно-исторического подхода этнокультурную идентичность можно определить как динамическую систему смысловых отношений

и способов самопозиционирования, возникающую в культурно опосредствованном взаимодействии и обеспечивающую переживание сопричастности, интерпретацию общего прошлого, ценностный выбор и деятельное участие в жизни общности. Методологически важно дифференцировать процесс, результат и условия развития этнокультурной идентичности. Под условиями следует понимать доступность для подростка культурных средств, а также характер межпоколенного взаимодействия и вся структура совместной деятельности. Процесс — это присвоение и преобразование культурных символов, то есть единство интерио- и экстериоризации. Результатом же является самостоятельная и дифференцированная позиция, то есть подросток со сформированной этнокультурной идентичностью способен воспринимать культурные смыслы и видит их значение для прошлого и будущего общности, а также действовать на основе принятых ценностей, сохраняя свою и уважая чужую культуру.

Тем самым культурно-исторический подход позволяет понять этнокультурную идентичность не как продукт социализации, а как процесс становления субъекта культуры. В рамках этого становления подросток проходит через 4 взаимосвязанных этапа: социального, знаково-символического, личностно-смыслового, субъектно-деятельностного. Такой взгляд позволяет логически продолжить поставленную И.С. Сухоруковым проблему культурных средств и условий формирования этнокультурной идентичности, переводя ее в плоскость анализа генезиса, посредствующих механизмов и качественных преобразований личности подростка (Сухоруков, 2021).

Литература

1. Божович, Л.И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение.
2. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.
3. Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология. М.: Педагогика.
4. Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат.
5. Лурия, А.Р. (1974). Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. М.: Наука.
6. Репринцев, А.В. (2025) Риски и противоречия этнической социализации и экзистенциального самоопределения молодежи в транзитивном обществе // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 1 (6). С. 13–33.
7. Репринцев, А.В. (2024) Формирование этнической идентичности подростков и юношества в условиях становления информационного общества // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 1 (69). С. 103–122.
8. Репринцев, А.В., Сухоруков, И.С. (2017) Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной

психологии и социальной педагогики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 7 (256). С. 142–149.
9. Сухоруков И.С. (2022) Подросток между традициями национальной культуры и реалиями информационной эпохи: риски и противоречия формирования этнокультурной идентичности личности // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 4 (55). С. 184–198.
10. Сухоруков, И.С. (2021). Этнокультурная идентичность личности подростка в контексте культурно-исторического подхода в социальной психологии. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 4(60), 723–734. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4235 (дата обращения: 05.09.2026).

Выготский — Рубакин: два подхода к психологии искусства и чтения

Белянин В.П.
Д.фил. н., профессор
психотерапевт в частной практике, онлайне
psyling@g mail.com

Аннотация. В статье сопоставляются подходы Л.С. Выготского и Н.А. Рубакина к психологии искусства и чтения. Выготский рассматривал художественное произведение как объективно организованную систему стимулов, воздействующую на психологические процессы читателя. Рубакин сосредоточился на читателе, его опыте и взаимодействии текста с личностью читателя.

Ключевые слова: психология искусства, психология чтения, библиопсихология, психолингвистика, художественный текст

Выготский и психология искусства

Л.С. Выготский в «Психологии искусства» исходил из необходимости объективного анализа структуры художественного произведения. Он выступал против как чисто субъективного «вчувствования», так и сугубо формального анализа. В центре его внимания находилось взаимодействие объективных стимулов художественной формы и психологической реакции читателя.

Для Выготского форма произведения не является внешней оболочкой содержания. Она участвует в организации психологического воздействия. Предлагаю понятие «эмоция формы» (Выготский, 1968, с. 56, 60), исследователь полагает, что художественное произведение может строиться на «борьбе двух противоположных чувств», а результатом его воздействия становится

катарсис — преобразование первоначального переживания читателя (Выготский, 1968, с. 157, 316).

Важным ограничением его подхода было положение о невозможности непосредственно переходить от анализа знаков к психологии автора: «перейти к психологии автора … на основании толкования знаков нельзя» (Выготский, 1968, с. 17). Поэтому исходной точкой анализа становится художественное произведение и система организованных в нём стимулов.

Рубакин и психология чтения

Н.А. Рубакин в 1916 году создал направление, которое назвал библиопсихологией. Он исследовал чтение с учётом наследственности, среды, воспитания и индивидуального опыта. Читатель рассматривался как представитель определённой социальной среды, однако его отношение к тексту определяется также индивидуальными психологическими особенностями.

В отличие от Выготского, Рубакин предлагал идти от читателя и чтения к произведению, а затем к автору. Восприятие текста вызывает у читателя понятия, образы, эмоции, стремления и действия (Рубакин, 1977, с. 95). Отсюда возникала идея «личного уравнения» читателя и писателя. Рубакин стремился учитывать и формальную организацию текста, анализируя, например, последовательность слов и вызываемые ими «фазы возбуждений» (Рубакин, 1977, с. 125–126).

Центральной для библиопсихологии является идея взаимодействия текста и психологических особенностей воспринимающего. Рубакин сформулировал закон консонанса и диссонанса эмоций: понимание слова зависит от преобладающих эмоций читателя или слушателя (Рубакин, 1977, с. 120). Он также связывал чтение с включением текста в индивидуальную «картину мира» читателя и возможным расширением этой картины (Белянин, 1990).

Два направления анализа художественного текста

Сопоставление идей Выготского и Рубакина позволяет выделить две исследовательские перспективы. Для Выготского исходной точкой является произведение: анализируются его структура, форма и объективные стимулы, через которые раскрывается психологическое воздействие. Для Рубакина исходной точкой является читатель: текст рассматривается как стимул, вызывающий у конкретного человека проекции, образы, эмоции и действия.

Эти перспективы можно условно обозначить как искусствоцентрическую и личностноцентрическую. Они исходят из разных оснований, но не обязательно являются взаимоисключающими. При порождении текста автор, создавая провзиедение, выступает и как индивидуальная личность, и как языковая личность, работя с языком и формой текста, которую он подчиняет своей доминанте (Белянин, 1996). Текст рождается на пересечении доминанты автора и психологической структуры текста. При восприятии текста, в процессе

чтения объективная организация текста взаимодействует с индивидуальными особенностями читателя. Поэтому рецептивный потенциал произведения определяется как его структурой, так и личностью читателя.

Литература

1. Белянин В.П. (1990) Библиопсихологический аспект оптимизации функционирования художественного текста. // Оптимизация речевого воздействия. М., с..169–180.
2. Белянин В.П. (1996) Основы психолингвистической диагностики. М.: Институт Языкознания
3. Выготский Л.С. (1968) Психология искусства. М.: Искусство.
4. Рубакин Н.А. (1977) Психология читателя и книги. М.: Книга.

Категория «развитие» в трудах Л.С. Выготского и современных психологов

Буравлева Н.А.
доцент факультета психологии и специального образования ФГБОУ ВО ТГПУ, Томск, Россия
buravleva@tspu.edu.ru

Л.С. Выготский внес большой вклад в развитие психологии в нашей стране и мире. Одной из центральных категорий его культурно-исторической теории является категория «развитие». Понимание этой категории менялось от классической культурно-исторической теории Л.С. Выготского до современной науки, что является примером эволюции многих вопросов психологии.

Классический подход Л.С. Выготского рассматривал развитие как процесс овладения культурой через знак и общение, где источник развития — внешний (социальный), а движущая сила — обучение. В основе культурно-исторической теории лежит идея о двух линиях развития: натуральной (биологической) и культурной. Развитие человека — это, прежде всего, культурное развитие, которое происходит через овладение специальными «психологическими орудиями» — знаками (в первую очередь, словом).

Для Л.С. Выготского развитие не являлось просто развертыванием врожденных задатков. Он считал источником развития социальную среду в системе отношений с другими людьми. Ученый сформулировал это в виде закона развития высших психических функций: всякая высшая психическая функция в своем развитии была внешней, социальной, интерпсихической формой, а затем становится внутренней, собственно психической, интрапсихической формой (Выготский, 1983, с. 145).

Ключевой движущей силой развития он считал обучение. В своих работах ученый подчеркивал взаимосвязь обучения и развития, обращал внимание на то, что обучение не просто «следует» за развитием, но ведет его за собой. В качестве основного механизма развития Л.С. Выготский выдвинул интериоризацию, то есть процесс «вращивания» внешних, социальных действий и знаков во внутренний план сознания, когда ребенок сначала действует с помощью взрослого, потом с помощью внешних знаков, и лишь затем — во внутреннем плане (Выготский, 1983).

Л.С. Выготский отмечал, что развитие отражает качественные изменения, при этом на каждом возрастном этапе возникают новообразования — новые психические структуры.

Е.Е. Кравцова считает заслугой Л.С. Выготского то, что «…он *выделил и описал в научных понятиях специфически человеческий путь развития, который назвал культурным»* (Кравцова, 2012, с. 62). Психическое развитие связано со способностью человека овладевать собственной психикой. Все внешние факторы, в том числе и результаты обучения, не усваиваются механически в процессе интериоризации, понимаемой как движение извне вовнутрь, а являются инструментами, средствами, при помощи которых человек становится субъектом собственного поведения, деятельности, становится личностью.

Современная психология, опираясь на идеи Л.С. Выготского, развивает их и вносит коррективы. Культурно-исторический подход помогает выстроить логику и качественные особенности психического развития человека, рассматривая его активным, реализующим свою неповторимую индивидуальность. В настоящее время исследователи, не отвергая идей выдающегося ученого, смещают акценты: развитие всё чаще понимается как саморазвитие и порождение субъектом самого себя, где важнейшую роль играют не только присвоение, но и личный смысл, сознание и «встреча» с другим человеком.

Классическая модель оперировала в первую очередь значением (слово как единица общения и обобщения). Но Е.Е. Кравцова и Г.Г. Кравцов (2018) в своей работе подчеркивают, что основополагающей идеей Л.С. Выготского была первичность смысла по отношению к значению. Развитие — это не просто усвоение значений, но и порождение смыслов, в том числе личностных.

Основные векторы современного понимания развития смещают акцент от интериоризации к саморазвитию и порождению. Если классическая модель фокусировала внимание на превращении внешнего во внутреннее, то сегодня развитие сосредоточено на процессе саморазвития субъекта. Человек не просто «присваивает» культуру, но и порождает новые смыслы, новые формы деятельности и самого себя. Развитие — это высшая форма движения, саморазвитие.

Идеи Л.С. Выготского активно развивались и развиваются как в России, так и за рубежом. Среди наиболее известных исследователей можно выделить

Б.Д. Эльконина. В его работах введены такие понятия как «акт развития», «посредничество». Для него развитие — это не просто присвоение, а «встреча» идеальной и реальной форм, требующая самопреодоления и творческого действия. В его трудах выделена роль «посредника» — живого человека, который «являет» образ деятельности (Эльконин, 2016).

Представители деятельностного подхода в отечественной психологии А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин сводили развитие к присвоению общественно-исторического опыта через деятельность.

Современные исследователи, такие как В.С. Кубарев (2013), указывают на то, что продолжительное время сознание было лишено самостоятельного статуса. Восстановление этого статуса означает, что развитие понимается не только как освоение деятельности, но и как «становление и развитие сознания, опыта сознания». Развитие можно трактовать как расширение и качественный рост сознания.

Стоит отметить, что, в отличие от классической психологии, которая сосредоточена на том, каким человек должен быть в результате развития, культурно-историческая теория исследует, каким человек может быть. И этот постулат отражает одну из главных идей психологии о том, что личность — это, прежде всего, человек развивающийся, а главный способ и стержень существования личности — это развитие (Кравцов, 2006).

Кроме этого, современный взгляд выделяет роль посредника. Развитие невозможно без живого человека, который «являет» ребенку образ деятельности и становится «зеркалом» его собственных возможностей. Если в классической психологии результатом развития является присвоение культурного опыта, формирование высших психических функций, то неклассическая парадигма обращает внимание на порождении нового опыта, становление субъектности.

В.М. Розин (2016) в своих работах предлагает новую концепцию развития, основанную на идеях «шага развития», культурно-исторической и семиотической природы способностей и «культуры жизни человека».

В работах Л.С. Выготского и его последователей содержатся предпосылки для понимания психики как сложной, саморазвивающейся системы, что соответствует уже постнеклассическому типу научной рациональности. Здесь предметом исследования являются саморазвивающиеся (в том числе и за счет присущей им способности к самоорганизации) системы (Клочко, 2013).

В последние годы исследователи обратили внимание на такое понятие как квази-развитие, которое базируется на иллюзии самосовершенствования, бесконечности вариантов и интенсивности развития, изменениях ради самих изменений, желании получить готовый «рецепт», вместо того чтобы брать на себя ответственность, осознавать смыслы, стремиться к формированию новой идентичности в меняющиеся времена. Квазиразвитие часто обусловлено внешними факторами, например социальным давлением, требующим от человека быть успешным (Kostromina, Makarova, 2023).

Квазиразвитие связывают с отсутствием смыслового регулятора или его недостаточным уровнем. То есть в фокусе внимания находится желание развиваться и меняться, но человек не может ответить на вопросы «Зачем, почему?» По мнению Сергиенко, изменения, вызванные только внешними обстоятельствами, нельзя назвать развитием, поскольку источник должен находиться внутри развивающейся личности, а внешнее влияние лишь дополняет и актуализирует этот источник (Сергиенко, 2009).

В противовес квазиразвитию С.Н. Костромина и М.В. Макарова (2023) определяют развитие как процесс формирования у индивида уникальной интенциональности посредством активного преобразования себя и окружающего мира. Этот процесс характеризуется внутренней упорядоченностью и связностью, а также настойчивым стремлением двигаться вперед, несмотря на внешние влияния и личные ограничения.

Таким образом, классическое понимание развития у Л.С. Выготского было сосредоточено на социальном источнике, обучении как движущей силе и интериоризации как механизме. Современная психология, не отрицая этих положений, делает акцент на саморазвитии, смысле, сознании и посреднической роли Другого. Это смещение от «присвоения культуры» к «порождению себя в культуре».

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского не перестает быть актуальной и сегодня. Меняется общество, происходят социокультурные сдвиги в связи информатизацией и технологизацией среды, которые влекут за собой серьезные сдвиги в жизни человека, но идеи Л.С. Выготского продолжают служить базой для дальнейшего развития психологической науки, помогают в решении конкретных практических задач.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений в 6-ти томах: Том: 3 («Проблемы развития психики»).* М.: Педагогика.
2. Клочко, В. Е. (2013) Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова). *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* 2. 106–120. URL: https://rucont.ru/efd/340883 (дата обращения: 30.09.2026)
3. Кравцов, Г.Г. (2006) Проблема личности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, *2*(1), 18–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n1/Kravtsov (дата обращения: 30.09.2026)
4. Кравцова, Е.Е. (2012). Неклассическая психология Л.С. Выготского. *Национальный психологический журнал, 1*(7), 61–66. URL: https://npsyj.ru/articles/article/2979/ (дата обращения: 30.09.2026).
5. Кравцова, Е.Е., Кравцов, Г.Г. (2018). Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология, 14* (3), 67–73. https://doi.org/10.17759/chp.2018140306

6. Кубарев, В.С. (2013). Проблема развития в культурно-исторической психологии: от деятельности к сознанию. *Культурно-историческая психология, 9*(2), 2–9. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2013_n2/61526 (дата обращения: 30.09.2026).
7. Розин, В.М. (2016). От взглядов Л.С. Выготского к современной концепции развития. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 13(2). 367–385. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-vzglyadov-l-s-vygotskogo-k-sovremennoy-kontseptsii-razvitiya
8. Сергиенко, Е. А. (2009). Принципы дифференциации-интеграции и континуальности-дискретности психического развития. В Н.И. Чуприкова (Ред.), *Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма,* 131–149. М.: Языки славянских культур. URL: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9789551030 20.html (дата обращения: 30.09.2026)
9. Эльконин, Б.Д. (2016). Посредническое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология, 12*(3), 93–112. https://doi.org/10.17759/chp.2016120306
10. Kostromina, S. N., & Makarova, M. V. (2023). Quasi-Development as an Illusion of Personal Growth. *Changing Societies & Personalities, 7*(2), 81–101. https://doi.org/10.15826/csp.2023.7.2.232

Идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта и проблема эмоционального отношения к учению

Воронкова И.В.
доцент факультета Психология образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
voronkovaiv@mgppu.ru

В работах отечественных и зарубежных психологов неоднократно указывалось на единство развития аффективной и интеллектуальной сферы. В работах Ж.Пиаже, Л.Кольбер. рассматриваются проблемы взаимосвязи развития морального сознания и развития интеллекта. Ж.Пиаже указывает, что когнитивная и эмоциональная регуляция формирующих действий в учении проходят прогрессивный путь развития, согласуясь и дополняя друг друга. Рассматривая эмоции как физиологические активаторы, он считает, что чувства дают действию необходимую энергию, а их значение налагает на поведение определенную структуру [11, с. 63]. «То, что в жизни здравый смысл зовет «чувством» и «умом», рассматривая их как две способности, противостоящие одна другой, по сути две разновидности поведения, одна из которых направлена на людей, а другая на идеи или вещи» — отмечает Ж.Пиаже [там же, с. 64].

Вопрос о единстве аффекта и интеллекта рассматривался Л.С. Выготским еще в 1925 году в работе «Психология искусства». Рассуждая о создании и восприятии произведений искусства Л.С. Выгосткий отмечает «…субъект чувствует интеллектуальную радость…» [8, с. 65]., также автор подчеркивает «…искусство есть работа мысли, но совершенно особенного эмоционального мышления» [там же].

Позже, понимая проблему единства аффекта и интеллекта как краеугольный камень теории психического развития ребенка, в статье «Проблемы умственной отсталости», написанной в 1935 году, критикуя односторонние подходы к пониманию процесса развития психики в онтогенезе, Л.С. Выготский не соглашается с К.Левиным, пытавшимся вывести природу умственной отсталости из нарушения аффективной сферы. «Левин рассматривает аффект вне развития и вне связи с остальной психической жизнью. Он предполагает, что место аффекта остается неизменным и постоянным на всем протяжении развития и что, следовательно, отношения интеллекта и аффекта есть постоянная величина» — подчеркивает Л.С. Выготский [7, с. 21–22]. В учении о высших психических функциях, составляющем ядро культурно-исторической концепции, Л.С. Выготским показано, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектом и аффектом: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [5, с. 14]. Он пришел к выводу о том, что существует смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. «Все дело в том, что мышление и аффект представляют часть единого целого — человеческого сознания [там же].

Говоря о «личностном» смысле учебной деятельности, А.Н. Леонтьев также подчеркивал связь аффекта и интеллекта. Поскольку смысл, в свою очередь, определяется мотивами, А.Н. Леонтьев показывает, что рождение новых мотивов, формирующих новые смыслы, раскрывает и новые возможности в сфере интеллекта [10]. С.Л. Рубинштейн поддерживая идею единства аффекта и интеллекта, отмечал, что эмоции как таковые обуславливают, прежде всего, динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее «настроенность» на тот или иной вид активации; действия эмоций могут быть как усиливающими, так и понижающими, причем если в норме сознательная познавательная интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая ему направленность и избирательность, то при аффектах при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения [12].

По мнению А.В. Запорожца, в переходном возрасте от дошкольного к младшему школьному периоду развития происходит «интеллектуализация

аффекта», эмоции становятся умными, между эмоциями и действиями ребенка вклиниваются опосредованные интеллектуальные моменты [9].

В.К. Вилюнас обосновал невозможность существования эмоций в отрыве от познавательных процессов следующим образом: эмоции выполняют свои функции, наиболее общими из которых являются «оценка» и «побуждение», в зависимости от познавательного содержания психического образа; они выделяют цели в познавательном образе и побуждают к соответствующему действию [1]. Поддерживая теорию единства аффективной и познавательной сфер, Л.М. Аболин обращает внимание на участие эмоций в мотивации познавательной деятельности. Он отмечает, что «…они (эмоции) входят в

структуру каждого психического процесса, представляя тем самым единство аффективной и познавательной сторон интеллекта» [1, с. 25]

Функционально единство эмоциональных и мотивационных процессов было признано большинством психологов, что нашло отражение в «мотивационной теории эмоций» и привело к рассмотрению важности такого феномена, как эмоциональное отношение к учению. Оно (эмоциональное отношение к учению) определяет характер протекания учебного процесса, качество усвоения знаний учащимися, выступая в единстве двух аспектов: знания учащегося о том, ради чего он учится, традиционно описываемое в терминах мотивации учения, и эмоциональных переживаний, связанных с процессом учения. Говоря о связи мотивационных и эмоциональных факторов в учебной деятельности, Л.И. Божович подчеркивала, что опора в учении на внешние мотивы приводит к сдвигам в аффективной сфере учащихся, что находит отражение в состоянии тревожности [3]. Фиксируя зависимость учения от интересов учащихся, А.Н. Леонтьев признает, что «…остаются нераскрытыми те отношения, внутри самой деятельности ребенка, которые лежат за явлением интереса и которыми естественно можно управлять» [10, с. 35]. Высокую ответственность учащихся в учебной деятельности автор связывал с теми мотивами, которые у них не только не совпадают с личной, непосредственной целью, но и находятся в сложном отношении к ней. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» [12, с. 141]. Эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи понятны ему, но и так, как они внутренне приняты, т.е. какой они нашли отклик и опорную точку в его переживании [12]. Отсюда следует, что эмоции учащихся, отражая ту или иную сторону познавательной деятельности, выступают и своеобразным ее регуляторами.

Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун рассматривают проблему отношения к учению в основном с точки зрения складывающейся

у ученика системы учебных мотивов. Однако понятие отношения включает в себя не только мотивационно-потребностный аспект, но и эмоциональный. Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что отрицательные эмоциональные переживания играют неоднозначную роль в регуляции деятельности субъекта, могут выполнять определенную мотивационную функцию и таким образом способствовать организации, а не нарушению деятельности. Показано, однако, что мотивирующая функция таких эмоций опосредуется сложностью задания [3].

В качестве показателей отрицательного эмоционального отношения к учению А.Д. Андреева и А.М. Прихожан рассматривают тревожность и негативные переживания (гнев, агрессию, напряженность). Тревожность, с точки зрения А.М. Прихожан, является выражением неудовлетворенности у учащегося ведущих возрастных потребностей, обеспечивающих нормальное функционирование и развитие личности. Подчеркивается, что если высокий и средний уровни познавательной активности инициируют учебную деятельность, то соответствующие уровни тревоги и негативных переживаний — дезадаптивные и дезорганизующие факты [2].

Положительные эмоции оказывают различное влияние на протекание деятельности: одни связаны с ее завершением, другие обеспечивают ее самовыдвижение и развитие реализуемых в ней потребностей по типу ненасыщаемых. К последним относится эмоциональное переживание интереса, способствующего формированию познавательной деятельности и таких значимых для личности образований как творческое отношение к действительности, познавательная активность и др. [3]. Интерес играет исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта. Как показывают исследования, другие положительные эмоции, такие как радость, удовольствие, играют лишь второстепенную роль в поддержании творческих действий и могут приводить и к ухудшению конструктивного мышления [2]. Л.С. Выготский в работе «Педагогическая психология» говорил о том, что прежде, чем призвать ребенка к какой-либо деятельности, необходимо заинтересовать его ею, позаботиться о том, чтобы он был готов к этой деятельности [6]. С появлением интереса появляется личностный смысл деятельности, повышается способность к восприятию и обработке, поступающей из внешнего мира, стимулирует человека к исследовательскойи познавательной активности.

Функционально идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта была признана большинством психологов, что нашло отражение в придании значимости исследования проблемы эмоционального отношения к учению и рассмотрения данного феномена как важного аспекта учебной деятельности [4].

Литература

1. Аболин Л.М. *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань: Изд-во КГУ, 1987.
2. Андреева, А.Д. *Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования. Культурно-историческая психология, 17*(1), 84–92. https://doi.org/10.17759/chp.2021170112
3. Божович Л.И. *Проблема развития мотивационной сферы ребенка*. М,1972. 7–44. https://psychlib.ru/mgppu/imp/IMP0071.htm?mainSes=NTKM08d8ca967c31eb11dfe79a10ac5b&q=1790745457124&#$p
4. Воронкова И.В. *Учебно-познавательная мотивация и эмоциональное отношение к учению старших подростков*. Набережные Челны, 2010. https://elibrary.ru/item.asp?id=41771981
5. Выготский Л.С. *Мышление и речь.* https://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#$p14
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* Краткий курс. М., 1926. https://psychlib.ru/mgppu/VPp-1926/VPp-348.htm#$p1
7. Выготский Л.С. *Проблемы умственной отсталости.* https://psychlib.ru/mgppu/VUr-1935/VUr-0071.htm#$p7
8. Выготский Л.С. *Психология искусства*. М.: Педагогика. http://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_psihologiya-iskusstva_1987/go,4; fs,
9. Запорожец А.В. *Психическое развитие ребенка:* https://psychlib.ru/mgppu/ZIp_I-1986/ZIp320.html?mainSes=MHMQbf7818dcf18ac968d08412fee8c0&q=1790745379771&.
10. Леонтьев А.Н. *Психологические вопросы сознательности учения.* http://elib.old.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=izvestiya-apn_vyp7_1947
11. Пиаже Ж. *Психология интеллекта*. http://elib.old.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969/go,54; fs,1/
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* http://elib.old.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_osnovy-obschey-psihologii_t2_1989/go,140; fs,1

Психология эмоций: Выготский и Дамасио о теории Джеймса-Ланге

Гильманов С.А.
Профессор, профессор высшей школы гуманитарных наук
Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия
gilmanovsa1109@gmail.com

Незаконченный труд Л.С. Выготского, о психологии эмоций, в котором он хотел «собрать воедино и обобщить разрозненный фактический материал, раскрыть за борьбой конкретных психологических учений борьбу философских идей, наметить философское понимание психологической проблемы аффектов и тем самым проложить путь для будущих исследований» (Выготский,

1984, с. 111), был полностью опубликован в собрании сочинений только в 1984 г. под названием «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование). Выготский успел осуществить только критико-аналитическую часть этого труда, включающую рассмотрение философских систем Р. Декарта и Б. Спинозы, анализ и критику органической («периферической») теории эмоций Джеймса-Ланге. Из зарубежных публикаций нам известна только одна публикация, практически не цитируемая в трудах западных психологов — в вышедшем — в 1987 г. в издательстве Plenum Press английском варианте шеститомного собрания сочинений Выготского (Vygotsky, 1987).

За прошедшие 93 года с момента работы Выготского над этим произведением было предложено множество теорий, объясняющих сущность эмоций и весьма близких по рассматриваемой проблематике и содержанию аналитических построений. Одна из таких, весьма известных, современных теорий эмоций — теория Антонио Дамасио, основанная на его трехуровневой модели сознания. По нашему мнению, сопоставление взглядов Выготского и Дамасио на «органическую» теорию Джеймса-Ланге весьма актуально: это позволяет оценить связь взглядов Выготского с современным состоянием психологии эмоций, определить влияние исследовательской позиции на формирование теоретических представлений об эмоциях, обнаружить специфические черты рождения и распространения гуманитарного знания в целом.

Цель исследования: на основе анализа содержания труда Л.С. Выготского «Учение об эмоциях» и монографий А. Дамасио «Ошибка Декарта. Эмоции, разум и человеческий мозг» (4), и «В поисках Спинозы: радость, печаль и чувствующий мозг» (5) установить сходства и различия их подходов к теории Джеймса-Ланге (в данном исследовании мы будем обращаться только к имени У. Джеймса) и оценить значение теоретико-методологических основ культурно-исторического подхода Л.С. Выготского для развития теоретических представлений об эмоциях. Исследование опирается на вид анализа, предложенный Л.С. Выготским и назвавшим его «объективно-аналитическим методом», когда анализ, «опираясь на изученные и обобщенные прежде факты, через изучение новых единичных фактов приводит в конце концов к новым относительным фактическим обобщениям, имеющим границы, степени приложимости, ограничения и даже исключения» (Выготский, 1982, с. 408).

Первый факт, который можно обнаружить — при оценке периферической теории эмоций, взгляды Выготского и Дамасио существенно различаются.

Выготский считает теорию Джеймса, полностью ошибочной, и практически выносит ей приговор: «Не эволюция, а инволюция, не развитие, а свертывание, не усложнение и превращение в более высокие формы, а отмирание и превращение в рудиментарные остатки, не прогенетические, имеющие будущее, а дегенерирующие, архаические, являющиеся пережитками отдаленнейшего прошлого функции — вот что представляет собой теория Джемса»

(Выготский, 1984, с. 275). Он даже высказывает мнение, что «Мы присутствуем при выяснении окончательного исторического приговора этой теории» (Выготский, 1984, с. 95), и, опираясь на слова Джеймса о том, что невозможно представить сильное чувство без телесных проявлений, и о том, что причины эмоций — в теле, Выготский на основе тщательнейшего анализа философских основ, результатов десятков исследований физиологов и психологов, делает вывод: «Сторонники органической теории забыли в своей гипотезе не более чем человеческий дух. Всякая эмоция есть функция личности: именно это выпускает из виду периферическая теория» Выготский, 1984, с. 280). Дамасио, хотя и признает, что отображение тела в эмоциях «вряд ли будет таким прямым, как когда-то представлял себе Уильям Джеймс» (5, p. 88), заявляет, однако: «Я полагаю, что этими словами, опередившими и свое время, и наше, Уильям Джеймс указал на механизм, необходимый для понимания эмоций и чувств» (Damasio, 1994, с. 129). Выготский иронизирует над Джеймсом, полагавшим, что его «Собственная гипотеза представлялась ему делом дарвиновского масштаба» (Выготский, 1984, с. 194). Дамасио, анализирующий взгляды Джеймса на человеческую психику, оценивает их весьма высоко, и, как бы возражая Выготскому, пишет, что они «могут сравниться разве что с идеями Шекспира и Фрейда» (Damasio, 1994, с. 129).

Второй факт, на который можно указать — различия в понимании сущности эмоций. Выготский критикует Джеймса за то, что у него эмоции — рудименты, пережитки «темного наследия животных предков»; и что, сводя эмоции «к периферическим изменениям внутренних органов и мускулов, теория тем самым гипотетически создает для них органический субстрат, отличный и отдельный от материального субстрата остального сознания» (Выготский, 1984, с. 210). «Не эволюция, а инволюция, не развитие, а свертывание, не усложнение и превращение в более высокие формы, а отмирание и превращение в рудиментарные остатки, не прогенетические, имеющие будущее, а дегенерирующие, архаические, являющиеся пережитками отдаленнейшего прошлого функции — вот что представляет собой теория Джемса» (Выготский, 1984, с. 275). Дамасио же считает, что содержание чувства «состоит в представлении определенного состояния тела» (Damasio, 2003, p. 85), что в организме представлены первичные эмоции, зависящие от работы лимбической системы, и соответствующие «профилям реакций организма, которые в значительной степени предопределены в том смысле, в каком об этом говорил Уильям Джеймс» (Damasio, 2003, с. 149).

Однако следует указать и на еще один факт — на то, что в теории Дамасио можно увидеть (пусть косвенное) проявление культурно-исторического подхода. Хотя Выготский не оставил полноценно сформулированного научного представления об эмоциях, его суждения о том, что эмоция есть функция личности, что «сложные эмоции появляются только исторически и представляют

собой сочетание отношений, возникающих из условий исторической жизни» (Выготский, 1882, [2а], с. 126), что «Мозговым субстратом психических процессов являются не изолированные участки, а сложные системы всего мозгового аппарата» (Выготский, 1882, [2а], с. 128), показывают тот путь, по которому должна следовать психология эмоций. О требованиях к теориям эмоций, Выготский писал: «Каждую эмоцию можно квалифицировать не иначе, как с точки зрения степени ее развития. Поэтому только та теория эмоций может быть признана удовлетворительной, которая может быть применена ко всем ступеням развития чувства» (Выготский, 1984, с. 280). В теории Дамасио можно увидеть, что, хотя он и сводил эмоцию к рефлексивному уровню работы психики, следующий уровень развития эмомоциональной сферы человека — чувства — это личностный уровень, отражающий «карту тела», возникающую через сигналы от тела и развивающуюся. В сознании это предстает как развитие «идей»: идеи «первого порядка» — идея объекта и идея тела, измененного идеей объекта, которые формируют «я» — идею «второго порядка», как «представление о взаимосвязи между двумя другими представлениями: воспринимаемым объектом и телом, измененным восприятием» (Damasio, 2003, p. 215), причем на это восприятие существенным образом влияет культурно-историческая среда.

Как в свете этого оценил бы Выготский теорию Дамасио? По нашему мнению, теория Дамасио и отвечает, и не отвечает взглядам Выготского: в идее гомеостаза (предложенной еще Б. Телезио и использованной Ж. Пиаже, и К. Левином), в разделении природы эмоций и чувств (часто описываемых в учебниках психологии), в выделении идей первого и второго порядка, в понятии «соматических маркеров» и др., можно увидеть описание ступеней развития эмоций, но можно трактовать их и как сохранение картезианского разделения души и тела, как сведение эмоций к телесным проявлениям.

Общим достижением психологического знания в области эмоций за прошедшее со времен Джеймса время, стало понимание роли культуры в формировании и функционировании эмоциональной сферы человека. Сегодня это подчеркивается большинством психологов конструктивистского толка, положительно оценивающим теорию Джеймса (Л.Ф. Барретт, Дж. Г. Гросс, Б. Мескита, Дж.А. Рассел, А. Скарантино, Р. Харре и др.). Сюда можно отнести и взгляд Дамасио, одновременно и противоречащий взглядам Выготского, и совпадающий с ним. Парадоксально, но Выготский, ошибочно считая, что теория Джеймса вскоре будет опровергнута всей психологической наукой, не подозревал, что в сохранении ее в современных теориях эмоций косвенным образом будут участвовать его положения о культурно-исторической теории психики, о принадлежности эмоций личности.

Таким образом, сходства подходов к теории Джеймса-Ланге Л.С. Выготского и А. Дамасио — в ориентации обоих на сочетание физиологических

процессов и культурно-историчную обусловленность в формировании эмоциональной сферы человека. Различия — в оценке теории Джеймса, что обусловлено различными подходами к интерпретации текстов Джеймса. И сходства, и различия обусловлены несомненным влиянием на современные теории эмоций культурно-исторического подхода.

В заключение можно указать на то, что тексты Л.С. Выготского и А. Дамасио — не просто диалог ученых через десятилетия, это яркая иллюстрация того, как развивается психологическое, и, по большому счету все гуманитарное знание. На этом примере можно увидеть, как происходит восприятие теоретического знания, содержащегося в текстах предшественников, и формирование нового знания при их интерпретации. При этом вербальные формулировки в гуманитарном знании всегда содержат «недоговоренности», что и позволяет обогащать само знание в процессе его интерпретации. В этом — в интерпретационной субъективности, обеспечивающей динамику развития и в постоянном обращении к наследию великих мыслителей прошлого, и заключаются сила и слабость гуманитарного знания.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. Соч. в 6-ти тт. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. — С. 291–436.
2. (а) Выготский Л.С. О психологических системах // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. — М.: Педагогика, 1982. С.109–131.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. С. 90–318.
4. Damasio A.R. A.R. Descartes' Error. Emotion, Reason, And the Human Brain. New York: Putnam, 1994. 312 p.
5. Damasio A.R. Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain. London: William Heinemann, 2003. 355 p.
6. Vygotsky L.S. The Teaching about Emotions. Historical·Psychological Studies // The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 6: Scientific Legacy. New York: Plenum Press. 1987. pp. 71–235.

Культурно-историческая парадигма как призма: конструирование смысла на стыке дисциплин

Гладковский В.И.
кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры физики УО БрГТУ, Брест, Беларусь
vig4540@ya.ru

Попытка рассматривать культуру как фундаментальный контекст, в котором рождаются любые социальные и психические явления, восходит к работам Л.С. Выготского и его школы. Однако сегодня, в эпоху постмодернистской фрагментации и цифровой революции, мы переживаем нечто большее, чем просто возврат к идеям вековой давности. Речь идет о качественном изменении статуса культуры. Если раньше она была лишь декорацией, на фоне которой разворачивалась драма человеческой жизни, то теперь она превращается в сценариста и режиссера. Цифровые среды, социальные сети и алгоритмическая экономика порождают новые культурные формы, которые, в свою очередь, начинают диктовать условия существования самого человека [1, с. 45]. Именно поэтому обращение к культурно-исторической парадигме сегодня — это не дань традиции, а экзистенциальная необходимость.

Я предлагаю взглянуть на этот подход не как на «призму», которая просто преломляет лучи света (теории и факты), а как на «проекционный аппарат». Парадигма не только фильтрует то, что мы видим, но и *проецирует* на изучаемую реальность те вопросы, которые мы сами же и создаем. Это значит, что исследователь, работающий в рамках данной парадигмы, не просто «открывает» новые данные, он буквально *конструирует* их через систему культурно-исторических координат. Например, изучая потребительское поведение в современном мегаполисе, мы можем рассматривать его либо через призму рационального выбора (экономика), либо через призму социального подражания (социология). Однако культурно-исторический подход позволяет увидеть, что сама «рациональность» выбора является продуктом исторически сложившейся культурной практики, где магазин и витрина превратились в ритуальные пространства формирования идентичности [2, с. 112]. Здесь экономическое поведение оказывается проявлением глубоких культурных паттернов, уходящих корнями в историю торговли и витринного искусства.

Однако не будем упрощать. Междисциплинарность в данном контексте — это не просто «смешение» наук, а создание гибридного знания, которое невозможно получить ни в одной из дисциплин по отдельности. Возьмем когнитивную психологию. Долгое время она изучала память и восприятие в лабораторных условиях, игнорируя культурный контекст. Но как показали исследования, память не является «чистой» функцией мозга; она глубоко культурно опосредована.

А.Н. Леонтьев и его последователи доказывали, что структура психики формируется через присвоение культурных орудий [3]. Но я рискну пойти дальше: современная цифровая среда (поисковики, облачные хранилища) фундаментально перестраивает саму экосистему памяти. Мы перестаем запоминать информацию, мы запоминаем *где* ее искать. Это порождает феномен «когнитивной экзокультуры», где мышление становится распределенным между человеком и цифровой средой. Культурно-историческая парадигма позволяет нам увидеть в этом не просто технологический сдвиг, а фундаментальную трансформацию культурного инструментария мышления, когда внешние символы заменяют внутренние ментальные операции [4]. Этот вывод выглядит неожиданно, но он логично вытекает из принципа интериоризации: сегодня мы интериоризируем не знание, а алгоритмы поиска этого знания.

Пожалуй, самым продуктивным полем для приложения данной парадигмы является экономическая антропология. Классическая экономика часто описывает человека как «гомо экономикус», но культурно-исторический подход вскрывает, что даже базовые категории (стоимость, обмен, труд) исторически и культурно конструируются. Взглянем на феномен «дара». Для М. Мосса дар — это не просто экономическая операция, а тотальный социальный факт [5]. Однако я бы дополнил это наблюдение современными реалиями. Сегодня мы наблюдаем превращение *подарка* в *инвестицию* (например, в виде краудфандинга). Мы дарим деньги незнакомцам, но делаем это не из чистой альтруистической рациональности, а потому что это культурно-освященный способ участия в создании общего блага. Здесь экономика оказывается заложницей культурного сценария, где «поддержка» превращается в форму символического капитала [6]. Таким образом, культурно-исторический анализ помогает дезавуировать утилитарные модели экономики, показывая, что за любым финансовым расчетом стоит драматургия культурных смыслов.

Но самым интригующим аспектом использования данной парадигмы становится вопрос о границах. Если мы принимаем тезис о том, что все знания культурно и исторически обусловлены, то мы сталкиваемся с проблемой «эпистемологического разрыва»: как мы можем судить о прошлом, если мы сами заперты в рамках современной культуры? Ответ на этот вопрос лежит не в плоскости отказа от объективности, а в осознании герменевтической природы исследовательской работы. Мы не можем «влезть в голову» носителя другой эпохи, но мы можем расшифровать его культурные коды через их материальные воплощения — тексты, артефакты, ритуалы [7]. В этом смысле исследователь-междисциплинарник — это не просто «переводчик», а «экзегет», который проникает в глубину символических систем. Это требует отказа от линейного нарратива. Вместо этого мы создаем «фрактальную» модель исследования, где каждая точка соприкосновения с культурным феноменом открывает новые грани, не отменяя предыдущие.

Именно здесь я вижу риск возникновения опасности «методологической редукции». Если мы, используя культурно-исторический подход, начнем объяснять все сугубо культурой, мы рискуем потерять материальную основу бытия. Нельзя игнорировать нейробиологические процессы или физические ограничения. Поэтому важно говорить о *диалоге*, а не о диктате. Я предлагаю рассматривать культурно-историческую парадигму как *топос*, в котором происходит встреча различных онтологий. В этом пространстве материальное (мозг, тело, технологии) и идеальное (смыслы, символы) не разделены, а находятся в состоянии непрерывного обмена [8]. Это не плюрализм мнений, а плюрализм бытийных оснований, которые требуют особого языка описания. Например, проблема искусственного интеллекта: является ли он носителем культуры? Если мы ответим «нет», потому что у него нет истории, то мы ограничим его понимание. Если же мы признаем, что ИИ конструирует свою «культуру» из данных, которые мы сами ему предоставили, то мы открываем новые горизонты для междисциплинарного анализа [9, с. 78]. Но это требует от нас готовности пересмотреть само понятие субъектности и историчности.

В заключение приведу простой пример для понимания. Представьте, что вы заблудились в лесу. Если вы ищете дорогу наощупь, вы используете свой непосредственный, природный опыт. Если у вас есть **компас**, то искать путь становится намного легче. Если у вас есть **карта и компас (знаковые системы)**, то ваш опыт полностью трансформируется. Вы перестаете быть просто испуганным человеком в чаще. Вы становитесь «навигатором». Вы начинаете видеть лес сверху, соотносить масштаб, планировать маршрут на часы вперед.

Резюмируя, я хочу сказать, что культурно-историческая парадигма — это не просто метод, а *состояние исследовательского ума*. Она требует от нас отказаться от позиции «наблюдателя со стороны» и занять позицию «участника конструирования смысла». Это пугающе и захватывающе одновременно. Пугающе, потому что мы теряем иллюзию объективности. Захватывающе, потому что открывается бесконечный простор для интерпретаций и новых связей. Междисциплинарность в этом ключе превращается в искусство слышать «голоса» различных научных традиций, не пытаясь их объединить в одну монотонную мелодию, а создавая из них многоголосую фугу [10]. Только в этом случае исследование обретает дыхание жизни, выходя за рамки сухой фактологии в область живого знания [11].

Литература

1. Смирнов, С.А. Цифровая культура и антропология памяти: новые вызовы для когнитивной науки // Вестник психологии и когнитивистики. — 2023. — № 4. — С. 40–56.
2. Петров, А.В. Культурные паттерны потребления: от витрины к алгоритму // Социология рынка. — 2022. — Т. 15, № 3. — С. 105–121.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2020. — 320 с.
4. Иванов, Д.Е. Когнитивная экзокультура: как цифровая среда перестраивает мышление // Философия науки и техники. — 2024. — Т. 29, № 2. — С. 67–82.
5. Мосс, М. Очерк о даре: форма и основание обмена в архаических обществах. — М.: Кучково поле, 2011. — 320 с.
6. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. — М.: АСТ, 2015. — 560 с.
7. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
8. Князева, Е.Н., Курдюмов, С.П. Синергетика и метафора: становление целостности // Вопросы философии. — 2019. — № 11. — С. 3–18.
9. Харари, Ю.Н. Homo Deus: Краткая история будущего. — М.: Синдбад, 2018. — 496 с.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Размышления о технике // Избранные труды. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 648 с.
11. Глазкова, С.О. Физические и технологические основы эволюции скрепки / С.О. Глазкова, В.И. Гладковский // Сборник трудов международной молодёжной школы «Инженерия — XXI», Новороссийск, 15–18 апреля 2025 года. — Новороссийск: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2025. — С. 90–91. — EDN JTOHLS.

Л.С. Выготский и современная психология образования

Гуцу Г.
студент магистрант ШФ ИВГУ, факультет педагогике и психологии ШФ ИВГУ, Шуя, Россия
gabrielagutzu@yandex.ru

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского остается фундаментальным методологическим основанием для современной психологии образования. В условиях стремительной цифровизации образовательной среды идеи ученого о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития (ЗБР) приобретают новое звучание.

Центральным понятием в работах Л.С. Выготского является «зона ближайшего развития», определяемая как расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем потенциального развития, достигаемого под руководством взрослого или в сотрудничестве с более способными сверстниками. В современной педагогической практике, ориентированной на персонализированное обучение, ЗБР выступает как инструмент проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Особую значимость сегодня приобретает концепция интериоризации — процесса превращения внешних социальных отношений во внутренние психические структуры. В контексте использования цифровых образовательных сред (ЦОС) возникает вопрос о том, как опосредованное компьютером взаимодействие влияет на формирование высших психических функций (ВПФ). Согласно Л.С. Выготскому, любое орудие (включая цифровое) меняет структуру деятельности. Современные исследования показывают, что ЦОС могут выступать как мощные средства опосредования, однако требуют тщательного психолого-педагогического проектирования для предотвращения дефицита живого общения.

Таким образом, наследие Л.С. Выготского позволяет не только анализировать текущие изменения в образовании, но и задавать вектор развития инклюзивных и развивающих технологий. Психология образования сегодня должна опираться на принцип единства обучения и развития, где обучение ведет за собой развитие, а педагог выступает как организатор социальной среды, способствующей становлению личности.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика.
2. Зинченко, Ю.П. (2017). Методологические проблемы психологии образования в эпоху цифровизации. Вестник практической психологии образования, 14(2), 12–18.
3. Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. М.: Педагогика.

От воздействия — к сотрудничеству: «Вперед к Выготскому!»

Зарецкий В.К.
к.психол.н., профессор
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Идея о том, что психология должна стать практикой, а именно практикой сопровождения развития человека, была высказана Л.С. Выготским в работе «Исторический смысл психологического кризиса» еще в 1927 г. (Выготский, 1982). Однако долгие годы психология в нашей стране развивалась не как практика, а как чисто академическая наука, решающая задачи исключительно научного характера. Лишь в короткий период 1941–1945 гг., во время Великой отечественной войны, наши ведущие психологи занимались практикой помощи раненым, восстановлением когнитивных и двигательных функций. Одна-

ко затем последовал длительный перерыв, продолжавшийся вплоть до начала 1990-х гг., когда психология сделала решительный поворот в сторону участия в решении практических задач самого широкого плана в самых различных областях деятельности: в психологическом консультировании, психотерапии, педагогике, коррекционно-развивающей работе и др.

Широкое движение психологии в практику вызвало естественный вопрос: каким словом следует называть то, что делает психолог? Таким словом, обобщающим различные виды «вмешательства» психолога в жизнь других людей, помогающих им в решении психологических проблем, как-то естественно и незаметно стало слово «воздействие». Во многих учебниках и руководствах психотерапия определяется «как система воздействий», нейропсихологическая коррекция определяется как воздействие, психологическое консультирование — искусство воздействия… А в 2012 г. в фундаментальной коллективной монографии «Психология воздействия», изданной ИП РАН, фактически все виды психологической практики определяются как различные формы воздействия (Психологическое воздействие…, 2012).

Параллельно идеям воздействия в нашей стране, по крайней мере в области педагогики и психолого-педагогической помощи, развиваются идеи сотрудничества ребенка и взрослого, ученика и учителя. Так, в 1986 году коллективом педагогов был подписан и опубликован «Манифест педагогики сотрудничества». В 1970-х гг. начинает создаваться практика развивающего обучения, в которой источником развития рассматривается совместная (совместно-распределенная) деятельность, которая также трактуется как сотрудничество (Майданский, Рубцов, 2025). С 1997 года получает развитие рефлексивно-деятельностный подход к оказанию психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей, также основанный на идее сотрудничества ребенка и взрослого. А в 1999 году на Всероссийской конференции ее участниками подписывается проект Общественного договора «Об условиях нормального развития особенного ребенка», в котором как условие нормального развития постулируется переход «от воздействия к взаимодействию и сотрудничеству между ребенком и взрослым» (Зарецкий, 2005).

Интересно отметить, что в указанных практиках — ни практиках, осознаваемых как воздействие, ни практиках, строящихся на идее сотрудничества, — имя Л.С. Выготского не упоминается (в контексте обозначения практики как воздействия или сотрудничества).

Если вернуться к тезису о том, что Л.С. Выготский едва ли не первым высказал идею, что психология должна стать практикой, возникает вопрос, что подразумевал под практикой сам автор идеи: практику воздействия или практику сотрудничества?

Анализ работ Л.С. Выготского показывает, что идею сотрудничества, как формы взаимодействия ребенка и взрослого, он формулирует осознанно

и аргументированно лишь в 1933 г., когда вводит понятие «зона ближайшего развития», определяя ее как область действий, в которой ребенок может успешно и осознанно сотрудничать со взрослым (Выготский, 1984). В текстах Л.С. Выготского встречаются и другие слова, обозначающие деятельность взрослого — «под руководством», «с помощью» и т.п., из-за которых не всегда отчетливо просматривается идея сотрудничества. И все-таки современные последователи Л.С. Выготского, беря на вооружение понятие «зона ближайшего развития», логически приходят и к идее сотрудничества, что видно по обилию цитирований статей о зоне ближайшего развития, где прописана связь сотрудничества, субъектной позиции ребенка, рефлексии и видов помощи взрослого ребенку как субъекту саморазвития и преодоления своих трудностей. Эта связь и механизм содействия развитию через обучение (помощь в преодолении учебных трудностей) отражена в схеме многовекторной модели зоны ближайшего развития, которая, кстати, содержит объяснение феномену «взрывной динамики», когда, по Л.С. Выготскому, «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Зарецкий, 2007, 2021).

Итак, по работам последнего года жизни Л.С. Выготского мы видим, что идея сотрудничества, как формы взаимодействия ребенка и взрослого и детей друг с другом, оказывается одной из важнейших в понимании связи обучения и развития, в которой обучение рассматривается как ведущее за собой развитие.

Возникает вопрос: а как же относился Л.С. Выготский к термину «воздействие»? Употреблял ли он это слово? Мыслил ли он психологическую практику, как практику «воздействия», т.е. изменения одного человека другим? — Ответ на этот вопрос можно найти, если проанализировать в каком значении в своих работах употребляет Л.С. Выготский слово «воздействие» (при современных компьютерных технологиях сделать это может каждый). Оказывается, что ни в одном из своих текстов взаимодействие ребенка и взрослого Л.С. Выготский не называет «воздействием». Это слово употребляется в контексте, когда речь идет о воздействии среды, воздействии организма, но не в контексте помощи взрослого ребенку или содействии его развитию.

Почему именно сотрудничество рассматривается нами как условие нормального развития и форма взаимодействия взрослого с ребенком, которая наилучшим образом отражает идеи культурно-исторической психологии? Если быть кратким, то можно дать следующий ответ. Л.С. Выготский, говоря о подростке, рассматривает его как субъекта саморазвития (Выготский, 1984) (сейчас это относится к ребенку и младшего школьного и даже дошкольного возраста). Но нельзя помочь ребенку стать субъектом, воздействуя на него, как на объект. Здесь возникает логическое противоречие. Отношения сотрудничества — это именно те отношения, в которых ребенок может почувствовать себя и реально стать субъектом собственной деятельности. Но быть субъектом соб-

ственной деятельности означает быть не только субъектом ее осуществления, но также «замысливания» (авторская позиция) и ее рефлексии. По Н.Г. Алексееву деятельность можно описать схемой «замысел — реализация — рефлексия» (Алексеев, 2025), которая заключает в себе механизм развития, т.к. замысел никогда не реализуется точно, а в процессе рефлексии совершенствуются не только средства реализации замысла (способы действия), но и развивается сам замысел. Начинает работать механизм непрерывного, поступательного, бесконечного развития, который, по словам В.П. Зинченко, задает развитию «бесконечную перспективу» (Зарецкий, 2021).

Сам Л.С. Выготский не успел описать этот механизм, но в его работах мы обнаруживаем идеи, из которых, как из «пазлов», этот механизм складывается. Возникает вопрос: а была ли у самого Л.С. Выготского идея этого механизма? Можно ли найти в его текстах связь работы этого гипотетического механизма с сотрудничеством?

На наш взгляд, ключ к ответу на этот вопрос можно найти в работе Л.С. Выготского 1930 г., в которой он описывает, как Л.Н. Толстой обучал крестьянских детей литературному творчеству (Выготский, 1991). Цитируем Л.С. Выготского: «Такое настоящее сотрудничество со взрослым писателем чувствовалось и понималось детьми как действительно совместная работа, в которой они чувствовали себя равноправными участниками со взрослыми. А печатывать будем? — спросил мальчик у Толстого? — Так и напечатывать надо: сочинение Макарова, Морозова, Толстова». Так ребенок относился к авторству этого совместного сочинения» (Выготский, 1991, с. 42). Сам Л.Н. Толстой, характеризуя свой способ работы с детьми, пишет: нам нельзя учить писать и сочинять… Все, что мы можем сделать — это научить их браться за сочинительство» (Выготский, 1991, с. 42). Мы бы сейчас сказали «помочь детям занять авторскую, субъектную позицию. И далее Л.Н. Толстой пишет: «Ежели то, что я делал для достижения этой цели, можно назвать приемами, то приемы были следующие» (Выготский, 1991, с. 42). Далее он указывает в качестве первого условия — предлагать выбор тем ученику, второе давать читать детские сочинения как образцы, третье — не делать замечаний по каллиграфии, орфографии, постройке предложений, логике (т.е. бережно относиться к авторскому тексту ребенка). И особо отметим четвертое условие, т.к. в нем, на наш взгляд, скрыта (увы, не раскрыта) главная идея, которая, возможно, через три года привела Л.С. Выготского к понятию «зона ближайшего развития», к представлению о связи обучения и развития», к сотрудничеству, как форме взаимодействия, ведущей к развитию ребенка. «Четвертое: так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела…» (Выготский, 1991, с. 43).

«Постепенность» отражена в идее зоны ближайшего развития, а «механизм» — в инициации, поддержке и содействии развитию ресурса субъектности самого ребенка. И это возможно в сотрудничестве, и невозможно достичь путем «воздействия».

Таким образом, лозунг «Вперед к Выготскому» был и остается актуальным и в наше время.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (2025). *Избранное. Очерки методологии*: Сборник сочинений В 2 т.: Том 2. (с. 350–413). Москва: АНО «Академия попечителей», ИД «Городец».
2. Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк: Кн. Для учителя*. — 3-е изд. — М.: Просвещение. 93 с.
3. Выготский, Л.С. (1982). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 1. *Исторический смысл психологического кризиса*. М.: Педагогика, С. 291–436.
4. Выготский, Л.С. (1984). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. *Педология подростка*. М.: Педагогика. 433 с.
5. Выготский, Л.С. (1984). *Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. *Проблемы детской (возрастной) психологии*. М.: Педагогика.
6. Зарецкий, В.К. (2021) Еще раз о зоне ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*. Том 17. № 2. С. 37–49.
7. Зарецкий, В.К. (2007) Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский… *Культурно-историческая психология*. Том 3. № 3. С. 96–104
8. Зарецкий, В.К. (2005) Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме. *Психологическая наука и образование, 10*(1). С. 83–94.
9. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология, 21*(3). С. 4–14.
10. Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия (2012). Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 368 с.

От оценки актуального уровня к оценке возможностей развития: идеи Л.С. Выготского

Зверева Е.И.
ассистент кафедры педагогики, аспирант
ФГБОУ ВО «ВлГУ», Владимир, Россия
zvereva.xelen@yandex.ru

Вопрос о том, какие данные позволяют судить не только о достигнутом школьником результате, но и о возможностях его дальнейшего развития,

сохраняет принципиальное значение для психологии образования. В педагогической практике оценивание нередко строится вокруг результата самостоятельного выполнения задания: правильности ответа, полноты решения, количества ошибок и соответствия требованиям. Эти сведения необходимы, однако в логике культурно-исторической теории они характеризуют прежде всего уже сложившиеся способы действия и не позволяют определить, какие действия находятся в процессе становления и могут быть освоены в сотрудничестве. Цель тезисов — обосновать состав информации, необходимой для перехода от фиксации актуального результата к оценке возможностей дальнейшего продвижения школьника на основе идей Л.С. Выготского.

Различение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским при рассмотрении отношения обучения и развития. Актуальный уровень определяется теми задачами, которые ребенок способен решить самостоятельно, тогда как зона ближайшего развития обнаруживается в задачах, выполняемых под руководством взрослого или в сотрудничестве с более компетентным партнером (Выготский, 1996). Существенно, что одинаковый самостоятельный результат не означает одинаковых возможностей последующего продвижения. Два ученика, демонстрирующие сходный уровень выполнения, могут различаться по восприимчивости к помощи, способу ее использования и способности в дальнейшем действовать без поддержки. Следовательно, диагностика, ограниченная фиксацией достигнутого, описывает завершившийся цикл развития, но не раскрывает его ближайшую перспективу.

Перенос данного положения в область педагогического оценивания требует методологической осторожности. Л.С. Выготский разрабатывал понятие зоны ближайшего развития как психологический принцип объяснения и диагностики развития, а не как готовую технологию школьного оценивания. Поэтому его идеи нельзя сводить к добавлению подсказок к проверочной работе или арифметической разности между результатами «без помощи» и «с помощью». Значимы содержание совместного действия, границы доступной помощи и возникающие изменения в способе деятельности ребенка (Божович, 2008; Зарецкий, 2024). Педагогическая интерпретация зоны ближайшего развития должна сохранять ее качественный и динамический характер.

На этой основе предлагается рассматривать развивающе ориентированное оценивание как получение трех взаимосвязанных видов информации: о результате самостоятельного выполнения; о характере и объеме помощи, необходимой для продвижения; о способности самостоятельно перенести освоенный способ действия в измененную ситуацию. Эти данные образуют не три независимых показателя, а последовательность, отражающую движение от актуально доступного действия к действию, осуществляемому в сотрудничестве, и далее — к его возможному самостоятельному выполнению.

Первый вид информации относится к актуальному уровню и фиксирует то, чем ученик уже владеет. При этом важен не только конечный ответ,

но и способ самостоятельной работы: понимание условия, выбор основания решения, последовательность операций, способность обнаружить противоречие или ошибку, устойчивость результата при незначительном изменении задания. Такая фиксация позволяет определить исходную точку сотрудничества и отделить реально освоенный способ от случайно полученного правильного ответа. Иначе помощь может быть предложена не в той части действия, где находится действительное затруднение.

Второй вид информации характеризует деятельность ученика при педагогической поддержке. Помощь должна быть дозированной и усложняться только при отсутствии продвижения. Ее последовательность может включать побуждение вернуться к условию, ориентирующий вопрос, указание на существенный признак, частичную подсказку способа, предъявление образца и совместное выполнение отдельного действия. Это не универсальная шкала зоны ближайшего развития, а способ наблюдения за уровнем поддержки, при котором ученик начинает преобразовывать собственное действие. Оценке подлежат минимально достаточная помощь, быстрота ее принятия, способность соотнести подсказку с условием задачи, объяснить изменение и продолжить работу. Если взрослый выполняет основную часть действия вместо ребенка, результат свидетельствует об эффективности замещения, но не о возможностях развития ученика.

Характер помощи нельзя интерпретировать вне содержания учебной задачи. Один и тот же вопрос может в одном случае актуализировать уже имеющееся знание, а в другом — вводить новый способ, еще недоступный ученику. Поэтому педагог должен фиксировать не количество подсказок само по себе, а функцию каждой подсказки в изменении действия. В этом отношении ошибка приобретает диагностическое значение: она показывает не только несоответствие результата требованию, но и точку, в которой самостоятельный способ перестает быть достаточным. Организация сотрудничества вокруг конкретного затруднения позволяет сохранить за ребенком позицию субъекта действия, что соответствует современным разработкам зоны ближайшего развития как пространства помощи, инициирующей собственную активность учащегося (Зарецкий, Николаевская, 2019).

Третий вид информации связан с переносом. Успешность выполнения непосредственно после объяснения еще не доказывает, что способ стал достоянием самого ученика. После совместной работы необходимо предложить аналогичную, а затем частично измененную задачу для самостоятельного решения. Здесь оцениваются воспроизведение общего способа без подсказки, его применение при изменении отдельных условий, аргументация выбора и самокоррекция. Именно переход от совместно осуществляемого действия к самостоятельному позволяет судить о начинающемся преобразовании возможностей в актуальное достижение. При необходимости отсроченное

повторное задание помогает отделить кратковременное следование образцу от более устойчивого освоения.

Выделенные виды информации имеют различное педагогическое назначение и не должны объединяться в одну отметку. Результат первоначального самостоятельного выполнения характеризует достигнутый уровень и может использоваться при подведении итогов. Данные о принятой помощи необходимы для выбора педагогической поддержки, а результаты переноса — для решения о сокращении внешней помощи и переходе к более сложным задачам. Ученик, которому потребовалась подсказка, не должен автоматически считаться менее успешным: способность продуктивно использовать помощь характеризует ближайшие возможности развития. Вместе с тем результат развернутого совместного выполнения нельзя приравнивать к полностью самостоятельному. Разведение этих функций позволяет сохранить объективность итоговой оценки и получить информацию для дальнейшего обучения.

Практически такая процедура может включать четыре последовательных шага: самостоятельное выполнение исходного задания; предъявление дозированной помощи с фиксацией реакции ученика; самостоятельное решение нового задания, требующего применения того же общего способа; педагогическую интерпретацию соотношения полученных данных. Важно заранее определить, какие элементы способа проверяет задание, какие виды помощи допустимы и по каким признакам будет установлен перенос. Без такой подготовки взаимодействие учителя с учеником остается ситуативным, а вывод о его возможностях зависит от субъективного впечатления педагога.

Таким образом, единицей педагогического оценивания становится не изолированный результат, а динамическая последовательность «самостоятельное действие — действие с помощью — новое самостоятельное действие». Такая организация не отменяет оценки достигнутого и не превращает каждую проверку в психологическую диагностику. Она задает аналитическую рамку для ситуаций, в которых важно понять причину затруднения, определить доступный способ поддержки и спроектировать последующий шаг обучения. Совместная учебная деятельность рассматривается здесь как пространство становления новых способов действия и рефлексивных возможностей ученика (Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022).

Предложенная трехкомпонентная рамка позволяет развести сведения о том, что школьник уже умеет, при каких условиях способен продвинуться и в какой мере использованный в сотрудничестве способ становится основой нового самостоятельного действия. Ее применение требует разработки предметно конкретных заданий, градуированных видов помощи и критериев переноса, поскольку зона ближайшего развития не может быть установлена вне определенного содержания деятельности. Перспективой дальнейшего

исследования является апробация такой процедуры на учебном материале разных дисциплин и анализ того, насколько данные о помощи и переносе позволяют точнее выбирать последующие педагогические действия, чем оценка только первоначального самостоятельного результата.

Литература

1. Божович, Е.Д. (2008). Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. *Культурно-историческая психология, 4*(4), 91–99. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n4/29289 (дата обращения: 27.07.2026).
2. Выготский, Л.С. (1996). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование, 1*(4), 5–18. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Vygotsky (дата обращения: 27.07.2026).
3. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология, 20*(3), 45–57. https://doi.org/10.17759/chp.2024200305
4. Зарецкий, В.К., Николаевская, И.А. (2019). Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности. *Консультативная психология и психотерапия, 27*(2), 95–113. https://doi.org/10.17759/cpp.2019270207
5. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология, 18*(1), 28–40. https://doi.org/10.17759/chp.2022180103

Культурно-историческая теория и мозг: уровни объяснения и границы нейронаучной аргументации

Иванов П.Б.
учитель информатики
переводчик и редактор проекта «Эссенциализм в образовании»
Фонд «Дети и наука» издательство «ДМК-Пресс», Москва, Россия
pavel@ivanov.io

Современные исследования мозга создают, на первый взгляд, особенно благоприятные условия для проверки культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Если культурное развитие предполагает перестройку психических функций в ходе овладения знаками, речью и другими культурными средствами, естественно ожидать, что такая перестройка имеет и нейронную реализацию. Однако обнаружение изменений в работе мозга ещё не является подтверждением специфически культурно-исторического объяснения.

Напротив, обращение к нейронаучным данным делает особенно важным различение общей теоретической рамки, конкретного психологического механизма, наблюдаемого поведения и его нейронной реализации.

Эта проблема связана уже с первоначальным проектом общей психологии Выготского. М.Г. Чеснокова показывает, что он был ориентирован на поиск общего объяснительного принципа, способного организовать разнородное психологическое знание. Однако, по её заключению, «проект по большому счету не был реализован ни самим Л.С. Выготским, ни его последователями» [2]. В современной психологии, отмечает Чеснокова, интеграция всё чаще осуществляется «на основе сетевого, а не общего объяснительного принципа психологии» [2].

Масштаб исходного замысла позволяет уточнить историко-философская реконструкция G.A. von Schulz. Анализируя «Исторический смысл психологического кризиса», он обращает внимание на понимание общей науки у Выготского как особого уровня теоретической обработки материала, полученного отдельными дисциплинами [3]. В интерпретации von Schulz эта программа существенно связана с гегелевской диалектикой и с попыткой Выготского согласовать интеллектуальное наследие Гегеля с марксистским материализмом.

При этом сам Выготский предостерегал от прямого переноса философских категорий в психологию [1]. Проблема, однако, остаётся, если такие категории начинают задавать общий способ описания развития. Тогда противоречие, качественный переход или опосредование рискуют превратиться из проверяемых предположений о конкретных процессах в заранее принятый способ их интерпретации.

Универсальная философская рамка сама по себе не задаёт условий для собственного же эмпирического опровержения. Проверяемыми становятся только более конкретные психологические положения, сформулированные на её основе. Поэтому совместимость наблюдаемого результата с общей схемой ещё не показывает, что именно эта схема дала лучшее объяснение полученного результата.

Показательна в этом отношении критика культурно-исторической теории, предложенная R. van der Veer и M.H. van IJzendoorn [4]. Авторы рассматривают проведённое Выготским различие между низшими и высшими психическими функциями. Высшие функции связываются с социальным происхождением и знаковым опосредованием, тогда как низшие в ряде его текстов описываются как преимущественно естественные, связанные прежде всего с органическим развитием и созреванием.

Van der Veer и van IJzendoorn показывают, что уже исследования, проводившиеся внутри советской психологической традиции, сталкивались с проблемами внутри этой дихотомии. Работы по развитию восприятия, предметного действия и доречевого взаимодействия указывали, что процессы, которые можно было бы отнести к «низшим», сами изменяются в онтогенезе, зависят от опыта ребёнка и имеют активный характер [4]. Авторы напоминают

и о критике А.В. Брушлинского, усматривавшего в слишком резком разделении низших и высших функций форму онтологического дуализма.

Вместе с этим Van der Veer и van IJzendoorn подмечают важную проблему: полностью отказаться от принципиального различия низших и высших функций нелегко, оставаясь внутри исходной выготскианской архитектуры. Развитие в ней понимается как последовательность качественных преобразований, при которых новая форма не сводится к предшествующей. Поэтому авторы оставляют открытым вопрос, способна ли культурно-историческая теория ассимилировать подобные исправления без изменения собственных базовых положений [4]. Они называют скорректированную теорию плодотворной исследовательской программой, но плодотворность программы и подтверждение первоначальной теоретической конструкции — это совершенно разные утверждения.

Эта проблема имеет более общий характер. В современной когнитивной науке существуют серьёзные аргументы в пользу объяснительного плюрализма: сложность психических процессов не требует одного универсального объяснительного принципа [5]. Разные механизмы и уровни организации могут требовать разных моделей, а их отношения устанавливаются для конкретных исследовательских задач.

Это не значит, что от теории в целом следует отказаться. Напротив, более ограниченная теория часто накладывает более жёсткие ограничения на возможные результаты. Хорошим примером может послужить теория динамических систем. L.B. Smith и E. Thelen рассматривают развитие как возникающий результат множества локальных и децентрализованных взаимодействий, происходящих на различных временных масштабах [6]. В такой модели возможны нелинейные переходы и возникновение качественно новых форм поведения, но для этого не требуется заранее постулировать иерархическое восхождение от низшей функции к высшей.

На нейронном уровне близкую по смыслу позицию занимает М. Джонсон в концепции *interactive specialization*. Развитие функций мозга он связывает не только с созреванием отдельных областей, но и с постепенным изменением характера их взаимодействия и функциональной специализации [7]. Поэтому сам факт реорганизации нейронной системы в ходе развития ещё не позволяет сделать вывод в пользу какой-либо одной психологической теории. Такой результат может быть совместим и с культурно-историческим объяснением, и с динамическими моделями, и с другими подходами.

Особенно заметно эта проблема проявляется в дискуссиях о так называемом *brain-based education*. D. Didau, британский педагог, подчёркивает, что сведения о работе мозга часто относятся к иному уровню анализа, чем практический вопрос о выборе стратегии обучения [8]. Сам по себе факт изменения активности той или иной области мозга после обучения ещё не говорит о том, как именно следует обучать ребёнка.

Более строгую академическую версию этого аргумента предлагает J.S. Bowers. Он не отрицает научной ценности нейронаучных данных, но показывает, что они далеко не всегда дают педагогические выводы, которые нельзя было бы получить на основании поведенческих исследований [9].

При этом детали из нейронаук могут создавать впечатление большей обоснованности психологического объяснения, не устраняя при этом его содержательных недостатков. D.S. Weisberg и соавторы показали, что добавление логически нерелевантных сведений о работе мозга повышает оценку даже слабых психологических объяснений у неспециалистов [10]. Поэтому наличие нейронного коррелята само по себе не подтверждает предполагаемый психологический механизм.

Это различие можно показать на примере знакового опосредования. Предположим, что ребёнок использует карточку как внешнюю опору и благодаря этому лучше выполняет задание на запоминание. В рамках культурно-исторической теории такой результат можно рассматривать как один из этапов более общего процесса: внешнее средство сначала помогает организовать действие, а затем может стать средством самостоятельной регуляции поведения.

Но тот же результат можно объяснить и проще. E.F. Risko и S.J. Gilbert используют понятие *cognitive offloading* для описания случаев, когда человек выносит часть когнитивной работы во внешнюю среду [11]. Например, карточка или запись могут облегчать запоминание просто потому, что часть информации уже не нужно удерживать в памяти.

Преимущество такого объяснения состоит в его узкой области действия. Оно связывает улучшение результата с использованием внешней опоры, не предполагая более общего преобразования психической функции. Благодаря этому легче сформулировать конкретные условия, при которых эффект должен появляться, ослабевать или исчезать.

Корректный вывод из такого эксперимента должен быть ограничен тем, что действительно показано: использование внешней опоры улучшило выполнение задания. Причина этого улучшения остаётся открытой. Результат может объясняться когнитивной разгрузкой, освоением стратегии или более общей перестройкой регуляции. Для выбора между этими объяснениями необходимы дополнительные данные.

Чтобы обосновать именно культурно-историческую интерпретацию, нужно показать не только улучшение в выполнении задачи, но и более устойчивые изменения. К ним могут относиться сохранение нового способа действия после удаления внешних опор, его перенос на новые задачи и самостоятельное использование ребёнком функционально сходных средств. Такие результаты были бы сильнее совместимы с гипотезой о перестройке регуляции, чем с объяснением через локальную стратегию или подсказку.

Нейрофизиологические данные имеют смысл тогда, когда они позволяют проверить конкретное различие между конкурирующими объяснениями. Сам факт изменения мозговой активности после обучения слишком общий: он ожидаем при самых разных формах научения. Поэтому нейронные данные становятся действительно информативными лишь в сочетании с заранее сформулированными поведенческими гипотезами.

Проблемы начинаются, когда одна и та же общая схема используется сразу для нескольких задач: как философская рамка, как объяснение психологического механизма и как способ интерпретации экспериментальных результатов. В таком случае новые данные можно встраивать в уже принятую теоретическую схему, не устанавливая, действительно ли они позволяют отличить её от альтернативных объяснений.

Поэтому предметом проверки должны становиться не общие положения культурно-исторической теории сами по себе, а конкретные гипотезы, для которых можно указать альтернативные объяснения. Нейронаучные данные здесь полезны постольку, поскольку помогают различить эти объяснения. Такой подход позволит говорить о том, какие именно идеи Выготского способны выдержать сегодня эмпирическую проверку.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: методологическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
2. Чеснокова М.Г. Концепция общей психологии Л.С. Выготского: замысел, реализация, судьба (перечитывая «Исторический смысл психологического кризиса») // Национальный психологический журнал. 2026. Т. 21, № 3. С. 8–19. DOI: https://doi.org/10.11621/npj.2026.0301
3. von Schulz G.A. Idealism, materialism, and Vygotsky's cultural historical theory // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1425751. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425751
4. Van der Veer R., van IJzendoorn M.H. Vygotsky's Theory of the Higher Psychological Processes: Some Criticisms // Human Development. 1985. Vol. 28, No. 1. P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.1159/000272931
5. Dale R., Dietrich E., Chemero A. Explanatory Pluralism in Cognitive Science // Cognitive Science. 2009. Vol. 33, No. 5. P. 739–742. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1551–6709.2009.01042.x
6. Smith L.B., Thelen E. Development as a dynamic system // Trends in Cognitive Sciences. 2003. Vol. 7, No. 8. P. 343–348. DOI: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00156-6
7. Johnson M.H. Interactive specialization: A domain-general framework for human functional brain development? // Developmental Cognitive Neuroscience. 2011. Vol. 1, No. 1. P. 7–21. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dcn.2010.07.003

8. Didau D. The Promise and Danger of Neuroscience // The Learning Spy. 2017. https://learningspy.co.uk/myths/promise-danger-neuroscience/
9. Bowers J.S. The practical and principled problems with educational neuroscience // Psychological Review. 2016. Vol. 123, No. 5. P. 600–612. DOI: https://doi.org/10.1037/rev0000025
10. Weisberg D.S., Keil F.C., Goodstein J., Rawson E., Gray J.R. The Seductive Allure of Neuroscience Explanations // Journal of Cognitive Neuroscience. 2008. Vol. 20, No. 3. P. 470–477. DOI: https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20040
11. Risko E.F., Gilbert S.J. Cognitive Offloading // Trends in Cognitive Sciences. 2016. Vol. 20, No. 9. P. 676–688. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Обратимость знака: Л.С. Выготский и теория реляционных фреймов

Колонтаева Е.Р.
магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Теорию реляционных фреймов (ТРФ), поведенческую теорию языка и познания, разработали С. Хейс и его коллеги (Azoubel, Micheletto, 2021). Терапия принятия и ответственности (АСТ) создавалась вместе с ТРФ на протяжении около 30 лет (Hayes et al., 2012). Цель работы состоит в том, чтобы выяснить, как идея Выготского о двунаправленности соотносится с ТРФ, и тем самым наметить путь включения отечественной позиции в теоретические основания АСТ. В поведенческом анализе выделяют 3 отдельных подхода к происхождению символического поведения. Это теория эквивалентности стимулов Сидмана, ТРФ и теория называния Хорн и Лоу (Regaço et al., 2025). Хорн и Лоу опираются на Выготского (Horne, Lowe, 1996; Horne, Lowe, 1997), но их теория не относится к ТРФ. В доступной отечественной и зарубежной научной литературе не обнаружено работ, специально посвященных сопоставлению понятий обратимых рефлексов Л.С. Выготского с понятием взаимной импликации в ТРФ. Вместе с тем у них есть точки сближения, которые будут рассмотрены ниже. Анализ опирается на работы Выготского (ранний доклад 1924 года и работы 1930–1931 гг.) и на изложение дискуссии между Сидманом и Хейсом, представленную М. Азубелом и Н. Микелетто (Azoubel, Micheletto, 2021). Эти теории не тождественны, потому что ТРФ объясняет способность связывать стимулы историей подкрепления (Hayes, 1991, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021), а Выготский выводит высшие функции из совместной деятельности, которая потом переходит внутрь ребенка (Выготский, 1983). Поэтому сопоставляются не теории целиком, а их отдельные положения. Это обратимость слова, функция знака и происхождение двунаправленности.

Первая точка сближения касается обратимости словесного стимула. Выготский писал об этом так: «Слово услышанное — раздражитель, слово произнесенное — рефлекс, создающий тот же раздражитель. Эти обратимые рефлексы <…> служат основой и социального общения, и коллективной координации поведения, что, между прочим, указывает на социальное происхождение сознания» (Выготский, 1982б, с. 52). Социальные раздражители он отличал от прочих тем, что «я сам могу воссоздать эти же раздражители» (там же). У Выготского двунаправленность состоит в том, что произнесенное слово воспроизводит стимул, который человек уже слышал. В ТРФ она устроена иначе. Если человека научили, что А связано с В, то он выводит что В связано с А, хотя этому его прямо не учили. Это называют взаимной импликацией (Hayes, 1991, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021). То, что связи возникают без прямого обучения, показал еще Сидман в 1971 году. Испытуемый, подросток с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития, не умел читать, но соотносил произнесенные слова с картинками и называл картинки. Затем его научили соотносить произнесенные слова с печатными, после этого без дополнительного обучения он стал соотносить печатные слова с картинками и читать их вслух (Sidman, 1971).

Вторая точка сближения касается функции знака. Выготский определял знак через функцию, а не через физические свойства. По его словам, стимул становится психологическим орудием «не в силу его физических свойств, которые используются в техническом орудии (твердость стали и пр.)», а «в силу использования его как средства воздействия на психику и поведение» (Выготский, 1982а, с. 106–107). Отсюда вытекает его формула, согласно которой «всякое орудие является непременно стимулом… Но не всякий стимул является орудием» (там же, с. 107). В ТРФ способность связывать стимулы произвольно объясняют историей подкрепления (Hayes, 1991, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021).

Третья точка сближения касается происхождения двунаправленности. Оба подхода связывают её с общением людей. Общий генетический закон Выготского гласит, что любая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, «сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1983, с. 145). Хейс полагал, что способность связывать стимулы складывается у ребенка из истории подкрепления на множестве примеров, которое дает языковое сообщество (Hayes, 1991, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021). В обновленной версии ТРФ М. Сивараман с соавторами описали взаимно выведенную ориентировку (mutually entailed orienting). Младенец переводит взгляд со взрослого на предмет, на который тот смотрит, и обратно. Авторы подчеркивают, что это еще не взаимная импликация. Такую ориентировку они считают актом кооперации, а из кооперации, по их мнению, прежде всего и вырастает способность

произвольно связывать стимулы (Sivaraman et al., 2023). Ранее эту мысль высказали Хейс и Сэнфорд. По их предположению, кооперация, совместное внимание и умение принять позицию другого обеспечивали подкрепление составляющих симметрии. Это связь «предмет → знак» у говорящего и связь «знак → предмет» у слушающего (Hayes, Sanford, 2014).

Происхождение взаимной импликации остается предметом дискуссии. Сидман допускал, что способность выводить новые связи между стимулами без прямого обучения относится к базовым свойствам, как и подкрепляемость поведения, и что она сложилась в ходе естественного отбора (Sidman, 1990, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021). Хейс возражал, что тогда непонятно, почему другие животные и люди, не владеющие речью, такой способности не показывают (Hayes, 1991, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021). Сидман в ответ указывал, что у произвольных отношений нет общего измеримого признака, а значит, неясно, что именно генерализуется от одного примера к другому (Sidman, 1994, цит. по: Azoubel, Micheletto, 2021).

В самой ТРФ есть предположение о том, откуда берется общая схема. Хейс с коллегами предположили, что обучение отношению «предмет → знак» с позиции говорящего и отношению «знак → предмет» с позиции слушающего помогает сформировать фрейм координации. Этот фрейм, по их мнению, опирается на согласование ролей говорящего и слушающего в совместной деятельности. Остальные фреймы строятся по образцу этой взаимности ролей, но уже не привязаны к ней (Hayes et al., 2012; Hayes, Sanford, 2014). Это можно прочитать как ответ на возражение Сидмана об отсутствии общего признака. Тогда с одного примера на другой переносятся не конкретные слова и предметы, а сама схема взаимности. Если слово связано с предметом, то и предмет связан со словом. Эту схему усваивают, меняясь ролями говорящего и слушающего, поэтому обратную связь не нужно учить отдельно для каждой пары. К близкой мысли приходит и Выготский. По его общему генетическому закону, знак сначала существует между людьми и лишь потом внутри ребенка (Выготский, 1983). Сходную с идеей Хейса схему проверяли в рамках теории называния (Gilic, Greer, 2011). Детям двух лет давали чередующиеся задания на сопоставления предметов и ответы слушающего и говорящего. После такого обучения 7 из 8 детей двух лет на другом наборе предметов без прямого обучения соответствующим ответам стали выбирать предмет по названию и называть его. Ранее этот набор использовался только в заданиях на сопоставление при звучащем названии. В рассмотренных работах не проверялось, дает ли межличностная смена позиций говорящего и слушающего в совместной деятельности дополнительный эффект по сравнению с чередованием заданий у одного ребенка.

У этого сопоставления есть предел. Для Выготского психологическое орудие было, прежде всего, средством овладеть собственным поведением. Он писал, что «в инструментальном акте человек овладевает собой извне — через

психологические орудия» (Выготский, 1982а, с. 106). Выведенное обратное отношение само по себе еще не означает, что слово стало таким средством. Как слово начинает управлять поведением самого человека, остается следующим вопросом.

Итак, у Выготского и ТРФ слова связаны в обе стороны, но это разные виды двунаправленности. У Выготского произнесенное слово воспроизводит услышанный стимул. В ТРФ из обученной связи выводится обратная. Оба подхода связывают возникновение двунаправленности с общением людей. Хейс и его коллеги связывают взаимную импликацию с кооперацией и согласованием ролей говорящего и слушающего (Hayes et al., 2012). С этим сходится мысль Выготского о том, что знак сначала существует между людьми (Выготский, 1983). Дополнительный эффект межличностной смены этих позиций по сравнению с чередованием заданий предстоит проверить. Так сопоставление намечает один из путей включения культурно-исторического подхода в теоретические основания АСТ, которая развивалась вместе с ТРФ.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982а). Инструментальный метод в психологии. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1* (с. 103–108). М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1982a). The instrumental method in psychology. In L.S. Vygotsky, *Collected works: in 6 vols. Vol. 1* (pp. 103–108). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1982б). Методика рефлексологического и психологического исследования. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1* (с. 43–62). М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1982b). Methods of reflexological and psychological research. In L.S. Vygotsky, *Collected works: in 6 vols. Vol. 1* (pp. 43–62). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3* (с. 5–328). М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1983). The history of the development of higher mental functions. In L.S. Vygotsky, *Collected works: in 6 vols. Vol. 3* (pp. 5–328). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Azoubel, M.S., Micheletto, N. (2021). Outlining a dialogue between Sidman and Hayes about emergent relations (1982–1994). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 47*(2), 236–263. https://doi.org/10.5514/rmac.v47.i2.81162
5. Gilic, L., Greer, R.D. (2011). Establishing naming in typically developing two-year-old children as a function of multiple exemplar speaker and listener experiences. *The Analysis of Verbal Behavior, 27*(1), 157–177. https://doi.org/10.1007/BF03393099
6. Hayes, S.C., Barnes-Holmes, D., Wilson, K.G. (2012). Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human

condition. *Journal of Contextual Behavioral Science, 1*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2012.09.004
7. Hayes, S.C., Sanford, B.T. (2014). Cooperation came first: Evolution and human cognition. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 101*(1), 112–129. https://doi.org/10.1002/jeab.64
8. Horne, P.J., Lowe, C.F. (1996). On the origins of naming and other symbolic behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 65*(1), 185–241. https://doi.org/10.1901/jeab.1996.65–185
9. Horne, P.J., Lowe, C.F. (1997). Toward a theory of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 68*(2), 271–296. https://doi.org/10.1901/jeab.1997.68–271
10. Regaço, A., Harte, C., Barnes-Holmes, D., Leslie, J., de Rose, J.C. (2025). Naming, stimulus equivalence and relational frame theory: Stronger together than apart. *Perspectives on Behavior Science, 48*(1), 97–114. https://doi.org/10.1007/s40614-024-00427-z
11. Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research, 14*(1), 5–13. https://doi.org/10.1044/jshr.1401.05
12. Sivaraman, M., Barnes-Holmes, D., Greer, R.D., Fienup, D.M., Roeyers, H. (2023). Verbal behavior development theory and relational frame theory: Reflecting on similarities and differences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 119*(3), 539–553. https://doi.org/10.1002/jeab.836

«Культурное развитие личности» Л.С. Выготского в контексте онтологически-антропологического подхода

Мартюшева А.-В.А.
Частнопрактикующий психолог, Екатеринбург, Россия
martyusheva.ava@inbox.ru

На современном этапе развития психологической науки наблюдается тенденция к интеграции знаний из различных психологических направлений и научных подходов. В данной работе идеи Л.С. Выготского о культурном развитии личности рассмотрены в контексте философской концепции онтологической антропологии Ю.М. Федорова.

Л.С. Выготский обращался к образу «нового человека», поднявшегося на высшую ступень духовного развития (Выготский, 1982).

В 1927 году Л.С. Выготским обозначено направление научного интереса: «овладеть правдой о личности и самой личностью». Говоря о «переплавке человека», автор концепции культурного развития выразил идею, что «искусственное создание нового биологического типа, который создаст себя сам» станет несомненной чертой нового человечества (Выготский, 1982).

Культурное развитие представлено Л.С. Выготским в терминах «драмы», участниками которой выступают Природа и Культура. С подросткового возраста в драму развития вступает личность подростка как новое действующее лицо (Выготский, 1984).

Понятие «личность» Л.С. Выготский рассматривает в узком смысле, в контексте проблемы культурного развития (Выготский, 1983).

Понятие «личность» представлено Л.С. Выготским как самосознание личности, как динамическая смысловая система, возникающая на определенной стадии культурного развития сознательного существа. «Самосознание не дается нам вместе с сознанием». Самосознание личности появляется по мере формирования внутренней речи, понятийного мышления, когда самосознание достигает рефлексивного уровня. Рефлексия внутренне изменяет структуру личности. Для рефлексирующей структуры личности характерно состояние дифференциации на «действующее Я» и «рефлексирующее Я». Рефлексивная субъектная позиция позволяет рассматривать поведение как объект (Выготский, 1984).

Согласно представлениям Л.С. Выготского, сознание складывается в процессе интериоризации знаков, формируется символико-семиотическая функция сознания. Интериоризированные знаки усваиваются исключительно в процессе общения. Социальная среда выступает как источник развития сознания человека. Знак появляется вначале во внешнем плане общения, а затем переходит во внутренний план сознания.

Культурное развитие представлено через ключевые понятия овладения, знакового опосредования, культурного средства-орудия.

Культура в концепции Л.С. Выготского предстает как мир вне- и надындивидуальный, идеальный мир смыслов; идеальная, конечная форма, включающая содержание культурного опыта, выработанного человечеством в процессе исторического развития; специфически человеческие качества и свойства, приемы и формы культурного поведения. Носителями культуры выступают «знаки», условные символы, обладающие стабильными значениями, сложившимися в ходе развития культуры: язык и т.п

Первоначально в работах Л.С. Выготского при анализе в плане поведения «знак» выступает как *стимул-средство*, опосредствующее звено между стимулом и реакцией. В последних работах при анализе в плане сознания «знак» выступает как *знак-значение*. Значение — «это внутренняя структура знаковой операции» (Выготский, 1982).

Знак (слово), являясь опосредствующим звеном между объективно-материальными и субъективно-психическими процессами, действует как «психологическое орудие», как стимул — «промежуточная переменная» между средой и человеком, выступает средством перестройки естественных функций, средством воздействия на себя, организации собственного поведения, средством преображения личности человека.

В инструментальном акте посредством введения знака естественные (натуральные) психические функции преобразуются в высшие (культурные) психические функции — из непосредственных они становятся опосредствованными, из непроизвольных -произвольными, из неосознанных — сознательными (Выготский, 1982).

Знаки как «промежуточные стимулы» действуют в той мере, в какой им придается значение. В этом состоит «культурность» и «знаковость» средств-стимулов, их неестественность. «Всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак» (Выготский, 1983).

В знаке (слове) обобщенно отражена и структурирована действительность, сложная система связей и отношений между предметами и явлениями, которые сложились в истории человечества. «Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры» (Выготский, 1982).

Основной закон динамики значений состоит в обогащении слова смыслом, который «оно вбирает из всего контекста, в который оно вплетено, впитывая интеллектуальные и аффективные содержания». Смысл слова неисчерпаем, постоянно изменяется, «упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» (Выготский, 1982).

В концепции Л.С. Выготского значение слова выступает как единство обобщения и общения. Значения как способ обобщения, способ видения мира развиваются. «Люди общаются друг с другом значениями только в меру развития значений» (Выготский, 1982).

Смыслообразующая деятельность значений приводит к смысловому строению сознания, формированию «смыслового поля». «Законы смыслового поля» — то, каким образом человек осмысливает ситуацию и свое отношение к ней (Выготский, 1982).

Л.С. Выготский подчеркивает смысловое и системное строение сознания. «Системное строение сознания, можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения — его внутренняя структура» (Выготский, 1984).

Под системным строением сознания понимается отношение отдельных функций друг к другу, смысловое строение сознания включает и характер обобщения, и переживание, определяющее отношение к внешнему миру. «Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания — отношение к внешнему миру» (Выготский,1982).

Тот или иной способ обобщения (синкретический, комплексный или понятийный) определяющий смысловое строение сознания, является основой, вокруг которой группируется система высших психических функций (Выготский, 1984).

Сознание представлено Л.С. Выготским как динамическая смысловая система, единство аффективных и интеллектуальных процессов. Термин

«смысл» обращен к «мотивирующей сфере нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» (Выготский, 1982).

В качестве единицы анализа смыслового строения сознания Л.С. Выготским было предложена динамическая единицу сознания, из которой складывается сознание — «переживание» как внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности, как единство аффекта и интеллекта, как единица для изучения личности и среды, как единица развития личности (Выготский, 1984).

По мнению Л.С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений.

Культурное развитие заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения путем построения знаковой операции. Знак как «психологическое орудие» должен быть «специально установлен личностью» в операции. Личность выступает в каждом отдельном акте как фактор развития, меняет роль отдельных психологических функций. «Функции вступают в новую связь друг с другом через личность». Личность выступает центром управления, вводит искусственные знаки-стимулы, сигнифицирует поведение (Выготский, 1983; Выготский, 1984).

«Коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций». Л.С. Выготский выделяет два главных критерия зрелой психики — произвольность и осознанность (Выготский, 1983; Выготский, 1984).

Итак, культурное развитие личности в концепции Л.С. Выготского представлено как процесс врастания в Культуру.

В философской концепции онтологической антропологии Ю.М. Федорова представлена модель системы целостного онтологического континуума, подсистемами которой являются Природа, Социум, Род (Культура), Космос. Каждое онтологическое измерение как саморазвивающаяся система воспроизводится благодаря наличию соответствующей семантической системы (дескриптивные-описательные значения и знания, социальные нормы, культурные смыслы и ценности, символы). Человек одновременно существует в иерархии онтологических измерений (Федоров, 1996).

Потенциал развития личности как самосознания, как динамической смысловой системы в контексте онтологически-антропологического подхода может быть представлен как процесс возвышения онтологического статуса личности, как процесс поэтапного укоренения различными уровням целостности в иерархии онтологических измерений.

Процесс возвышения онтологического статуса связан с развитием сознания, уровнем развития обобщений, так как процесс распаковывания

семантического континуума, упакованного в символ есть процесс последовательного развертывания возможных смыслов и значений. Символ, как первознак, многоуровневый, содержит в себе весь нераспакованный семантический континуум. Распаковка символа, открытие в глубинных слоях самосознания происходит индивидуально.

Таким образом, по мере возвышения онтологического статуса личности изменяется уровень развития обобщений, характер психологических орудий, степень овладения собственными реакциями. В контексте онтологически-антропологического подхода развитие личности предстает как процесс поэтапного «врастания», укоренения в иерархии онтологических измерений Природа, Социум, Род (Культура), Космос.

Литература

1. Выготский Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Вопросы теории и истории психологии.* М.: Педагогика.
2. Выготский Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Проблемы общей психологии.* М.: Педагогика.
3. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
4. Выготский Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология.* М.: Педагогика.
5. Выготский Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 6. Научное наследство.* М.: Педагогика.
6. Фёдоров Ю.А. (1996). *Сумма антропологии.* Н.: Наука. Сибирская издательская фирма РАН.

Научная преемственность и практическое развитие идей Л.С. Выготского в современной психолого-педагогической практике

Мишина К.П.
педагог-психолог, Филиал МБОУ «ДС«Загадка» «Дети Арктики»
mumimama1@yandex.ru

Лев Семёнович Выготский оставил для нас неоценимое наследие, объединяющее умы и сердца научных деятелей многих стран, на протяжении долгого времени. Работы выдающегося ученого являются культурной колыбелью современного педагога, несут в себе фундаментальные принципы развития.

Современная психолого-педагогическая практика характеризуется непрерывным поиском методических решений, направленных на оптимизацию образовательного процесса. Вместе с тем, на наш взгляд, ряд областей остается

недостаточно разработанным, в частности изобразительная деятельность, которая, однако, обладает значительным развивающим потенциалом.

Линия преемственности от основополагающих трудов Льва Семёновича, через деятельность его последователей, к взглядам современных деятелей педагогики и психологии, получила практическое применение в нашем исследовании.

В основе теоретической разработки проблемы лежит культурно-историческая теория Льва Семёновича Выготского, определяющая понимание психологических механизмов творчества и знаковую сущность детского рисунка. Положения «Психологии искусства» о том, что искусство является особым способом мышления и познания действительности, задают концептуальную рамку нашего исследования [4]. Конкретизирующая положения теории в контексте нашего исследования работа «Воображение и творчество в детском возрасте» формирует понимание психологических механизмов творчества, раскрывая формы связи воображения и реальности [3]. Н.П. Сакулина рассматривает изобразительную деятельность как особую знаково-символическую систему, реализующую функции общения, познания и смыслового моделирования реальности. Идея моделирования получает системную разработку в теории Л.А. Венгера и его последователей, предложивших использовать условно-символические средства (схемы, планы, чертежи) в качестве заместителей реальных объектов. Возможность применения моделирования в художественно-творческой деятельности была доказана Т.В. Жаровой и Е.А. Неустроевой, что подтверждает наличие единых психологических механизмов творчества в разных модальностях. Социально-коммуникативная природа детского рисования описана В.С. Мухиной и Ю.А. Полуяновым. В.Т. Кудрявцев акцентирует роль образно-символического мышления в развитии творческих способностей в процессе общения со взрослым. М. Брукс рассматривает рисунок как внешний носитель мысли и метакогнитивный инструмент, опосредствующий развитие высших психических функций.

Теоретическая значимость исследования подкрепляется запросом практики: необходимы методические разработки использования изобразительной деятельности. При этом вопрос о её роли в развитии специфических форм мышления, в частности диалектического, в исследовательских работах ранее не ставился.

В 2025–2026 году, в рамках научно-исследовательской работы был проведен формирующий эксперимент. Нами была разработана и апробирована методика обучения изобразительной деятельности, как средства развития диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Цель методики: создать условия для развития диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью.

Задачи методики:

1. способствовать диалектическому пониманию объектов, действий или явлений, как основы небинарного восприятия действительности;

2. формировать умение выявлять и разрешать противоречия в свойствах изображаемых объектов и ситуаций;
3. научить наблюдать за ходом развития собственной мысли и мысли участников деятельности, находить опорные аргументы для обоснования решения;
4. формировать навыки использования схематического наброска и зарисовки как средства фиксации, анализа и преобразования художественного замысла;
5. совершенствовать технические изобразительные навыки, необходимые для свободной реализации диалектических решений;
6. стимулировать познавательную активность, положительные эмоции от совместного интеллектуального труда [5].

В основе методики лежит социально-конструктивистский подход, предполагающий организацию занятия как совместной исследовательской и творческой деятельности. Педагог — организатор обсуждений, в ходе которых дети самостоятельно приходят к пониманию диалектических отношений.

Методика выстраивалась с опорой на ценностно-смысловой подход. Диалектическое мышление развивается как инструмент осмысления действительности, а педагог помогает ребенку через собственную деятельность разрешать личностно значимые смысловые противоречия (ценностные оппозиции). Акцент сделан на решение диалектических задач, где главным выступают не технические навыки, а проблемы как способ постижения мира.

Использованные нами методы работы.

1. Метод создания и разрешения познавательного (когнитивного) конфликта — основной метод для актуализации диалектических противоречий.
2. Метод эвристической беседы и проблемного-ценностного диалога — для совместного конструирования понимания в ходе дискуссии.
3. Метод «скаффолдинга» (культурных лесов) — система дозированной педагогической поддержки с учетом зоны ближайшего развития.
4. Метод анализа и интерпретации художественных произведений (явлений культуры) — для выявления ценностных оппозиций.
5. Метод творческого моделирования — воплощение диалектических идей в изобразительной деятельности.
6. Метод ценностно-смысловой интерпретации явлений культуры. Индивидуальное осознание ребенком собственной ценностной позиции в контексте противоречия.
7. Метод проектирования ценностно-насыщенной самостоятельной деятельности. Самостоятельная художественная деятельность — акт личностного самоопределения, а ее продукт — материализованное свидетельство присвоения смысла [5].

Мы разработали программу дополнительного образования «Абрис», которая содержит комплекс взаимодействий, включающий последовательно

усложняющиеся, специально подобранные противоречия. Каждая последующая задача доступна ребенку при поддержке педагога или сверстников, а доля самостоятельности детей в использовании набросков как средств фиксации и преобразования замысла постепенно возрастает. Реализуя принцип соучастия, педагог опирался на примерную структуру занятия, которая дополнялась контекстом актуального взаимодействия всех присутствующих.

Оценка эффективности разработанной методики предполагала двухэтапную диагностику. На констатирующем этапе выявлялись исходные показатели уровня развития диалектического мышления испытуемых, на контрольном — оценивалась динамика данных показателей.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие диагностические методики оценки диалектического мышления дошкольников: «Что может быть одновременно?», «Где чьё место?» и «Диалектические истории».

При сравнении результатов констатирующей и контрольной диагностики экспериментальной и контрольной групп мы использовали критерий Манна-Уитни. Для оценки динамики развития диалектического мышления в экспериментальной и контрольной группах был применён критерий Вилкоксона для связных выборок.

Сравнение результатов на контрольном этапе выявило статистически значимое преимущество экспериментальной группы над контрольной по всем трём диагностическим методикам ($U = 6, 42, 4$; $p < 0,01$). В экспериментальной группе отмечена значимая положительная динамика ($T = 0, 0, 0$; $p < 0,01$). В контрольной группе положительная динамика зафиксирована лишь по двум методикам ($T = 14, 11$; $p < 0,01$) и уступает по выраженности экспериментальной группе; по методике «Что может быть одновременно?» значимых изменений не выявлено ($T = 13,5$; $p > 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование показало, что изобразительная деятельность является важнейшей формой усвоения ребенком социального опыта, а целенаправленное развитие диалектического мышления на занятиях изобразительной деятельностью способствует не только познавательному, но и личностному развитию дошкольников.

Разработанная программа «Абрис» может быть использована не только в работе с детьми, но и в системе подготовки педагогов ИЗО, поскольку демонстрирует подход к обучению изобразительной деятельности через основополагающие принципы и конкретные механизмы развития диалектического мышления через изобразительную деятельность.

Разработанная методика реализует центральные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского — идею опосредования, социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития — в конкретной педагогической практике, доказывая, что завет ученого о воспитании «живой мысли» ребенка остается актуальным и востребованным в современном дошкольном образовании.

Литература

1. Венгер Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования / Л.А. Венгер // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. Москва: Педагогика, 1986. — С. 5–18.
2. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации / Н.Е. Веракса // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». –2010. -№ 2. — С. 46–53.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1967. — 93 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; общ. ред. В.В. Иванова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Искусство, 1968. — 576 с.
5. Мишина К.П. «Развитие диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью», Москва, 2026 file:///C:/Users/aaz2/Downloads/%D0%9C%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%9A%D0%9F_%D0%92%D0%9A%D0%A0_%D0%9F%D0%AD%D0%94%D0%A8%20(1).pdf
6. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина.-Москва: Просвещение, 1965. — 214 с.
7. Шиян, И.Б. Об одном методе диагностики диалектического мышления дошкольников / И.Б. Шиян // Дошкольная педагогика и психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / ред.-сост. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — Москва: Мозаика-Синтез, 2014. — С. 529–541. (Высшее профессиональное образование).— Текст: непосредственный.
8. Brooks, M.L. Drawing to Learn / M.L. Brooks // Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood / ed. by M.J. Narey. — Cham: Springer International Publishing, 2017. — P. 25–44. — (Educating the Young Child; vol. 12). — DOI: 10.1007/978-3-319-44297-6_2

Графическая история жизни: экспериментально-генетический метод исследования автобиографической памяти

Нуркова В.В.
г.н.с. зав. лаб. психологии личности
ФГБУН ИП РАН, Москва, Россия
nourkovavv@ipran.ru

Важнейшим вектором развития культурно-исторической психологии является расширение ее предметного поля при бережном сохранении релевантных ее оптике оригинальных исследовательских проблем и следовании базовым

методологическим принципам получения и верификации нового знания. Построение конкретных исследований в соответствии со сформулированным самим Л.С. Выготским стандартом (Выготский, 1982) предполагает: 1) выбор адекватной свойствам предмета исследования и исследовательской задаче единицы анализа; 2) рассмотрение избранной единицы анализа в перспективе развития в вариантах антропо-, онто- или актуалгенеза и 3) организацию исследовательских процедур в логике экспериментально-генетического метода (Вересов, 2015), фундаментальной операционализацией которой являются многообразные методики «двойной стимуляции».

В течение последних 30 лет под моим руководством реализуется научно-исследовательская программа разработки и эмпирического наполнения концепции автобиографической памяти (АП) на методологической платформе культурно-исторической психологии. С позиций данной концепции, АП рассматривается как организованная по смысловому принципу высшая мнемическая функция второго порядка, обеспечивающая формирование субъективной истории жизни личности и переживание себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути (Нуркова, 2025). Антропологический вызов, на который отвечает культурная эволюция АП заключается в культивировании человека «обратной смысловой перспективы», для которого виртуальные события прошлого и будущего обладают не меньшей мотивационной силой, чем аффордансы ситуации «здесь и сейчас». Только человеку такого типа соразмерны задачи ответственного стратегического планирования и осуществления деятельностей «далекого отклика» в масштабе жизненного проекта (Нуркова, 2024). Антропогенез АП заключается в культурной эволюции и диссеминации специфических аутомеморативных практик, интериоризация которых конституирует высший структурный уровень функционирования личности — нарративную идентичность. Продолжая данную логику, можно суммировать, что соразмерная развивающему потенциалу культуры личность представляет собой самосознающего агента, проживающего время своей жизни и действующего в мире согласно структуре и содержанию авторского автобиографического нарратива.

В качестве центральной методики экспериментально-генетического типа не только выявляющей уже сложившиеся структуру и содержание АП личности, но и потенцирующей зону ее ближайшего развития, нами используется авторская методика «Графическая история жизни» (ГИЖ, Нуркова, 2010b). Методика ГИЖ направлена на создание целостной картины субъективно значимого прошлого и, согласно нашим теоретически шунтированным наблюдениям, «искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» (Выготский, 1983, Т. 3, С. 95). При выполнении ГИЖ перед человеком ставится новая нетривиальная задача, требующая рефлексивной работы селекции доступного опыта по критерию личностной значимости, сравнения фрагментов личной истории по смысловым критериям, создания хронологии

прошлого, интеграции отдельных воспоминаний в целостную связанную множеством ассоциаций различного содержания систему. Стандартная процедура выполнения методики «ГИЖ» включает в себя в качестве стимула-средства лист бумаги А4 разделенный по центру горизонтальной стрелкой, обозначающей линейное время. Предоставляется следующая инструкция: «Представьте, что это — Ваша жизнь, от начала до сегодняшнего дня. Обозначьте самые значимые, наиболее запомнившиеся события Вашего прошлого. Чем более позитивно событие, тем выше отмечайте его от центральной оси времени (поставьте точку и подпишите). И чем оно негативнее — тем ниже. На самой оси укажите, сколько Вам было лет, когда то или иное событие произошло». Стимулами-целями выступает нарративная идентичность личности или ее компоненты. Остановимся на нескольких, наиболее значимых и иллюстративных результатах, полученных нами при применении методики ГИЖ.

Проблематика раннего онтогенеза АП изучалась нами на разновозрастных выборках младших школьников (Мирзамедова, Нуркова, в печ.). Удалось показать, что нарастание объема АП с возрастом происходит не только за счёт недавнего опыта, но и ретроспективно — за счёт снижения возраста первого воспоминания и реминисценции событий раннего детства. С возрастом растет количество событий, соответствующих составу культурного жизненного сценария (идеальной форме АП). Ключевым индикатором повышения сценарности выступило ретроспективное включение в ГИЖ внеопытного события «Моё рождение» и переломного события социализации «Поступление в школу». В пользу отнесения развития механизма позитивной конструктивности АП к подростковому и более поздним возрастам получены факты относительно низкой позитивности ГИЖ и стабильности данного показателя во всех классах. Однако более высокая позитивность ГИЖ наблюдалась у девочек, что свидетельствует о гендерной асимметрии темпа развития данного механизма.

Проблематика роли межпоколенной внутрисемейной трансмиссии параметров АП анализировалась с использованием «перекрестного» дизайна применения ГИЖ: подростки выполняли методику от своего лица и от лица своих родителей, в то время как родители выполняли симметричную задачу (Алюшева, 2014). Был установлен эффект внутрисемейного нерефлексивного «наследования» таких свойств АП, как степень ориентации на культурный жизненный сценарий, детальность воспоминаний, возраст дебюта жизненной истории и эмоциональные установки по отношению к различным периодам жизни.

Проблематика идеальной формы макроструктуры АП у россиян изучалась с применением модификации ГИЖ относительно типичного человека (Нуркова, 2018). С использованием медианного критерия был определен состав прототипического жизненного пути: «рождение первого ребенка», «вступление в брак», «поступление в вуз», «рождение внуков», «начало школы», «смерть родителей», «выход на пенсию», «первая любовь» и «первая работа».

Результаты показали, что согласно представлениям российских респондентов, жизнь типичного человека характеризуется двумя максимально событийно насыщенными периодами — второй и четвертой декадами жизни. При этом максимально позитивная эмоциональная оценка была зафиксирована для первой и третьей декад. Выявлена и негативная триада жизненных периодов — пятая, седьмая и восьмая декады.

Проблематика сопряженности особенностей АП и ценностно насыщенного просоциального поведения изучалась на выборке волонтеров «красных зон» периода пандемии КОВИД-19 (Nourkova, Gofman, 2023). Материалом исследования стали ГИЖ детства, взрослости и будущего. Анализу подверглись повторяющиеся сюжетные паттерны, которые создают сквозные темы нарративной идентичности. С практикой экстремального медицинского добровольчества показали связь устойчивые сюжеты личной ответственности, готовности к помощи нуждающимся и ранней личностной зрелости. Данные особенности дополнялись высокой толерантностью к негативному опыту и равномерной событийной наполненностью различных периодов жизни. Был обнаружен особый статус субъективной протяженности перспективы будущего как индикатора степени автономности мотивации добровольчества: короткая перспектива показала связь с мотивацией ожиданиями значимых других и моральными обязательствами, в то время как долгая перспектива — с мотивацией полностью присвоенными ценностями, осознаваемыми как неотъемлемая часть идентичности.

Таким образом, методика ГИЖ, стимулирующая рефлексивную экспликацию целостной и событийно детализированной истории жизни, с опорой на внешнее средство — темпорально-смысловое двухмерное пространство, метрику которого определяет сам автор изображения, зарекомендовала себя как адекватный культурно-исторической психологии исследовательский инструмент. У нас есть также основания полагать, что представление в графической форме субъективной картины прошлого приобретает статус нового орудия рефлексии АП и, как следствие, повышает уровень её развития (Нуркова, 2010а).

Литература

1. Алюшева, А.Р. (2014). Общекультурная и внутрисемейная трансмиссия структуры автобиографической памяти. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, (4), 5–15.
2. Вересов, Н.Н. (2015). Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая). Культурно-историческая психология, 11(1), 117–126. https://doi.org/10.17759/chp.2015110113
3. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. Педагогика.

4. Мирзамедова, Т.И., & Нуркова, В.В. (в печати). Опыт применения методики «Графическая история жизни» в исследовании автобиографической памяти младших школьников. Психологические исследования.
5. Нуркова, В.В. (2010) a. Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 7(2), 64–82.
6. Нуркова, В.В. (2010) b. Методика Линия жизни как фактор формирования зоны ближайшего развития исторического аспекта самосознания личности. В В.Т. Кудрявцев (Ред.), Зона ближайшего развития в теоретической и практической психологии: Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского (С. 88–95). Российский государственный гуманитарный университет, Институт психологии им. Л.С. Выготского.
7. Нуркова, В.В. (2018). Жизнь — инструкция по применению: Результаты графической экспликации культурного жизненного сценария. Международный журнал исследований культуры, 30(1), 56–73. https://doi.org/10.24411/2079-1100-2018-00007
8. Нуркова, В.В. (2024). «Человек есть существо далекого»: обратная временная перспектива в автобиографической памяти. Образовательная политика, (1), 26–37. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-1-26-37
9. Нуркова, В.В. (2025). Принцип стимульной детерминации воспоминаний и мнемическая свобода личности. Ученые записки Института психологии Российской академии наук, 5(1), 3–13.
10. Nourkova, V., & Gofman, A. (2023). Everyday heroes. Journal of Personality, 91(1), 85–104. https://doi.org/10.1111/jopy.12747

От методологии к практике: категориально-системный подход как реализация принципов культурно-исторической научной школы

Петров В.Е.
профессор факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
v.e.petrov@yandex.ru

Будагова Ю.В.
педагог-психолог
ГБПОУ Центр НПМР ЛО, Санкт-Петербург, Россия
gorbatovskaya_y@garmony-spb.ru

Современная психологическая практика сталкивается с отсутствием методологического стержня: большинство специалистов работают в режиме эклектики — соединения разнородных техник без единого категориального основания. Это не просто теоретическая проблема, но и практическая:

невозможно обосновать выбор техники и выстроить последовательную логику работы без инструмента категориального анализа.

Парадокс заключается в том, что психология имеет множество школ и подходов — но единого языка, единой системы категорий, которая позволила бы сопоставлять и связывать разные феномены, пока нет. Результат — фрагментарность знаний, неполнота понимания клиента, а главное — отсутствие устойчивого критерия эффективности.

Выход из этой ситуации предлагает обращение к наследию Л.С. Выготского. Его работа «Исторический смысл психологического кризиса» (1927) представляет собой не просто исторический документ, а актуальную методологическую программу, которая до сих пор не реализована в полной мере.

Выготский видел в диалектике методологический фундамент новой психологии. В «Историческом смысле психологического кризиса» он формулирует: диалектика — это «наука о наиболее общих законах *всякого* движения (Выготский, 1982а, с. 321)». Общая психология для него — это «диалектика психологии», которая относится к частным дисциплинам как алгебра к арифметике. Это означает, что любая частная теория должна быть встроена в систему более общих категорий — иначе она остаётся фрагментарной.

Второй принцип — системность. В поздних работах Выготского вводится понятие «психологических систем»: сознание не является набором изолированных функций (восприятие, память, мышление, эмоции), а представляет собой систему связей между ними. Изменение одной функции влечёт за собой перестройку всей системы (Выготский, 1982б). Этот принцип ломает локальный, «функциональный» подход к человеку и требует рассматривать личность как целостность.

Третий принцип — критерий практики. Выготский подчёркивает: практика — это верховный суд теории и конструктивный принцип науки, требующий методологии (Выготский, 1982а). Без практики теория остаётся умозрительной, без теории практика — набором эмпирических проб.

Таким образом, Выготский создаёт триаду: диалектика как метод → системность как принцип организации → практика как критерий. Это и есть полноценная методология, которая может быть операционализирована в современной психологической работе.

Категориально-системный подход, развиваемый В.В. Казаневской, представляет собой одну из современных операционализаций этой методологии. В чём его суть?

Во-первых, это работа с системой категорий. Вместо того чтобы подбирать технику под симптом, специалист анализирует запрос клиента через систему базовых категорий. (Казаневская, 2000). Категориальный подход, как подчёркивает Казаневская, позволяет «раскрыть индивидуальную детерминированность личности и работать с отдельным конкретным человеком» (Казаневская, 2006, с. 104).

Так, в контексте детско-родительских отношений этот подход позволяет рассмотреть такие ключевые категории, как обида и вина. Обида включёна в систему отношений между родителем и ребёнком и выполняет регуляторную функцию в межпоколенной динамике. Вина, в свою очередь, дифференцируется на санкционную (дезадаптивную), связанную с самонаказанием, и реституционную (адаптивную), направленную на восстановление отношений (Горбатовская, 2024).

Во-вторых, это реализация принципа системности. Категориально-системный подход рассматривает клиента не как носителя отдельных симптомов, а как субъекта, включённого в систему отношений. Работа ведётся не с изолированной техникой, а с изменением всей системы связей — точно так же, как Выготский говорил о перестройке психологических систем (Выготский, 1982б). Категориальный анализ, по Казаневской, предполагает учёт не только отдельных функций, но и структурных связей между ними, что и составляет основу индивидуальной детерминации личности (Казаневская, 2006).

Так, в рамках данного подхода обида и вина образуют парный регуляторный контур, опосредующий трансформацию семейного опыта в дисфункциональные родительские установки и стили воспитания (Петров, 2026). Таким образом, анализируется не только структура личности, но и механизмы межпоколенной передачи деструктивных паттернов в детско-родительских отношениях.

В-третьих, это принцип единства теории и практики: категориально-системный подход даёт методологическую рамку, а не готовые «протоколы работы», позволяя практику самостоятельно выстраивать стратегию. Это соответствует требованию Выготского, чтобы теория служила ориентиром, а не заменяла практику.

Принципиальное отличие от эклектики: эклектик использует техники из разных школ, потому что они «работают». Практик, работающий в категориально-системной логике, выбирает техники по их месту в системе категорий. Это позволяет сохранять внутреннюю логику работы, избегать противоречий и давать клиенту не разрозненные решения, а связное понимание своей ситуации.

Категориально-системный подход уже применяется автором в практической консультативной работе с клиентами, что позволяет: структурировать запрос клиента, не навязывая ему готовую интерпретацию; удерживать целостность случая; выбирать техники и стратегии работы из единой методологической логики; давать клиенту не только решение, но и понимание — категориальное основание его собственной ситуации.

Формат тезисов не позволяет развернуть кейсы из практики, однако и в этом кратком изложении видно: категориально-системный подход — это не «ещё одна школа», а способ работы в единой методологии, восходящей к Выготскому, позволяющий не быть эклектиком, оставаясь практиком.

Литература

1. Выготский Л.С. *Исторический смысл психологического кризиса* // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982а. С. 291–436.
2. Выготский Л.С. *Мышление и речь* // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982б. С. 5–361.
3. Горбатовская, Ю.В. *Эмоционально-установочная модель вины и ее структурно-содержательное наполнение и социальное проявление* / Ю.В. Горбатовская // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. — 2024. — № 1. — С. 70–86. — DOI: 10.18384/2949-5105-2024-1-70-86
4. Казаневская В.В. *Интегральная теоретическая психология личности.* Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 526 с.
5. Казаневская В.В. *Категория «детерминация» в психологии личности* // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 1. С. 100–104.
6. Петров В.Е. *Уровневая модель сукцессионной динамики в семье* // В.Е. Петров, Ю.В. Будагова // Человеческий капитал. — 2026. — № 6(210). — С. 101–106. — DOI: 10.25629/HC.2026.06.10

Постнеклассическое понимание биосоциальной проблемы в психологии

Плющ А.Н.
доктор психологических наук, Киев, Украина

Введение. В истории психологической науки проблема природы психики традиционно рассматривалась через призму взаимодействия биологического и социального начал. Доминирующей на протяжении долгого времени оставалась «биосоциальная» трактовка, предполагающая, что человек есть сплав природной организации и общественных отношений. Однако по мере усложнения понимания эта модель обнаружила свою ограниченность, уступив место «биосоциокультурной» парадигме (Каган, 1996). Вместе с тем заявляется, что социальное неразрывно связано с культурой и языком (Мироненко, 2019), и введение третьего конструкта нередко воспринимается критиками как излишняя лингвистическая сложность, нарушающая принцип «бритвы Оккама» за счет введения «лишних» сущностей.

Методология. Для осмысления глубины этих различий обратимся к постнеклассической методологии (Стёпин, 2006), которая смещает фокус с анализа изолированных объектов на исследование их структурных связей, включая в анализ самого наблюдателя и ценностно-смысловые контексты. В рамках унитарной парадигмы мышления изучаемый объект предстает в виде

целостной модели (с которой часто отождествляют этот объект). Возможность разных проекций этой модели (например, материя и сознание), которая заложена в бинарной парадигме, указывает на целое как на инвариант возможных редукций, так и на необходимость инструмента проецирования и интеграции проекций для построения модели. В тринитарной парадигме явно заложен субъект, как пользователь инструмента, который является саморазвивающимся субъектом, применяющим эту модель в своей жизнедеятельности, получая возможность вносить в неё коррективы. В схеме «модель — инструмент — пользователь — обновленная модель» субъект занимает позицию «между» инструментом и результатом его применения. Именно эта промежуточная, связующая позиция и создает условие «сцепленности» модели, инструмента и субъекта в единое целое. Тем самым обеспечивается круговая причинность: субъект, применяя модель, через инструмент возвращает результат действия в собственную структуру и пересобирает её на основе оценки результата, запуская процесс саморазвития на новом витке.

Бинарная парадигма «исключает» или «вытесняет» третье, хотя нуждается в нём, в её рамках достижение целого возможно только через устранение одной из альтернатив или через внешний синтез. В бинарной парадигме автор или источник разграничения не может быть включён внутрь самой структуры без нарушения двойственности, что вынуждает его оставаться скрытым, внешним. В тринитарной парадигме это скрытое третье делается явным: это самореферентная структура как автор самоорганизации (Плющ, 2026). Потенциальный будущий автор становится суперпозицией: единичного автора целостной модели; множественного автора проекций её составляющих; саморазвивающегося автора, применяющего конструируемую модель, что рассматривается как движение к «истинному» пониманию. Кардинальное отличие бинарной и тринитарной парадигм состоит не в количестве оснований, а в способности различать их саморазвивающегося автора и его позицию в конкретной ситуации.

Бинарная редукция и тринитарная глубина в психологии. Применение выработанного инструмента к психологической проблеме позволяет увидеть, что различие между «биосоциальной» и «биосоциокультурной» трактовками это не просто вопрос добавления третьего слова, а различие двух принципиально разных архитектур мышления, одна из которых структурно теряет глубину, а другая её удерживает и раскрывает.

В формуле «биосоциальная проблема» заявлены два полюса: биологическое (организм, генетика) и социальное (роли, институты). На первый взгляд это выглядит как полный охват: человек рассматривается и как природное существо, и как участник общества. Однако по логике бинарного мышления, чтобы провести это различение, необходим автор различения, инструмент различения и пространство, внутри которого различение происходит. И здесь возникает структурная проблема: в самой формуле «био-социо» нет места для

того, чем и через что биологическое и социальное вообще становятся различимыми, осмысленными и связанными.

Культура как символический порядок, знаковые формы опосредования в бинарной схеме оказывается вытесненной. Она либо редуцируется к социальному (культура понимается как совокупность социальных норм и институтов), либо редуцируется к биологическому (культурные формы объясняются как адаптивные механизмы), либо остаётся внешним идеалом, который не включён в саму модель. В результате психолог, работающий в бинарной рамке, вынужден выбирать: либо он описывает человека как биологический организм с социальными надстройками, либо как социального деятеля с биологическим субстратом. Ни то, ни другое не даёт доступа к тому специфически человеческому измерению, в котором биологическое и социальное опосредованы символическими формами и только через это опосредование обретают психологическую реальность.

В формуле «биосоциокультурная проблема» культура не является просто третьим элементом, добавленным к двум первым. Она выполняет функцию оператора отношения между биологическим и социальным — того самого медиатора, который в бинарной схеме оставался вытесненным. Культура здесь понимается не как ещё один «слой» рядом с биологией и социальностью, а как символический порядок, через который и биологическое, и социальное становятся доступными субъекту как осмысленные. По мысли Л.С. Выготского, культура — это не только дополнительная сущность, но и ее расширенный функционал — среда осмысления, без которой ни биологическое, ни социальное не обретают психологической реальности (Выготский, 1983). Биологические импульсы не просто существуют: они опосредованы языком, нормами, запретами, ритуалами. Социальные роли не просто выполняются: они наполнены смыслами, исторически унаследованными формами, культурными сценариями. Биология и общество не просто противопоставляются, а обретают психологический смысл благодаря культуре как динамичной, конституирующей силе.

Более того, в тринитарной парадигме получает своё место субъект, который не сводится ни к организму, ни к социальной роли; он понимается как участник системной целостности социальных субъектов. Это означает, что индивидуальный опыт всегда входит в состав коллективных дискурсов — семейных, профессиональных, социетальных, — и через эти дискурсы получает доступ к ресурсам более широкого культурного целого. Рефлексия субъекта не замыкается на индивидуальном уровне: она подключается к рефлексивным ресурсам коллективных авторов, а через них — к потенциальному пространству совместного будущего.

Субъект предстает как автор жизненного текста, способный дистанцироваться от своей биологии и социальности. Культура вводится как инструмент преодоления неопределенности, позволяющий конструировать целостную

модель жизненного мира саморазвивающегося субъекта, включенного в множественные группы социума. Как продукт коллективного автора (общества) она выступает инструментом ориентации в мире «множественных» дискурсов, не избавляя от сложности жизни, а помогая жить внутри этой сложности, не упрощая её и не ломаясь под давлением (Marks-Tarlow, 2008).

В истории гуманитарного знания разведение социального и культурного не было случайным или искусственным. Л.С. Выготский строил свою культурно-историческую теорию именно на различении социального (интерпсихическое, общение, взаимодействие) и культурного (знаки, орудия, средства опосредования). Для Выготского именно культурные знаки, а не социальные отношения как таковые, становятся инструментами, с помощью которых высшие психические функции формируются из низших (Выготский, 1983). Сведение культурного к социальному было бы для него потерей самого принципа объяснения: того, как внешнее становится внутренним именно через знаковое опосредование. Включение культуры в схему — это не нарушение «бритвы Оккама», а восстановление необходимого измерения, без которого модель теряет глубину и аналитическую силу. «Простота» бинарной схемы — это мнимая простота, так как она вынуждена неявно постулировать механизм перевода (медиацию), но не давать ему места в модели, что нарушает принцип системной полноты. Именно различение между социальным как сферой отношений и культурным как сферой символических форм и составляет то специфически психологическое измерение, которое теряется в бинарной схеме и удерживается в тринитарной.

Таким образом, использование термина «биосоциальная» — это не просто упрощение, а структурная потеря: из модели исчезает то измерение, благодаря которому биологическое и социальное вообще становятся психологически доступными. Термин «биосоциокультурная» восстанавливает это измерение и тем самым делает возможным подлинно психологический, а не редуцированный биологический или социологический, анализ.

Заключение. Переход от одного термина к другому — это не просто лингвистическое уточнение, а фундаментальный эпистемологический сдвиг. В этой оптике различие между биосоциальным и биосоциокультурным подходами предстает как столкновение двух принципиально разных архитектур мышления: бинарной и тринитарной.

Коренная проблема, с которой сталкивается психология при попытке перейти от биосоциальной парадигмы к биосоциокультурной, заключается в том, что методологическая сложность тринитарного подхода постоянно блокируется диктатом языковой формы. Термин «биосоциальный» работает как проторённая ментальная колея. Форма слова не просто описывает реальность, она её форматирует, заставляя разум исследователя автоматически соскальзывать в дуальное расщепление на «тело» и «общество». Это яркий пример того,

насколько глубоко в академическое мышление вшит структурализм бинарного мышления, в рамках которого мир рассматривается сквозь призму дихотомий, предполагающих исключение третьего.

Постнеклассическое понимание позволяет снять довлеющий характер дуальной формы: предлагается рассматривать «био» и «социо» не как две изолированные субстанции, а как аспекты единого процесса, который удерживается и направляется культурным контуром. Отказ от бинарного редукционизма в пользу тринитарной архитектуры (модель — инструмент — субъект) возвращает психологии ее подлинный предмет: человека не как результата биологической эволюции и социальной детерминации, а как активного соавтора пространства культуры общества, который способен к саморазвитию и конструированию совместного будущего.

Литература

1. Выготский Л.С. (1983). История развития высших психических функций. *Собрание сочинений: В 6 т.* (Т. 3., с. 5–328). М.: Педагогика.
2. Каган М.С. (1996). *Философия культуры*. СПб.: Петрополис.
3. Мироненко И.А. (2019). *Биосоциальная проблема и становление глобальной психологии*. М.: Институт психологии РАН.
4. Плющ А.Н. (2026). Тензорное представление семантического пространства. *Идеи и идеалы*, 18(3, ч. 1), 49–71.
5. Стёпин В.С. (2006). *Философия науки. Общие проблемы*. М.: Гардарики.
6. Marks-Tarlow T. (2008). *Psyche's veil: Psychotherapy, fractals and complexity*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Социальное воспитание в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского

Поляков С.Д.
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «УлГПУ Им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск. Россия
sdpolyakov@mail.ru

1. Одна из значимых сфер применения идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского — психология образования.

Именно в её контексте обсуждаются чаще всего проблематики зоны ближайшего развития, знаков как психических орудий, значений и смыслов, единства аффекта и интеллекта.

Но исследования сферы образования в русле культурно-исторической психологии (и основанных на ней практик) обращают идеи Выготского преимущественно к той части образования, которая обозначается обычно как

обучение. В то время как образование в отечественной традиции включает и другую его форму — воспитание.

Психологически обучение и воспитание — две стороны одного процесса, которые, однако, закрепились в отечественной традиции в различных видах педагогической работы, подразумевающих различные их целеустремлённости.

Исследовательских и аналитических текстов обсуждающих воспитание с позиций культурно-исторической психологии значительно меньше, чем исследований обучения с данных позиций.

2. Целью нашего доклада является концептуализация проблематики социального воспитания с позиций культурно-исторической психологии. Способ — концептуализация основополагающих идей Л.С. Выготского (порождение индивидуального из взаимодействия людей, освоения культуры как освоения системы знаков, идеи зоны ближайшего развития, различения значений и смыслов, единства интеллекта и аффекта) в применении к проблеме построения теории воспитания.

Реализация данной цели наталкивается на проблемы определения предметности воспитания как части образования и выделение в концепциях Л.С. Выготского, и идущих за ним исследователей, идей наиболее корреспондирующих с проблематикой воспитания как части образования.

3. Наиболее авторитетно в современной отечественной педагогике определение воспитания по Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметсу, Н.Л. Селивановлй. Воспитание в нём трактуется как целенаправленное создание условий для развития личности. Это определение содержит две конструктивные идеи: обращение педагогического действия к личностному уровню человеческой психики и акцентировка непрямого влияния на человек в процессе воспитания (влияния через создание условий для его развития). Но эти же идеи являются и проблемами. Первая проблема — определение предмета анализа воспитания в психологии затруднительно в силу того, что личность в психологическом знании — понятие чрезвычайно многозначное.

В социальной педагогике имеется трактовка воспитания [Мудрик, 2010], которая частично снимает проблему использования в определении воспитания понятия личность. По А.В. Мудрику воспитание — взращивание *человека* в ходе относительно планомерного создания условий для его социальной адаптации позитивной ценностной ориентации и самореализации в соответствии со спецификой социокультурного, организационного и социально-психологического контекста данной социальной организации или группы.

Вторая трудность анализа проблемы воспитания в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского выделение в ней понятий, идей, закономерностей корреспондирующих именно с воспитанием.

4. Положения культурно-исторической психологии актуальные с нашей точки зрения для заявленной темы таковы:

— Язык как система знаков (в широком смысле этого понятия) состоит по из собственно знаков и символов как особого вида знаков [Бабайцев,2010]. Согласно Бабайцеву символ имеет наглядно-образную форму и смысл задаваемый аналогией. Символ эмоционально окрашен («переживателен») и полисемантичен. Значение символ приобретает в контексте. Это контекст задаётся знаками как границами, в которых происходит «самоопределение» символов в мире знаков.

Разновидностью форм символов являются телесные практики (как культурно оформленные инструментальные жесты), художественны образы (в частности экспрессивный жест, используемый в личном общении для выражения переживаний), и собственно символы (как форма «впитывающая» предыдущие формы, но имеющая специфичность: обращённость к сознанию Другого, которое «принимает» смысл символа) [Поляков, 2022].

Контекст, в котором порождается и развивается значение символа «в сторону» смысла — социальное взаимодействие (взаимодействие между людьми и между группами людей). В социальном взаимодействии каждая из сторон взаимодействия (субъектов взаимодействия) проявляет и удерживает какие-то фрагменты культуры в форме собственного опыта, зафиксированного в виде значений и смыслов.

Во взаимодействии этот опыт более (в значениях) или менее (в смыслах) совпадает. Если совпадение значительно уточняются, актуализируются и фиксируются значения, если же опыты не совпадают, уточняются, расширяются, трансформируются смыслы. В проявлении, актуализации, уточнении значений ключевую роль имеют системы собственно знаков. В уточнении, расширении, трансформации смыслов существенную роль имеют символы и системы символов.

Внешние источники взаимодействия — ситуации, требующие обмена значениями и смыслами между его участниками. Стоит различать ситуации: не требующие существенных изменений в опыте её участников и ситуации, стимулирующие существенные изменения опыта (знаний, способов действий, норм, ценностей). В первом случае подкрепляется система значений, во втором — система смыслов. Подкрепление и развитие система смыслов и есть с позиции культурно-исторической психологии по нашему мнению базовый процесс воспитания.

— Ситуация предполагающая существенное изменение опыта — ситуация в зоне ближайшего развития (ЗБР). Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребёнка [Цукерман, 2006].

Описание разных систем обучения (мы добавим, ещё в большей мере воспитания) на языке видов помощи показывает, что обучение (воспитание)

неминуемо вносит в развитие ребёнка асимметрию, поддерживая одни виды детских инициатив и ограничивая другие.

— Другой значимый для анализа воспитания тезис Л.С. Выготского — тезис о единстве интеллекта и аффект. Как известно, существуют различные понимания их соотношения.

В трактовке Б.Д. Эльконина совокупное действие и есть единство аффекта и интеллекта. Аффект в этом контексте — ориентация на Другого, это его социальный смысл. Интеллект — ориентация на материально-предметные условия осуществления действия» [Эльконин, 1989]. В процессе данного действия (совокупного действия) в психическое пространство человека вращивается Другой.

Другой вариант трактовки соотношения аффекта и интеллекта акцентирует в аффекте мотивационно-эмоциональные аспекты психики субъекта, а в интеллекте когнитивную его составляющую. Эмоции как когнитивные образования (когнитивный аспект человеческих эмоций) в свою очередь актуализирует и закрепляет значимость для человека тех или иных потребностей. Этот процесс и является, предположительно (в этой трактовке) выражением единства «интеллекта и аффекта» указанного Л.С. Выготским [Соколова, 2021].

5. В контексте социального воспитания (воспитания в образовательных организациях) социальную адаптацию станем рассматривать как адаптацию учащихся к организованным в образовательных целях группам (класс, кружок, отряд, органы ученического самоуправления).

На «языке» культурно-исторической психологии эти процессы можно интерпретировать как складывание в форме знаков и символов общегрупповых значений в отношении данных групповых норм (наличие групповых норм) и как порождение личных смыслов отношении групповых норм (их принятие конкретным членом группы).

Данная интерпретация позволяет акцентировать такие моменты педагогических действий, направленных на адаптацию в группе: использование символов в графической и в словесной формах; а так же использование педагогических и психологических техник инициирующих действия учащихся в отношении порождения, динамики и принятия групповых норм и превращения их из знаемых значений в личные смыслы.

В контексте социального воспитания ценностные ориентации — многоуровневое явление, включающее личное одобрение социальных ценностей, ценности как мотив участия в ценностно-ориентированной деятельности и как личные приоритетные смыслы жизнедеятельности. Относительно целенаправленное создание условий для порождения данных феноменов можно рассматривать как решение четырёх задач: предъявление предполагаемых ценностей; создание ситуаций стимулирующих позитивное отношение (одобрение) заявленных ценностей; организация ценностно-ориентированной совместной деятельности; поддержка и стимулирование личной позиции

в отношении ценностей, которые могут быть потенциально личными обобщёнными смыслами.

Важным моментом понимания самореализации является тезис Д.А. Леонтьева о том, что личностный потенциал человека есть особого рода возможность [Личностный потенциал…, 2011]. Но эта возможность не является завершением процесса самореализации. Реализуясь, она сохраняется как возможность дальнейшей деятельности. Особый феномен в самореализации по Д.А. Леонтьеву — личностный вклад человека в других людей в процессе социально-ориентированной деятельности, что совпадает с ключевыми идеями построения личностно-ориентированной практики воспитания.

Литература

1. Бабайцев, А.В. (2010). Знак, символ, эмблема: дифференциация понятий. *Гуманитарные науки. Вестник ДГТУ*, Т. 10, 6(49), 991–1000.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика (2011). М.: Смысл.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека. (2010). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
4. Поляков, А.М. (2022) Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования. *Культурно-историческая психология,* 18(2), 4–12.
5. Соколова, Е.Е. (2021) К проблеме единства «аффекта» и «интеллекта» в психологии деятельности. *Сибирский психологический журнал,* 82, 20–36.
6. Цукерман, Г.А (2006) Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. *Культурно-историческая психология,* 4, 61–70.
7. Эльконин, Д.Б. (1989) Из научных дневников. *Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды*. М.:.Педагогика, 493–531.

Художественная форма и организация переживания в психологии искусства Л.С. Выготского

Пономаренко А.А.
старший преподаватель кафедры общей психологии
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
msk.ponomarenko@gmail.com

Лисичкина Ю.В.
кандидат психологических наук, педагог-психолог
ГАОУ МО «Балашихинский лицей»
yuliyalisichkina@yandex.ru

Современная культура саморазвития постоянно предлагает человеку проекты по его улучшению. Призывы стать «лучшей версией себя» соединяют психологический совет, визуальный образ желаемой жизни и набор поведенческих

предписаний. За обещанием личной свободы часто скрывается готовая модель субъекта, которому заранее сообщают, как выглядеть, чувствовать, работать и оценивать собственный успех. Эта ситуация возвращает нас к спорам 1920-х годов, когда искусство, архитектура и научная организация труда открыто обсуждались как способы формирования нового человека. В этом историческом контексте особенно интересно читается «Психология искусства» Л.С. Выготского. Центральным для нас стал вопрос о том, где проходит граница между организацией переживания и попыткой спроектировать самого человека.

Для Выготского эстетическая реакция определяется строением произведения. Художественная форма не служит нейтральной оболочкой содержания и не сводится к украшению сообщаемой мысли. Разбирая рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание», Лев Семенович пришел к намеренно резкой формуле: «форма воюет с содержанием, борется с ним, преодолевает его» (Выготский, 1998, с. 205). Материал и форма вызывают разнонаправленные аффекты, а их столкновение разрешается в катарсисе, поэтому произведение организует переживание через собственную конструкцию. Оно не передает читателю готовое чувство автора и не заражает им аудиторию. Эстетическая реакция возникает в работе воспринимающего с объективно выстроенной системой художественных раздражителей.

Слово «организация» здесь имеет принципиальное значение. Выготский называет искусство «общественной техникой чувства» и орудием, которое вовлекает в социальную жизнь наиболее интимные стороны человека (Выготский, 1998, с. 322). Техника чувства при этом не равна инструкции. Произведение создает противоречие, меняет соотношение аффектов и выводит переживание за пределы непосредственной житейской реакции, не закрепляя за эстетическим потрясением единственный практический результат. В.С. Собкин, обращаясь к истории замысла «Психологии искусства», выделяет метод анализа произведения и своеобразие катарсического переживания как две связанные, но не тождественные проблемы (Собкин, 2024). Сам Выготский писал об искусстве как об «организации нашего поведения на будущее», между действием которой и его исполнением сохраняется временной разрыв (Выготский, 1998, с. 327–328). Этот разрыв оставляет пространство для личного ответа и не позволяет свести эстетическую реакцию к выполнению готового предписания.

Параллельно с психологией искусства развивался конструктивистский проект, в котором организация выходила за пределы отдельного произведения. Полемика супрематистов и конструктивистов касалась уже самого статуса художественной деятельности: должна ли форма сохранять автономию или войти в производство вещей и новых способов жизни (Горячева, 2003). В ИНХУКе обсуждение конструкции, материала и производственного искусства сопровождалось поворотом к практическому преобразованию быта. Связанный с ИНХУКом ВХУТЕМАС перевел эти установки в педагогическую

плоскость. Пропедевтические дисциплины учили видеть цвет, объем, пространство и материал как элементы проектной задачи, а официальная цель учреждения состояла в подготовке художников-мастеров для промышленности и конструкторов для профессионально-технического образования (Козловский, 2014, с. 121–123). Формировался новый тип зрения, ориентированный на изменение предметного мира.

Оценивая это, мы можем выделить две исследовательские точки зрения. С одной стороны, выход искусства в производство существенно расширил область художественной деятельности, так как художник получал возможность изменять повседневность, а вещь становилась носителем нового социального опыта. С другой стороны, проект жизнестроения предполагал, что организация предметного мира будет направлять и самого человека. Пока художник выстраивает внутреннюю динамику произведения, зритель может отстраниться от него или предложить собственное толкование. Когда проектируются квартира, клуб, рабочее место, мебель, одежда и визуальный ритм улицы, форма становится постоянным условием действия. Она распределяет движения, задает маршруты и делает одни способы общения естественными, а другие затрудненными. Поэтому в конструктивистском проекте человек выступал одновременно пользователем новой среды и материалом ее преобразующего воздействия (Заламбани, 2015, с. 46–52).

Такое сопоставление не означает, что Выготский участвовал в единой программе с ИНХУКом или ВХУТЕМАСом. Документальных оснований для подобного утверждения недостаточно. Речь идет об интеллектуальном соседстве внутри культуры 1920-х годов, где форму все чаще понимали как действующую конструкцию. Театр В.Э. Мейерхольда, фотомонтаж, производственное искусство и архитектурные опыты по перестройке быта по-разному проверяли близкую гипотезу: изменение организации материала способно изменить человеческую реакцию. Выготский рассматривал этот вопрос через объективный анализ произведения, тогда как конструктивисты переносили его в вещь и пространство. Различие объектов проектирования позволяет увидеть, как организация переживания постепенно сближалась с организацией поведения.

Во ВХУТЕМАСе это различие приобрело педагогический смысл. Студент осваивал не набор стилевых образцов, а операции с пространством, плоскостью, цветом и фактурой, что освобождало проектирование от подражания привычным вещам, однако одновременно вырабатывало нормативный взгляд будущего специалиста. Там учили, какие свойства материала считать существенными и как связывать их с функцией. Здесь форма организовывала уже два уровня опыта: повседневное поведение пользователя и профессиональное восприятие проектировщика. Воздействие начиналось задолго до встречи человека с готовой вещью, поскольку сама подготовка автора строилась как преобразование его способов видеть и решать задачу.

Предельную ясность эти мысли получили в экспериментах А.К. Гастева и Центрального института труда. ЦИТ исследовал элементарные трудовые операции, раскладывал движение на фазы, фиксировал траекторию удара, темп и положение тела, а затем возвращал работнику нормативную схему в форме тренажа. Гастев прямо писал, что работа начинается «с самых примитивных, с самых элементарных движений» и ведет к «машинизированию самого человека» (Гастев, 2011, с. 43). Под машинизацией он понимал выработку автоматизма, при котором сокращаются лишние движения и торможение. Эксперимент соединял наблюдение, измерение, инструкцию и многократное повторение. Организовывалось уже не переживание формы и даже не восприятие среды, а телесное действие.

Опыт А.К. Гастева вводит в эту дискуссию еще одно противоречие. Освоение точного движения могло давать работнику большую власть над собственным телом, снижать утомление и освобождать действие от случайных усилий. Одновременно нормативная схема задавала образ правильного движения, по отношению к которому индивидуальная манера оценивалась как отклонение. У Выготского форма вызывает и разрешает аффективное противоречие, не сообщая человеку, какой поступок он обязан совершить. Конструктивистская вещь предлагает сценарий использования и тем самым направляет поведение. Тренаж ЦИТа закрепляет нормативное действие посредством измерения и повторения. Во всех трех случаях применяется внешняя организация, но степень ее проникновения в жизнь различна. Чем теснее форма связывает переживание с заранее установленным результатом, тем ближе воздействие подходит к проектированию субъекта.

Граница между организацией переживания и проектированием человека поэтому не совпадает с делением на свободное искусство и принудительную технологию. Художественное произведение способно включаться в пропаганду, тогда как рационально устроенная среда может расширять человеческие возможности. Более точным критерием становится право адресата на незавершенность реакции. Искусство в понимании Л.С. Выготского создает внутреннее событие, последствия которого отсрочены и не исчерпываются заданной программой. Проектирование человека начинается там, где желаемый результат заранее известен, встроен в организацию среды и подкреплен повторением, оценкой и самоконтролем.

В цифровой культуре произведение, среда и тренаж сходятся в одном интерфейсе. Платформа показывает образ желаемого будущего, организует внимание, предлагает последовательность действий и немедленно измеряет их выполнение. Формула «стань лучшей версией себя» удобна для такой системы: цель кажется открытой и личной, хотя способы ее достижения заранее переведены в счетные и повторяемые операции. Количество шагов, тренировок, прочитанных страниц или часов продуктивности становится знаком

приближения к нормативному образу. Конструктивистская мечта о целостно организованной жизни возвращается без прежней политической риторики, в языке добровольного самоулучшения, а внешний норматив начинает переживаться как собственный выбор человека.

Психология искусства Л.С. Выготского, теория производственного искусства и эксперименты ЦИТа чаще рассматриваются раздельно, поэтому переход от организации эстетической реакции к проектированию среды и далее к стандартизации действия остается недостаточно проясненным в науке. Перспективным нам представляется анализ цифровых платформ как гибридных эстетико-поведенческих объектов, одновременно вызывающих переживание, задающих условия действия и оценивающих его результат. Отдельного исследования требует вопрос о свойствах формы, которые сохраняют открытость реакции или, напротив, превращают саморазвитие в воспроизведение заданной модели. Обращение к Л.С. Выготскому позволяет нам говорить о том, что вопрос о психологическом воздействии искусства остается открытым, пока форма организует встречу с противоречием, но не присваивает себе право определить ее итог. Там, где возможность другого ответа исчезает, художественная организация, к сожалению, превращается в антропотехнику.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1998). *Психология искусства*. Ростов-на-Дону: Феникс.
2. Гастев, А.К. (2011). *Трудовые установки*. 3-е изд. Москва: ЛИБРОКОМ.
3. Горячева, Т.В. (2003). Супрем*атизм и конструктивизм. К истории полемики. Вопросы искусствознания*, 2, 512–539.
4. Заламбани, М. (2015). Иск*усство в производстве. Авангард и революция в Советской России 20-х годов*. Москва: ИМЛИ РАН.
5. Козловский, В.Д. (2014). *ВХУТЕМАС как социокультурный феномен советской культуры первой трети XX века*. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 3(59), 120–124.
6. Собкин, В.С. (2024). *«Психология искусства» Льва Выготского: метаморфозы замысла*. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47(4), 7–42.

Социальная ситуация развития современного ребёнка: новые культурные орудия и старые законы

Самосудова Е.В.
педагог-психолог МБОУ г. Мурманска «Гимназии № 5», Мурманск, Россия
al.matyush16@yandex.ru

Понятие социальной ситуации развития — одно из ключевых в культурно-исторической теории. Л.С. Выготский трактовал среду не как один из факторов,

а как главный источник развития личности. Среда вызывает развитие через переживание ребёнком своих отношений с окружающим миром, через систему связей и взаимоотношений, характерных для каждого возрастного этапа [2].

Современные исследователи, опираясь на эту методологию, говорят о возникновении нового социального и культурно-психологического феномена — цифрового детства как особого исторического типа детства. Г.У. Солдатова отмечает, что детство «иное на каждой стадии исторического развития человечества», и задача психологии — раскрыть не «вечно-детское», а «исторически-детское» [6]. В рамках этой логики интернет предстаёт не просто технологией, а культурным орудием, способствующим порождению новых форм деятельности, культурных практик, значений и смыслов, которые в сложном взаимодействии с традиционной жизнедеятельностью создают особую социальную ситуацию развития и новый образ жизни современного ребёнка [6].

Можно выделить несколько существенных изменений, которые цифровая среда вносит в социальную ситуацию развития:

- расширение пространственно-временных границ — ребёнок значительную часть времени проводит в онлайн-контекстах, задающих новые, плохо регламентированные среды обитания [8];
- снижение универсальности фигуры взрослого — возникает «цифровой разрыв» между поколениями: дети нередко осваивают цифровые инструменты раньше и эффективнее родителей, что подрывает монополию взрослого на роль проводника в мир культуры [7];
- самостоятельное и стихийное освоение онлайн-ресурсов — ребёнок часто овладевает цифровыми орудиями без посредничества значимого взрослого, тогда как в классической схеме Л.С. Выготского именно взрослый выступает носителем культурного опыта [3];
- размывание границы между орудием взрослого и детской игрушкой — смартфон, изначально созданный как орудие труда взрослого, доступен дошкольнику и используется им наравне со взрослым, а иногда и эффективнее [8].

Ключевая идея культурно-исторической теории состоит в том, что развитие психики человека происходит через овладение **психологическими орудиями** — знаковыми системами (язык, письмо, счёт), которые опосредствуют психические функции. Л.С. Выготский различал орудия, направленные вовне (орудия труда), и знаки, направленные внутрь, на овладение собственным поведением [1].

Цифровые устройства — смартфоны, планшеты, обучающие приложения, ИИ-ассистенты — занимают в этой схеме особое положение. С одной стороны, они являются орудиями внешней деятельности. С другой — они встроены в работу памяти, внимания, планирования и коммуникации, то есть функционируют как психологические орудия. Г.У. Солдатова и А.Е. Войскунский прямо

называют цифровые устройства и платформы **«культурными средствами подключённого индивида», которые опосредуют не только образ жизни и социальное взаимодействие, но и высшие психические функции** [5].

Исследование О.А. Смирновой показывает принципиально важный момент: в условиях четвертой информационной революции человечество столкнулось с ситуацией, когда **орудие труда взрослого доступно ребёнку уже в дошкольном возрасте**, причём ребёнок может использовать ряд функций этого орудия наравне со взрослым [3]. Это нарушает историческую тенденцию, описанную Д.Б. Элькониным: по мере усложнения орудий труда дети овладевали ими во всё более старшем возрасте, что и обеспечивало «удлинение детства». Цифровое устройство, напротив, сконструировано так, что им может пользоваться маленький ребёнок.

Несмотря на новые цифровые инструменты, ключевые законы развития по Выготскому Л.С. остаются неизменными:

- Социальная детерминация. Любая психическая функция сначала формируется во взаимодействии (раньше — через общение со взрослым, теперь ещё и через цифровые интерфейсы), а потом становится внутренней.
- Опосредствованный характер ВПФ. Цифровые устройства могут служить культурными орудиями, но только если их используют осознанно, с вовлечением ребёнка. Если гаджет просто даёт готовые ответы, интериоризация не происходит.
- Зона ближайшего развития (ЗБР). В цифровую эпоху в ЗБР входят новые задачи (работа с информацией, управление цифровой средой и т. п.). При этом ИИ-помощники не могут полноценно заменить взрослого: им недоступны сопереживание, чуткая настройка помощи и глубокий диалог. Поэтому роль взрослого как «навигатора» в цифровой среде становится даже важнее.

Особенность современной социальной ситуации развития в том, что канал передачи культурного опыта разветвляется. В классической схеме Л.С. Выготского взрослый — почти единственный посредник между ребёнком и культурой. Сегодня этот посредник может быть:

- живым взрослым (родитель, учитель), который помогает ребёнку осваивать цифровые орудия как культурные средства;
- цифровой средой (интерфейс, алгоритм, обучающее приложение), которая структурирует деятельность ребёнка, но не обладает субъектностью;
- ИИ-ассистентом, который имитирует диалогическое взаимодействие, но не имеет собственного опыта и не несёт смысловой позиции.

Солдатова Г.У. подчёркивает, что в современной ситуации ребёнок «одновременно, во-первых, овладевает собственными когнитивными процессами посредством психологических орудий, которые он осваивает с помощью взрослых, а во-вторых, создаёт новые способы управления своими когнитивными функциями посредством цифровых инструментов как культурных орудий, которыми он нередко овладевает самостоятельно или при недостаточном посредничестве

со стороны значимых взрослых» [7]. Это ключевое противоречие: культурные орудия осваиваются, но без культурного посредника, что может вести к формированию «натуральных», а не «культурных» форм их использования.

В связи с этим, анализ позволяет сформулировать ряд прикладных рекомендаций, которые могут быть полезны педагогам, психологам и родителям:

1) **Сместить акцент с количества на качество взаимодействия с цифровыми устройствами.** Важно анализировать характер использования гаджетов — какую функцию выполняет цифровое орудие в деятельности ребёнка: служит ли оно средством развития высших психических функций (например, помогает планировать, фиксировать идеи, искать информацию) или выступает лишь способом развлечения. Эмпирические данные подтверждают значимость именно такого качественного подхода [4].
2) **Активно включать взрослого в освоение ребёнком цифровой среды.** Роль взрослого — не в ограничении доступа к технологиям, а в сопровождении и осмыслении цифрового опыта. Эффективной стратегией становится совместное взаимодействие. Такой подход помогает ребёнку осознавать цели своей деятельности, осмысливать полученные результаты и рефлексировать над собственным опытом — то есть осваивать цифровые инструменты как культурные средства.
3) **Проектировать образовательные практики на основе принципа культурного опосредования.** Технологии должны не заменять мыслительную работу ученика, а поддерживать её, выступая в роли внешних опор. Важно различать подлинное культурное орудие (которое помогает ребёнку самостоятельно совершить следующий шаг в развитии) и его имитацию (например, приложение, которое просто выдаёт готовый ответ). Оптимальная образовательная среда выстраивается так, чтобы цифровые средства усиливали зону ближайшего развития, а не подменяли её.

Таким образом, цифровые технологии радикально изменили облик социальных орудий, через которые ребёнок осваивает культуру. Но законы, открытые Л.С. Выготским, — социальная детерминация развития, опосредованный характер высших психических функций, переход из интерпсихической формы в интрапсихическую, зона ближайшего развития — продолжают работать. Новое здесь не отменяет старого, а делает его ещё более актуальным: именно потому, что цифровые орудия столь мощны и столь легко становятся «натуральными» средствами удовольствия, потребность в культурном посредничестве взрослого не уменьшается, а возрастает.

Главная задача, которую ставит цифровая эпоха в логике культурно-исторической психологии, — не оградить ребёнка от новых орудий, а обеспечить условия, при которых эти орудия станут культурными, а не останутся натуральными. А это, по Выготскому, невозможно без живого, субъектного, осмысленного сотрудничества ребёнка и взрослого.

Литература

1. Выготский Л.С. (1983). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3*. М.: Педагогика.
2. Выготский Л.С. (1984) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4*. М.: Педагогика.
3. Марцинковская, Т.Д. (2026) *Культурно-историческая теория и социальная психология: перекличка идей* // Психологическая газета. (psy.su/feed/12683/)
4. Солдатова Г.У. (2018) *Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире* // Социальная психология и общество. Т. 9. № 3.
5. Солдатова Г.У. (2021) *Цифровое поколение: цифровой образ жизни и новая социальная ситуация развития* // Психологическая газета.
6. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. и др. (2022) *Рождённые цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие.* М.: Акрополь.
7. Смирнова Е.О. (2022) и др. *Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста* // Социальная психология и общество. Т. 13. № 2.
8. Выготский Л.С. и современное детство: сборник материалов / под ред. К.Н. Поливановой. — М.: Изд-во МГППУ, 2022.

История одной книги: «Мышление и речь»

Свирина М.Н.
кандидат педагогических наук
заведующий отделом Библиотеки
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия
mn.svirina@mail.ru

Основополагающий труд Л.С. Выготского «Мышление и речь» — произведение, которое принесло автору посмертную мировую славу. Книга, вышедшая в 1934, в год смерти автора, стала не только классикой психологии, но и объектом сложной текстологической и политической истории. Её судьба — от запрета на публикацию и распространение, до многочисленных переизданий и переводов — отражает драматические страницы развития советской науки и требует внимательного изучения. Настоящая статья, рассматривает историю одной книги — «Мышление и речь» — как пример судьбы научного текста в контексте эпохи.

Необходимо отметить, что важным стимулом к публикации работы стала научная полемика с Жаном Пиаже. На IX Международном психологическом конгрессе в Йеле Л.С. Выготский не смог присутствовать из-за обострения туберкулёза, и его доклад «Функция и судьба эгоцентрической речи» зачитал А.Р. Лурия [5]. В докладе ученый критиковал теорию эгоцентрической речи Ж. Пиаже, доказывая, что речь социальна по происхождению и функциям,

а эгоцентрическая речь ребёнка — не выражение интеллектуального эгоцентризма, а переходный этап от внешней речи к внутренней [1; 7]. Пиаже ответил докладом на том же конгрессе, а затем книгой «Речь и мышление» (1932). Л.С. Выготский, уже не имея возможности и сил раьтать самостоятельно, диктовал текст ответной ратботы «Мышление и речь» (1934), объединившей статьи 1928–1934 гг. [5]. К сожалению, ученый не дождался выхода книги: она была подписана к печати в декабре 1934 г., через полгода после его смерти, и дошла до Пиаже слишком поздно [3; 5].

«Мышление и речь» впервые вышла в Государственном социально-экономическом издательстве под редакцией и со вступительной статьей В.Н. Колбановского [11]. Отметим, что личность первого редактора книги заслуживает отдельного внимания. Виктор Николаевич Колбановский (1902–1970), занимавший пост директора Института психологии, впоследствии осудил психотехнику и педологию и фактически подписал им приговор [5; 6]. Парадокс истории российской науки — первый редактор, хваливший книгу и одновременно участвовавший в уничтожении научной школы её автора, — стал одним из этапов в истории публикации работы «Мышление и речи».

После смерти Л.С. Выготского его труды были фактически изъяты из научного оборота. В 1936 году вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», после которого педологическая литература была запрещена и изъята из свободного обращения, а лекции Выготского по педологии переименованы в лекции по психологии [4]. Отдельные экземпляры оставались в личных библиотеках или закрытых фондах библиотек. Книга «Мышление и речь» была устранена из общего хранения библиотек, а ссылки на труды Выготского вычёркивались из библиографий. Сохранился документ, направленный в 1955 году начальнику Главлита СССР за подписью действительных членов Академии педагогических наук РСФСР — А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии и К.Н. Корнилова. В нём, в частности, говорилось: «Настоящим мы считаем необходимым обратить Ваше внимание на недопустимое положение, сложившееся в отношении трудов одного из выдающихся советских психологов — Л.С. Выготского. Его книги (в частности книга «Мышление и речь») устранены из общего хранения, ссылки на его труды вычеркиваются из соответствующей библиографии» [3]. Этот документ был отправлен в июле 1955 года, а уже в 1956 году вышли «Избранные психологические исследования» Л.С. Выготского, включавшие «Мышление и речь» [2].

Ключевую роль в возвращении наследия Л.С. Выготского сыграла его дочь — Гита Львовна Выгодская (1925–2010). Кандидат педагогических наук, дефектолог, биограф и библиограф, она стала хранительницей научного архива отца и посвятила жизнь его сохранению и популяризации [3]. В подготовке второго издания «Мышления и речи» Гита Львовна принимала непосредственное участие [2; 3]. Как вспоминала сама Гита Львовна, в годы запрета, будучи

студенткой психологического отделения философского факультета МГУ, она тайком приносила труды отца сокурсникам. Без её усилий, отмечают исследователи, «мы бы не узнали наследия Выготского» [3].

Второе издание «Мышления и речи» вышло в 1956 году в составе сборника «Избранные психологические исследования», и сопровождается значимыми по содержанию примечаниями, в которых указано, что работа над книгой шла неравномерно: первую и последнюю главы автор писал во время болезни, перед смертью [7]. Подготовкой к печати занимались сотрудники Института психологии [2; 5]. Текстологический анализ показал, что во втором издании были сделаны существенные купюры: «раскавычены» цитаты из работ К. Маркса и Ф. Энгельса, изъяты фрагменты с упоминаниями Л. Троцкого и Н. Бухарина, заменены отдельные термины [5; 6]. Эти искажения были впоследствии восстановлены лишь в пятом издании 1999 года, вышедшем в издательстве «Лабиринт», которое воспроизвело первое издание 1934 года [1]. Важно, что в работе над изданием 1956 года Гита Львовна Выгодская принимала активное участие. Фактически дочь ученого стала одним из редакторов второго издания «Мышления и речи» [3].

Судьба «Мышления и речи» за рубежом также оказалась непростой. При первых переизданиях на западе из текста удалили ссылки на работы Маркса и Энгельса [5; 8]. Первый английский перевод, выполненный Э. Ханфманн и Г. Вакар и опубликованный в 1962 году, подвергся существенной цензуре: из текста были удалены все ссылки на работы К. Маркса, Ф. Энгельса и В. Ленина [8]. Как отмечают исследователи, в американском издании «сконструировали Выготского для американских читателей, устранив ссылки на Маркса, Энгельса, Ленина, упростив слишком философские пассажи и сократив текст с 300 до 150 страниц» [5]. В результате концептуальное развитие в книге предстало в виде, близком к “пиажетовским” стадиям, что искажало авторский замысел Л.С. Выготского. Лишь в последующих изданиях, включая переиздание 1986 года под редакцией А. Козулина, текст был в значительной степени восстановлен [9; 10].

Особый сюжет в истории «Мышления и речи» — её бытование в фондах вузовских библиотек. Один из экземпляров первого издания 1934 года поступил в фонд Библиотеки МПГУ летом 1961 года как пожертвование; даритель на сегодняшний день не установлен [12]. В настоящее время это издание хранится в Отделе редких книг [12]. При этом востребованность работы среди студентов и преподавателей всегда велика, и на сегодняшний день всего в фонде библиотеки насчитываются десятки переизданий «Мышления и речи» на бумажных носителях и несколько изданий в электронном виде [12]. Это собрание позволяет проследить историю книги — от первого издания 1934 года до современных переизданий, включая пятое издание 1999 года с восстановленными купюрами [1], и современные версии, размещенные в электронных библиотечных системах в коллекциях научно-педагогического наследия.

История книги «Мышление и речь» — это история борьбы за научную истину, за право текста быть прочитанным в его подлинном виде. От запрета и цензурных изъятий до восстановления и публикации — этот путь был бы невозможен без самоотверженной работы Гиты Львовны Выгодской, сохранившей архив отца и способствовавшей возвращению его наследия, и настойчивости учеников Л.С. Выготского. В настоящее время вузовские библиотеки, имеющие экземпляры «Мышления и речи» разных лет, являются не просто фондодержателями, но и хранителями памяти о сложной судьбе научного текста. Редкие фонды и электронные библиотеки, подобные коллекции МПГУ и МГППУ, предоставляют исследователям уникальную возможность работать с материальными свидетельствами этой истории — от первых изданий до современных переизданий, каждое из которых несёт на себе отпечаток эпохи.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
3. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М.: Смысл, 1996. — 417 с.
4. Завершнева Е.Ю., Веер Р. Записные книжки Л.С. Выготского. — М.: Канон+, 2017. — 608 с.
5. Ясницкий А. К определению состава и хронологии создания основных работ Выготского // PsyAnima, Dubna Psychological Journal. 2011. № 4. С. 1–52.
6. Kellogg D., Yasnitsky A. Editorial Changes in the Three Russian Editions of Vygotsky's «Thinking and Speech» (1934, 1956, 1982) // PsyAnima, Dubna Psychological Journal. 2011. № 4.
7. van der Veer R., Zavershneva E. The final chapter of Vygotsky's Thinking and Speech: A reader's guide // Vox Medii Aevi. 2025. T. 2. C. 152–166.
8. Vygotsky L.S. Thought and Language / Ed. by E. Hanfmann, G. Vakar. — Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
9. Vygotsky L.S. Thought and Language / Ed. by A. Kozulin. — Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
10. Mecacci L., Yasnitsky A. Editorial Changes in the Three Russian Editions of Vygotsky's «Thinking and Speech» // PsyAnima, Dubna Psychological Journal. 2011. № 4.
11. Колбановский В.Н. Предисловие // Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. — С. 3–15.
12. Стоюхина Н.Ю. В.Н. Колбановский о психотехнике: к 120-летию со дня рождения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 4. С. 266–291. DOI: 10.38098/ipran.opwp_2022_25_4_011

Реализация концептуальных положений Л.С. Выготского в практике высшей школы

Семенова Е.А.
доцент стоматологического факультета
ЧУООВО Университет «Реавиз», Санкт-Петербург, Россия
SemenovaSelena@yandex.ru

Научное наследие Л.С. Выготского сохраняет значение для науки XXI века. Культурно-историческая теория выступает фундаментом развития психологической науки. Исследования, синтезирующие общую, возрастную и социальную психологию, не только объединяют усилия экспертов, но и направляют современные научные дебаты, устанавливая ключевые познавательные ориентиры. Социокультурная теория развития, понимание обучения как ведущего механизма развития субъекта получили широкое развитие в педагогической теории и практике (Хрусталев, Горбатова, Полещук, Гавриляшева, Кулиш, 2025).

А.Г. Асмолов и В.Т. Кудрявцев подчеркивают, что идеи Л.С. Выготского вышли за рамки чисто теоретической психологии, задав вектор для переосмысления социальных практик. Авторы указывают, что именно культурно-исторический подход стал катализатором перехода к обучению, ориентированному на развитие субъекта, что актуально для всех уровней системы образования (Асмолов, Кудрявцев, 2017).

В современной педагогике понятие «опережающее обучение» напрямую опирается на тезис Л.С. Выготского о том, что обучение является движущей силой интеллектуального развития. Опережающее обучение предполагает предварительное ознакомление с основными понятиями темы до ее планового изучения. Метод эффективен для сложных тем и способствует развитию мышления обучающихся, опережая их возрастные возможности. Ключевым элементом этого метода выступает термин «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенная Л.С. Выготским в 1930-е годы XX века. Зона ближайшего развития представляет собой пространство потенциальных возможностей ребенка, реализуемых в процессе сотрудничества с наставником или более компетентными сверстниками.

Значение «зоны ближайшего развития» в культурно-исторической психологии трудно переоценить. Как отмечают В.В. Рубцов, В.К. Зарецкий и А.Д. Майданский, этот концепт выполняет роль связующего звена всей теории, предоставляя исследователям конкретный инструментарий для анализа траектории развития личности ребенка (Рубцов, Зарецкий, Майданский, 2024).

Зона ближайшего развития определяется как совокупность задач, с которыми ребенок справляется при поддержке наставника или более осведомленных сверстников, хотя пока не может решить их автономно. Л.С. Выготский ввел это понятие как методологическую альтернативу традиционным подходам

к диагностике развития, обосновывая его ключевую роль в проектировании образовательного процесса.

Л.С. Выготский подчеркивал значение понятия ЗБР для педагогики: «Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами» (Выготский, 1935, с. 42).

Несмотря на распространенное понимание зоны ближайшего развития как разницы между самостоятельно решенными задачами и теми, что выполняются при поддержке, Л.С. Выготский видел в этом концепте прежде всего практический инструмент для педагогической деятельности. Его назначение — сместить фокус внимания с оценки уже достигнутого уровня развития на выявление скрытого потенциала ребенка, который раскрывается именно в ходе совместной деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский, переосмысление данного аспекта фундаментально меняет подход к решению педагогических и психологических задач как в системе массового, так и в системе коррекционного образования (Выготский, 1928).

В своем фундаментальном труде «Мышление и речь» Л.С. Выготский подчеркивал, что качественное обучение способно значительно интенсифицировать развитие ребенка, создавая эффект «сто шагов вперед» при минимальном педагогическом воздействии (Выготский, 2025). Завтра ребенок сможет сам сделать то, что сегодня он делает лишь вместе со взрослым. В зоне актуального развития ребенок справляется с возникающими проблемами и без посторонней помощи. Если же задание для него чересчур трудно, то без совместного действия со взрослым (или другим, более умелым ребенком) ему не обойтись (Рубцов, Зарецкий, Майданский, 2024).

Данная концепция базируется на идее преемственности: совместная деятельность субъекта обучения с наставником служит пропедевтикой его будущей автономности, субъектности. Если «зона актуального развития» характеризуется текущей самостоятельностью в решении задач, то «зона ближайшего развития» представляет собой пространство потенциальных возможностей, реализуемых через опосредованное взаимодействие с наставником.

Принципы опережающего обучения реализуются, в первую очередь, в системе школьного образования. В школьной практике идеи опережающего обучения традиционно реализуются через предварительное, ознакомительное погружение в учебный материал. Такое обучение, опережая возрастные возможности, одновременно формирует межпредметные связи. Это создает базу для глубокого изучения и облегчает понимание сложных концепций. С опорой на теорию Л.С. Выготского, опережающее обучение рассматривается как инструмент развития мышления и самостоятельного поиска знаний в процессе взаимодействия с педагогом.

Применительно к высшей школе акцент смещается. Опережающее обучение акцентировано не столько на учет возрастных особенностей, сколько на стимуляцию профессионального мышления через глубокое погружение как в теорию, так и в практику изучаемых профессионально-ориентированных дисциплин.

Понятие «опережающее образование» в контексте вузовской педагогики характеризуется многозначностью трактовок. Исследователи выделяют три ключевых вектора его реализации: прогностический (подготовка специалистов под будущие нужды общества); адаптивный (переквалификация кадров для новых рыночных ниш) (Артюхина, Чумаков, 2015) и **личностный** (фокус на постоянном совершенствовании профессиональных и личностных компетенций специалиста в ответ на меняющиеся требования профессии) (Спорыхина, 2021). С.Н. Спорыхина под опережающим образованием понимает не просто совокупность знаний, а «…знания, обусловленные новым качеством самого человека, уровнем его интеллекта, креативности, системности, инновационности мышления» (Спорыхина, 2021, с. 38).

Согласно мнению И.В. Куликовой, Е.Е. Некрасовой и А.И. Артюхиной, в высшем образовании (в том числе, медицинском) важно проводить четкое различие между понятиями «опережающее обучение» и «опережающее образование». Если в преподавании клинической фармакологии целью является углубление профессиональных знаний и овладение актуальными инструментами для клинической деятельности (**опережающее образование)**, то в контексте повышения квалификации преподавателей вузов более корректно говорить об **опережающем обучении**, направленном на освоение инновационных образовательных технологий (Куликова, Некрасова, Артюхина, 2014).

Определяя педагогическую технологию как систему управления учебным процессом — от постановки целей, выбора средств, методов, их применение до достижения гарантированного результата, — следует признать, что её внедрение невозможно без внутренней мотивации педагога.

Ученые А.И. Артюхина, О.Ф. Великанова и В.В. Великанов отмечают, что опережающее обучение имеет двойную пользу: оно не только помогает студентам осваивать новые методики, но и формирует у преподавателей-врачей «ситуативную готовность». Это важное качество, которое приносит пользу как тем, кто учится, так и тем, кто обучает. Поэтому развитие ситуативной готовности одинаково важно для студентов вуза и их преподавателей (Артюхина, Великанова, Великанов, 2014).

Экспериментальные исследования А.И. Артюхиной и В.И. Чумакова подтвердили эффективность такого подхода. Было доказано, что опережающее обучение позволяет преподавателям медицинского вуза продуктивно актуализировать свой личностный и профессиональный опыт, повышает мотивацию, оптимизирует время освоения новых компетенций, позволяет приобрести теоретические знания и практические умения,

способствует выработке ситуативной готовности (Артюхина, Чумаков, 2015) и служит мощным ресурсом для формирования субъектности.

Таким образом, в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, опережающее обучение интерпретируется как механизм интенсификации когнитивного развития и формирования субъектности обучающегося, реализуемый через диалогическое взаимодействие с более опытным наставником.

Литература

1. Артюхина, А.И., Чумаков, В.И. (2015) Опережающее обучение в освоении новых образовательных технологий преподавателями высшей школы. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 13, 3541–3545. URL: http://e-koncept.ru/2015/85709.htm
2. Артюхина, А.И., Великанова, О.Ф., Великанов, В.В. (2014) Развитие ситуативной готовности в высшей школе. В: *Фундаментальные и прикладные науки сегодня:* Материалы 3-*й международной научно-практической конференции* (С. 61–63). North Charleston, USA.
3. Асмолов, А.Г., Кудрявцев, В.Т. (2017) Культурно-историческая психология — наука о свободе. *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование,* 1(7), 18–37.
4. Выготский, Л.С. (1928) Инструментальный метод в педологии: Основные проблемы педологии в СССР (А.Б. Залкинд, общ. ред.). (С. 158–159). М: Работник просвещения.
5. Выготский, Л.С. (1935) *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во.
6. Выготский, Л.С. (2025) *Мышление и речь*. М: Эксмо.
7. Куликова, И.В., Некрасова, Е.Е., Артюхина, А.И. (2014) Опережающее обучение на кафедре клинической фармакологии: оценка качества жизни. *Электронный научно образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*, 3(30). URL: http://www.grani.vspu.ru/jurnal/35
8. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. (2024) Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. *Культурно-историческая психология,* 20, 3, 5–11. doi:10.17759/chp.2024200301
9. Спорыхина, С.Н. (2021) Актуальность развития опережающего образования в современных условиях. В: *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции* с *международным участием* (С. 35–38). Чебоксары: ИД «Среда».
10. Хрусталев, А.А., Горбатова, Б.А., Полещук, А.Ю., Гаврияшева, К.А., Кулиш, Д.Р. (2025) Идеи Л.С. Выготского в современной педагогике. *Молодой ученый*, 25 (576), 458–460. URL: https://moluch.ru/archive/576/126948

Проблема кризиса культурного посредничества в условиях цифровой трансформации личности

Сытин Б.С.
главный специалист
Центра перспективных исследований и разработок в сфере образования
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия
BSSytin@fa.ru

Введение. С позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского стремительное развитие цифровых технологий рассматривается как фактор радикальной трансформации социальной ситуации развития ребёнка, где гаджеты начинают выступать в качестве новых знаково-символических орудий. В связи с этим возникает острая необходимость теоретического осмысления рисков стихийной цифровой социализации и определения роли взрослого в процессе интериоризации в смешанной реальности.

Цель и задачи исследований. Целью настоящей работы является теоретико-методологический анализ и концептуальное обобщение современных научных подходов к проблеме трансформации высших психических функций в условиях цифровой социализации, а также определение новых функций культурного посредника в смешанной реальности на основе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Результаты исследований. В ходе теоретико-методологического анализа и систематизации научных публикаций последних лет были получены следующие результаты, касающиеся специфики трансформации высших психических функций в цифровую эпоху:

На основе базового положения Л.С. Выготского об интериоризации внешних стимулов (Выготский, 1983) установлено, что современные цифровые интерфейсы коренным образом меняют саму структуру психологического орудия. В отличие от классических статичных знаков (письменность, традиционная символика), цифровое устройство (смартфон, компьютер) обладает интерактивностью и способностью к адаптивной генерации контента. В исследованиях О.В. Рубцовой и О.В. Саломатовой (Рубцова, Саломатова, 2022) обосновано, что цифровое устройство сочетает в себе орудийные и знаковые компоненты, переход между которыми происходит практически мгновенно. Гаджет эволюционирует из пассивного инструмента в активную социально-технологическую среду, которая берёт на себя функции внешнего удержания и структурирования психических процессов ребёнка. Как результат, происходит перестройка операционального состава высших психических функций: операциональный состав памяти частично переходит к навыкам сетевого поиска информации, а произвольное внимание всё больше опирается на внешние триггеры и алгоритмы удержания вовлечённости (дизайн интерфейсов, бесконечные ленты).

Анализ подходов Г.У. Солдатовой и А.Е. Войскунского (Солдатова, Войскунский, 2021), а также Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой (Солдатова, Рассказова, 2023) позволил зафиксировать системные изменения в социальной ситуации развития. Современное детство протекает в условиях конвергентной реальности — гибридного пространства, где физический и виртуальный миры неразрывно слиты (Волкова, 2026). Установлено, что гиперподключённость приводит к формированию феномена технологически достроенной цифровой личности как части реальной личности, в рамках которой гаджет фактически выступает внешним когнитивным и личностным протезом (Солдатова и др., 2022). При этом эмпирические данные фиксируют резкое усложнение структуры онлайн-рисков (от кибербуллинга до алгоритмического давления на самооценку), с которыми сталкивается современный ребёнок в быстро меняющемся цифровом мире (Солдатова, Рассказова, 2023). Процесс социализации теряет линейность: трансляция норм и ценностей теперь идёт не только по вертикали (от взрослых к детям), но и по горизонтали (внутри сетевых сообществ), а также генерируется автоматизированными алгоритмами медиаплатформ.

Обобщение теоретических подходов исследователей (Волкова, Сорокоумова, 2024; Волкова, Сорокоумова, 2026) помогло вскрыть ключевой методологический разрыв: традиционный взгляд часто редуцирует проблему цифровизации до вреда самого экранного времени (бихевиористский подход). Однако с позиций школы Выготского показано, что центральным деструктивным фактором является дефицит или полное отсутствие значимого взрослого в процессе освоения ребёнком цифрового пространства. Исследования формирования идентичности подростков в алгоритмической среде социальных сетей (Кочетова, Климакова, 2025) демонстрируют, что без участия взрослого как носителя культурного опыта алгоритмы медиаплатформ берут на себя управление реакциями ребёнка: персонализированный контент сужает поле для исследования идентичности, а система лайков и комментариев создаёт постоянный поток внешней валидации, замещающий внутренний волевой контроль. Из-за незавершённости развития волевых механизмов это приводит к феномену гибридного социального сравнения, росту тревожности и неспособности к самостоятельной внутренней организации.

Выводы. В условиях конвергентной реальности гаджет трансформировался в психологическое орудие нового типа, активно соучаствующее в формировании высших психических функций и расширении границ личности ребёнка. Процесс социализации утратил линейность: наряду с вертикальной трансляцией культурного опыта от взрослых к детям, всё большую роль играют горизонтальные связи внутри сетевых сообществ и алгоритмическая генерация контента медиаплатформами.

Главным риском этого процесса становится «кризис культурного посредничества» — вытеснение взрослого алгоритмической цифровой средой, что

нарушает классические механизмы интериоризации и ведёт к дефициту детской саморегуляции. Путь решения видится не в ограничительных мерах, а в модернизации института наставничества. Взрослый (родитель, педагог) должен вернуть себе статус ключевого культурного проводника, задача которого — передать ребёнку внутренние психологические инструменты для осознанного и субъектного управления своей активностью в смешанной реальности.

Литература

1. Волкова, Е.Н. (2026). *Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности.* Вестник практической психологии образования, 23(2), 83–100. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230205
2. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2024). *Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации.* Социальная психология и общество, 15(2), 12–27. https://doi.org/10.17759/sps.2024150202
3. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2026). *Эволюция понятийного аппарата в исследованиях цифровой социализации современных подростков.* Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки, (1), 99–110. https://doi.org/10.18384/3033–6414–2026–1–99–110
4. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 т. Том 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.
5. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2025). *Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя.* Социальные науки и детство, 6(3), 85–98. https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306
6. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022). *Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1).* Культурно-историческая психология, 18(3), 22–31. https://doi.org/10.17759/chp.2022180303
7. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). *Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики.* Психология. Журнал Высшей школы экономики, 18(3), 431–450. https://doi.org/10.17323/1813–8918–2021–3–431–450
8. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2023). *Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран*. Социальная психология и общество, 14(3), 11–30. https://doi.org/10.17759/sps.2023140302
9. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Вишнева, А.Е., Теславская, О.И., Чигарькова, С.В. (2022). *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*. М.: Акрополь. 356 с.

Л.С. Выготский о психологическом измерении в этнопсихологии

Ткаченко Н.В.
к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, Россия
tkachenkonv@mgppu.ru

В контексте нового времени, как не раз уже бывало в истории нашей страны и, пожалуй, многих стран мира, особенно привлекают внимание идеи и рассуждения отечественных мыслителей. Не остались в стороне поистине фолианты мысли, два текста Льва Семеновича Выготского. Один «К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств» (Выготский, 1929) и второй — стенограмма доклада тов. Выготского о «Методических основах психологического изучения культурно-своеобразных народов» (Майданский, Леонтьева, 2022). Данные тексты привлекли внимание не архивной редкостью, они давно опубликованы и обсуждаются. Но интерес к текстам породила необходимость методологического осмысления полевых культурно-антропологических экспедиций, проводимых на базе кафедры Этнопсихологии (Кафедра этнопсихологии МГППУ…, 2026).

Из интересных рассуждений указанных текстов Выготского мы могли бы вывести как тезисы нашего рассуждения две следующие идеи:

Первая идея. Приведем её в виде прямой цитаты: «Педологию инокультурных детей предлагается рассматривать неотрывно от такого важного аспекта, определяющего не только вектор развития, но и в целом мышление, как средовой фактор» (Выготский, 1929).

Несмотря на то, что в современных этнопсихологических полевых исследованиях мы выходим за рамки обследования и описание детей своей культуры, здесь мы оставим термины, которые ввел в оборот Выготский. Так, он пишет: «Перед педологией стоит задача понять ребенка как неотделимую часть и продукт той своеобразной среды, в которой он растёт и развивается…» Таким образом Выготский делает важный вывод, а именно: «Изучение среды (вот что единственно) главное, изучение её структуры, динамики и содержания. Именно формирующее влияние социальной среды» (Выготский, 1929). Именно среда по мысли Выготского определяет средства мышления и поведения, которыми ребенок вооружается в результате своего развития.

Также кроме пристального глубокого изучения среды и её влияния на развитие культурного субъекта, Выготский призывает изучать систему симптомокомплексов и детский коллектив.

Мы бы предложили расширить идею Льва Семеновича до взрослого, и через внимательное исследование ребенка, его поведения, индивидуальных

особенностей и взаимоотношений со значимыми взрослыми — выходили бы на взрослого, внимательно и глубоко вглядываясь в уникальные черты культуры в целом во всём, что демонстрирует поведение взрослого субъекта, от привычек до норм и ценностей.

И подтверждая нашу рефлексию многолетних полевых изысканий, мы находим у Выготского следующее рассуждение: «поведение взрослого культурного человека должно быть изучено, понято, должно быть изображаемо не только как продукт … линий развития, но еще как продукт третьей линии развития, которая в психологии до последних лет оставалось мало известной: это — линия исторического развития поведения человека» (Майданский, Леонтьева, 2022).

Вторая идея. Формулируя её, необходимо привести цитату из стенограммы (Майданский, Леонтьева, 2022), с которой Выготский спорит: «Никакая методика, психологическая и педологическая, созданная в расчете на другого (иной национальной культуры) ребенка, никогда не сможет оказаться пригодной для этого ребенка. Он является своеобразным объектом, развивающимся в своеобразных условиях, и поэтому никакой метод — не только данный, но и другие — не может оказаться годным» (Майданский, Леонтьева, 2022).

В основе этой идеи лежит важнейший принцип современной полевой этнопсихологической практики, а именно — принцип релятивизма. Невозможно описать жизнь общества и отдельных его членов, применяя к изучению их культуры инструменты, созданные в других, отличных от изучаемой, культурах. Релятивистская парадигма единственно возможна во многих дизайнах полевого описание сообществ, но в стороне остается важный и нерешенный пока вопрос о сопоставимости и условности уникальности в описании культур. Во многом также и потому, что исследователь-полевик, не применяя культурно универсальные инструменты познания, сам становится таким инструментом. Во многом, конечно, свободным от объективности (Ткаченко, 2018).

Литература

1. Выготский, Л.С. (1929). К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств. Педология, (3), 367–377. Vygotsky, L.S. (1929). K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoy raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [On the question of the plan of research work on pedology of national minorities]. Pedologiya, (3), 367–377. (In Russ.)
2. Майданский, А.Д., Леонтьева, А.А. (2022). Л.С. Выготский о методических основах психологического изучения культурно своеобразных народов. Диалог со временем, (81), 382–401. Maidansky, A.D., & Leontieva, A.A. (2022). L.S. Vygotsky o metodicheskikh osnovakh psikhologicheskogo izucheniya kul'turno svoeobraznykh narodov [L.S. Vygotsky on the methodological foundations of the psychological study of culturally distinctive peoples]. Dialog so vremenem, (81), 382–401. (In Russ.)

3. Ткаченко, Н.В. (2018). Перспективы полевой этнопсихологии: культура как цель и средство познания. В Социальная и экономическая психология. Состояние и перспективы исследований (с. 97–103). Изд-во «Институт психологии РАН». Tkachenko, N. V. (2018). Perspektivy polevoy etnopsikhologii: kul'tura kak tsel' i sredstvo poznaniya [Prospects of field ethnopsychology: Culture as a goal and means of cognition]. In Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. Sostoyanie i perspektivy issledovaniy [Social and economic psychology: State and prospects of research] (pp. 97–103). Publ. «Institut psikhologii RAN». (In Russ.)
4. Кафедра этнопсихологии МГППУ. URL: https://ethnopsy.mgppu.ru/ (n.d.). Retrieved August 10, 2026, from https://ethnopsy.mgppu.ru/

Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: натуральные и высшие формы поведения

Трифонова Е.В.
кандидат психологических наук
доцент кафедры психологической антропологии
Института детства
ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия
ev.trifonova@mpgu.su

Проблема исчезновения или примитивизации детской игры обычно обсуждается в контексте недостатка у детей свободного времени, цифровизации детства, изменения семейного уклада, усиления контроля взрослых и регламентацией дошкольного образования. С позиций культурно-исторической психологии принципиален иной вопрос: какая форма игры представлена в культурной среде ребенка и может быть присвоена им как идеальная форма деятельности.

В работе Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» дано основание для психологического выделения игры: ее критерием является создание ребенком мнимой ситуации, возможное благодаря расхождению видимого и смыслового полей (Выготский, 1966). Игра в этом смысле не сводится к свободной активности, действиям с игрушками или выполнению заданного взрослыми сценария. Ее специфика состоит в том, что ребенок начинает определять собственное поведение не непосредственным восприятием предметов и ситуаций, а их смыслом. Поэтому «движение в смысловом поле» является важнейшей характеристикой собственно игровой деятельности (Выготский, 1966).

Представляется продуктивным различать два генетически и психологически неоднородных пласта игрового поведения (Трифонова, 2022).

Первый составляют **натуральные формы игры**: предметное манипулирование, двигательное экспериментирование, исследование свойств объектов, игра с возможностями собственного тела. Подобные формы могут возникать без специальной культурной передачи; они обнаруживаются у детей раннего возраста и имеют аналоги в игровом поведении животных. Их появление связано с активностью ребенка по отношению к предметному миру, однако сами по себе они не обеспечивают перехода к специфически человеческим способам организации поведения. В классификации С.Л. Новоселовой эти формы представлены играми-экспериментированиями (Новоселова, 1997).

Второй пласт — **высшие формы игры**, прежде всего сюжетная, ролевая и фантазийная игра. Они не возникают «сами собой», поскольку предполагают освоение культурно выработанных способов построения воображаемой ситуации, принятия и удержания роли, создания правил, координации действий с партнерами, различения реального и смыслового планов. Высшая игра строится не вокруг предмета как такового, а вокруг отношений, смыслов и правил человеческой жизни. По характеристике Д.Б. Эльконина, в игре ребенок входит «в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений» (Эльконин, 1999, с. 335).

Различение натуральных и высших форм игры позволяет точнее описать развитие игровой деятельности. Натуральное игровое поведение может быть исходной основой активности ребенка, однако переход к высшей игре требует включения в культурную среду, где такая игра уже существует в развернутой форме. Это согласуется с положением Л.С. Выготского об идеальной форме: то, что должно возникнуть в конце развития, с самого начала должно быть представлено ребенку в среде (Выготский, 2001). Следовательно, развитая игра не может быть понята только как результат созревания, свободного предоставления детей самим себе или накопления опыта действий с игрушками. Она возникает в процессе присвоения культурного способа деятельности.

Идеальная форма игры может быть представлена ребенку по-разному. Наиболее естественный путь ее передачи исторически осуществлялся в разновозрастных детских сообществах: младшие дети наблюдали игры старших, включались в них в доступных ролях и постепенно осваивали способы создания и поддержания общего воображаемого мира. В этих условиях носителем развитой игровой культуры был не только взрослый, но и более компетентный ребенок. Такая передача не имела характера обучения игре; она была включением в живую практику детской субкультуры.

Современная ситуация осложняется тем, что естественные каналы передачи игрового опыта существенно ослаблены, а в ряде случаев просто уничтожены (ребенок не имеет возможности находиться в разновозрастном коллективе без организующего их деятельность взрослого) а педагогическая практика нередко предлагает ребенку не идеальную форму игры, а ее

внешнюю имитацию, которую, следуя определениям Л.С. Выготского, также можно назвать квази-игрой. Сам Л.С. Выготский относил это проявление к генетически ранним формам становления игры, когда ребенок подражает действиям взрослого, не воссоздавая при этом воображаемой ситуации: «объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка» (Выготский, 2004, с. 147). Под это же определение подходит и повторение игровых действий вне движения в смысловом поле, которое в условиях детских садов прошлого века стало обычной практикой организации того, что педагоги понимали под термином «игра». Организованное разыгрывание заданного сюжета, распределение ролей по инструкции, воспроизведение заранее подготовленного сценария могут внешне напоминать сюжетно-ролевую игру, но не содержать ее психологического основания — самостоятельно создаваемой мнимой ситуации. В этом случае ребенок не конструирует смысловое поле, а воспроизводит предложенную ему последовательность действий. Происходит подмена собственно игровой деятельности набором формально реализуемых игровых действий, т.е. реализуется квази-игра.

Для культурно-исторического подхода принципиально, что отсутствие или искажение идеальной формы имеет прямые последствия для развития. Если ребенок не встречается с развернутой игрой, не наблюдает, как дети или взрослые создают и поддерживают воображаемое пространство, он может длительно оставаться на уровне обыгрывания предметов, отдельных ролевых действий или манипулирования игрушками. Не происходит перехода от видимого поля к смысловому, а значит, не реализуется важнейший развивающий потенциал игры.

Именно в развитой игре, игре как высшей форме поведения, складываются условия для становления произвольности. По Выготскому, игра создает двойной аффективный план: ребенок может переживать чувства персонажа и одновременно радоваться тому, как он их играет. Отказ от непосредственного импульса в игре совершается не под давлением внешнего требования, а потому, что этого требует принятая ребенком игровая ситуация. Поэтому игра выступает «царством произвольности и свободы» (Выготский, 1966, с. 72). Следует отличать такую произвольность от послушания или дисциплины, основанных на внешнем контроле: в игре ребенок самостоятельно подчиняет собственные действия смыслу роли и правилам созданного им мира.

Эмпирические данные подтверждают связь уровня развития игры и становления произвольности поведения. В исследовании Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой было показано, что у современных дошкольников низкий уровень сюжетной игры сочетается с недостаточной сформированностью произвольного поведения: детям труднее удерживать правило, управлять своими действиями и преодолевать непосредственные ситуативные побуждения. При этом речь идет не о внешнем послушании взрослому, а о способности ребенка самостоятельно организовывать и регулировать собственное поведение

в соответствии с принятым смыслом и правилом. Следовательно, обеднение самостоятельной сюжетной игры ограничивает условия становления произвольности как внутренне мотивированного овладения собственным поведением (Смирнова, Гударева, 2004). На этой основе можно выдвинуть гипотезу о том, что увеличение «неуправляемых» детей в дошкольных группах связано именно с недоразвитием их ведущей деятельности.

Наиболее развернутые формы высшей игры могут проявляться как коллективное конструирование миров: дети создают воображаемые страны, историю, язык, символику, систему отношений, газеты, карты, правила и события. Такая игра может быть малозаметна для взрослого, поскольку значительная ее часть существует во внутреннем плане, в диалогах детей или в подготовке игровых артефактов. Однако именно она особенно ярко демонстрирует способность ребенка выходить за пределы наличной ситуации, строить новые смысловые пространства и осваивать сложность человеческих отношений (Кротов, 2005).

Таким образом, игра не является единым и однородным явлением. Натуральные формы игрового поведения могут возникать спонтанно, однако развитая игра имеет культурно-историческое происхождение и требует встречи ребенка с развитой идеальной формой. Задача взрослого состоит не в прямом обучении игре и не в отказе от участия в ней, а в посредничестве: в создании условий, при которых дети получают доступ к живым образцам развернутой игры, взаимодействуют с носителями игрового опыта, имеют время, пространство и открытые материалы для построения собственных воображаемых миров. Воссоздание идеальной формы игры является необходимым условием возвращения игре ее развивающей функции. Только такая игра выступает ведущей деятельностью дошкольника, развивающейся и определяющей его развитие.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1966). *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*. // Вопросы психологии, 6, 62–76.
2. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Удмуртский университет.
3. Выготский Л.С. (2004) *Психология развития ребенка*. М.: Смысл, Эксмо.
4. Кротов А.В. (2005). *Страна К.К.Р., 07.07.1984–31.12.1990*. М.: ГЕО.
5. Новоселова, С.Л. (1997). *О новой классификации детских игр*. // Дошкольное воспитание, 3, 84–87.
6. Смирнова, Е.О., Гударева, О.В. (2004). *Игра и произвольность у современных дошкольников*. // Вопросы психологии, 1, 91–103.
7. Трифонова, Е.В. (2017). *Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации*.// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 2(40), 108–120.
8. Трифонова Е.В. (2022). *Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности*

в образовательном пространстве. // Культурно-историческая психология, 18(3), 5–12. https://doi.org/10.17759/chp.2022180301
9. Эльконин, Д. Б. (1999). *Психология игры*. М.: ВЛАДОС.

Симуляция социального удостоверения значения как проблема культурного развития

Хесин М.Е.
студент 3 курса образовательной программы «Социальная психология»
ФГБОУ ВО «СГЭУ», Самара, Россия
heroser81@gmail.com

Научный руководитель: ***Коротаева Т.В****., канд. ист. наук, доцент*
ФГБОУ ВО «СГЭУ», Самара, Россия

Культурно-историческая теория описывает развитие высших психических функций как присвоение значений: ребёнок застаёт их готовыми и получает от сообщества, а не изобретает сам. Значение слова, по Выготскому, служит одновременно единицей общения и единицей обобщения; оно существует лишь постольку, поскольку разделяется, и разделённость эта как раз и делает его пригодным для присвоения. Отсюда вытекает малозаметное, но принципиальное условие нормального хода развития. Присваивающий субъект должен располагать основаниями считать, что значение действительно разделяется, то есть что за ним стоит реальная совместная деятельность, а не её видимость.

В обычных культурных условиях такое основание доставляет сама форма, в которой значение предъявлено. Высказывания согласуются между собой, различимого единого центра не обнаруживается, повторяемость сочетается с вариативностью — в норме всё это есть след того, что значение складывалось между людьми. Форма указывает здесь на происхождение, и указывает надёжно: подделать её прежде стоило примерно столько же, сколько стоило достичь действительного согласия.

Технологии симулированного консенсуса это соотношение изменили. Организованная кампания влияния, которая предъявляет себя как стихийно возникшую низовую поддержку, сегодня воспроизводит весь набор признаков коллективно выработанного значения, не располагая при этом ни коллективом, ни историей выработки. Последствие такой подделки шире отдельного случая. Обесценивается сам признак: согласованность высказываний перестаёт что-либо говорить об их происхождении, причём перестаёт вообще, а не применительно к данному наблюдателю. Страдает, иначе говоря, та опора, на которой держалось распознавание, и уже через неё — его точность.

Отсюда основное положение работы. Способность оценить разделённость значения — решить, стоит ли за ним действительная совместная

деятельность, — человек не получает вместе с рождением и не выводит из общей критичности мышления. Перед нами высшая психическая функция, подчинённая общему генетическому закону культурного развития: сперва она существует в отношениях между людьми и лишь затем переходит во внутреннее достояние субъекта. В интерпсихической фазе разделённость значения удостоверяет взрослый — формулами вроде «так говорят», «это все знают», да и самим фактом, что значение предъявлено им как общее. В интрапсихической фазе субъект обращает вопрос о происхождении к значению сам, без внешнего поручителя. Признаки высшей функции здесь налицо. Она опосредствована знаковыми средствами удостоверения, теми самыми формулами отсылки к общности, которые сперва принадлежат взрослому и лишь потом становятся внутренним средством субъекта. Она произвольна: развитый субъект ставит вопрос о происхождении значения намеренно, а не только откликаясь на замеченное несоответствие. Трактовка присвоения не как перенесения готовых культурных содержаний внутрь, а как процесса, в котором складывается произвольное отношение субъекта к собственному действию, развёрнута в современной реконструкции соотношения смысла и значения (Кравцова, Кравцов, 2018).

Из этого положения вытекают два следствия, которые иначе остаются незамеченными. Первое касается распределения уязвимости. Опасность симулированного консенсуса достигает максимума не там, где субъект наименее критичен, а там, где функция оценки разделённости ещё не перешла во внутренний план. Интерпсихическая фаза уязвима принципиально: удостоверяющая инстанция здесь внешняя и потому сама поддаётся подделке. У взрослого есть устоявшаяся система значений, и новое значение он в принципе способен с нею сверить. Формирующемуся субъекту сверять пока не с чем — он и присваивает значения затем, чтобы впоследствии ими проверять. Выходит, что к симуляции чувствительнее всего оказывается тот, кто развивается интенсивнее всего. Критическим следует, по-видимому, считать подростковый возраст: присвоение социально значимых значений идёт в эту пору особенно интенсивно, поручительство взрослого уже потеряло прежнюю безусловность, а собственные опоры проверки ещё не сложились.

Второе следствие касается путей формирования этой функции. Интерпсихическое происхождение закрывает путь индивидуальной выучке: ни разбор содержания сообщений, ни тренировка бдительности сами по себе её не создадут. Требуется совместная деятельность, в которой вопрос о происхождении значения ставится открыто. Взрослый здесь не ограничивается тем, что сообщает значение как общее; он показывает, чем именно эта общность удостоверена, так что субъекту достаётся основание поручительства, а не один готовый итог. Задача эта отлична от обучения проверке фактов: содержательно безупречное и фактически верное значение может быть удостоверено подложно, и дефект лежит тогда в характере удостоверения, а не в самом утверждении.

Сформулированное положение задаёт и направление дальнейшей разработки. Описания требует онтогенез самой функции: в каком возрасте вопрос о происхождении значения становится субъекту доступен, какими средствами он решается поначалу, какие условия совместной деятельности обеспечивают его переход во внутренний план. Эмпирическая проработка этих вопросов составляет задачу отдельного исследования; здесь они поставлены как теоретические следствия предложенной трактовки.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика.
2. Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика.
3. Кравцова, Е.Е., Кравцов, Г.Г. (2018). Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории. Культурно-историческая психология, 14(3), 67–73. https://doi.org/10.17759/chp.2018140306
4. Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат.

Культурно-историческая психология и современное детство

Ширинская А.Д.
ФГБОУ ВО ДОНГУ, Донецк, Россия
nastiriks3@gmail.com

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, акцентирующая внимание на социальной природе психики, сегодня обретает особую актуальность в свете стремительных трансформаций современного детства. Детство в XXI веке перестает быть «традиционным» периодом накопления опыта и превращается в динамическое поле, где интенсивно переплетаются биологические предпосылки и мощное воздействие цифровой культуры. С позиций концепции Выготского, развитие ребенка невозможно рассматривать вне контекста той социальной ситуации, в которой он оказывается. Сегодняшняя среда обитания детей радикально изменилась: она характеризуется высокой степенью виртуализации, смещением границ между игровым и реальным пространством, а также дефицитом традиционных форм «живого» межличностного взаимодействия. В этих условиях культурно-историческая психология предлагает методологический ключ к пониманию того, как меняется структура высших психических функций под влиянием новых культурных орудий, встроенных в повседневную жизнь ребенка с самых ранних этапов его социализации.

Одной из центральных проблем современного детства в оптике Выготского является трансформация ведущей деятельности ребенка. Если классическая педагогическая психология выделяла игру как ведущую деятельность дошкольного возраста, то сегодня мы наблюдаем качественное изменение игровой структуры. Цифровые игры, будучи технологически совершенными, часто ограничивают пространство для произвольного воображения, предлагая готовые сценарии и визуальные решения. В этой связи задача психологии образования заключается в том, чтобы удержать и развить потенциал игры как пространства смыслопорождения, а не простого манипулирования интерфейсами. В соответствии с идеями Выготского, именно в игре ребенок впервые «отрывает» значение от предмета, создавая зону ближайшего развития для формирования абстрактного мышления. Перенос этой деятельности в цифровую плоскость требует поиска новых форм опосредования, которые бы способствовали не сужению, а расширению творческого потенциала ребенка, сохраняя ценность символического замещения (Собкин 2023).

Современное детство также ставит перед психологией вопрос об изменении знаковой системы, опосредующей когнитивное развитие. В эпоху господства визуальных образов и гипертекстовых структур процесс интериоризации внешних знаков претерпевает существенные искажения. Л.С. Выготский подчеркивал, что высшие психические функции развиваются через освоение культурных знаков, но сегодня эти знаки теряют свою линейную логику, становясь мозаичными и фрагментарными (Кравцов, Кравцова, 2016). Это порождает риск «клипового» способа мышления, при котором субъект затрудняется в выстраивании долгосрочных смысловых связей. Тем не менее, культурно-исторический подход позволяет рассматривать это не как деградацию, а как вызов для поиска новых стратегий педагогического сопровождения. Образование должно стать «навигатором» в этом потоке знаков, помогая ребенку превращать хаотичную информацию в упорядоченную систему знаний, что является необходимым условием становления осознанного контроля над собственными психическими процессами.

Важным аспектом, требующим глубокого анализа, является изменение роли взрослого как носителя культуры. Согласно Выготскому, взрослый выступает для ребенка «проводником» в мир человеческих значений. Однако в эпоху цифрового изобилия ребенок зачастую осваивает сложные технические навыки самостоятельно, минуя прямое общение со взрослым. Это создает разрыв: техническая оснащенность ребенка растет, но его смысловая сфера остается незрелой, так как культурные значения не проходят через фильтр «социального диалога». Кризис субъектности современного ребенка во многом обусловлен тем, что взрослые зачастую отказываются от функции «со-творца» среды, замещая ее простым предоставлением доступа к контенту. Для культурно-исторической психологии это означает необходимость

ревитализации роли педагога и родителя как тех, кто обеспечивает «смысловую рамку» для любых технологических инструментов, возвращая обучению его человеческое, диалогическое измерение.

В контексте инклюзии и понимания индивидуальных траекторий развития идеи Выготского о социальной природе дефекта приобретают гуманистическое звучание. Современное общество, склонное к «медикализации» и классификации отклонений в развитии, зачастую игнорирует социокультурный контекст, в котором эти отклонения проявляются. Л.С. Выготский же настаивал на том, что первичный дефект, биологический по своей сути, неизбежно обрастает «социальными последствиями», которые и определяют реальную картину психического развития. Таким образом, поддержка современного ребенка с особыми потребностями должна строиться не на попытке «исправить» его биологическую данность, а на расширении его доступа к полноценной культурной жизни. Тьюторство, социальная фасилитация и создание инклюзивной среды — это прямые наследники той «педагогики развития», которую обосновывал Выготский, призывая видеть в ребенке прежде всего личность, обладающую огромным потенциалом компенсации через социальные связи (Смирнова, 2022).

Диалектика «живой» и «цифровой» среды также требует критического переосмысления. Л.С. Выготский указывал, что развитие происходит в «социальной ситуации развития», которая представляет собой уникальное для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью (Асмолов, 2017). Сегодняшняя действительность — это гибридная реальность, где физическое присутствие и цифровое опосредование неразделимы. Психология детства должна ответить на вопрос: каким образом сохранить ценность непосредственного эмоционального контакта (интимно-личностного общения), когда оно опосредуется экранами? Культурно-исторический подход здесь выступает как гуманистический противовес, настаивая на том, что никакое технологическое совершенство не может заменить собой «единство аффекта и интеллекта», рождающееся только в ходе живого, эмоционально окрашенного человеческого взаимодействия (Салмина 2018).

В контексте культурно-исторического подхода особую остроту приобретает проблема «цифрового детерминизма». Л.С. Выготский рассматривал овладение орудиями как путь к освобождению личности от власти стихийных природных сил. Однако сегодня мы наблюдаем обратный процесс: алгоритмы социальных сетей и рекомендательные системы ИИ начинают навязывать ребенку сценарии поведения, интересов и даже способов мышления, что ведет к своего рода «цифровому фатализму». Ребенок, погруженный в среду, спроектированную на основе анализа больших данных, рискует превратиться из активного субъекта культурного развития в объект автоматизированного воздействия. С позиций Выготского, сопротивление этому детерминизму возможно только через развитие рефлексии. Образование сегодня должно учить

не столько пользованию цифровыми инструментами, сколько критическому осознанию того, как эти инструменты «формируют» самого пользователя. Задача развития произвольности — ключевого звена ВПФ по Выготскому — в цифровую эпоху трансформируется в задачу обретения «цифровой субъектности», позволяющей человеку сознательно выстраивать границы своего взаимодействия с технологической средой (Кудрявцев, 2022).

Не менее значимым вызовом для культурно-исторической психологии становится интеграция нейросетевых технологий в интеллектуальную деятельность ребенка. Л.С. Выготский определял высшие психические функции как интериоризированные социальные отношения (Леонтьев 2021). Если раньше эти отношения опосредовались преимущественно человеческой речью и книжной культурой, то сегодня в процесс когнитивного развития активно вторгаются генеративные модели. Это ставит перед нами фундаментальный теоретический вопрос: происходит ли в данном случае «экстернализация» интеллекта (когда функции памяти и логического вывода делегируются машине) или мы наблюдаем появление нового уровня «распределенного сознания»? Согласно культурно-исторической логике, развитие любой новой способности должно проходить через этап «внешнего» взаимодействия, прежде чем стать внутренней структурой личности. Важно, чтобы обучение с использованием нейросетей не подменяло собой процесс самостоятельного построения смыслов, а служило мощным стимулом для развития аналитического мышления. Исследовательская задача состоит в поиске таких форм обучения, где ИИ выступает не как суррогат мышления, а как «культурный посредник», помогающий ребенку выходить за пределы собственных когнитивных ограничений.

Традиционная «социальная ситуация развития», описанная Выготским, предполагает наличие устойчивой общности (семья, класс, неформальное сообщество), в которой ребенок занимает определенную позицию. Сегодняшняя фрагментация социальных связей, вызванная мобильностью и виртуализацией общения, приводит к тому, что ребенок зачастую существует в «множественных социальных ситуациях», которые слабо связаны друг с другом. Это порождает риск «диффузной идентичности», когда личность не успевает кристаллизоваться в единую систему ценностей. В этом смысле педагогика должна стать инструментом синтеза, помогая ребенку интегрировать свой опыт — от виртуальных коммуникаций до реальных социальных действий — в целостное смысловое поле. Культурно-историческая психология сегодня должна стать наукой об «архитектуре смыслов», где главной задачей взрослого является поддержка устойчивости личностного ядра ребенка в условиях перманентно меняющегося, «текучего» социокультурного ландшафта (Выготский, 2008).

Завершая анализ, можно констатировать, что культурно-историческая психология не является застывшим догматом, но остается живой исследовательской программой. Современное детство, с его уникальными вызовами

цифровизации и социальной атомизации, требует от нас возвращения к фундаментальным вопросам о том, что именно делает ребенка человеком. Ответ Выготского — «через других мы становимся самими собой» — звучит сегодня как никогда актуально. Педагогическая среда должна быть организована так, чтобы минимизировать отчуждение и поддерживать диалогичность, обеспечивая ребенку возможность освоения всего спектра человеческой культуры. В этом процессе главной ценностью остается не сумма усвоенных навыков, а развитие субъектности, способности ребенка к осознанному культурному творчеству и самостоятельному управлению собственным развитием в динамично меняющемся мире.

Литература

1. Асмолов А.Г. (2017). *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека.* М.: Смысл. 528 с.
2. Выготский Л.С. (2008). *Вопросы теории и истории психологии.* М.: Лабиринт. 512 с.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. (2016). *Психология игры: культурно-исторический подход.* М.: Левъ. 304 с.
4. Кудрявцев В.Т. (2022). *Культурно-исторический статус детства: от Выготского к современности.* Культурно-историческая психология. № 3. С. 10–22.
5. Леонтьев Д.А. (2021). *Новые ориентиры понимания личности в культурно-исторической психологии*. Вопросы психологии. Т. 67. № 2. С. 3–15.
6. Салмина Н.Г. (2018). *Знак и символ в обучении.* М.: МГУ. 288 с.
7. Смирнова Е.О. (2022). *Особенности детской игры в условиях цифровизации.* Психологическая наука и образование. Т. 27. № 5. С. 45–56.
8. Собкин В.С. (2023). *Современное детство: социологические и психологические аспекты.* Вестник практической психологии образования. № 1. С. 22–34.

Диалектика развития и диалектика мышления о развитии в культурно-исторической теории Л.С. Выготского

Ярошевская С.В.
Ст. преподаватель факультета
«Консультативная и клиническая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
yaroshevskaya@yandex.ru
Бусыгина Н.П.
Профессор факультета
«Консультативная и клиническая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
boussyguina@yandex.ru

Развитие занимает значительное место в мысли Выготского. Однако нельзя сказать, что в какой-либо из его работ представлена законченная общая теория развития, его сущности, механизмов и т.п. У современных авторов, опирающихся на культурно-историческую теорию, речь идет чаще всего не о развитии как таковом, а о производных от него понятиях, идеях и явлениях: линиях, законах развития, развитии тех или иных функций, периодизации развития, нарушениях развития, наконец — отношениях между развитием и другими процессами, прежде всего обучением.

Ряд важнейших положений Выготского о том, что такое развитие, можно найти в таких его работах, как «Лекции по педологии», «Проблема возраста», «Диагностика развития и педологическая клиника…». Кроме того, понимание Выготским развития можно реконструировать из обсуждения им перечисленных выше более узких тем. Хотя отдельные попытки реконструкции общей теории развития у Выготского предпринимались как российскими, так и зарубежными исследователями (см., например, Веракса, 2018; Chaiklin, 2003; Schneuwly, 1994), значительные расхождения в их результатах говорят о том, что данная задача далека от своего разрешения.

На наш взгляд, ключом к пониманию развития у Выготского является идея диалектики. Причем мы полагаем, что применительно к Выготскому необходимо иметь в виду два плана (или измерения) диалектики: во-первых, диалектический подход к пониманию развития самим Выготским; во-вторых, диалектическое прочтение текстов Выготского (Дафермос, 2015), который, как отмечают ряд авторов (Wertsch, Sohmer, 1995; Schneuwly, 1994), достаточно противоречив, однако, на наш взгляд, эти противоречия могут быть осмыслены как особый и весьма продуктивный способ исследовать сущность некоторого явления и разрабатывать понятие (в нашем случае — понятие развития).

Выготский раскрывает развитие *диалектически*, для него это прежде всего процесс возникновения нового, определяемый как «самообусловливаемый процесс, в котором синтезированы влияния среды и наследственности» (Выготский, 1936, с. 65). Эту идею он продолжает прямой отсылкой к диалектике: «Раскрыть самодвижение детского процесса развития, значит, понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов его развития из единства и борьбы, заложенных в процессе развития противоположностей. Развитие по известному определению и есть борьба противоположностей. Только такое понимание обеспечивает действительно диалектическое исследование процесса детского развития» (там же, с. 66). Как можно видеть по приведенной цитате, борьба противоположностей для Выготского — это не только характеристика отношений наследственности и среды, она составляет саму суть развития: процесс развития самообусловливаемый, находящийся в самодвижении, но в то же время он складывается (синтезируется) из влияний.

При чтении Выготского и попытках реконструкции его представлений о развитии обращают на себя внимание ряд противоречий, которые, похоже, необходимо обязательно удерживать, в то время как многие авторы предпочитают их обойти, фокусируясь лишь на одной из сторон и игнорируя другую. Здесь мы отметим в качестве примера два таких противоречия, или линии напряжения, которые, как мы полагаем, будучи удержанными, могут служить «движущей силой развития» понятия.

1. ***Телеологическая заданность — открытость развития.*** Как справедливо утверждает Дж. Верч, развитие без телеологии невозможно — любой теоретик развития, пусть неявно, ее подразумевает. Однако, читая Выготского, тот же Верч приходит к выводу о разнонаправленности, «гетерогенности» развития: с одной стороны, он видит как конечную цель развития у Выготского абстрактную рациональность мышления в понятиях, а с другой, — внутреннюю речь с ее радикально иным, глубоко контекстуальным телосом смысла (Wertsch, Sohmer, 1995). Другая заметная нормативно-телеологическая тема Выготского — постоянное обращение к «идеальным формам» как целям или ориентирам развития отдельных функций. Но, на наш взгляд, «идеальная форма» не задана жестко и сама находится в развитии, что побуждает если не отказаться от телеологического, нормативного понимания развития у Выготского, то, во всяком случае, пересмотреть представление о телосе как «конечной точке»; по-видимому, развитие в культурно-исторической теории гораздо более открытый процесс, чем принято считать.
2. ***Прогрессивный и позитивный характер развития — развитие как катастрофа и утрата.*** Ценностное отношение и придание положительной окраски всем движениям и шагам развития вообще характерно для

психологии, что во многом связано с идеей развития как прогресса, которую совершенно оправданно приписывают Выготскому, мыслителю эпохи авангарда. Но в то же время именно Выготский не просто постулирует наличие кризисных периодов с их «иногда катастрофическим характером», а объясняет их необходимость «внутренней логикой самого процесса развития» и напоминает, что «всякая жизнь есть в то же время и умирание» (Выготский, 1984, с. 249–253). Конечно, вслед за этим он прямо утверждает, что «негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности» (там же, с. 253). Однако и концепция кризисов, и вся идея «развития как драмы» (Veresov, Fleer, 2016) ставит под вопрос уплощенный взгляд на развитие лишь как череду достижений и прогрессивных позитивных изменений. Применительно к филогенезу Выготский также предлагает взгляд на развитие как утрату. В частности, говоря о различии «культурного» и «примитивного» человека, он показывает, что знаковое опосредствование приводит к потере многих возможностей натуральной памяти: высшие психические функции не надстраиваются в истории над натуральными возможностями, но приводят к их регрессу, цена культурного развития человека — утрата им предыдущих достижений.

Подводя некоторые итоги, еще раз подчеркнем, что несмотря на то, что Выготский не представил законченной общей теории развития, в его работах можно найти идеи, составляющие основу такой теории. Мы согласны с С. Чайклином, что для того. чтобы понять, что Выготский имел в виду под отдельными концептами (он пишет о ставшем весьма популярным понятии зоны ближайшего развития), необходимо понять, что он имел в виду под развитием в общем (Chaiklin, 2003, p. 46). Открытая создателем культурно-исторической теории *диалектика развития* требует для своего понимания особого метода — *диалектического прочтения* самих текстов Выготского, суть которого — удержание и осмысление противоречий как специфический способ разработки понятия.

Литература

1. Веракса, Н.Е. (2018) Детское развитие: две парадигмы. *Культурно-историческая психология, 14*(2), 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211
2. Выготский, Л.С. (1936). *Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства.* М.: Издание ЭДИ им. М.С. Эпштейна.
3. Выготский, Л.С. (1984) Проблема возраста. В: Выготский, Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т. 4. Детская психология.* (с. 244–268). М.: Педагогика.
4. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии.* Ижевск: Удмуртский университет.
5. Дафермос, М. (2015) Отражение отношений между культурно-исторической теорией и диалектикой. *Психологическая наука и образование, 20*(3), 16–24. doi: 0.17759/pse.2015200302

6. Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). New York, NY: Cambridge University Press.
7. Schneuwly, B. (1994) Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education, 9*(4), 281–291.
8. Veresov, N., Fleer, M. (2016) Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity, 23*(4), 325–335.
9. Wertsch, J.V., Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development, 38*, 332–337.

Круглый стол «Давыдовские чтения»

От социальной ситуации развития к учебной самостоятельности: динамика школьной дезадаптации у учащихся 1–2-х классов

Багаутдинова Э.Р.
студент магистратуры «Клиническая психология»
Катунова И.Д.
студент специальности «Клиническая психология»
Катунова В.В.
доцент кафедры общей и клинической психологии
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, Нижний Новгород, Россия
katunova@mail.ru

Аннотация. В лонгитюдном исследовании (N=558) проанализирована динамика психологических детерминант школьной дезадаптации и их взаимосвязей с образовательными результатами у одних и тех же детей при переходе из 1-го во 2-й класс. Использованы Вандербилтский опросник для родителей (NICHQ Vanderbilt), методика раннего прогнозирования школьных трудностей М.М. Безруких и инструмент стартовой диагностики СТАРТ. Показано, что наиболее выраженными предикторами дезадаптации выступают регуляторно-поведенческие характеристики (невнимательность, оппозиционное поведение, гиперактивность/импульсивность) и тревожно-депрессивные проявления. Обсуждаются результаты в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, младшие школьники, лонгитюдное исследование, культурно-исторический подход, Выготский, регуляторные функции, образовательные результаты, СТАРТ, NICHQ

Актуальность. Поступление в школу и первые годы обучения представляют собой критический период в развитии ребёнка, сопровождающийся сменой ведущей деятельности, перестройкой системы отношений со взрослыми и сверстниками, а также возрастанием требований к произвольной регуляции поведения и учебной деятельности (Выготский, 1984). Школьная дезадаптация рассматривается как комплексное явление, включающее учебные,

поведенческие, эмоциональные и социальные проявления, и выступает фактором риска формирования пограничных нервно-психических расстройств в детском возрасте (Лусканова, 1993). Несмотря на значительную разработанность проблемы в отечественной психологии и клинической психологии детского возраста, большинство исследований выполнено на поперечных срезах и не позволяет проследить индивидуальную динамику психологических детерминант дезадаптации и их вклад в изменение образовательных результатов у детей (Карданова и др., 2018; Крылова, Корнилова, 2020; Milicic et al., 2011). Особенно малоизученным остаётся вопрос о том, как перестраивается структура связей между регуляторными, эмоционально-личностными характеристиками и успешностью обучения при переходе от 1-го ко 2-му классу — от этапа преимущественно эмоционально-личностной адаптации к этапу формирования учебной самостоятельности (Ахутина, Пылаева, 2012; Микадзе, 2008).

Цель исследования — выявить динамику психологических детерминант школьной дезадаптации и их взаимосвязей с образовательными результатами у школьников при переходе из 1-го во 2-й класс в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского.

Методы и инструменты исследования. Исследование выполнено в лонгитюдном дизайне с обследованием одних и тех же учащихся в 1-м и 2-м классах. Психологический компонент представлен данными Вандербилтского опросника для родителей (NICHQ Vanderbilt Assessment Scale), включающего шкалы невнимательности, гиперактивности/импульсивности, оппозиционного поведения, нарушений поведения и тревожно-депрессивных проявлений (Wolraich et al., 2003). Образовательный компонент представлен результатами диагностики СТАРТ по математической, читательской и фонологической грамотности, позволяющей оценивать как исходный уровень, так и индивидуальный прогресс учащихся (Карданова и др., 2018).

Дополнительно использовалась методика раннего прогнозирования школьных трудностей М.М. Безруких (2009) для интегральной оценки уровня школьной адаптации. Статистический анализ включал описательную статистику, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), сравнение групп с различным уровнем адаптации, а также регрессионное моделирование с контролем исходного уровня образовательных результатов.

Результаты исследования. По данным родительского анкетирования (N=558), наиболее выраженные связи с интегральным показателем школьной дезадаптации обнаружены для невнимательности (ρ=0,594), оппозиционного поведения (ρ=0,554) и гиперактивности/импульсивности (ρ=0,539) (Wolraich et al., 2003). Тревожно-депрессивные проявления также значимо коррелировали с дезадаптацией (ρ=0,484), что подтверждает комплексный характер школьного неблагополучия, включающего как внешне проявляющиеся поведенческие, так и внутренние эмоциональные трудности. Группа детей со сниженным

уровнем адаптации (средний и низкий уровень по методике М.М. Безруких, n=18) характеризовалась достоверно более высокими показателями по всем шкалам Vanderbilt по сравнению с группой высокой адаптации (n=542). Наиболее заметное различие наблюдалось по невнимательности (6,54 против 10,39 балла), гиперактивности (3,94 против 6,83) и оппозиционности (3,19 против 6,50). На уровне школ (N=22) выявлены умеренные связи между психологическими показателями и результатами СТАРТ. Нежелание идти в школу отрицательно коррелировало с последующим результатом по фонологической грамотности (ρ= –0,486, p=0,022) и положительно — с долей учащихся низкого фонологического уровня (ρ= 0,578, p=0,0048). Трудности отношений были связаны с более низким математическим результатом (ρ= –0,432, p=0,045) и большей долей учащихся с низким уровнем математики (ρ=0,529, p=0,011).

Обсуждение результатов. Полученные данные согласуются с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского о социальной природе высших психических функций и роли образовательной среды в их формировании (Выготский, 1984). Первый класс характеризуется преимущественно эмоционально-личностной адаптацией к новой социальной ситуации развития, тогда как во 2-м классе на первый план выходят требования к произвольной регуляции, самоконтролю и учебной самостоятельности (Ахутина, Пылаева, 2012; Микадзе, 2008). Наиболее выраженная связь дезадаптации с регуляторно-поведенческими признаками (невнимательность, оппозиционность, гиперактивность) указывает на то, что ранние проявления школьного неблагополучия могут выглядеть относительно «обычно»: ребёнок отвлекается, требует постоянной внешней организации, импульсивно реагирует, избегает сложной работы (Wolraich et al., 2003). Одновременно умеренная связь с тревожно-депрессивными проявлениями подчёркивает необходимость ориентироваться не только на внешнее поведение, но и на внутреннее эмоциональное состояние ребёнка (Лусканова, 1993; Захаров, 1982).

Выводы. Школьная дезадаптация у учащихся 1–2-х классов представляет собой динамический процесс, содержание которого меняется при переходе от первого ко второму году обучения: от эмоционально-личностной адаптации к требованиям произвольной регуляции и учебной самостоятельности. Наиболее значимыми психологическими детерминантами дезадаптации выступают регуляторно-поведенческие характеристики (невнимательность, оппозиционное поведение, гиперактивность/импульсивность), а также тревожно-депрессивные проявления. Психологические показатели, полученные от родителей, значимо связаны с образовательными результатами на уровне школ, что подтверждает целесообразность комплексного мониторинга риска дезадаптации с использованием стандартизированных инструментов. Культурно-исторический подход позволяет интегрировать нейропсихологические, эмоционально-личностные и регуляторные данные

в единую рамку понимания школьной дезадаптации и обосновывает необходимость дифференцированной психопрофилактики на разных этапах начального обучения. Разработанный диагностический комплекс может быть использован школьными и клиническими психологами для лонгитюдного мониторинга риска дезадаптации. Полученные результаты позволяют дифференцировать направления психопрофилактической и коррекционно-развивающей работы: в 1-м классе акцент делается на эмоциональную поддержку и снижение тревожности, во 2-м классе — на развитие произвольной регуляции, самоконтроля и когнитивных функций.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2012. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. *Preodolenie trudnostei obucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod* [Overcoming learning difficulties: a neuropsychological approach]. St. Petersburg: Piter, 2012. (In Russ.).
2. Баландина О.В., Божкова Е.Д., Катунова В.В. Нарушения адаптации к школьному обучению на этапе 1–2 классов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 146. Balandina O.V., Bozhkova E.D., Katunova V.V. Narusheniya adaptatsii k shkol'nomu obucheniyu na etape 1–2 klassov [School adaptation disorders at the stage of grades 1–2]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2022. No. 4. P. 146. (In Russ.).
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. Bezrukikh M.M. *Trudnosti obucheniya v nachal'noi shkole: prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch'* [Learning difficulties in elementary school: causes, diagnosis, comprehensive assistance]. Moscow: Eksmo, 2009. (In Russ.).
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.]. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol. 4. P. 244–268. (In Russ.).
5. Карданова Е.Ю., Кузнецова М.И., Антипкина И.В. и др. СТАРТ: инструмент стартовой диагностики первоклассников // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 113–136. Kardanova E. Yu., Kuznetsova M.I., Antipkina I.V. et al. START: instrument startovoi diagnostiki pervoklassnikov [START: a tool for baseline diagnostics of first-graders]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2018. No. 3. P. 113–136. (In Russ.).
6. Крылова И.И., Корнилова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации первоклассников: результаты лонгитюдной диагностики // Концепт. 2020. № 6. С. 45–58.

Krylova I.I., Kornilova A.G. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii pervoklassnikov: rezul'taty longitudinal'noi diagnostiki [Psychological and pedagogical support of first-graders' adaptation: results of longitudinal diagnostics]. *Kontsept* [Concept], 2020. No. 6. P. 45–58. (In Russ.).
7. Лусканова Н.Г. Диагностика школьной дезадаптации: научно-методическое пособие. М.: Педагогика, 1993.
Luskanova N.G. *Diagnostika shkol'noi dezadaptatsii: nauchno-metodicheskoe posobie* [Diagnostics of school maladjustment: a scientific and methodological guide]. Moscow: Pedagogika, 1993. (In Russ.).
8. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2008.
Mikadze Yu. V. *Neiropsikhologiya detskogo vozrasta* [Neuropsychology of childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. (In Russ.).
9. Milicic N., Céspedes C., Rojas-Barahona C.A. et al. Psychosocial risk factors and school adaptation in Chilean children // Journal of School Psychology. 2011. Vol. 49, № 4. P. 457–472. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.06.002
10. Wolraich M.L., Lambert W., Doffing M.A. et al. Psychometric properties of the Vanderbilt ADHD diagnostic parent rating scale in a referred population // Journal of Pediatric Psychology. 2003. Vol. 28, № 8. P. 559–568. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsg046

Диагностика субъектной позиции в системе развивающего обучения

Блинова М.Д.
магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
blinova.maria.d@gmail.com

Проблема диагностики субъектной позиции учащихся приобретает особую значимость в контексте развивающего обучения, где центральным становится не столько усвоение предметных знаний, сколько становление ученика как активного, осознанного участника собственного образования. Однако сама постановка вопроса о диагностике требует предварительного прояснения того, что именно подлежит измерению: какова природа субъектности и в каких формах она может быть зафиксирована в образовательном процессе. Ответ на этот вопрос предполагает обращение к двум методологическим традициям — антропологической психологии В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, с одной стороны, и рефлексивно-деятельностному подходу В.К. и Ю.В. Зарецких — с другой. Их сопоставление позволяет не только определить теоретические основания диагностики, но и наметить её конкретные ориентиры.

В рамках антропологической парадигмы, развиваемой В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, субъективность понимается не как совокупность

отдельных психических свойств, а как фундаментальная характеристика человеческой реальности, «выражающая сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличающая его способ жизни от всякого другого» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 74). Иными словами, субъектность — это не функция или качество, а способ бытия, форма существования человека в мире. Именно поэтому диагностика не может ограничиваться фиксацией отдельных поведенческих или когнитивных проявлений — она должна учитывать целостный характер субъективной реальности. Ключевым механизмом, раскрывающим природу субъектности, выступает рефлексия. Как подчёркивают авторы, «по своей главной сути природа человеческой субъективности находит своё высшее выражение в способности к рефлексии», при этом именно рефлексия «составляет существо самого принципа субъективности» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 78). Рефлексия понимается здесь как кардинальный разрыв с непосредственным течением жизни, как выход человека за её пределы, позволяющий занять позицию «над» собственной деятельностью и отнестись к ней как к предмету осмысления и преобразования.

Особое значение для понимания субъектной позиции имеет введённое авторами различение статуса, роли и позиции. Если статус предписан извне, а роль представляет собой социально заданную функцию, которую можно принять или отвергнуть, то позиция — это результат свободного и ответственного выбора самого человека, его способ «построить» собственное место в системе отношений (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 159–160). Именно в этом смысле Исаев позднее говорит о «субъектной позиции учащегося» как о цели образовательного процесса: «педагог должен обеспечить переход учащегося от субъекта действий к его становлению как субъекта деятельности и движению к позиции субъекта деятельности» (Исаев, 2017, с. 46). Следовательно, диагностика должна фиксировать не столько имеющийся уровень знаний или умений, а скорее качественный характер отношения ученика к собственной учебной деятельности.

В рефлексивно-деятельностном подходе, разработанном В.К. Зарецким, понятие субъектной позиции ученика получает более конкретное, операциональное определение. Субъектная позиция ученика трактуется как «активное осознанное отношение к учебной деятельности» (Зарецкий, 2013, с. 110; Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014, с. 99). Это определение фиксирует два измеримых компонента: активность (готовность к самостоятельному поиску, инициативность, стремление к преодолению трудностей) и осознанность (понимание целей и смысла учения, способность к рефлексии собственных действий). Эмпирическая проверка этого конструкта была осуществлена с помощью разработанного авторами опросника «Субъектная позиция». Факторный анализ выявил три шкалы, описывающих различные типы отношения к учению: субъектную позицию (активное осознанное отношение), объектную позицию (готовность подчиняться указаниям учителя, ориентация

на внешнюю оценку) и негативную позицию (отрицание ценности образования). Важно, что эти позиции не являются взаимоисключающими: у одного ученика могут быть одновременно выражены, например, субъектная и объектная составляющие (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014). Кроме того, в ряде случаев авторы фиксируют «пассивную позицию» — состояние, при котором не выражена ни одна из позиций, что свидетельствует о безразличии к учебной деятельности (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014).

Наиболее показательным для понимания природы субъектной позиции является случай из консультативной практики, который Ю.В. Зарецкий приводит в качестве иллюстрации, где исходное состояние учащегося характеризовалось «дефицитом субъектности»: отсутствием личностной вовлечённости в занятия, шаблонными способами решения задач и минимальной рефлексией. В процессе работы, выстроенной на принципах сотрудничества, у него начали формироваться качественно иные проявления — отстаивание собственной точки зрения, самостоятельное выдвижение целей и рефлексия выполняемых действий и возникающих трудностей. Причём изменения затронули не только когнитивную, но и эмоционально-волевую сферу, а центральным новообразованием, определившим все остальные сдвиги, выступила именно рефлексия (Зарецкий, 2013, с. 115). Этот пример показывает, что становление субъектной позиции представляет собой управляемый процесс, в котором развитие рефлексивных способностей выступает ключевым механизмом, превращающим ученика из объекта педагогических воздействий в подлинного субъекта учебной деятельности.

Сопоставление антропологического и рефлексивно-деятельностного подходов позволяет выстроить непротиворечивую логику диагностики субъектной позиции. Антропологический подход задаёт онтологическую рамку: субъектность понимается как целостная характеристика человеческого бытия, а субъектная позиция — как проявление этой характеристики в конкретной деятельности, как свободный и ответственный выбор отношения к ней. Рефлексивно-деятельностный подход даёт операциональное наполнение: субъектная позиция предстаёт как активное осознанное отношение, которое может быть зафиксировано через конкретные поведенческие и речевые маркеры — постановку целей, рефлексивные вопросы, отстаивание собственного мнения, готовность к преодолению трудностей. Именно рефлексия оказывается тем звеном, которое соединяет оба подхода. Для В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева рефлексия — это сущность субъективности, способность «встать в отношение» к собственной жизнедеятельности (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 173). Для Зарецкого рефлексия — центральное новообразование, возникающее в процессе становления субъектной позиции и определяющее все остальные изменения в организации мышления и деятельности (Зарецкий, 2013, с. 9). Таким образом, диагностика субъектной позиции должна быть направлена на оценку

и выявление рефлексивного отношения ученика к учебной деятельности — его способности осмысливать собственные действия, фиксировать трудности, искать способы их преодоления и оценивать результаты.

Эмпирические данные, полученные В.К. Зарецким и его соавторами, подтверждают актуальность такой диагностики. Исследование учащихся 3–10 классов показало, что выраженность субъектной позиции наиболее высока в начальной школе и значительно снижается к подростковому возрасту, после чего её падение останавливается, но и роста не происходит (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014). Одновременно нарастает негативное отношение к учению. Это означает, что школа, как правило, не только не развивает субъектную позицию, но и способствует её утрате. Младший школьный возраст, по-видимому, является сензитивным для становления субъектной позиции — однако этот потенциал остаётся нереализованным без специальной педагогической работы (Зарецкий, 2013). Диагностика субъектной позиции в системе развивающего обучения, таким образом, не может быть сведена к стандартным тестовым процедурам, фиксирующим статичные показатели. Она требует качественного анализа динамики становления ученика как субъекта собственной деятельности, учёта образовательного контекста и характера взаимодействия с педагогом. Именно такой подход соответствует как антропологическому пониманию субъектности, так и рефлексивно-деятельностной традиции, и открывает перспективы для выстраивания адресной психолого-педагогической поддержки становления ученика как субъекта учения.

Литература

1. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
2. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.
3. Исаев Е.И. Антропологическая парадигма в развивающем образовании // Народное образование. 2017. № 8. С. 35–46.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

Формирование профессиональной позиции будущих педагогов: культурно-исторический контекст

Бродина Е.А.
старший преподаватель кафедры психологии развития
Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева, Самара, Россия
aevabrodina@mail.ru

Актуальность проблемы формирования профессиональной позиции будущих педагогов обусловлена острым кризисом педагогических кадров: по данным Росстата (Росстат, 2025), лишь 34% выпускников педагогических вузов трудоустраиваются по специальности, а через восемь лет в профессии остается не более 20%. Между тем устойчивая профессиональная позиция, по данным НИУ ВШЭ, снижает намерение покинуть профессию на 77%. Данное исследование посвящено разработке и апробации системы средств, обеспечивающих целенаправленное формирование профессиональной позиции в период вузовской подготовки.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и Д.Б. Эльконина. Согласно Л.С. Выготскому (Выготский, 2005), механизм интериоризации обусловливает превращение внешних социально заданных форм деятельности во внутренние регуляторы поведения личности. Применительно к профессиональному становлению это означает, что профессиональная позиция педагога не задается извне, а выстраивается субъектом в процессе освоения профессиональной деятельности — через взаимодействие с наставниками, коллегами и профессиональным сообществом. Субъектно-деятельностный подход (Абульханова, 1999; Эльконин, 1994) задает понимание профессионального становления как процесса самостановления личности через осознанное принятие профессиональной роли.

В настоящем исследовании профессиональная позиция будущего педагога определяется как устойчивая интегративная система осознанных отношений личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, к обучающимся, к педагогической деятельности и к образовательной системе в целом. В структуре профессиональной позиции выделены четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, ценностно-мотивационный, рефлексивный и поведенческий.

Выбор именно этих четырех компонентов обусловлен критическим анализом существующих подходов. Н.В. Кузьмина (Кузьмина, 2008) выделяет когнитивный, регулятивный и поведенческий компоненты, однако не включает ценностно-мотивационный, без которого позиция рискует остаться набором техник, не подкрепленных внутренним смыслом. О.В. Щербакова (Щербакова,

2016) объединяет мотивацию и поведение в единый компонент, что затрудняет диагностику и не позволяет отследить, что именно меняется в результате формирующего воздействия. В.П. Бедерханова (Бедерханова, 2002) акцентирует ценностно-смысловую основу и рефлексивность, однако не переводит их в конкретные диагностические показатели. Авторская четырехкомпонентная структура синтезирует сильные стороны каждого подхода. Когнитивный компонент охватывает профессиональные знания и осознанность выбора педагогической роли. Ценностно-мотивационный фиксирует внутреннюю мотивацию к деятельности и профессиональные ценности — именно он определяет, останется ли позиция формальной установкой или станет реальным профессиональным выбором. Рефлексивный компонент включает самооценку и педагогическую рефлексию как механизмы осознания себя субъектом деятельности. Поведенческий компонент фиксирует типичные способы профессионального реагирования и взаимодействия с участниками образовательного процесса. Правомерность выделенных компонентов подтверждена эмпирически: факторный анализ показал, что четыре фактора объясняют 72,29% общей дисперсии.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева. Выборку составили студенты направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (1–2 курсы): экспериментальная группа (n=23) и контрольная группа (n=26). Диагностика осуществлялась с помощью батареи из девяти стандартизированных методик, охватывающих все четыре компонента профессиональной позиции. Статистическая обработка данных включала корреляционный анализ Пирсона, факторный анализ методом главных компонент с ротацией Varimax и критерий Манна-Уитни.

Корреляционный анализ данных констатирующего этапа выявил центральную роль самооценки в структуре профессиональной позиции: она обнаруживает наиболее тесные связи со стремлением к саморазвитию (r=0,845) и педагогической рефлексией (r=0,729). Это означает, что целенаправленная работа с самооценкой способна запустить позитивные изменения сразу в нескольких компонентах позиции — данная закономерность определила приоритеты формирующего блока.

В качестве основных средств формирования профессиональной позиции апробированы проектная деятельность (электронный журнал и публикации в профессиональных социальных сетях), профессиональные пробы в ролях медиатора, тьютора и организатора внеурочной деятельности, рефлексивные семинары и авторский онлайн-курс на платформе Stepik. Каждое средство было направлено на конкретные компоненты позиции; реализация осуществлялась в течение трех семестров последовательно, что обеспечивало системное воздействие на всю структуру позиции.

По результатам заключительной диагностики в экспериментальной группе зафиксирована устойчивая положительная динамика по всем ключевым показателям. Доля преждевременного статуса профессиональной идентичности сократилась с 45% до 10%; статус активного профессионального поиска (мораторий) вырос с 27% до 42%; достигнутая позитивная идентичность увеличилась с 14% до 32%. Адекватная самооценка выросла с 35% до 54%, стремление к саморазвитию — с 26% до 34%, доля промежуточного мотивационного комплекса снизилась с 61% до 40%. Статистически значимые межгрупповые различия зафиксированы по показателю адекватной самооценки ($U=374,5$, $p=0,037$). В контрольной группе сопоставимых изменений не наблюдалось.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что профессиональная позиция будущего педагога формируется только при условии системного и последовательного воздействия на все ее компоненты. Принципиальным является не объем отдельных мероприятий, а их внутренняя связность: проект обеспечивает профессиональный продукт, пробы — опыт роли, рефлексивные семинары — осмысление этого опыта, цифровые инструменты — профессиональный контекст, в котором все это разворачивается. Разработанный комплекс средств воспроизводим на других направлениях педагогической подготовки.

Литература

1. Бедерханова, В.П. (2002). Становление личностно ориентированной позиции педагога: дисс. … д-ра пед. наук. Краснодар.
2. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо.
3. Кузьмина, Н.В., Пожарский, С.Д., Паутова, Л.Е. (2008). Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна; Рязань.
4. Репринцева, Г.А. (2019). Профессиональные позиции педагогов в контексте образовательных инноваций. Мир науки. Педагогика и психология, 2. URL: https://mir-nauki.com/97psmn219.html
5. Рубинштейн, С.Л. (2002). Основы общей психологии. СПб.: Питер.
6. Щербакова, О.В. (2016). Особенности формирования профессионально-субъектной позиции будущих педагогов. Казанский педагогический журнал, 2, 256–259.

Что происходит с субъектом учебной деятельности в цифровую эпоху?

Булах И.П.
доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО ЛГПУ, Луганск, Россия
pochta_bulah@mail.ru
Хорошилова О.Е.
учитель начальных классов, ГУ ЛНР «ЛОУ СОШ № 19»

Никто не ставит под сомнение тот факт, что формирование субъекта учебной деятельности осуществляется в совместной деятельности обучающегося со значимым взрослым и со сверстниками. Сензитивный период формирования субъекта учебной деятельности приходится на младший школьный возраст, когда младший школьник погружается в новую для себя деятельность — учебную, где в условиях коллективно-распределенной деятельности и формируется его субъектность. Процесс этот строится на взаимодействии ребенка со значимым взрослым (учителем) или с «компетентными» сверстниками.

Само понятие коллективно-распределенная деятельность активно разрабатывалось в рамках концепции развивающего обучения — это система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова–В.В. Репкина (РО). Считается, что коллективный субъект, являясь зоной ближайшего развития индивидуального субъекта, формируется в условиях коллективно-распределенной деятельности. Эффективность такой деятельности зависит от компетентности учителя, его способности организовать «квазиисследовательскую деятельность», где поиск научной истины осуществляется в живом диалоге, совместном общении, где дискуссии по поиску научного знания обеспечивают когнитивное и личностное развитие ребенка. А сама ситуация поиска — интересная, увлекающая ребенка деятельность, связанная с открытием секретов, доступных пониманию ребенка, формирует у него собственно мотив учебной деятельности — познавательный интерес [4].

Поэтому «компетентность сверстника» определяется не наличием научных знаний, а его способностью, опираясь на свой жизненный опыт, включиться в процесс поиска знаний. Кроме того, важно его умение взаимодействовать с другими в процессе совместной деятельности, умение договариваться, учитывать позицию другого, умение слышать, проявлять поддержку, эмоционально реагировать. Для ребенка важно открывать «секреты» самому и вместе с другими!

Авторы имеют большой практический опыт реализации системы развивающего обучения, что позволяет сравнить некоторые особенности динамики становления младшего школьника, как субъекта учебной деятельности в «доцифровую эпоху» 90 — начала 2000-х и в настоящий период — период цифровых трансформаций общества.

Под субъектом УД мы понимаем ученика, который способен в ходе решения конкретной учебной задачи, осознав дефицит способа учебного действия,

самостоятельно определить цель и поставить задачи по поиску нового способа. Назовем признаки, характеризующие младшего школьника как субъекта учебной деятельности:

— умение адекватно принять цель, возникающую в ходе совмесмтно-распределенной учебной деятельности по решению учебной задачи;
— включиться в поиск нового способа учебного действия;
— способность контролировать и оценивать свои действия по освоению нового способа УД;
— по результатам контроля и оценки корректировать учебные действия.

В.В. Репкин — соратник и соавтор Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, настаивал, что эффективность учебной деятельности обеспечивают особые типы учебных задач, которые решает младший школьник в процессе ее освоения. В системе РО решаются три типа учебных задач: практическая, исследовательская и теоретическая. Такая последовательность дает возможность закладывать основы теоретического мышления, освоить учебные действия содержательного анализа, планирования, учебной рефлексии. Эти действия, согласно взглядам основателей теории развивающего обучения, и характеризуют субъекта учебной деятельности[3].

В период бурного развития системы РО (90-е — начало 2000-х г.г.), по нашим данным, в границах младшего школьного возраста большинство обучающихся были способны самостоятельно решать практические учебные задачи, задачу же теоретического уровня только в условиях коллективно-распределенной учебной деятельности [2,3].

Более подробно остановимся на этапах становления субъектности в границах младшего школьного возраста. Выделяемчетыре этапа становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Содержание этих четырех этапов определяют учебные задачи: практическая, исследовательская и теоретическая (Репкин). Первый этап — это этап адаптации, когда первоклассники включаются в коллективно-распределенную учебную деятельности при решении учебных задач букварного (русский язык) и дочислового (математика) периодов. В коллективно-распределенной деятельности внимание ребенка направляется на само предметное содержание через организацию «квазиисследовательской деятельности», в ней формируются учебные мотивы, а игровые ситуации как мостик обеспечивают связь между учебным целеполаганием и когнитивными возможностями ребенка. Цель школьников, включенных в коллективно-распределенную деятельность– достигнуть конкретного практического результата. Достигнуть такого результата можно только опытным путем, через реальные учебно-практические действия ребенка. Например, налить одинаковое количество воды в разные по форме сосуды, измерить длину, не пользуясь линейкой, пересчитать сахар в баночке. В первом классе эти действия воспринимаются как игровые, в такую деятельность

активно включаются все дети. Детское эгоцентрическое мышление здесь соседствует с эмпирическим мышлением ребенка, а анализ полученных результатов (сравнение своих и чужих, поиск верного решения) закладывает основы важнейших структурных компонентов учебной деятельности — учебные действия контроля и оценки. И все же, главный результат этого этапа — развитие познавательного интереса, когда младший школьник оказывается вовлеченным в захватывающий совместный процесс решения учебной задачи, поиск нового способа учебного действия, нового знания, нового понимания.

А теперь попробуем разобраться, какие изменения происходят с современным первоклассником, при том же содержании обучения, но в новой цифровой ситуации развития общества.

На наш взгляд новые цифровые технологии заметно меняют качество совместной работы на уроке в классе. Новое поколение первоклассников, выросшее с телефоном в руках, не задается вопросами, они уже сформированные потребители информации (яркой, динамичной, развлекательной). Информацию дети получают, в комфортных условиях, не напрягаясь. Поэтому уже на этапе постановки учебной задачи трудно создать такую проблемную ситуацию, которая бы увлекла ребенка, включила бы его в совместный поиск «научного открытия». Очень часто дети, у которых гаджет занимает центральное место в жизни, остаются равнодушными, скучают, эмоционально холодны на таких уроках. У них нет потребности в познании реального мира, а потребление цифрового контента (игры, короткие видео, ленты) подменяет живое общение. Такой ребенок, чаще всего, мотивирован только на репродуктивную деятельность, ориентирован на результат, а не на поиск способа учебного действия.

Меняется отношение к учителю. Учитель, перестает быть «источником знаний» для «псевдознающего ребенка», утрачивает свою значимость, как носитель знаний. У ребенка, для которого Интернете основной источник знаний, возникает иллюзия знаний..Это особый вид знаний без опоры на собственный опыт, без эмпирического осмысления этого опыта, без проверки этих знаний на достоверность и научность. Все это разрушает безусловное принятие учителя и формирует критическое к нему отношение.

Следовательно, если раньше совместный результат учебного поиска рождался в диалоге, в совместном решении задачи, то сейчас у школьников появляются вопросы «Зачем искать решение, если ИИ все знает». Задай вопрос (даже не надо набирать) и вот готовый ответ. Мотивация комфорта становится доминирующей потребностью. Стремление избегать усилий, нежелание самостоятельно искать решение учебных задач показатель отсутствия внутренней учебной мотивации.А быстрый поиск готового решения, ответа на вопрос в Интернете, не создает условий для развития мыслительных операций: анализа, синтеза, логического мышления, не способствует формированию теоретического обобщения.

Итак, если в первом классе закладываются основания субъектности в учебной деятельности, то в четвертом классе, на этапе интеллектуализации

(в терминах Л.С. Выготского) при решении теоретической задачи, завершается формирование коллективного субъекта учебной деятельности. В этот период учебная деятельность приобретает определенную целостность, это уже не набор отдельных действий, а осознанная способность к познанию. Надо сказать, что как правило, коллективный субъект неоднороден. По характеру включения в коллективно-распределенную деятельность в нем выделяются: «теоретики», «исследователи», «практики», «формалисты» и дети «с уходом от деятельности». Первые три группы («теоретики», «исследователи» и «практики») с прогрессивной динамикой становления субъектности и две группы со слабой динамикой — это дети с «уходом от деятельности» и «формалисты» [1]. В период расцвете РО таких детей было крайне мало, сейчас же количество их увеличивается с каждым годом. Эта группа обучающихся, равнодушных к самостоятельному поиску знаний, скучающие на уроках, которые способна только на репродуктивное воспроизведение материала. Отметим, что у таких детей наблюдаются затруднения в коммуникациях, проблемы речевого развития. Скорее всего, привычка к мгновенной обратной связи не способствует вдумчивому, внимательному, понимающему общению со сверстниками, не способствует диалогическому общению с собеседником, а больше ориентирует на быстрое получение готового ответа.

Таким образом, цифровая эпоха ставит перед нами новые задачи. Констатируем, что коллективный субъект учебной деятельности в современном образовательном процессе — это не статичное состояние, а динамичный процесс, где изменение внешних факторов приводит к кардинальным трансформациям внутренних. Перед нами стоит задача в новых условиях цифрового общества сохранить ключевую идею РО — формирование субъекта учебной деятельности, способного учиться самостоятельно.

Литература

1. Булах И.П., Хорошилова О.Е. (2023). *О некоторых особенностях становления субъекта учебной деятельности в системе развивающего обучения.* Вестник ЛГПУ, № 4(111), 56–64.
2. Давыдов, В. В.(1996). *Теория развивающего обучения.* М.: Интор,
3. Репкин, В. В.(1997). *Развивающее обучение: теория и практика.* В.В. Репкин, Н.В. Репкина *Типы учебной активности и методы обучения.* (с. 3–47): сб. ст. Томск.
4. Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.

Знак в пространстве класса: организация времени, действия и учебной деятельности

Бутаковская О.В.
учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия № 1», Мытищи, Россия
nikolaevam2010@mail.ru

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского знак рассматривается как психологическое средство, включение которого изменяет структуру психической деятельности. Первоначально внешнее средство существует во взаимодействии ребенка со взрослым, а в дальнейшем может использоваться самим ребенком для организации собственного поведения [1]. Для школьной практики это положение позволяет рассматривать знаки и визуальные опоры не только как средства наглядности, но и как элементы организации деятельности.

Учебный день младшего школьника требует ориентировки сразу в нескольких системах: во времени, в правилах повседневного поведения и в последовательности учебных действий. Словесная инструкция учителя в этих ситуациях остается внешним требованием и должна каждый раз удерживаться ребенком. Визуально представленное средство сохраняется в пространстве класса и может становиться доступным ориентиром, к которому ребенок обращается в нужный момент.

Нейропсихологический подход Л.С. Цветковой позволяет рассматривать учебную деятельность с позиций системного строения высших психических функций [2]. В учебном пособии Л.С. Цветковой и А.В. Цветкова представлены возможности нейропсихологического подхода в практике психолога образования [3]. В настоящей работе эти положения используются как основание для анализа того, каким образом внешние визуальные опоры могут включаться в организацию деятельности младшего школьника.

Цель работы — описать и теоретически проанализировать систему внешних знаково-символических средств, используемых в повседневной практике начального класса для организации трех взаимосвязанных аспектов: времени, конкретного действия и последовательности учебной деятельности.

Первое направление — организация времени. В практике автора используется линейный календарь, принцип которого представлен в программе Tools of the Mind Е. Бодровой и Д. Леонг, основанной на культурно-историческом подходе. В материалах программы Timeline Calendar включен в систему групповых практик, а календарная линия используется для развернутого представления временной последовательности [4], [6]. В условиях начальной школы этот принцип адаптирован для общей классной среды: на линии последовательно представлены дни, учебные и выходные периоды, значимые события.

Ребенок может увидеть место сегодняшнего дня относительно прошедшего и предстоящего и соотнести словесные временные обозначения с пространственно представленной последовательностью.

Второе направление — организация конкретного действия и повседневного поведения. Для этого используются карточки-символы: «придвинь стул к парте», «приготовься к следующему уроку», «смени учебник и тетрадь», «подними руку», «внимание, тишина» и др. Подобная логика соотносится с понятием external mediators (внешних средств-посредников) у Е. Бодровой и Д. Леонг: внешние посредники рассматриваются авторами как средства педагогической поддержки, которые ребенок постепенно учится использовать для более произвольной организации когнитивного и социально-эмоционального поведения. В классе карточка позволяет вынести часть словесной инструкции во внешний зрительный план и уменьшить необходимость ее многократного повторения.

Третье направление — организация учебной деятельности посредством карточек этапов урока. Последовательность этапов представлена визуально и остается доступной ребенку в течение работы. Ученик может определить, какой этап выполняется сейчас, что уже завершено и что предстоит далее. В отличие от карточки отдельного правила, такая опора относится не к единичному действию, а к программе деятельности: она внешне фиксирует порядок операций и дает возможность соотносить выполняемое действие с общей последовательностью. В рамках предлагаемого педагогического анализа карточки этапов рассматриваются как внешняя опора для удержания последовательности действий и соотнесения текущего действия с общей программой работы. Данные систематического обзора исследований применения визуальных расписаний у детей 5–12 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности показывают, что такие расписания используются для обучения выполнению заданий, переходам между видами деятельности, классным и учебным навыкам [5].

Таким образом, используемые средства образуют не набор отдельных картинок, а систему внешней организации образовательной среды: линейный календарь структурирует время; карточки-символы — конкретное действие и поведение; карточки этапов — последовательность учебной деятельности. Эту систему можно представить как триаду «время — действие — деятельность».

Принципиальным является способ включения знака во взаимодействие ребенка и взрослого. На первом этапе учитель вводит значение знака и обращает на него внимание. Далее педагог может не повторять полную словесную инструкцию, а направлять ребенка к соответствующей опоре. Более высокий уровень самостоятельности проявляется тогда, когда ученик сам обращается к знаку в ситуации необходимости. Поэтому наличие визуальной карточки само по себе не является показателем развития произвольной регуляции: значение имеет изменение способа ее использования ребенком.

Для педагогического наблюдения за динамикой могут фиксироваться частота словесных напоминаний, самостоятельные обращения к визуальной опоре, способность выполнять знакомое действие после предъявления символа, ориентироваться в последовательности этапов и возвращаться к программе после отвлечения. Такая фиксация позволит в дальнейшем перейти от описания практики к эмпирической оценке функций знаково организованной среды.

Таким образом, идеи Л.С. Выготского о знаковом опосредствовании получают конкретное воплощение в организации пространства современного начального класса. Практика Е. Бодровой и Д. Леонг показывает один из вариантов переноса культурно-исторических положений в образовательную среду, а нейропсихологический подход Л.С. Цветковой и А.В. Цветкова позволяет рассматривать внешние опоры в связи с организацией произвольной деятельности. Предлагаемая система «время — действие — деятельность» объединяет линейный календарь, карточки-символы и визуальные этапы урока как разные уровни внешней организации учебной жизни младшего школьника.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В: Собрание сочинений: В 6 т.: Том 6. Научное наследство. М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1984). Tool and sign in the development of the child. In: Collected Works: In 6 vols.: Vol. 6. Scientific heritage. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
2. Цветкова, Л.С. (2005). Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение (2-е изд., испр.). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК.
   Tsvetkova, L.S. (2005). Introduction to neuropsychology and restorative education (2nd rev. ed.). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
3. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. (2012). Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования: Учебное пособие. М.: Спорт и Культура-2000.
   Tsvetkova, L.S., Tsvetkov, A.V. (2012). Neuropsychological counseling in the practice of an educational psychologist: Textbook. Moscow: Sport i Kul'tura-2000. (In Russ.).
4. Bodrova, E., Leong, D.J. (2007). Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
5. Thomas, N., Karuppali, S. (2022). The efficacy of visual activity schedule intervention in reducing problem behaviors in children with attention-deficit/hyperactivity disorder between the age of 5 and 12 years: A systematic review. Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33(1), 2–15. https://doi.org/10.5765/jkacap.210021

6. Tools of the Mind. (2015). Tools of the Mind alignment with the 2015 Head Start Early Learning Outcomes Framework: Glossary of Preschool Terms & Activities. URL:https://archive.toolsofthemind.org/wp-content/uploads/2015/10/Tools-Head-Start-Early-Learning-Framework-Alignment-w-Tools-activity-glossary1.pdf (viewed: 20.08.2026).

Словообразовательное моделирование как способ развития иноязычной компетенции подростков при изучении английского языка

Варламов А.Р.
магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
varlamov.andrey2018@mail.ru

Современные требования к языковому образованию определяют формирование иноязычной коммуникативной компетенции как центральную цель обучения иностранному языку в школе. Под иноязычной компетенцией понимается способность и готовность личности к эффективному межкультурному общению, предполагающая не только владение языковыми средствами, но и умение использовать их адекватно целям, условиям и участникам коммуникации. В подростковом возрасте, характеризующемся интенсивным развитием абстрактного мышления и рефлексии, создаются благоприятные предпосылки для осознанного овладения языком. Однако традиционные методы обучения (грамматико-переводной и прямой) не обеспечивают полноценной реализации принципа сознательности, разрывая единство формальной и содержательной сторон учения.

В основе работы лежит культурно-исторический подход Л.С. Выготского, согласно которому высшие психические функции имеют опосредованное строение и социальное происхождение. Язык выступает как знаковое орудие, перестраивающее психические процессы. Овладение иностранным языком представляет собой не тренировку навыков, а процесс интериоризации культурно-исторического опыта, зафиксированного в знаково-символических системах. При этом, как подчеркивал Л.С. Выготский, освоение иностранного языка, в отличие от родного, начинается с осознания системы и произвольного овладения ею (Выготский, 1982).

Методологической основой работы является теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, раскрывающая психологические механизмы усвоения знаний и предлагающая управляемый путь формирования умственных действий (Гальперин, 2002). Согласно этой теории, всякое умственное действие проходит ряд этапов: создание

мотивационной основы, формирование ориентировочной основы действия (ООД), выполнение действия в материализованной форме, этап громкой социализированной речи, этап внешней речи «про себя» и этап умственного действия. Особое значение имеет концепция языкового сознания П.Я. Гальперина, в которой различаются познавательное и языковое отражение действительности. Языковое отражение — это «пристрастное» освещение положения вещей с точки зрения задач общения, зафиксированное в собственно языковых значениях формальных структур (Гальперин, 1977). Совокупность этих значений образует языковое сознание народа-носителя.

Работа над итоговой диссертацией ведётся под руководством Нечаева Николая Николаевича — ученика П.Я. Гальперина, специалиста в области возрастной и педагогической психологии, психологии и педагогики непрерывного образования, теории и практики вузовской подготовки специалистов, а также автор теории формирования профессионального сознания. Развивая идеи П.Я. Гальперина применительно к обучению иностранным языкам, Н.Н. Нечаев подчёркивает, что речевое действие не сводится к формальному применению языковых правил — его выбор всегда обусловлен смыслообразующей коммуникативной интенцией, требующей анализа всей совокупности условий общения. Кроме того, он рассматривает моделирование не как технический приём, а как творческую деятельность, в которой субъект порождает новые смыслы и способы действия. Согласно Н.Н. Нечаеву, развивающий характер обучения определяется тем, на каком этапе развития находится деятельность субъекта, и обучение становится развивающим тогда, когда включает учащегося в новую систему отношений.

Применительно к обучению иностранному языку это означает, что полноценная реализация принципа сознательности требует не просто понимания содержания речи, а «переосознания» — усвоения того, как именно данное предметное содержание сознаётся носителями изучаемого языка. Как показано в исследовании Г.И. Резницкой, реализация принципа сознательности зависит от характера предмета усвоения: необходимо выделить в материале специфический предмет осознания и использовать адекватные способы и средства осознания (Резницкая, 2006). Для иностранного языка такой предмет — собственно лингвистические значения формальных структур, а средство — словообразовательное моделирование.

Словообразовательное моделирование выступает как дидактический инструмент, позволяющий учащемуся осознанно осваивать системные связи лексических единиц через раскрытие собственно лингвистических значений формальных структур языка. Под словообразовательной моделью понимается наиболее общая формула однотипных образований, их структурно-семантический аналог, отражающий закономерности построения производных слов. Модель фиксирует не просто формальную схему (основа + аффикс), но и тот семантический сдвиг, который происходит при соединении этих компонентов.

В работе актуализируется понятийный аппарат словообразовательного моделирования: вводится иерархия значений аффикса, включающая категориальное значение (принадлежность к части речи), разрядное значение (смысловой разряд внутри категории) и индивидуальное значение (специфический способ понимания, отличающий данный аффикс от других аффиксов того же разряда). Например, суффиксы -ish, -ly, -like различаются по степени уподобления: -ish — неполнота подобия, -ly — наличие подобия, -like — полнота подобия (Резницкая, 2006). Такая иерархия позволяет построить процесс освоения словообразования как движение от более общих значений к более конкретным, обеспечивая осознанность усвоения.

На основе изложенных теоретических положений была разработана экспериментальная методика обучения, направленная на формирование у учащихся умения осознанно использовать словообразовательные средства для понимания и порождения иноязычной речи. В качестве внешней, материализованной формы используются учебные карты, фиксирующие категориальные, разрядные и индивидуальные значения суффиксов английского языка, а также схема анализа словообразовательной ситуации. Работа с картами организуется в соответствии с этапами формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Например, учащемуся предъявляется ситуация на русском языке: «У неё были рыхловатые, слегка напоминавшие цвет песка, волосы». Английская основа sand (песок) дана на карточке. Пользуясь учебной картой «Признаки по качеству», учащийся последовательно определяет категориальную принадлежность (прилагательное), разряд (качественный признак), подгруппу (подобие), индивидуальное значение (некоторая степень подобия) и выбирает суффикс -ish, строя производное слово sandish. Таким образом, через последовательную дифференцировку значений учащийся осознанно, а не интуитивно выбирает нужный аффикс.

Организация обучения предполагает также совместную учебную деятельность, в ходе которой учащиеся обосновывают выбор языковых средств, рефлексируют свои действия и координируют их с действиями других. Как показано в работах В.В. Рубцова, именно характер учебных взаимодействий определяет динамику развития коммуникативно-рефлексивных способностей (Рубцов, 2024). В контексте нашего исследования это означает, что работа со словообразовательными моделями должна быть организована как совместная деятельность, предполагающая диалог, обсуждение, взаимный контроль.

В эксперименте участвуют учащиеся подросткового возраста, изучающие английский язык. Эксперимент включает следующие этапы: констатирующий (диагностика исходного уровня сформированности словообразовательных умений), формирующий (реализация методики словообразовательного моделирования на уроках английского языка) и контрольный (оценка динамики). В качестве диагностического инструментария используются задания на определение значений незнакомых производных слов, на выбор аффикса в соответствии с коммуникативной ситуацией, на порождение производных слов (*рис. 1).*

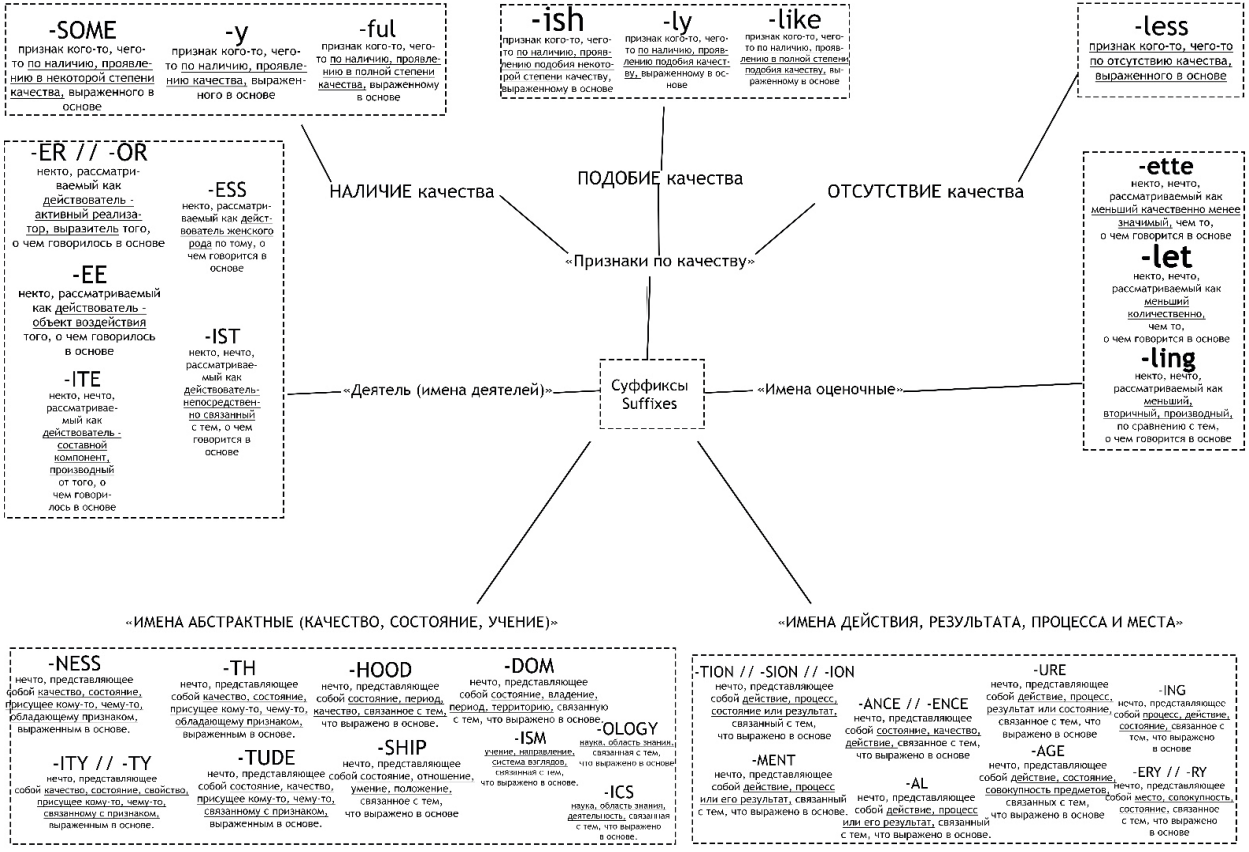


Рис. 1. Схема суффиксов в зависимости от категорий словообразования

В ходе эксперимента будет доказана или опровергнута гипотеза о том, что словообразовательное моделирование, опирающееся на культурно-исторический подход и теорию поэтапного формирования умственных действий, позволяет реализовать принцип сознательности в обучении иностранному языку, обеспечивает осознанное овладение системой словообразовательных значений, формирует у учащихся ориентировочную основу для самостоятельного анализа и порождения лексики, что в конечном итоге способствует развитию иноязычной компетенции.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5–361.
2. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. — 1977. — № 4. — С. 95–104.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. — 400 с.
4. Резницкая Г.И. Зависимость реализации принципа сознательности от характера предмета усвоения: дис. … канд. пед. наук. — М., 2006.
5. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга вторая. — М.: ИД «Городец», 2024.

От называния к понятию: эволюционная классификация форм в дошкольном образовании

Высокова Т.П.
магистрант, МГПУ, Москва, Россия
vysokova73@mail.ru

Современное дошкольное образование ориентировано на развитие пространственного и технологического мышления, что предполагает работу с формой предметов как основу будущего геометрического знания. Однако имеющиеся средства не позволяют выстраивать работу с формой в логике обобщения: они дают отдельные эталоны, но не систему, в которой каждый эталон имеет своё место. Возникает противоречие между задачей формирования целостного концептуального представления о форме и её инструментальным решением.

В основе этого противоречия лежит феномен нестабильности зрительного образа в раннем онтогенезе: при изменении ракурса или дистанции ребёнок перестаёт узнавать одну и ту же форму, и она ещё не обретает для него постоянства.. Критический момент наступает в период первых самостоятельных шагов (10–15 месяцев), когда высвобождение рук создаёт условия для активного

тактильно-кинестетического исследования объектов, обеспечивая гаптическую верификацию зрительных образов (Высокова, 2026). Пик тактильной активности продолжается до 2–3 лет и совпадает с началом посещения дошкольного образовательного учреждения. К этому моменту многие дети от родителей уже знают названия нескольких геометрических фигур, чаще всего плоских.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) предлагает для изучения семь фигур: шар, куб, круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник. Объёмные эталоны даны лишь для двух плоских фигур: шар для круга, куб для квадрата. Овал, треугольник и прямоугольник не имеют объёмных аналогов. Плоские фигуры невозможно исследовать тактильно в собственном смысле: у них нет края, который можно воспринять тактильно, — в этом заключается концепт плоскости. Но их можно исследовать иначе — как поверхности объёмных тел. Для дошкольников допустимо временное допущение о наличии высоты у плоской фигуры — с тем чтобы позже, при переходе к научному понятию, ребёнок осознал: высоты нет, иначе фигуры можно было бы собрать в стопку.

Распространённый приём дошкольной дидактики — сравнение реального объекта сразу с плоскостной фигурой, минуя объёмный эталон: дом — прямоугольник, крыша — треугольник. При этом фигура берётся лишь с одного ракурса, и ребёнок не получает опыта соотнесения разных проекций одного тела, а значит — и опыта удержания инварианта формы, признака, сохраняющегося при повороте. Это противоречит принципу целостного восприятия формы, а также принципу геометрического фузионизма, согласно которому плоские фигуры рассматриваются как равнозначные проекции объёмных тел. О необходимости фузионистского начального курса геометрии — совместного изучения планиметрии и стереометрии — писал ещё Н.И. Лобачевский (Лобачевский, 1949); в дальнейшем эта мысль была поддержана и развита в работах Г.Г. Левитаса (Левитас, 1995) и Г.А. Клековкина (Клековкин, 2012). Под начальным курсом геометрии мы понимаем в том числе и дошкольную геометрическую подготовку — ту базу, на которой в дальнейшем выстраивается школьное изучение формы.

Здесь же важно, что цилиндр и конус в школьной геометрии относятся к телам вращения — понятию, опирающемуся на зрительный эффект. Для дошкольного возраста такой ход невозможен: здесь необходима полимодальность, чувственная опора. Поэтому в нашей классификации цилиндр и конус занимают положение «нулевых» тел своих рядов: в ракурсе сверху они безугольные, но в ракурсе спереди-сбоку имеют чёткие три и четыре угла, что и рядополагает их классам пирамид и призм соответственно. О том, что это тела вращения, дети узнают в школе.

По И.П. Павлову, вторая сигнальная система надстраивается над первой и вступает с ней в постоянную взаимосвязь; слово способно подчинять

восприятие. Л.С. Выготский развил это положение: слово становится средством овладения собственным поведением, а речь, превращаясь во внутреннюю, принимает на себя функцию регуляции (Выготский, 2005; Павлов, 1949). В нашем наблюдении это проявляется буквально: назвав тело «треугольником», ребёнок не перестаёт чувствовать разницу между телами — он растерян и замедляется. Но его конкретный чувственный образ в памяти оказывается побеждён словом, им же произнесённым, — и слово, более широкое по смыслу, подчиняет себе чувственный опыт.

Так, при диагностике детей 4–7 лет из детей разных детских садов, каждому ребёнку предъявлялся для тактильного обследования предмет ниже уровня глаз, под столом (чтобы исключить использование повязки). После возврата предмета ребёнком экспериментатор фигуру, удерживаемую в руке взрослого в сомкнутой ладони, на глазах ребёнка помещал в ведёрко для тактильного поиска с отверстиями в противоположных сторонах боковой поверхности — это исключало сомнение ребёнка в том, что искомый предмет находится внутри. В набор входили конус, треугольная призма, четырёхугольная пирамида, а также шар и куб. Нащупав под столом данную взрослым объёмную фигуру, некоторые дети выкрикивали плоскостное название, хотя задание назвать фигуру не давалось. Если ребёнок находил искомый предмет, заминки не возникало; если же детская рука обнаруживала другой «треугольный» предмет — сходный по форме, но не тождественный, — возникала лёгкая неуверенность, и всё же выбор совершался. При поиске второго предмета уверенность снижалась, а при третьем наступала растерянность: установка, задаваемая одним и тем же словом, не позволяла различить разные предметы.

Наблюдение показывает, что слово «треугольник» у ребёнка существует, но не выполняет функции понятия, поскольку не удерживает существенный признак и не позволяет различить разные тела со сходной проекцией.

Решение видится во введении в дошкольную практику эволюционной классификации форм, которая даёт набор объёмных эталонов для каждой плоской фигуры и рассматривает плоские фигуры как проекции объёмных тел. Классической опорой здесь является триада Фрёбеля: шар — цилиндр — куб. Шар как символ движения, куб как символ покоя, цилиндр как форма, совмещающая свойства обоих (Фрёбель, 1913). Фрёбель, однако, не ставил задачи построить непрерывный ряд — он нашёл переходное звено между криволинейным и прямолинейным телом. В нашей классификации недостающими звеньями подобного перехода являются одноугольник и двухугольник: они связывают формы по количеству углов и степени криволинейности. Так, одноугольник, как и круг, криволинеен, а двухугольник может быть двух видов — с одной осью симметрии либо в форме полукруга или сегмента круга, то есть одновременно и криво-, и прямолинейным.

В авторском конструкторе «Эволюция формы» эта логика продолжена: каждое тело помещено в индивидуальный бокс с выемкой, соответствующей его пространственному «отсутствию». В отличие от классического сортера, где ребёнок подбирает тело к контуру отверстия, здесь требуется удержание соответствия между телом и его выемкой — что активирует восприятие глубины и создаёт зону ближайшего развития, в которой зрительное понимание ведёт за собой моторику. Фрёбель подчёркивал: связь действия со словом делает чувственный опыт ребёнка осмысленным (Фрёбель, 1913); в авторском материале взрослый называет тело, и слово закрепляет то, что ребёнок уже ощутил.

Конструктор используется в практике автора. Дети 2–3 лет активно взаимодействуют с ним: сначала вынимают все тела из боксов, затем начинают вставлять; при несовпадении некоторые отрицательно качают головой и повторяют попытку. Это свидетельствует о том, что материал даёт ребёнку возможность самопроверки. Для детей старшего возраста классификация служит эталонной основой в продуктивных видах деятельности: объёмные тела — в лепке и конструировании, плоские — в рисовании и аппликации. Существует вариация конструктора для демонстрации: для младших тела скрыты в боксах, для старших — расположены на прозрачных полочках в едином порядке, что позволяет видеть весь ряд сразу и соотносить ракурсы.

Таким образом, практика, основанная на идеях культурно-исторической психологии, предполагает движение от называния к понятию: слово должно не заменять чувственный опыт, а закреплять его, удерживая существенный признак формы независимо от ракурса. Эволюционная классификация форм создаёт для этого необходимую основу.

Литература

1. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Смысл.
2. Высокова, Т.П. (2026). Кризис восприятия формы у детей раннего дошкольного возраста. В кн.: Практики развития: новые условия и способы развития мышления: материалы XXXI науч.-практ. конф. (Красноярск, 24–26 апреля 2025 г.). Красноярск: Красноярский краевой институт развития образования. С. 264–270.
3. Клековкин, Г.А. (2012). Роль и место фузионизма в школьном геометрическом образовании. Образование и наука, (2), 77–92.
4. Левитас, Г.Г. (1995). Фузионизм в школьной геометрии. Математика в школе, (6), 21–26.
5. Лобачевский, Н.И. (1949). О началах геометрии. В кн.: Полное собрание сочинений. Т. 2. М.; Л.: Гостехиздат.
6. Павлов, И.П. (1949). Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Медгиз.
7. Фрёбель, Ф. (1913). Педагогические сочинения. Т. 2: Детский сад (Детские игры. Устройство детского сада). М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова.

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. (2023). М.: ТЦ Сфера.

Возможности освоения будущими учителями культурно-деятельностной пропедевтики естественных наук

Высоцкая Е.В.
ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ФНЦ Психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия
Хребтова С.Б.
доцент кафедры органической химии ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия

Начинающий учитель, обнаруживая у Л.С. Выготского (1982, с. 174) четкое утверждение того, что «решающая роль в образовании истинного понятия принадлежит *слову*», первым делом представляет себе грамотного и требовательного педагога, который, мастерски владея *словом*, нужным и точным, правильно сочетает его с наглядностью и тем самым легко добивается от ученика немедленного усвоения нужных понятий. Чтение классических текстов через призму школьного обучения, знакомого по собственному детству, может поставить студента в тупик: далее окажется, что «…прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным», а ребенок «оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания» (там же, с. 189). Так же несостоятелен может оказаться и студент, столкнувшись с практикой, настоятельно требующей от него не изложения «учительским языком» понятий в готовом виде, а некоторого немедленного дидактически эффективного «погружения» в процесс их развития у учеников в качестве мыслительных новообразований.

Ведущую роль в обучении студентов поддержке учебно-предметных ситуаций введения учащихся в деятельностное содержание научных понятий, опосредующее их возникновение и развитие, играет непосредственное включение их в функционирующую образовательную среду развивающего обучения (Давыдов, 1996), где инновационное содержание и формы собственной учебно-исследовательской деятельности учащихся становится особым предметом освоения будущими учителями в ходе педагогической практики (Улановская, Рубцов, 2026).

Погружение студентов в новую для них образовательную среду пропедевтики химии начинается с уроков в 6 классе (Высоцкая, Малин, Рехтман, Хребтова, 2020*а*). Практикант включается в урок сначала в качестве «ученика»,

работая наравне с шестиклассниками, затем занимает место «ассистента учителя» и далее меняется с ним ролями, управляя учебным продвижением класса уже самостоятельно. Главным в подготовке уроков является включение студента в их модельную разработку. Так, например, могут создаваться варианты оформления учебно-игровой ситуации расшифровки «утраченных» рецептов превращений веществ из «Волшебной книги науки» (Высоцкая, Рехтман, Хребтова, 2016, с. 9–11). «Найденные» рецепты превращений веществ заставляют установить правильную последовательность того, «что из чего» можно получить и «во что» можно превратить, получая трехзвенную цепочку (рис. 1*а*). Для этого придется опробовать возможности имеющихся «веществ-помощников» («растворять нерастворимое», «осаждать растворенное») в реальных «опытах», и разместить на склянках этикетки, которые позволят использовать их далее. Задачей студента здесь является создание ученикам условий прослеживания основания собственного «химического действия» в контексте этого особого занятия в человеческой истории.

Следующим шагом студента станет п*роектирование учебной дискуссии*, которая позволит ученику приступить к освоению культуры теоретического мышления, фундамент которой дает понятие «химический элемент» (Высоцкая, Рехтман, 2012). Его функционал вводится в учебное рассмотрение «замыканием» построенных цепочек в «круг превращений», который «проходится» в опытах любое число раз (рис. 1*б*), и обнаружением других «кругов», требующих «иной маркировки» (рис. 1*в*), очевидно связанной с наличием «определенного элемента» в составе этих веществ, позволяющих получить «все из каждого». Введение понятия химического элемента позволяет ученикам решать множество практических задач, связанных с превращениями веществ, конкретизирующих модельно-схематические представления, на которые опирается его развитие.

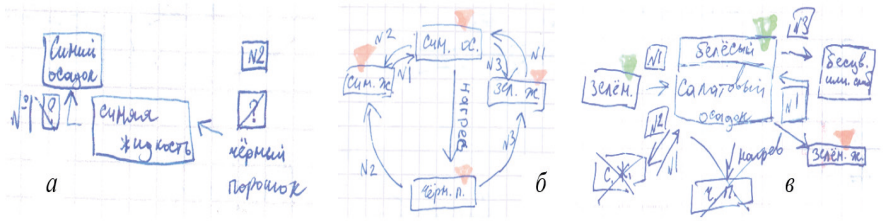


Рис. 1. Развитие схем превращения веществ «по рецепту»: первые уроки химии в 6 классе

«Деятельные» источники начальных естественнонаучных понятий, связанные с целенаправленным преобразованием природы в культурной истории человечества, закладывающие основания общей естественнонаучной

грамотности, в пропедевтическом курсе природоведения открываются и ученику, еще только переходящему в основную школу (Высоцкая, Лобанова, Янишевская, Хребтова, 2020*б*). Здесь для студента, попадающего на практику к пятиклассникам, новым предметом освоения становится организация построения на уроке «технологической цепочки», отражающей понимание пути превращения «природного материала» в «человеческую вещь» на основании учебных текстов и практических занятий (Высоцкая, Лобанова, Янишевская, Хребтова, 2020*в*; Высоцкая, Янишевская, Лобанова, Хребтова, 2021). При столкновении ученика с задачами, требующими отдельного рассмотрения превращения веществ среди других изменений природных материалов (рис. 2), будущему учителю открывается понятийная линия развития деятельностной пропедевтики естественных наук от природоведения к химии: «рецепты превращений веществ» позволяют ученику узнать, что из чего может быть получено «руками природы», и как человеку следует подстраивать свои действия под осуществление этого превращения.

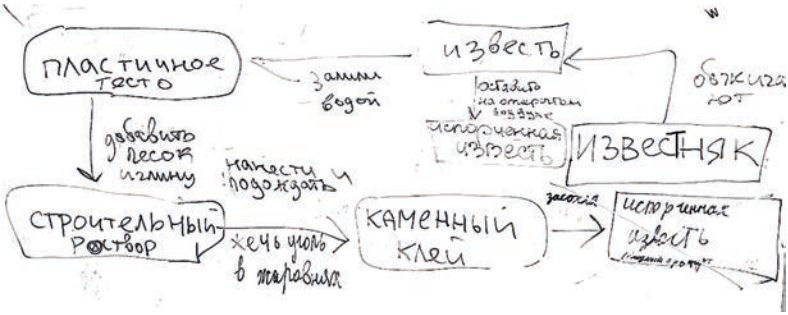


Рис. 2. Итог серии уроков в 5 классе: построенная учениками технологическая цепочка получения и применения извести в строительстве

Выбор будущими учителями содержательно-деятельностного подхода к обучению дает им возможность вместе с учениками поучаствовать в воспроизведении в учебном предмете культурно-преобразовательной деятельности человека в природе, позволившего понять ее законы, «примеряя на себя» особую предметно-методическую деятельность проектирования деятельностного содержания учебных текстов, практикума и знакового-символического представления познавательного продвижения в содержании пропедевтических курсов. Эти обязательные компоненты учебной среды дают возможность ученикам принять позицию ученого, столкнувшегося когда-то с теми же ситуациями, в которые они попадают на школьном уроке в результате проделанной для них дидактической реконструкции происхождения

естественнонаучных понятий, и студенту при этом — возможность освоить психолого-дидактические основания трансляции понятий в обучении.

Студенты, прослеживая содержание строящихся на уроке переходов между ними, могут научиться поддерживать необходимые для формирования полноценных научных понятий начального естествознания основной школы особые учебно-исследовательские ситуации, требующие от всех их участников «величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» (Выготский, с. 198).

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика.
2. Высоцкая, Е.В., Рехтман, И.В. (2012). Два подхода к построению учебного предмета по третьему типу ориентировки и выбор «основных единиц» (на материале химии) / *Культурно-историческая психология*, № 4, с. 42–54.
3. Высоцкая, Е.В., Малин, А.Г., Рехтман, И.В., Хребтова, С.Б. (2020*а*). Деятельностная пропедевтика базовых понятий химии как область специальной подготовки учителя. / *Сборник материалов II съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик*, Белокуриха, 05–06 июля 2019 г. М.: Авторский Клуб, с. 28–36.
4. Высоцкая Е.В., Рехтман И.В., Хребтова С.Б. (2016). *Лаборатория загадок. Введение в химию (первый год обучения)*. М.: Авторский клуб.
5. Высоцкая, Е.В., Лобанова, А.Д., Янишевская, М.А., Хребтова, С.Б. (2020*б*). Введение в естественные науки: взгляд со стороны культурной истории человечества / *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 5, с. 95–108. DOI 10.17759/pse.2020250508.
6. Высоцкая, Е.В., Лобанова, А.Д., Янишевская, М.А., Хребтова, С.Б. (2020*в*). Подготовка учителя начального естествознания общеобразовательной школы: природоведение как пропедевтический курс / *Сборник материалов II съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик*, Белокуриха, 05–06 июля 2019 г. М.: Авторский Клуб, с. 15–27.
7. Высоцкая, Е.В., Янишевская, М.А., Лобанова, А.Д., Хребтова, С.Б. (2021). Пропедевтический курс «Природоведение»: обучение учителей / *Сборник материалов III съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик*, Москва, 21–23 августа 2020 г. М.: Авторский Клуб, с. 57–72.
8. Давыдов В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: Интор.
9. Улановская, И.М., Рубцов, В.В. (2026). Практикум как деятельностная технология освоения студентами способов проектирования совместной учебной деятельности школьников (на примере программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании») / *Культурно-историческая психология*, т. 22, № 1, с. 90–97. DOI 10.17759/chp.2026220110.

Задача о плавучести: функциональность опосредствованного соизмерения разнокачественных величин

Высоцкая Е.В.
кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника, ФНЦ ПМИ, Москва, Россия
h_vysotskaya@mail.ru

Приложение известного закона Архимеда (Архимед, 1933, с. 100–101) к прогнозу и объяснению плавучести тех или иных предметов первым делом обнаруживает характерную «понятийную» недостаточность учета наглядных признаков «веса» и «объема» погружаемых тел для прогноза их поведения в жидкости, хотя оценивать и прогнозировать результаты возможных изменений плавучести без практических столкновений ошибочных результатов с реальностью позволяют именно точные значения этих величин.

Дело обычно состоит в том, что необходимые процедуры, составляющие такой расчет, не всегда позволяют рассматривать изменения этих величин отдельно, или даже вместе, с каким-нибудь простым учетом их совместных вкладов, осложняющих оценку итоговой плавучести. Кроме веса и объема, на «житейский» прогноз плавучести тела, сколько-нибудь сложно устроенного, обычно влияют и наличие в его составе материала, который «сильнее выталкивается», и форма, гладкая или с выступами, и присутствие «воздуха» или пустот внутри, и пр. Обобщения, постепенно складывающиеся исключительно в наблюдениях за весьма разнообразными предметами, держащимися на плаву или тонущими, тем самым могут не предоставлять никакой содержательной (функциональной или операциональной) основы для ознакомления школьников с неизвестным или не очень понятным им законом Архимеда, оставляя последующее усвоение ими формул и формулировок этого закона совершенно «формальным».

Внешняя оценка по наглядным признакам продолжает успешно конкурировать с «понятийными» выкладками: даже расходясь с результатами проверки на опыте, она остается главенствующей у многих школьников и даже взрослых, особенно в ситуации выбора действий: попытки исправления ситуации чаще всего выявляют все те же живучие псевдопонятия типа «легкое плавает, тяжелое тонет» и подобные, сводящие их к непродуктивным пробам и ошибкам.

Отправной точкой перехода к теоретическому рассуждению является здесь освоение прогностического потенциала «внутренней уравновешенности», «равновесомости» погруженного тела и жидкости, закладываемого Архимедом в основание любого рассуждения о возможных результатах погружения и достижении требуемой плавучести. Задача компенсации возможных нарушений плавучести при изменении внешних условий является ключевой для

понимания решающим закона Архимеда как деятельная основа категориального, понятийного учета вклада веса, объема, или того и другого в выполнение требования теоретической «равновесомости» и ее практического достижения.

Наиболее ярко столкновение эмпирических прикидок коррекции плавучести со строгим расчетом параметров «идеальной» точки равновесия в соответствии с законом плавучести проявляется в одной из задач, требующих определить неизвестный вес груза, взятого на борт «подводного корабля». Использованная нами в экспериментальном обучении цифровая модельная среда поддержки совместного действия (Высоцкая, 1996; Высоцкая и др., 2026; Высоцкая, Янишевская, 2021), где в качестве предмета-заместителя погружаемых тел строится модель из заведомо непотопляемых *поплавков* («пустой» объем), позволяющих заполнять их некоторым количеством *грузов* (рис. 1), уравновешивая их в *забортной воде*. Комбинация этих «идеальных» составляющих с предельно противоположными свойствами принимает здесь на себя главные ориентировочные функции в прогнозе и объяснении плавучести любого реального материала соотношением его «веса» и «погружаемого объема».

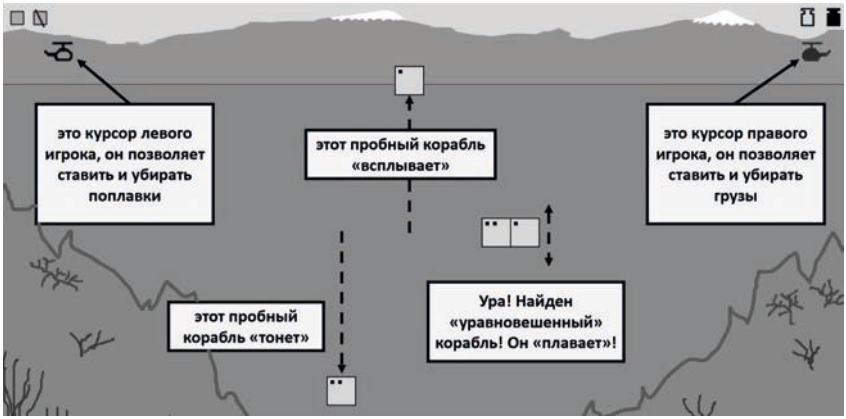


Рис. 1. Вид «модельного поля» опробования плавучести составных объектов

Динамическая цифровая среда предоставляет решающему такую задачу в условиях *квазипрактического* опробования в «модельном поле» результатов изменений плавучести заданного объекта с *неизвестным грузом* в его составе (Рис. 2а) для его «уравновешивания» в *забортной воде* (Рис. 2б) и определения «веса и объема» добавки для повторного уравновешивания, позволяющего определить «составную меру» оценки параметров любого тела, «равновесомого с водой», то есть, *безразлично плавающего* в этом *море* (Рис. 2в). Сравнение «нагрузки» заданного корабля как *плавающего* с образцовым кораблем,

построенным по «мерке воды» (Рис. 2г) с тем же объемом позволяет определить искомый вес *неизвестного груза* (Рис. 2д).



Рис. 2. «Компенсационное» взвешивание неизвестного груза в воде

Сопоставление нескольких разных вариантов уравновешивания, создаваемых в «модельном поле», дает возможность определить и далее использовать саму «мерку воды» для построения любого *уравновешенного* корабля в *этом море*. Заданное такой «сложной меркой» соотношение «веса» (числа *грузов*) и «объема» (числа *поплавков*), как «третью величину», задающую качественную определенность как всех *плавающих* тел в некоторой жидкости, так и самой этой жидкости — ее *специфический вес* в некотором объеме, другими словами *плотность*, как некая способность удерживать «на плаву» погруженные тела.

Характеризуя эту вначале неуловимую характеристику «комплектуемых» разнокачественных величин, В.В. Давыдов замечает, что именно таким образом «…совокупности дискретных объектов по тому или иному критерию, вытекающему из особенностей образца-комплекта, могут быть претворены в величину. При этом следует подчеркнуть, что это будет величина *особого рода*, не тождественная с теми хорошо известными физическими величинами, которые таковыми обычно и называют…» (Эльконин, Давыдов, 1966, с. 146). Характерно, что свою количественную определенность, как физическая величина, эта *особого рода* «способность» воды получила лишь в XVI веке, когда был установлен «вес кубического фута воды в Дельфте» — 65 фунтов… (Стэвин, 1933, с. 129). Работа с «третьей величиной», как сложной меры «комплектования» двух независимых величин, фиксирующей «наиболее общее отношение вещей», стоящее за частными проявлениями предметных отношений, как, например, в задаче о плавучести, тем самым открывает ученику, по В.В. Давыдову, возможность прослеживать и воспроизводить в формах учебных действий происхождение всех «элементов мысленного построения знаний», как выделение «абстрактного начала изучаемой системы» (Давыдов, 2000, с. 422–423) и самого «понятия закона Архимеда» (Выготский, 1934, с. 229).

Литература

1. Архимед (1933). О плавающих телах. В кн.: Начала гидростатики. С. 91–109. Москва-Ленинград: Государственное технико-теоретическое издательство.

2. Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. М.: Государственное социально-экономическое издательство.
3. Высоцкая, Е.В. (1996). Предметно-ориентированные учебные среды для формирования понятий в совместной учебно-исследовательской деятельности. В кн.: Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. Под ред. В.В. Рубцова. (С. 92–131). Москва: ПИ РАО.
4. Высоцкая, Е.В., Лобанова, А.Д., Янишевская, М.А. (2026). «Закон Архимеда»: опосредствование «дороги к объекту» в деятельностной пропедевтике понятия. Национальный психологический журнал, 21(4), 43–53. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0403/
5. Высоцкая, Е.В., Янишевская, М.А. (2021). Глава 11. Совместно-распределенная учебная деятельность и формирование относительных понятий. В кн.: Совместная учебная деятельность и развитие детей. Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. (С. 190–212). Москва: Изд-во МГППУ.
6. Стэвин, С. (1933). Начала гидростатики. В кн.: Начала гидростатики. С. 119–199. Москва-Ленинград: Государственное технико-теоретическое издательство.
7. Эльконин, Д.Б., Давыдов В.В. (1966). Возрастные возможности усвоения знаний. М.: Просвещение.

Развивающий потенциал игровой деятельности детей дошкольного возраста

Гилева А.В.
доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО ГГТУ, Орехово-Зуево, Россия
a_gileva@mail.ru

Аннотация. В 2026 году исполняется 130 лет со дня рождения Льва Семеновича Выготского (1896–1934) — выдающегося ученого-психолога, который обосновал роль игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте и раскрыл её развивающий потенциал. Статья посвящена раскрытию развивающего потенциала игровой деятельности дошкольников.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, ведущая деятельность, дети дошкольного возраста, игровая деятельность, развивающий потенциал

Современные авторы подчеркивают значимость игровой деятельности для развития детей дошкольного возраста и сложность этого феномена [1]. Анализ состояния проблемы игровой деятельности детей дошкольного возраста в реальной ситуации педагогической практики позволяет увидеть следующее противоречие:

— между высоким развивающим потенциалом игровой деятельности и недостаточным её использованием в образовательном процессе, подменой игры игровыми технологиями.

Следуя взглядам Л.С. Выготского можно утверждать, что игровая деятельность — «источник развития и создает зону ближайшего развития» [2, С. 220]. Рассмотрим игру как источник развития ребёнка. Игра — это уникальный феномен общечеловеческой культуры, её исток и ее вершина. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, раскрытия своих ресурсов как в игре. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, которую следует рассматривать как деятельность, в процессе которой формируются важнейшие психологические новообразования, т.е. качественные характеристики личности детей данного возраста. Игра — сильнейшее средство социализации ребенка, которая даёт возможность моделировать разные ситуации жизни и проживать разнообразие эмоций в восприятии всего существующего в жизни. Игра дает ребенку возможность эмоционально насыщенного вхождения в жизнь взрослых. В игре ребенок начинает осознавать себя как члена определенного коллектива, впервые появляется чувство единения, так необходимое в современной жизни. Самое главное новообразование, которое формируется в игровой деятельности — это субъектная позиция ребенка в деятельности, проявляющаяся в самостоятельном целеполагании, переносе обобщенных способов деятельности из одной игровой ситуации в другую, креативности как способности выхода за пределы заданной игровой ситуации. Освоение позиции субъекта деятельности возможно лишь тогда, когда личность ребенка не подавляется, когда ему не пытаются навязать то, что в действительности ему чуждо и не отвечает его истинным возможностям и интересам. Дети не могут рассматриваться как пассивные исполнители воли педагогов, они активные участники совместной деятельности, младшие товарищи, партнеры. Именно в игровой деятельности ребенок может проявить свою субъектную позицию. Ориентация современного дошкольного образования на субъектную позицию ребенка в деятельности, представляет собой перспективную тенденцию современной теории и практики [3].

К старшему дошкольному возрасту у детей формируются навыки игровой деятельности, такие как умение договориться, распределить роли, действовать в соответствии с общим игровым замыслом, сообща придумать сюжет и игровое оборудование. Игровой интерес становится глубже и устойчивей. Это все свидетельства перехода ребенка на новый этап развития. Изменения современной жизни требуют того, чтобы нынешние дошкольники росли в условиях естественного и самоценного периода детства, развивая гибкие навыки будущего — креативность, коммуникативность, кооперативность, критичность (4 К), так необходимые в современной жизни с опорой на комплекс детских видов деятельности с приоритетом игры [4]. Навыки 4К формируются в игре как ведущем виде деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, анализ идей Л.С. Выготского об игровой деятельности детей дошкольного возраста подчеркивает о её развивающей потенциал. Для современного образования эти идеи имеют большое значение, так как важнейшие психологические новообразования формируются по линии ведущей деятельности. Главное — не допустить вытеснения игровой деятельности и потери её позиций в жизни детей дошкольного возраста.

Литература

1. Веракса, Н.Е. (2020). *Современные проблемы детской игры: культурно-исторический контекст,* 8, 95–96, https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=287196&pubrole=100&show_refs=1&pubcat=risc (дата обращения 16.09.2026).
2. Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка.* М.: Эксмо.
3. Гилева, А.В. (2001). *Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников: Дис…к. пед.наук.* Екатеринбург.
4. Панфилова, А.П., Сычёва, С.М. (Ред.) (2020.) *Система 4К: коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа.* СПб.: Питер.

Рефлексивная провокация как условие развития готовности педагога к развивающему взаимодействию

Глазырина Л.Г.
старший преподаватель
кафедры психологии профессиональной деятельности
ФГБОУ ВО ВГСПУ, г. Волгоград, Россия
glazurina@mail.ru

В современной социокультурной ситуации профессиональная деятельность педагога разворачивается в условиях высокой степени нестабильности и рисков полисубъектного взаимодействия, продуктивность которого детерминирована характером сотрудничества в зоне ближайшего развития (ЗБР). Подготовка специалиста к реализации развивающего взаимодействия (РВ) требует кардинального изменения антропологического статуса педагога — развития п*сихологической готовности (ПГ) к РВ — динамической преадаптивной личностно-профессиональной установки (ЛПУ), инициирующей в ситуациях неопределенности надситуативную активность, направленную на преобразование рисков образовательного процесса в ресурс потенциального развития субъектов взаимодействия через посредническое действие*.

Однако реальная вузовская практика сталкивается с неготовностью или псевдоготовностью (имитация готовности) будущих педагогов не только

проектировать и организовывать РВ с Другими, но и принимать в нем участие в качестве развивающегося субъекта. В данной ситуации барьерами, вызывающим сопротивление студентов, являются деструктивные смысловые установки, базирующиеся на гедонистическом, прагматическом и/или гомеостатическом постулате сообразности, интериоризированными в прошлом опыте традиционного «обучения через наблюдение» в школе (по Д. Лорти) [7].

В профессиональной деятельности, в том числе и квазипрофессиональной, деструктивные ЛПУ функционируют как *профессиональный камуфляж — защитная функция адаптивной активности*. Прибегая к защитным маскам, субъект, имитирует посредническое действие с целью скрыть от других реальную форму своих дорефлексивных установок или инструментальный дефицит.

Формирующий эксперимент, а также разработка стереометрической модели пространства ПГ педагога к РВ позволили выявить и дифференцировать пять видов профессиональных камуфляжей в соответствии со стадиями генезиса готовности.

Так, на *доструктурном этапе ПГ*, характеризующемся проявлением неготовности и псевдоготовности педагога к РВ, встречаются три вида камуфляжей:

— *аффективно-смысловой камуфляж* (маска «Инопланетянина»[1]), отражающий ценностно-смысловое ориентиры (ЦСО) Разобщенного взаимодействия, базирующегося на глубинной гомеостатической ориентации. В педагогической деятельности (ПД) выражается в негативизме к субъектам взаимодействия и отчуждении от них, игнорировании инициативы Другого при декларативной трансляции гуманистических лозунгов;
— *экзистенциальный камуфляж* (маска «Зевса»), отражающий ЦСО Взрослоцентрированного взаимодействия — жесткую вертикаль власти, директивный контроль, подавление инициативы и объектное принуждение Другого ради личной безопасности и выгоды (гомеостатический и прагматический постулат сообразности) на фоне декларируемого гуманизма и заботы о Другом;
— *интеллектуально-смысловой камуфляж* (маска «Садовника»), определяемый ЦСО Детско-центрированного взаимодействия. В ПД проявляется как создание комфортной образовательной среды, манипулирование в речи изобилием научных понятий для создания ореола грамотного специалиста (прагматический и гедонистический постулат сообразности) с одной стороны и блокировке Встречи Реальной и Идеальной форм, «рассудительным запретом» [4] на проявление инициативы Другим.

На *этапе латентной ПГ* фиксируется проявление двух видов «профессиональных камуфляжей», качественно отличающихся от вышеописанных. Здесь ЦСО будущих педагогов уже направлены на развитие Другого, а живое

[1] Метафорическое название масок придуманы студентами экспериментальной группы на основе анализа проективных рисунков «Карта педагогической деятельности».

развивающее посредничество реализуется как Взаимо-активное взаимодействие через систему профессиональных проб при поддержке и психолого-педагогическом сопровождении *Педагога-Посредника* (ПП).

На этапе освоения новой деятельности в ЗБР через осуществление пробного продуктивного действия (по Б.Д. Эльконину), профессиональный камуфляж выступает уже не как деформация, блокирующая запуск процесса становления ПГ, а как временная опора («психологические леса»), позволяющая субъекту удерживать целостность профессионального «Я-Образа» в момент Встречи Реальной и Идеальной формы. К таким камуфляжам мы относим:

— *аффективно-персональный камуфляж* (маска «Питера Пэна»), проявляется в ситуациях неопределенности взаимодействия, вследствие неустойчивости ЦСО на развитие Другого, несформированности понятийно-опосредствованной рефлексии (ПОР) — инструмента мышления педагога для анализа и интерпретации педагогической реальности [5]. Студенты, прибегающие к данному виду камуфляжа, интуитивно подбирают культурные средства и способы обращенности педагогического действия, тонко чувствуют переживания Другого, могут эмоционально с ним сливаться, отказываться от собственного замысла реализации РВ в пользу поддержания спонтанной инициативы Другого, что неизбежно ведет к потере посреднического действия;
— *интеллектуально-операциональный камуфляж* (маска «Методиста»), проявляется в ситуациях неопределенности взаимодействия, вследствие инструментального дефицита, не позволяющий субъекту подобрать средства и способы обращенности педагогического действия, адекватные текущей ситуации. Студенты опасаются, что не смогут организовать или удержать РВ как интрапсихическую форму со-трудничества.

Преодоление профессиональных камуфляжей, маскирующих деструктивные смысловые установки, не происходит стихийно или под воздействием вербальных инструкций и объяснений, усвоения знаний о ПОР и посредническом действии. Оно требует проектирования знаково-семиотических условий для организации получения будущими педагогами опыта столкновения с собственной «культурной натуральностью» — освоенной культурной формой, действующей на уровне автоматизма и не рефлексируемой субъектом [6] с последующим осуществлением пробного профессионального действия-переживания и действия-распредмечивания педагогической реальности [3].

В качестве катализатора, побуждающего студента отказаться от камуфляжа и проявить надситуативную активность нами используются приемы *рефлексивной провокации — формы нормативного образовательного кризиса в учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов*. В отличие от стихийных кризисов адаптации, рефлексивная провокация — это нормированный вызов, вводящий студента в квазипрофессиональную реальность.

Суть провокации заключается в намеренном создании *профессиональных точек бифуркаций — ситуаций невозможности осуществления студентами квазипрофессиональных действий привычными (адаптивными) способами*, что актуализирует работу ПОР как единственное адекватное средство понятийного разрешения кризиса. Например:

— *«Инструментальный дефицит»* — лекция с запланированными ошибками по А.А. Вербицкому — прием, направленный на работу с интеллектуально-смысловым и интеллектуально-операциональным камуфляжем;
— *«Инверсия стрелок»* — делегирование студентам ответа на заданный в аудитории вопрос преподавателю, осуществление экспертной оценки работ однокурсников, контроля удержания смыслов работы группы и пр. Данный прием может использоваться для работы с экзистенциальным, интеллектуально-смысловым и интеллектуально-операциональным камуфляжем;
— *«Субъектный выбор стратегии обучения и аттестации»*, требующий от студентов совершения субъектного действия и интернальной ответственности;
— *«Встреча с Тенью»*, прием, направленный на проработку неосознаваемых сильных и слабых сторон профессионального «Я-Образа»;
— *«Герменевтическая защита проекта Другого»* — суть которого описана вкратце ранее [1] и др.

Последние три приема имеют универсальный характер, поскольку позволяют работать с любым видом профессиональных камуфляжей.

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков отмечают, что проектирование образовательного кризиса является образовательным по существу, даже в случае острого психологического дискомфорта участников [2]. В нашем случае при рефлексивных провокациях, психологический дискомфорт студента вызван потерей привычных ЦСО (камуфляжей) и требует интеллектуализации проживаемого аффекта.

Проектирование и применение приемов рефлексивной провокации в образовательном процессе должно быть направлено не столько на дестабилизацию работы защитных масок, сколько на создание условий для реализации креативного потенциала будущего педагога как «со-автора культуры» в его ЗБР (по В.Т. Кудрявцеву).

Применение рефлексивных провокаций оправдано исключительно в контексте со-бытийной общности, где ПП принимает на себя ответственность за экологию проживания кризиса и удерживает границы безопасности Другого, руководствуясь этическим принципом «Не навреди». Готовность ПП целенаправленно создавать в образовательном процессе профессиональные точки бифуркаций требует этической зрелости, позволяющей использовать ПОР не для «разоблачения», а для созидания безопасного пространства рождения

субъекта. Вскрытие камуфляжа без готовности ПП удерживать аффективное поле Другого является функциональной агрессией.

Литература

1. Глазырина, Л.Г. (2024). *Педагогическая рефлексия как индикатор психологической готовности к развивающему взаимодействию*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 132–134. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/davydov_readings_2024
2. Исаев, Е.И., Слободчиков, В.И. (2013). *Психология образования человека.* Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
3. Жуланова, И.В., Медведев, А.М. (2011). *Психологическая реальность субъектного действия.* Культурно-историческая психология, 7(1), 63–71.
4. Максимова, С.В. (2014) *Концепция дуальности неадаптивной и адаптивной активности в творчестве*. Психологическая газета. URL: https://psy.su/feed/3765/
5. Медведев, А.М., Жуланова, И.В., Мысина, Т.Ю. (2020). *Педагогическая рефлексия — два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность (часть 2)*. Мир науки. Педагогика и психология, 8(4). URL: https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf
6. Нежнов, П.Г. (2007). *Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития».* Вестник Московского университета. Серия Психология. 14, 33–146.
7. Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago: University of Chicago Press.

Инклюзивное образование в России: исторический обзор и современное состояние проблемы

Глоба Н.В.
доцент кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО РГГУ, Москва, Россия

В настоящее время остро стоят вопросы, связанные с подготовкой детей с проблемами в развитии к самостоятельной жизни. Признание равных ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), его интересов, потребностей, организация ему помощи в процессе обучения, в выборе соответствующей профессии и т.п. становятся очень важными. В этих условиях необходимой становится как можно более ранняя образовательная инклюзия (от лат. inclusio — «включение») детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников, что позволит избежать трудностей их социальной адаптации во взрослом возрасте.

Инклюзивные процессы в России приобретают все более массовый характер, однако, на современном этапе об их завершенности говорить пока рано,

поскольку принятие интеграции (от лат. integratio — «соединение в одно целое») обществом, каждым человеком — это длительный процесс воспитания всего общества, «выращивания» с раннего детства новых поколений, для которых инклюзия станет частью мировоззрения.

Одной из задач инклюзивного образования является создание необходимых условий для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Под педагогической интеграцией подразумевают не только сам факт «включения» такого ребенка в массовую образовательную среду, но и создание всех необходимых условий для его успешного обучения. И в этом смысле резких противоречий между понятиями «интеграция» и «инклюзия» не существует.

Идеи инклюзивного образования, интеграции массового и специального образования были предложены и обоснованы Л.С. Выготским, который тем самым предвосхитил те тенденции, которые появились гораздо позже: на Западе в 1970-е годы и в России в 1990-е годы. Он указал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с проблемами в развитии не исключался бы из общества детей с нормальным развитием.

Указывая на недостатки современной ему специальной школы, Л.С. Выготский отмечал, что основной ее порок состоит в том, что она создает отрыв от нормальной среды, изолирует ребенка и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к дефекту, где все рассчитано на него, где все напоминает о нем. «Нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять слепых из жизни, но о том, как раньше и теснее вводить в жизнь. Слепому придется жить в общей жизни со зрячими, надо и учить его в общей школе» (Выготский, 1995, с. 31). «Для того чтобы преодолеть антисоциальность специальной школы необходимо провести научно обоснованный опыт совместного обучения и воспитания слепых со зрячими, опыт, имеющий громадное будущее» — писал Л.С. Выготский (Выготский, 1995, с. 31).

Этот опыт следует реализовывать, руководствуясь основным принципом специального образования — «…разница символики, способа, техники, формальных навыков при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса» (Выготский, 1995, с. 30); поскольку способ развития детей с ОВЗ, в отличие от его сущности, другой.

Представление Л.С. Выготского о необходимости интеграции массового и специального образования во многом базируется на его концепции социальной природы дефекта. «…дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте, на глухоте, на немоте. Сама по себе слепота не делает ребенка дефективным, не есть дефективность, т.е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого» (Выготский, 1995, с. 28).

Социальное воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (не воспитание слепого, глухого, умственно отсталого, а воспитание ребенка, прежде всего) должно подчинить себе специальное обучение. Воспитание ребенка с проблемами в развитии должно быть ориентировано на норму, на приближение его к жизни. Л.С. Выготский показывает, что наиболее успешно развиваются дети в разнородных, смешанных коллективах, поскольку ребенок с ограниченными возможностями здоровья всегда тянется к здоровому сверстнику, стремится достичь его уровня. В таких коллективах личность ребенка «…находит живой источник развития и в процессе коллективной деятельности и сотрудничества поднимается на более высокую ступень» (Выготский, 1995, с. 209).

Выдвигая идеи интеграции систем массового и специального образования, Л.С. Выготский справедливо отмечал, что инклюзивное образование не могло быть эффективно реализовано в то время, когда он жил. Первые попытки совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и “нормотипичных” детей существовали с момента признания права детей с ОВЗ на образование, однако, в большинстве случаев они были неудачными, т.к. не обеспечивались необходимые условия для полноценной реализации идей интеграции. Этот период считается периодом псевдоинтеграции и наблюдается в истории многих стран (Малофеев, 2010). «Включение ребенка в общий поток», или интеграция является закономерным этапом развития системы специального образования, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к лицам с ОВЗ, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. Переход к этому этапу в России происходит в 1990-е годы (хотя накопление прецедентов интегрированного обучения, разработка и реализация идей интеграции начинается в 1976–1981 гг.), однако, он не был подготовлен всем предшествующим развитием общества, а был предопределен кардинальным переустройством государства и сменой ценностных ориентаций.

В настоящее время правовую основу инклюзивного образования в России составляет Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон…, 2024). Сам термин «инклюзивное образование» в законе не выделен в отдельную статью. Он закреплен в пункте 27 статьи 2 как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»; детализация прописана в статье 79. Закон не обязывает обучать ребенка с ОВЗ только вместе с обычными детьми. Образование может быть организовано и в отдельных классах, группах или даже в отдельных организациях. Таким образом, каждый ребенок имеет право на образование, а система должна создавать для этого необходимые условия.

В то же время широкое распространение получили такие определения инклюзивного образования, согласно которому под ним понимают «такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах (где учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую поддержку)» или даже «обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе». На практике это находит отражение в сокращении количества специальных (коррекционных) образовательных учреждений и «вынужденной» интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые школы без получения ими всей необходимой помощи.

Учитывая тот факт, что в России на данный момент еще не созданы все необходимые условия для широкого распространения инклюзивного образования (слабая готовность массовой школы к инклюзивному образованию, необходимость значительных материальных и кадровых ресурсов для создания инклюзивной среды и т.п.), на наш взгляд, необходимо постепенное, плавное его внедрение без принуждения.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1995). *Проблемы дефектологии.* М.: Просвещение.
2. Малофеев, Н.Н. (2010). *Специальное образование в меняющемся мире. Россия.* М.: Просвещение.
3. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2024 год.* (2024). М.: Эксмо.

Развитие высших психических функций школьников в цифровой среде посредством адаптированного формата учебных дебатов на уроках химии

Грау И.А.
учитель химии, ФГБОУ ЦМС Минпросвещения России
isa.grau.01@gmail.com

Введение. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, высшие психические функции (ВПФ) формируются в процессе социального взаимодействия и опосредуются знаковыми системами. В цифровую эпоху педагоги сталкиваются с проблемой фрагментарности внимания и снижением

навыков доказательной аргументации у подростков. Химия, обладая строгим абстрактно-символьным языком и опираясь на причинно-следственные связи микромира, предоставляет колоссальный, но часто недоиспользуемый потенциал для развития вербально-логического мышления подростков. Традиционные формы опроса и фронтальной дискуссии на уроках химии зачастую не стимулируют глубокую аналитическую работу и не способны охватить весь класс, оставляя большую часть учащихся в позиции пассивных наблюдателей.

Проблема классических дебатов и авторская модель распределенных ролей. Формат учебных дебатов обладает высочайшим развивающим потенциалом, однако его прямое заимствование из классической риторики (например, модель Карла Поппера (Елагина, 2024, с. 38)) сталкивается с жесткими дидактическими ограничениями школьного урока. Классическая модель предполагает участие двух команд по 3 человека. В условиях наполняемости класса 25–30 человек это приводит к тому, что до 80% учащихся оказываются исключены из процесса активного когнитивного поиска. Кроме того, дебаты по химии требуют обращения к сложным концепциям, на осмысление которых в рамках 45-минутного урока просто не остается времени.

Для преодоления этих противоречий автором была разработана и апробирована адаптированная модель учебных дебатов, обеспечивающая 100% когнитивную вовлеченность класса. Ключевым методическим решением стал перенос информационно-поискового этапа во внеурочное время и введение третьей функциональной роли. Из учащихся класса формируются три группы:

1. **Команда аффирматива (защитники тезиса)** — 4–5 человек.
2. **Команда негатива (противники тезиса)** — 4–5 человек.
3. **Независимые эксперты** — остальной класс.

Именно роль независимых экспертов является драйвером развития критического мышления. Каждый эксперт обязан самостоятельно исследовать проблематику, проанализировать научные источники и сформулировать один аргументированный, провокационный вопрос для конкретной команды. Это требует от учащихся глубокого погружения в тему, прогнозирования ходов мыслей оппонентов и умения отделять научные факты от псевдонаучных мифов еще до начала самой дискуссии.

Дебаты проводятся следующим образом:

I. **Предварительный этап** (информационная подготовка): учитель-ведущий дебатов заранее объявляет об их начале в запланированную дату, ставит тезис-проблему, делит учащихся на группы (см. выше). Каждая группа начинает подготовку: команды спикеров проводят анализ, отбор материала по теме, внутри состава распределяют очередность выступлений, планируют возможные вопросы и ответы; независимые эксперты самостоятельно исследуют материал, готовят по одному личностно значимому вопросу.

II. **Представление двух позиций** (до 20 мин.): в запланированную дату участники каждой из групп заранее приходят подготовленными, самостоятельно исследовав тему-тезис. Дебаты начинаются с кратких выступлений участников команд-спикеров (по 2 мин. на каждого участника) — учитель строго следит за временем, иначе дебаты в длительность урока не уложатся. На данном этапе не рекомендуется организовывать перекрестные слушания — лучше дать выступить полностью одной команде, а затем другой, чтобы у всех сложилось полное, верное впечатление о двух позициях.

III. **Прения** (до 20 мин.): далее команды по очереди задают друг другу уточняющие, оспаривающие вопросы (2 вопроса от команды), после чего вопросы командам начинают задавать независимые эксперты.

IV. **Подведение итогов** (до 5 мин.): учитель обращается к группе независимых экспертов с просьбой проголосовать. Здесь важно напомнить учащимся, что голосуют они не за состав конкретной команды, а за поддерживаемую ими точку зрения. Таким образом, по окончании дебатов утверждается единая правильная аргументированная позиция.

Для выставления отметок учителю рекомендуется вести единую таблицу с учащимися класса, в которой значком «+» отмечается активность учеников (количество реплик). Также не рекомендуется организовывать учебные дебаты в формате соревнования с определением единственной команды-победителя — это сводит к нулю всю работу, проведенную остальными учащимися, их активность и дальнейшее желание к участию в подобных мероприятиях.

Роль цифровой среды и инструментов ВКС. Апробация показала, что проведение дебатов на платформах Zoom, SaluteJazz и Яндекс Телемост обладает рядом неоспоримых психолого-педагогических преимуществ перед очным форматом:

- **Снижение сенсорной нагрузки.** Отсутствие хаотичного шума в классе создает психологически комфортную среду, что особенно важно для интровертированных учащихся и детей с ОВЗ.
- **Знаковое опосредствование через демонстрацию экрана.** Спикеры имеют возможность мгновенно транслировать молекулярные модели, графики зависимостей, фрагменты видеоэкспериментов и записывать химические уравнения в реальном времени, подкрепляя вербальные аргументы визуальными доказательствами.
- **Совместное конструирование знания.** Использование функции виртуальной доски позволяет модератору и учащимся в реальном времени структурировать дискуссию, заполняя схему «Аргументы ЗА vs Аргументы ПРОТИВ», что развивает навыки систематизации и произвольное внимание.
- **Временная гибкость.** Онлайн-формат позволяет интегрировать дебаты во внеурочную деятельность, проводя полноценные интеллектуальные баталии без привязки к жестким временным рамкам урока.

Апробация и тематика. В рамках преподавания химии наиболее высокий отклик у учащихся вызвали кейсы, лежащие на стыке экологии, химии и повседневной жизни (особо актуальна ESG-повестка). Некоторые примеры кейсов:

- *«Нефтеперерабатывающая промышленность: экологическая угроза и поиск альтернативных источников энергии»* (анализ промышленных выбросов, рассмотрение проблемы рециклинга полимеров и пр.).
- *«Вейпинг и системы нагревания табака: стратегия снижения вреда (harm reduction) или новая токсикологическая угроза?»* (анализ химического состава жидкости-топлива для вейпа, обсуждение процессов термического разложения пропиленгликоля и глицерина (образование акролеина, формальдегида и др.), никотиновых солей).
- *«Кофеин: нейростимулятор или токсин? Химический и физиологический аспекты влияния на организм»* (обсуждение структуры алкалоидов, антагонизма с аденозиновыми рецепторами).

Результаты. Диагностика и наблюдения показали, что предложенная методика способствует:

1. развитию смысловой памяти: учащиеся лучше запоминают химические свойства веществ, так как они выступают не как абстрактные формулы, а как аргументы в социально значимом споре;
2. формированию научной речи: происходит интериоризация химических терминов, переход от бытовых суждений («это вредно») к научному обоснованию («данный процесс сопровождается выделением токсичного газа X»);
3. развитию саморегуляции: необходимость слушать оппонента через аудиоканал ВКС и формулировать вопросы в чате или устно тренирует навыки волевого контроля и академической этики.

Выводы. Цифровая образовательная среда при грамотном педагогическом дизайне перестает быть просто «заменителем» классной доски и выступает мощным инструментом развития высших психических функций. Адаптированная модель дебатов с привлечением независимых экспертов и использованием инструментов совместной работы (Zoom, SaluteJazz, Яндекс Телемост) позволяет решить проблему пассивности учащихся и сформировать устойчивые навыки критического анализа химической информации.

Литература

1. Елагина, В.С. (2024). Образовательная технология «Дебаты» как средство развития коммуникативной культуры личности студента. *Инновационное развитие профессионального образования,* 2(42), 34–40.

В.В. Давыдов — фихтеанец

Громыко Ю.В.
д. психол. наук, директор ИОИ им. Е.Л. Шифферса, Москва, Россия
yugromyko@gmail.com
Громыко Н.В.
д. филос. наук, руководитель направления ИОИ им. Е.Л. Шифферса, Москва, Россия
gromyko_nina@mail.ru

Известно, что В.В. Давыдов хорошо знал и любил Г.В.Ф. Гегеля. Но мы бы не спешили объявлять В.В. Давыдова гегельянцем даже несмотря на то, что он сам так себя называл в спорах с другими философами, например, с В.М. Розиным. Тесное сотрудничество В.В. Давыдова с выдающимся советским философом Э.В. Ильенковым, который переводил, изучал и использовал в своих практических работах наследие И.Г. Фихте, позволяет обнаружить другую философскую традицию анализа мышления в психологических работах В.В. Давыдова по изучению генезиса идеальных действий у учащихся начальной школы. На наш взгляд, В.В. Давыдов понимал и разделял замысел Э.В. Ильенкова по соотнесению философии Б. Спинозы и И.Г. Фихте как способ реконструкции генезиса гегелевской философии. Проблемное столкновении этих двух мощнейших подходов (Спинозы и Фихте) к определению природы мышления позволяет получить совершенно новые результаты в выявлении генезиса идеального и актов мышления.

В основополагающей работе В.В. Давыдова «Анализ строения мыслительного акта» мы сразу видим сложнейшую завязку гегелевского подхода к мышлению и фихтевского к мыслительному действию. С одной стороны, строение мыслительного акта является способом реконструкции понятийной формы, а понятие для В.В. Давыдова вслед за Гегелем является ключевой единицей теоретического мышления в построении и развертывании определенной знаниевой системы. Именно понятие позволяет проследить генетический процесс происхождения знания, а не принимать знание в готовой форме. С другой стороны, понятие для В.В. Давыдова — это способ действия, где за осваиваемой понятийной формой вскрывается определенная архитектоника действий с очень важным действием моделирования. Освоение этих действий и является способом проживания понятийной формы, свернутой до мыслительного акта. Понятие, с одной стороны, схватывает мыслительный предмет — «число», «фонему», а с другой стороны является «делом-действием» и предполагает идеальное созерцание динамики действия.

Развернем чуть более подробно значение философии И.Г. Фихте с точки зрения развития деятельностного подхода к изучению способов порождения и трансляции знания, устройству понятия, развития мышления и других

способностей. Остановимся на сопоставлении теории развивающего обучения Давыдова только с философией Фихте, поскольку это до сих пор остается совершенно не изучено.

Фихте, автор системы наукоучения (или наукоузнания), — первый в истории философ, кто за основу для описания разных сущностей, традиционно обсуждавшихся философами (что есть мышление? как мышление связано со знанием и с понятием? как можно передавать знание? как это связано развитием человека? и т.д.), положил деятельность.

Фихте связывал духовное развитие людей с развитием знания. Создавая систему наукоучения, Фихте разработал совершенное новое философское направление — деятельностную эпистемологию. Его интересовало в первую очередь, что собой представляет знание как таковое независимо от той или другой конкретной гносеологической ситуации. Возможность развернуто отнестись к знанию как самостоятельной сущности была подготовлена кантовской «Критикой чистого разума». Работая над ней, Фихте понял, что сама схема «субъект — объект», лежащая в основе возникновения любого типа знания, может становиться объектом для рефлексивного отношения субъекта и для описания дальнейшей эволюции этой структуры в новых деятельностных контекстах. Согласно Фихте, знание может существовать только в деятельности, в каком-то определенном ее виде. Вне деятельности знания не существует. Если знание рассматривать вне деятельности, оно оказывается тождественно материальной вещи. Соответственно, транслировать знание можно только через введение слушателей в деятельность — через реконструкцию тех деятельностных актов, тех моментов непрерывного «дела-действия», которые привели к порождению определенного знания. Эти акты слушатели должны переоткрывать в самих себе посредством интеллектуального созерцания — посредством внутреннего наблюдения над той интеллектуальной деятельностью, которую описывает наукоучение и которая должна быть доступна, свойственна им тоже. Система наукоучения строилась Фихте как система не просто мыслительных актов, но определенных антропотехнических «шагов», актов самопреобразования, фиксируемых в технико-реализационных понятиях, которые последовательно должны приводить к возникновению у человека определенных способностей.

Уже в раннем варианте наукоучения — «Основе общего наукочения» 1794 года — намечена матрица таких способностей. Фихте выделял и делал предметом своего изучения, в первую очередь, такие способности, как способность воображения, рефлексию, теоретическое мышление, интуицию, интеллектуальное созерцание, волю. Он практически первым показал то, что в основе формирования способностей лежит интеллектуальная деятельность человека. Эту деятельность он связывал с порождением нового знания и с переоткрытием в себе самом тех знаний, которые уже выработало человечество,

посредством воспорождения, проживания соответствующих деятельностных актов (актов дела-действия — Tathandlung), лежащих основе предшествующих открытий. Знания по сути представляют собой остановленные в знаке конкретные акты дела-действия. Эти акты носят творческий характер. Они не автоматизируемы. Все они сопровождаются интеллектуальным созерцанием той деятельностной активности, которая выводит к пределу достигнутого знания и к встрече в этой точке с актуальной бесконечностью, а также к обнаружению предела собственной антропологической формы и ее преобразованию. Не случайно Фихте считал, что человек может достигнуть об*о*жения (теозиса) не только посредством стяжания благодати в практике поста и молитвы, но и посредством включения в бесконечный процесс развития знаний на основе актов интеллектуального созерцания при восхождении к недостижимому — к Абсолютному Знанию.

Существенное развитие *деятельностной интерпертации способности теоретического мышления*, представленной в наукоучениях, мы находим в теории развивающего обучения В.В. Давыдова.

Продумывая теорию развивающего обучения, Давыдов построил *метод интеграции* трех разных областей:

- ✓ Области анализа процессов мышления;
- ✓ Области реконструкции понятия как способа действия;
- ✓ Области реконструкции деятельности учащегося по освоению понятия как способа действия.

Этот синтез был осуществлен В.В Давыдовым на основе введенного им представления о *строении мыслительного акта как исходной клеточке* создаваемой им теории мышления (Давыдов, 1960). Теоретическое представление о мыслительном акте выступило у Давыдова своеобразной схемой-принципом, которая пронизывает все типы предметных понятий, представленные как способы деятельности, и выступает прототипической структурой всякого акта мысли в любом типе деятельности — игровой, учебной, исследовательской, проектной, управленческой и т.д.. Данная схема-принцип была применена самим Давыдовым к двум предметным понятиям — понятию числа и понятию фонемы. Им было показано на примере этих двух понятий, что представление устройства понятия в виде акта мышления позволяет «вскрыть» происхождение любого предметного знания и тем самым позволяет ввести учащегося в генезис любой предметной действительности.

Для Давыдова понятие — «это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете — значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета. Способ, с которым связано понятие, — это особое мыслительное действие человека, которое само возникает как дериват предметно-познавательного действия, воспроизводящего предмет своего познания. Иными словами, за каждым

понятием скрыто особое действие (или система таких действий), без выявления которого нельзя раскрыть механизмы возникновения и функционирования данного понятия» (Давыдов, 1996, с. 67). «Иметь понятие о данном объекте — это значит мысленно воспроизводить, строить его» (Давыдов, 1996, с. 63).

Для Фихте понятие, будучи проинтерпретировано деятельностно, стало носить технико-реализационный характер. «Что такое действование, это можно только созерцать, а не разъяснять из понятий и не сообщать через понятия. Вероятно, каждый будет в состоянии мыслить самого себя. Вероятно, он заметит, что, будучи вызван к этому мышлению, он будет вызван к чему-то зависящему от его самодеятельности, к некоему внутреннему действованию, что, выполняя требуемое, он действительно аффицируется самодеятельностью, следовательно, действует…» (Фихте, 1993 а).

Правильно «осуществленное» понятие тянет за собой с необходимостью целую цепочку других таких же понятий — звеньев единой системы наукоучения. Если хотя бы одно звено будет пропущено, будет разрушена вся система наукоучения. «Эта наука описывает беспрерывную последовательность созерцаний. Каждое новое звено примыкает к предшествующему и определено посредством него… Можно ли поэтому правильно понять какое-либо звено в наукоучении, если сначала не поняли правильно все предшествующие и если при понимании последнего не имеют их перед собой?» (Фихте, 1993 а).

Созвучие идей Фихте и Давыдова проявляется и в деятельностной интерпретации понятия, и в видении за понятием целостной системы действий с определенным предметом теоретического знания, и в том, что эта система действий может быть универсализирована и представлена как общий способ мысленного построения предмета, и в том, что передавать знания можно только через введение в генезис знания, в данном случае — в генезис понятия как важнейшей организованности теоретического мышления.

Таким образом, можно сделать вывод: стремление Фихте описать мышление как деятельностную способность, направленную на порождение знания, было продолжено в трудах Давыдова и получило развернутый ответ в его теории развивающего обучения. Это привело во второй половине 20-го века к мощному развитию российской системы образования как системы практики. Представление о строении мыслительного акта вооружало не только ученых-теоретиков (философов, логиков, психологов), изучающих мышление как объект, но и дидактов, методистов, диагностов, а также педагогов-практиков, занимающихся развитием способности мышления у детей и считающих, что заниматься формированием теоретического мышления можно и нужно уже в начальной школе!

Важно также отметить, что гражданская позиция Давыдова и его последователей была сходна с позицией Фихте. Давыдов, как и Фихте, считал, что сделать свою страну страной опережающего развития можно только через развитие образования и сохранение ценности мышления в обществе (Давыдов,

Громыко, 1997). Поэтому он формировал свою «интеллектуальную сеть», ставящую целью развитие такой практики образования, которая позволила бы сохранять и культивировать данные ценности.

Научные исследования В.В. Давыдова относительно развития способности теоретического мышления касались в основном начальной ступени школы[1]. Поэтому остается много нерешенных вопросов, которые касаются особенностей развития и способности мышления, и разных других способностей (понимания, рефлексии, воображения, моделирования и т.д.) на других возрастных этапах и в процессе включения учащихся в освоение не только деятельности исследования (чем преимущественно занимался Давыдов В.В., включая маленьких мыслителей в квазиисследование), но также деятельности проектирования, конструирования, управления. Поиск ответа на эти вопросы связан с построением возрастной периодизации способностей и деятельностной диагностики способностей как важнейшего направления развития отечественной психологии (Глазунова, Громыко, 2021).

Литература

1. Глазунова, О.И., Громыко, Ю.В. (2021). Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей. Культурно-историческая психология, 17(3), 58–68. https://doi.org/10.17759/chp.2021170309
2. Давыдов, В.В. (1960). Анализ структуры мыслительного акта. *Доклады Академии педагогических наук РСФСР*, *№ 2.*
3. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения.* М.: ИНТОР.
4. Давыдов, В.В., Громыко, Ю.В. (1997). Теория деятельности и социальная практика. В: *Методология Русского Чуда.* (с. 89–103). М.: Россия — 2010.
5. Фихте, И.Г. (1993 а). Второе введение в наукоучение для читателей, уже имеющих философскую систему. В: Фихте И.Г. *Сочинения в двух томах. Т. 1* (с. 487–488). СПб.: Мифрил.
6. Фихте, И.Г. (1993 б). Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о сущности новейшей философии. В: Фихте И.Г. *Сочинения в двух томах. Т. 1.* (с. 629–630). СПб.: Мифрил.

[1] В последний период своей жизни Давыдов В.В. вместе с его учеником Кудрявцевым В.Т. также активно занимался изучением способности воображения и особенностями ее формирования в начальной школе.

Особенности формирования мотивации учения школьников в разных социокультурных контекстах

Даббах Е.
аспирант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Yehiadabbah7@gmail.com

Мотивация учения школьника формируется и развивается в конкретных социальных и культурных условиях. Отношения с родителями, требования школы, нормы и ценности ближайшего окружения входят в социальную ситуацию, в которой ребёнок осваивает учебную деятельность и придаёт ей личностный смысл. В культурно-историческом подходе развитие ребёнка рассматривается в связи с социальной ситуацией развития [1]. В связи с этим при изучении мотивации учения важно учитывать не только выраженность отдельных мотивов, но и характер взаимосвязей между ними. В теории самодетерминации мотивация также рассматривается во взаимосвязи с социальными условиями, которые могут поддерживать или ограничивать процессы саморегуляции и внутренней мотивации [3].

Цель исследования — выявить общие и культурно-специфические особенности выраженности и взаимосвязей показателей мотивации учения российских школьников и учащихся арабоязычных школ Израиля. В исследовании приняли участие 1060 школьников: 276 учащихся из России и 784 учащихся арабоязычных школ Израиля. Российскую выборку составили учащиеся 4-х (n = 77), 8-х (n = 99) и 10-х (n = 100) классов; арабоязычную выборку — учащиеся 5-х (n = 267), 8-х (n = 234) и 11-х (n = 283) классов. Сопоставление групп проводилось с учетом различий в структуре школьного образования; учащиеся 4-го и 5-го, 8-го и 8-го, 10-го и 11-го классов рассматривались как сопоставимые группы по ступени обучения.

Для изучения мотивации учения использовались опросник академической саморегуляции SRQ-A и методика «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш). Теоретической основой методик выступают положения теории самодетерминации [2; 3]. Методика ШАМ-Ш включает восемь шкал, отражающих различные основания мотивации учения, в том числе познавательную мотивацию, мотивацию достижения, мотивацию саморазвития, мотивацию самоуважения, интроецированную мотивацию, мотивацию уважения к родителям, экстернальную мотивацию и амотивацию [2]. Анализ включал оценку выраженности показателей мотивации учения, корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена и сопоставление показателей между соответствующими ступенями обучения с использованием критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования показывают, что в российской и арабоязычной выборках обнаруживаются сходные взаимосвязи между познавательной мотивацией, мотивацией достижения и мотивацией саморазвития. Так, у российских учащихся 8-го класса познавательная мотивация положительно связана с мотивацией саморазвития ($\rho = 0{,}741$; $p < 0{,}001$) и мотивацией достижения ($\rho = 0{,}675$; $p < 0{,}001$). Связь мотивации достижения с мотивацией саморазвития также положительна ($\rho = 0{,}710$; $p < 0{,}001$). У учащихся 11-го класса арабоязычных школ соответствующие коэффициенты составили $\rho = 0{,}786$ ($p < 0{,}001$) между познавательной мотивацией и мотивацией саморазвития, $\rho = 0{,}711$ ($p < 0{,}001$) между познавательной мотивацией и мотивацией достижения и $\rho = 0{,}737$ ($p < 0{,}001$) между мотивацией саморазвития и мотивацией достижения. Сходный характер взаимосвязей обнаруживается и в других возрастных группах, что позволяет говорить об устойчивом сочетании познавательной направленности, стремления к развитию собственных возможностей и ориентации на достижение результата в исследуемых выборках.

Наряду со сходством взаимосвязей выявлены различия в выраженности отдельных показателей мотивации учения. При сопоставлении учащихся 8-х классов статистически значимые различия между российской и арабоязычной выборками обнаружены по мотивации достижения ($U = 6930{,}0$; $p < 0{,}001$), мотивации саморазвития ($U = 7474{,}5$; $p < 0{,}001$) и мотивации самоуважения ($U = 7300{,}0$; $p < 0{,}001$). По познавательной мотивации статистически значимых различий не выявлено ($U = 10783{,}0$; $p = 0{,}317$). Различия также обнаружены по интроецированной мотивации — побуждению к учению, связанному с внутренним давлением и чувством необходимости ($U = 8650{,}0$; $p < 0{,}001$), и мотивации уважения к родителям ($U = 7415{,}0$; $p < 0{,}001$), тогда как по экстернальной мотивации ($p = 0{,}541$) и амотивации ($p = 0{,}811$) различия статистически незначимы. Таким образом, межкультурные различия затрагивают отдельные компоненты мотивации учения, а не всю систему показателей в одинаковой степени.

На старшей ступени обучения картина различий иная. При сопоставлении учащихся 10-го класса российской выборки и 11-го класса арабоязычной выборки статистически значимых различий не обнаружено по познавательной мотивации ($p = 0{,}152$), мотивации достижения ($p = 0{,}364$), мотивации саморазвития ($p = 0{,}906$) и мотивации самоуважения ($p = 0{,}183$). Различия сохраняются по интроецированной мотивации ($p < 0{,}001$) и мотивации уважения к родителям ($p = 0{,}032$), тогда как по экстернальной мотивации ($p = 0{,}431$) и амотивации ($p = 0{,}278$) статистически значимых различий не выявлено. Полученные результаты показывают, что в старших сопоставляемых группах сходство выраженности ряда показателей, связанных с познавательной направленностью, достижением и саморазвитием, сочетается с различиями по отдельным социально обусловленным компонентам мотивации учения.

Корреляционный анализ показывает, что социальные и семейные основания учения также включены в систему взаимосвязей с другими мотивационными показателями. Например, у учащихся 11-го класса арабоязычных школ мотивация уважения к родителям положительно связана с познавательной мотивацией ($\rho = 0{,}358$; $p < 0{,}001$), мотивацией саморазвития ($\rho = 0{,}384$; $p < 0{,}001$), мотивацией самоуважения ($\rho = 0{,}595$; $p < 0{,}001$) и интроецированной мотивацией ($\rho = 0{,}550$; $p < 0{,}001$). Вместе с тем связи социальных мотивов с другими показателями обнаруживаются и в российской выборке. Поэтому полученные результаты не дают оснований противопоставлять познавательные и социальные основания учения как характерные исключительно для одного из рассматриваемых культурных контекстов. Они скорее указывают на особенности их сочетания в общей системе мотивации учения. Такой подход согласуется с представлением теории самодетерминации о различной степени интернализации социально задаваемых оснований поведения [3].

Выявленные особенности могут рассматриваться в контексте культурно-исторического представления о социальной обусловленности развития [1]. Семья и школа образуют значимую часть социальной ситуации развития ребёнка, однако характер взаимосвязей между различными основаниями мотивации учения может иметь особенности в разных культурно-образовательных условиях. Полученные результаты не позволяют рассматривать культурный контекст как непосредственную причину выявленных различий, однако показывают необходимость учитывать социальные отношения и условия обучения при интерпретации мотивации учения школьников.

Таким образом, результаты исследования показывают сочетание общих и специфических особенностей мотивации учения российских школьников и учащихся арабоязычных школ Израиля. Сходство проявляется в устойчивых положительных взаимосвязях познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации саморазвития. Межкультурные различия имеют избирательный характер и обнаруживаются как в выраженности отдельных показателей, так и в особенностях включения социальных и семейных оснований в систему мотивации учения. С культурно-исторической позиции полученные результаты позволяют рассматривать мотивацию учения как систему взаимосвязанных побуждений, формирование и функционирование которой происходит в определённых социальных и культурно-образовательных условиях.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. DOI: 10.17759/pse.2017220206

3. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

От идей Л.С. Выготского к практике XXI века: роль педагога и психолога

Джулай А.С.
педагог-психолог ГБОУ ДО РК «ДДЮТ»
г. Симферополь, Республика Крым
annalavandajuly@yandex.ru

Глобальное внедрение информационных технологий и пересмотр традиционных социокультурных норм привели к масштабной перестройке образовательного пространства. Становление феномена «цифрового детства» актуализировало перед современной психологической наукой и практикой вызовы принципиально нового порядка: защиту ментального благополучия подрастающего поколения, преодоление личностной пассивности и создание развивающей среды, обеспечивающей гармоничное становление высших психических функций у представителей поколения «Альфа» [1].

В сложившейся социокультурной ситуации методологическое наследие Л.С. Выготского приобретает характер остроактуального прикладного инструментария. Понимание развития как интериоризации культурных форм, утверждение социальной природы психики и признание роли взрослого в пределах зоны ближайшего развития (ЗБР) позволяют научно переосмыслить социальную миссию педагога и психолога в XXI веке.

Согласно законам культурно-исторической теории, высшие психические функции человека не являются врождёнными, а формируются в ходе присвоения социокультурного опыта при взаимодействии с компетентным субъектом. Как отмечал Л.С. Выготский, всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется дважды: сначала в социальном плане как категория интерпсихическая, затем во внутреннем — как интрапсихическая [3, с. 145].

Исходя из данного постулата, традиционная социальная миссия специалистов образования включает три ключевых вектора:

1. Культурная медиация (посредничество): передача подрастающему поколению идеальных форм культуры и знаково-символических систем (языка, логических категорий, понятий), служащих орудиями овладения собственным поведением и мышлением.
2. Проектирование зоны ближайшего развития (далее — ЗБР): реализация принципа «обучение идет впереди развития» [3, с. 212] через создание развивающих опор («скаффолдинга») в совместной деятельности.

3. Организация социальной ситуации развития: конструирование возрастно-специфической системы отношений между ребёнком и социальной средой, запускающей формирование ключевых психологических новообразований [3].

В эпоху информационного общества традиционная система развивающих взаимодействий подвергается существенным искажениям:

- «Цифровая социальная ситуация развития»: социализация смещается в конвергентную (гибридную) реальность [2; 6]. Доминирующими знаковыми орудиями становятся цифровые интерфейсы, алгоритмы и искусственный интеллект, что создает угрозу стихийной интериоризации фрагментарных культурных кодов.
- Дефицит живого коммуникативного пространства: опосредованность контактов экранами гаджетов ведет к редукции эмоционального резонанса, задержке развития эмпатии и коммуникативных компонентов высших психических функций.
- Трансформация когнитивного профиля: феномен «клипового мышления», ослабление произвольной концентрации внимания, сенсорная перегрузка и снижение фрустрационной толерантности (стойкости к неудачам) [5].
- Девалидация институционального авторитета взрослого: утрата педагогом монополии на знание требует отказа от прямого директивного управления в пользу диалогического партнерства.

В ответ на современные вызовы профессиональная позиция специалистов претерпевает качественный сдвиг: от дидактической передачи нормативных знаний к гуманитарно-антропологической и социально-медиативной поддержке.

- Педагог как навигатор смыслообразования: в условиях избытка информации знание ценно не само по себе, а как инструмент развития мыслительных операций. Миссия учителя — научить ребёнка смысловой селекции, верификации данных и переводу внешней информации во внутренний план личностного опыта [4].
- Педагог-психолог как архитектор психологической безопасности: психолог проектирует поддерживающее пространство группы, содействует развитию эмоционального интеллекта, произвольной саморегуляции и компенсирует проявления «цифрового аутизма» через восстановление субъект-субъектного диалога [7].
- Инклюзивная миссия: опираясь на тезис Л.С. Выготского о том, что определяющее значение имеет не органический дефект, а его социальное последствие [3, с. 89], специалисты обеспечивают преодоление «социального вывиха» у детей с ОВЗ через адаптивную среду и современные ассистивные технологии.

Эффективная реализация обновленной социальной миссии базируется на следующих направлениях:

1. Конструирование развивающих конвергентных сред: применение цифровых инструментов в качестве полноценных психологических орудий, стимулирующих понятийное, а не мозаичное мышление.
2. Перенос акцента на социально-эмоциональную ЗБР: систематическое внедрение технологий развития эмоциональной грамотности, критического мышления и культуры ненасильственного взаимодействия.
3. Междисциплинарный триумвират «Педагог — Психолог — Семья»: выработка согласованной позиции взрослых для нивелирования деструктивных влияний медиасреды.

Идеи Л.С. Выготского по-прежнему служат важной методологической основой для педагогики и психологии. Задача педагога и психолога XXI века — не отвергать цифровую среду, а помогать сделать её более человечной. Специалисты образования поддерживают связь ребёнка с культурными ценностями, заботятся о его психологическом благополучии и создают условия для непрерывного личностного развития.

Литература

1. Асмолов А.Г. *Психология современного детства: вызовы и риски* // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 3–15.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. *Цифровизация и развитие детей дошкольного возраста: культурно-исторический контекст* // Современное дошкольное образование. 2022. № 1 (109). С. 14–25.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. *Проблемы развития психики* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Кудрявцев В.Т. *Культурно-исторический подход Л.С. Выготского: от теории к практике современного образования* // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 18–32.
5. Поливанова К.Н. *Современное детство: новые вызовы и ориентиры исследовательских практик* // Журнал высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 3. С. 412–425.
6. Рубцов В.В. *Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и проблемы современного образования* // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 3. С. 12–28.
7. Фельдштейн Д.И. *Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы* // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2010. № 22. С. 2–11.

Культурно-исторические аспекты инициативности и самостоятельности в детском возрасте

Довольнова И.В.
кандидат психологических наук
преподаватель психологического факультета
Институт психологии им. Л.С. Выготского
ФГАОУ ВО РГГУ Москва, Россия
dovolnova1967@mail.ru

Гуманистический характер образования предполагает развитие субъектности на всех этапах образовательного процесса. Важная задача — содействие в раскрытии потенциала личности в обучении, формирование активной жизненной позиции. «Субъектность в сфере образования проявляется в расширении полномочий участия человека в своем образовании (с пассивного участия на «агентскую вовлеченность»), влиянии на образование, характеризуется самостоятельной, инициативной, творческой, сознательной деятельностью» (Абакумова, Сошенко, Червонный, 2023, С. 170).

Истоки инициативности и самостоятельности заложены в детском возрасте, которое «приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психических сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (Выготский, 1997, с. 9).

Анализ современных психолого-педагогических исследований показывает, что инициативность и самостоятельность нередко отождествляются. Инициативность рассматривается как частный случай самостоятельности или самостоятельность — часть инициативности. Однако ученые отмечают, что инициативность и самостоятельность — взаимообусловленные понятия, влияющие на развитие друг друга.

Психологическое содержание данных понятий различно и отражает основную идею культурно-исторической психологии — трансформацию зоны ближайшего развития в зону актуального развития, обеспечивающих взаимосвязь обучения и развития (Кожарина, 1992; Кравцов, Кравцова, 2020; Шопина, 2002).

Самостоятельность характеризует действия и поступки субъекта без какой-либо помощи извне. Представлено актуальным уровнем развития. Самостоятельность связана с автономностью, независимостью ребенка и проявляется в повседневных делах и поступках. Характеризует в большей степени операционно-технический способ действия (Смирнова, Солдатова, 2019).

В культурно-исторической психологии инициативность рассматривается в контексте самодвижения личности. Инициативность характеризует действия и поступки субъекта в овладении новым делом. Представлено уровнем потенциального развития. Это всегда новый взгляд на привычные действия, уход

от стереотипов и шаблонности, порождение собственного поля смыслов. Характеризуется стремлением к получению нового знания, овладению умением, в большей степени отражает смысловую сторону деятельности, компетентность ребенка в различных видах детской активности. «Абстрактная неопределенность понятия инициативности как способности быть источником движения получает в понятии субъектности содержательное наполнение благодаря двум моментам. Во-первых, субъект владеет соответствующим способом самоосуществления, что делает его субъектом конкретной деятельности, субъектом определенных отношений, субъектом направленного волеизъявления. Во-вторых, понятие субъектности предполагает сознательное установление границ компетентности и ответственности, то есть очерченность той сферы активности и интересов, по отношению к которой человек утверждает себя как субъекта» (Максимов, 2008, с. 4–5).

Однако для трансформации возможностей ребенка в самостоятельные индивидуальные действия нужна помощь взрослого как носителя идеальных форм культуры. Взрослый организует переход от совместного к самостоятельному действию (Д.Б. Эльконин, 2001). Величина помощи зависит от инициативных запросов ребенка в условиях обучения. Как отмечает Г.А. Цукерман, невозможно предугадать в какой точке пересечения инициатив взрослого и ребенка, ребенку понадобится помощь. Однако только в условиях сотрудничества и взаимопомощи может возникнуть новое культурное средство (Шур, Цукерман, 2022).

В исследованиях Е.Е. Кравцовой показателями величины помощи ребенку со стороны взрослого в ситуации, с которой ребенок не может справиться самостоятельно, то есть выполнить на уровне актуального развития, являются позиции взрослого по отношению к ребенку. Отметим их по величине оказываемой помощи от максимальной до минимальной.

1. Позиция общения «Пра-мы». Это такая позиция, когда взрослый не отделяет себя от ребенка, а воспринимает его как своеобразную «часть» себя самого. Предполагает не просто общий контекст у партнеров по общению, а общие переживания и общего субъекта как этих переживаний, так и деятельности.
2. Позиция общения «Над». Руководящая позиция взрослого по отношению к ребенку.
3. Позиция общения «Под» необходима для развития самостоятельных действий в контексте реализации задачи, поставленной взрослым, и в осуществлении руководящей роли по отношению к взрослому.
4. Позиция общения «На равных», совместное обсуждение и выполнение поставленных задач. Предполагает партнерские взаимоотношения между взрослым и ребенком, при которых каждый из субъектов реализуется в роли активного слушателя и активного участника.

Как отмечала Е.Е. Кравцова, все позиции в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку важны и нужны, но применение каждой из них должно быть адекватно ситуации содержательного общения.

В нашем исследовании показано, что позиция общения и взаимодействия «На равных» приводит к высоким показателям инициативности в обучении: снижает тенденцию к пассивному типу поведения, выраженную в готовности предоставить собственные варианты решения, отсутствии боязни совершить ошибку, стремлении продолжить поиск решения после неудачной пробы, преобразовании действия в собственной практической деятельности (Довольнова, 2024).

Теоретическое осмысление идей Л.С. Выготского позволяет сделать вывод о том, что инициативность и самостоятельность — важные показатели детской субъектности, наличие которых обеспечивает переход от потенциальных возможностей к самостоятельной самобытной сознательно управляемой деятельности. «Только в этом случае человек может чувствовать себя источником поведения и приписывать своим действиям личностный характер» (Кравцов, Кравцова, 2020, С. 10).

Литература

1. Выготский, Л.С. (1997). *Вопросы детской психологии.* СПб.: СОЮЗ.
2. Довольнова, И.В. (2024). *Психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте: Автореферат дис. … кандидата психологических наук: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред.* ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». СПб. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01013231009 (дата обращения: 25.09.2026).
3. Исаков, М.В. (2008). *Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов*: *Автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии.* Рос. гос. гуманитар. ун-т. М. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01013231009 (дата обращения: 25.09.2026).
4. Кожарина, Л.А. (1992). *Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: Автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 13.00.07. Теория и методика дошкольного образования.* Российская Академия образования. НИИ дошкольного воспитания. М. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01013231009 (дата обращения: 25.09.2026).
5. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2020). Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы. *Культурно-историческая психология,* 16(1), 4–12. https://doi.org/10.17759/chp. 2020160101.
6. Смирнова, Е.О., Солдатова, Ю.С. (2019). Особенности проявления инициативы современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*, 11(1), 12–26. https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102. — EDN BXWMAF.

7. Сошенко, И.И., Червонный, М.А., Абакумова, Н.Н. (2023). Профессиональные инициативы студентов как фактор развития субъектности будущих педагогов. *Вестник Томского гос. ун-та,* 492, 169–180. https://doi: 10.17223/15617793/492/19.
8. Шопина, Ж.П. (2002). *Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. Педагогическая психология.* Ин-т психологии РАН. М. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01013231009 (дата обращения: 20.09.2026).
9. Шур, С.Е., Цукерман, Г.А. (2022). Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы. *Психологическая наука и образование,* 27(1), 82–91. https://doi.org/10.17759/pse.2022270107
10. Эльконин, Д.Б. (2001). *Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды.* М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».

Л.С. Выготский о роли учителя: ретроспективный взгляд из современности

Зайцев С.В.
канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
loo-site@rambler.ru

Вопрос о соотношении роли учителя и ученика в учебном процессе — один из наиболее важных вопросов педагогики. Его разрешением в той или иной степени занимались многие известные педагоги, мыслители. Свой взгляд как психолога на решение этого вопроса предложил и Л.С. Выготский. Согласно его мнению, пассивность ученика в процессе обучения и воспитания «является верхом психологической несуразности. В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика. … Научная школа есть непременно «школа действий»» (Выготский, 1991, с. 82). Это школа, в которой ученик выступает деятельным субъектом своего обучения. Активность ученика в учебном процессе понимается Л.С. Выготским как возможность ребенка действовать самостоятельно — принимать собственные решения, проявлять личную инициативу в организации и регуляции своего обучения, т.е. выступать подлинным *субъектом* учения.

Только активная субъектная деятельность ученика наделяет его действительно глубокими и прочными знаниями, формирует его личный опыт, который является «единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме» (Выготский, 1991, с. 82). Это определяет, по Л.С. Выготскому, формулу воспитательного процесса — «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой,

и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» (там же, с. 85). Спустя многие годы эта идея нашла своё воплощение в организации «значимого» — основанного на опыте — учения в человекоцентрированной (Роджерс, Фрейберг, 2002) и личностно-ориентированной (Якиманская, 1996) системах обучения.

Идея Л.С. Выготского о самостоятельной «личной деятельности ученика» превращает последнего в подлинного субъекта учения, способного к самоорганизации, саморегуляции, саморазвитию и преобразованию действительности (Брушлинский, 1999).

В последнее время субъектный подход получает все большее развитие в психологической науке, становясь одним из ее системообразующих оснований (Абульханова, 2005), а также в практике образования (Сахарова и др., 2025). Субъектная активность ученика в учебном процессе выступает не только важнейшим условием эффективного обучения, но и его целью. Например, ФГОС НОО прямо ставит задачу формирования у школьников универсальных учебных действий, направленных на «обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения» (Асмолов и др., 2008, с. 27).

Изменение роли ученика, рост его субъектности в учебном процессе неизбежно влечет за собой изменение роли учителя. По мысли Л.С. Выготского, значение роли учителя заключается не в том, чтобы «непосредственно лепить чужую душу», а в том, чтобы делать это опосредованно, через соответствующую организацию образовательной среды.

Как указывает Л.С. Выготский, в отношении этой среды учитель выступает одновременно в двух ролях, как «организатор и управитель социальной воспитательной среды» (Выготский, 1991, с. 84) и как её элемент. Первая роль является важнейшей. В этой своей роли учитель задает общее направление деятельности детей, служит своего рода «рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» (там же, с. 82). Кроме того, учитель создаёт условия среды, благоприятные для обучения и развития детей. При этом Л.С. Выготский неоднократно подчеркивает, что такая роль учителя не только не умаляет его профессиональной активности, но, напротив, придает ей новый смысл и глубину. Благодаря активности учителя в создании активной учебной среды, «воспитательный процесс оказывается уже трёхсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключённая между ними среда» (Выготский, 1991, с. 89).

Столь существенное изменение традиционной роли учителя неизбежно влечет за собой столь же существенное изменение его профессиональной позиции, поскольку именно отношение учителя к ученику как субъекту учебной деятельности определяет суть этой позиции (Алехина, Дмитриева, 2011).

Как показывают исследования, формирование у учителей современной профессиональной позиции сталкивается с заметными трудностями.

В семейном воспитании российские родители почти не используются практики, направленные на раскрытие и развитие субъектности детей (Бухаленкова и др., 2021). Будучи школьниками, дети также в большинстве случаев являются свидетелями проявления традиционной (директивной) позиции учителей. В результате личный опыт субъектности, который (вспомним Л.С. Выготского) и является «единственным воспитателем», у детей так и не формируется.

Не удивительно, что и впоследствии, становясь студентами, будущие учителя рассматривают воспитательную деятельность как деятельность по поддержанию дисциплины и порядка в классе, и никак не связывают ее с воспитанием детской субъектности (Шакурова, 2021). Результаты проведения независимой оценки сформированности профессиональных компетенций 3603 студентов (будущих педагогов) из 38 вузов показали, что среди всех указанных в Профессиональном стандарте педагога трудовых действий наибольшие затруднения у студентов вызвало, в частности, активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (Марголис и др., 2015).

Обучение уже практикующих учителей различным средствам, методам и технологиям развития учебной самостоятельности и инициативы учащихся далеко не всегда приводит к применению их на практике, поскольку противоречит сложившимся ранее житейским убеждениям, традиционной позиции педагога. Эта позиция характеризуется априорным недоверием к эффективности самостоятельной учебной деятельности детей, а всякое проявление детской инициативы и стремления отстаивать своё мнение расценивается ими как проявление «непослушания», «упрямства» и «своеволия» (Зайцев, 2001). Полученные учителями современные научно достоверные знания, сталкиваясь с этими и другими их житейскими убеждениями, могут заметно деформироваться или вовсе не использоваться на практике (Сиднева и др., 2024).

Как видим, многие идеи Л.С. Выготского и теперь, спустя целый век, не утратили своей актуальности.

Литература

1. Абульханова, К.А. (2005). Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2*(4), 3–21.
2. Алехина, С.В., Дмитриева, С.М. (2011). Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения. *Психологическая наука и образование, 3*, 32–40.
3. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. и др. (2008). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя* (А.Г. Асмолов, общ. ред.). М.: Просвещение.
4. Брушлинский, А.В. (1999). Психология субъекта и его деятельности. В: В.Н. Дружинин (Ред.), *Современная психология: Справочное руководство* (с. 330–346). М.: Институт психологии РАН.

5. Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Картушина, Н.А. (2021). Роль уровня образования российских родителей в формировании интуитивных теорий воспитания детей. *Образование и саморазвитие, 16*(1), 82–92.
6. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика.
7. Зайцев, С.В. (2001). Трудный отказ от традиционных стереотипов. *Директор школы, 5*, 56–64.
8. Марголис, А.А., Сафронова, М.А., Шишлянникова, Л.М., Панфилова, А.А. (2015). Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов. *Психологическая наука и образование, 20*(5), 77–91.
9. Роджерс, К., Фрейберг, Д. (2002). *Свобода учиться*. М.: Смысл.
10. Сахарова, Т.Н., Серякова, С.Б., Подымов, Н.А., Подымова, Л.С., Швецова, М.Н. (2025). Методологические подходы к подготовке педагогов-психологов. *Наука и школа, 1*(2), 106–116.
11. Сиднева, А.Н., Чумаченко, Д.В., Калимуллин, А.М., Лобанова, А.Д. (2024). Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 14*(2), 365–384. https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.211.
12. Шакурова, М.В. (2021). Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя. *Образование и саморазвитие, 16*(3), 362–374.
13. Якиманская, И.С. (1996). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. М.: Сентябрь.

Встреча житейских и научных понятий при обучении школьников исследованию

Зенин К.А.
студент, ИнО НИУ ВШЭ, Москва, Россия
kazenin@edu.hse.ru

Школьник, впервые включённый в исследовательскую работу, как правило выполняет её как нераздельное целое. Он может довести работу до результата, но не способен осознанно и произвольно расчленить её на специфичные для исследования фазы, а потому не управляет переходами между ними: не различает исследовательский вопрос и гипотезу, наблюдение и эксперимент, интерпретацию данных и вывод. Внешне это выглядит как недостаток знаний о структуре исследования, и ожидаемая реакция учителя — эту структуру сообщить: дать схему и термины. Однако сообщённая структура остаётся внешней: учащийся способен её пересказать, но не применяет к собственной работе. Предлагаемое объяснение состоит в том, что дефицит лежит

не на стороне формального знания, а на стороне опыта: школьнику недостаёт житейской стороны исследовательских понятий. В работе планируется показать, как концепции научных и житейских понятий Л.С. Выготского могут быть применены в обучении школьников исследованию.

В культурно-исторической теории понятие — это не слово и не определение, а способ обобщать действительность и осознанно действовать со знанием. Житейские (спонтанные) и научные понятия различаются по происхождению, строению и способу употребления (Выготский, 1996; Выготский, 2014). Житейские складываются в непосредственном опыте и развиваются преимущественно «снизу вверх»: от единичных ситуаций к обобщению. Ребёнок практически верно употребляет слово «брат», но затрудняется осознанно определить это отношение или перенести его на более сложный случай.

Научные понятия формируются в систематическом обучении и с самого начала существуют внутри системы других понятий, а потому развиваются «сверху вниз»: от словесного определения и общего отношения к конкретному опыту. Понятие «революция» учащийся осваивает в курсе истории, соотносит с представлениями об общественном развитии, но не сразу связывает с собственными конкретными представлениями (Выготский, 1996; Выготский, 2014).

Обе линии движутся навстречу друг другу. Житейское понятие поднимается от конкретного опыта к осознанности и произвольности; научное, напротив, «прорастает» в область конкретных представлений. Встречаясь, они связывают знание и опыт: научное понятие приобретает содержательность и становится доступным для самостоятельного употребления, а житейское включается в систему осознанных отношений (Выготский, 1996; Выготский, 2014). Эта встреча выстраивается прежде всего в дискурсе учителя и ученика (Panofsky, John-Steiner, Blackwell, 1992). Само противопоставление не абсолютно: оба типа понятий испытывают влияние и опыта, и обучения.

Исследовательское обучение — форма обучения, при которой учащийся получает новые знания и навыки в процессе выполнения реального исследования, неся за него активную интеллектуальную ответственность (Minner, Levy, Century, 2010). Чтобы применить логику научных и житейских понятий к обучению исследованию, различим два уровня. Практический (житейский) — опыт постановки вопроса, получения данных, их интерпретации и обсуждения в конкретной ситуации. Теоретический (научный) — система понятий, с помощью которой исследование расчленяется на фазы и действия. В роли ядра научных понятий исследования здесь рассматривается обобщённая модель исследовательского цикла (Pedaste et al., 2015): ориентация, концептуализация, исследование, вывод и обсуждение, проходящее сквозной нитью через остальные фазы (рис. 1). Цикл не является жёсткой линейной последовательностью: интерпретация данных может потребовать вернуться к вопросу или плану.

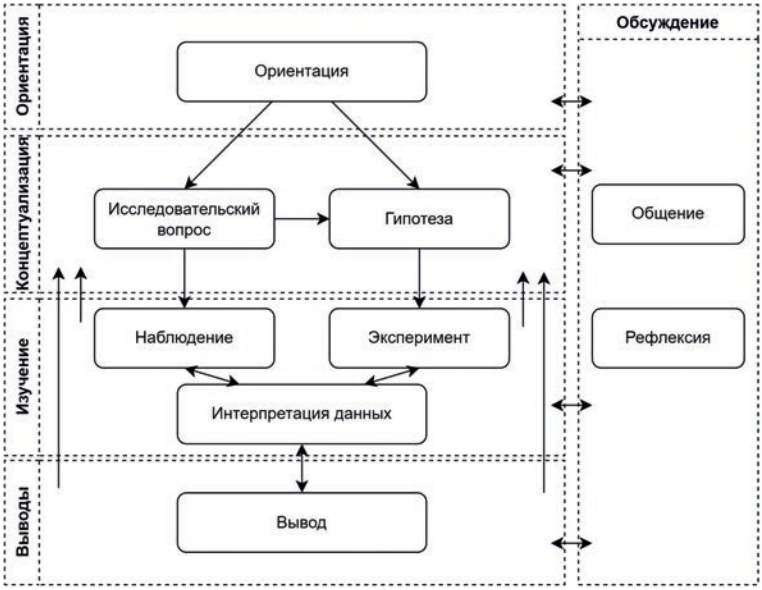


Рис. 1. Исследовательский цикл по (Pedaste et al., 2015)

Применительно к понятиям самой исследовательской деятельности культурно-историческая линия, по-видимому, разработана слабо: обращение к научным понятиям в ней связано преимущественно с предметными понятиями школьных курсов (Panofsky et al., 1992). Поэтому представляется небезынтересным, как встреча житейских и научных понятий выглядит применительно к фазам исследования. Далее это будет рассмотрено на материале одной педагогической виньетки.

Рассматриваемый эпизод относится к 16-й Международной исследовательской школе в Якутии — мероприятию, организующему исследовательское обучение для большого коллектива подростков (Обухов, 2009), где в течение недели участники работают над отдельными проектами под руководством тьюторов. Автор был тьютором одного из проектов, а описываемый школьник — участником его проекта старшего подросткового возраста. Эпизод реконструирован по памяти автора, анонимизирован; на публикацию получены согласия участника и его родителя.

В качестве исследовательской рамки на моём проекте была выбрана модель исследовательского цикла. Схема с рис. 1 была представлена участникам в первый день и вывешена в лабораторном кабинете: тем самым им была дана система терминов и отношений, описывающих фазы исследования, — основа научных понятий. Участники могли упорядочивать эти термины и объяснять

связи между ними, но почти не связывали их с собственным проектом, не употребляли осознанно и к схеме практически не обращались. Предположительно, им недоставало житейской стороны этих понятий. Привнести её на материале самого проекта было затруднительно: рассчитанное на семь дней исследование слишком комплексно. Требовалось предельно простое учебное исследование.

Такое исследование возникло спонтанно с подачи одного участника. В лаборатории стояли бутылки с дистиллированной водой, и в один из последних дней участник спросил вслух, отличается ли она на вкус от обычной. Автор предложил ему это проверить: участник налил стакан питьевой воды и стакан дистиллированной, попробовал каждую, отметил отсутствие различий и заключил, что дистиллированная вода на вкус не отличается от обычной. Затем автор предложил ему соотнести только что совершённые действия со схемой на рис. 1. Весь эпизод занял около десяти минут.

Фаза ориентации затруднения не вызвала: участник описал её как знание о том, что такое дистиллированная вода. Дальше обнаружились три точки затруднения на различении параллельных подфаз или близких фаз. Во-первых, участник связывал концептуализацию со своим первоначальным вопросом, но плохо различал исследовательский вопрос и гипотезу; при поддержке он отнёс исходную реплику к постановке вопроса, а затем, следуя односторонней связи между подфазами, сформулировал гипотезу. Во-вторых, он не различал наблюдение и эксперимент; затруднение было снято при поддержке автора, обратившего внимание на то, что условия изучаемой ситуации целенаправленно не изменялись: участник определил пробу как наблюдение, а отсутствие различий во вкусе — как интерпретацию данных. В-третьих, при переходе к выводу он заметил, что вывод повторяет уже сказанное об интерпретации данных; различение было введено через объём обобщения: на этапе интерпретации речь шла о воде из одной конкретной бутылки, а в выводе — о всякой дистиллированной воде. Фаза обсуждения затруднения не вызвала: участник отметил, что обсуждал вопрос с тьютором и другими участниками.

Эпизод позволяет описать приём в общем виде. Предельно простое мини-исследование, прожитое целиком и в одном масштабе, даёт житейскую сторону исследовательских понятий: опыт вопроса, пробы, интерпретации и вывода становится тем конкретным материалом, к которому научное понятие может «прорасти». Последующее соотнесение собственных действий со схемой цикла организует встречу с научной стороной, причём именно в дискурсе: затруднение обнаруживается на границе близких подфаз. Существенными здесь видятся два условия. Во-первых, простота: в недельном проекте фазы необозримы, а в десятиминутной пробе воды каждая из них представлена одним действием. Во-вторых, собственный интерес: исследование не было задано извне, поэтому действия учащегося уже принадлежали его

опыту. В результате житейское включилось в систему осознанных отношений, а научное стало доступным для произвольного и осознанного употребления.

Приведённое описание, разумеется, имеет свои границы. Эпизод единичен, реконструирован ретроспективно и носит разведывательный характер: понимание участником исследовательских понятий после упражнения не проверялось, переменные до и после не измерялись, а потому выводы гипотетичны и требуют отдельного, методологически подготовленного исследования. И всё же логика научных и житейских понятий Л.С. Выготского видится продуктивной рамкой для проектирования обучения школьников исследованию, а её разработка применительно к фазам исследовательского цикла — перспективным направлением дальнейшей работы.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1996). Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. Психологическая наука и образование, 1(1), 5–19.
2. Выготский, Л.С. (2014). Мышление и речь. М.: Директмедиа Паблишинг.
3. Обухов, А.С. (2009). Принципы построения программы деятельности Международной исследовательской школы и их реализация. Исследователь/ Researcher, (3–4), 298–307.
4. Minner, D.D., Levy, A.J., Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction — what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. Journal of Research in Science Teaching, 47(4), 474–496. https://doi.org/10.1002/tea.20347
5. Panofsky, C.P., John-Steiner, V., Blackwell, P.J. (1992). The development of scientific concepts and discourse. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 251–267). New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674.012
6. Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., van Riesen, S.A.N., Kamp, E.T., Manoli, C.C., Zacharia, Z.C., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, 14, 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Развитие обобщений как психологический механизм становления личностных ценностей в онтогенезе

Каширский Д.В.
заведующий кафедрой общей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского ФГАОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
psymath@mail.ru

Л.С. Выготский неоднократно подчёркивал, что все высшие психические функции изначально существуют в межиндивидуальном пространстве как форма сотрудничества между людьми и лишь затем становятся внутренним достоянием личности. Следует заметить, что эта закономерность в полной мере относится и к становлению личностных ценностей онтогенезе. Личностные ценности представляют собой интериоризированные и принятые субъектом внутренние критерии должного, которые позволяют ему отделять добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного. В своей развитой форме ценности выступают как устойчивые, осознаваемые и в разной степени вербализуемые образования, выполняющие в структуре личности регулятивную функцию, определяя её направленность, жизненные выборы и отношение к миру (Каширский, 2014). Однако зрелые формы личностных ценностей, которые обычно описываются в определении, даны человеку изначально. Они являются относительно поздним продуктом онтогенеза и формируются по мере развития личности, когда субъект обретает способность к глубокой рефлексии, самосознанию, произвольной регуляции поведения и долгосрочному планированию жизни (Выготский, 1999; Леонтьев, 2005).

Ранее нами было показано, что в развитии личностных ценностей могут быть выделены три этапа: 1) ценности присутствуют в сознании ребёнка в форме некритично принятых им культурны норм или ценностных установок; 2) в подростковом возрасте происходит рефлексия и переосмысление этих установок, «открытие» субъектом их подлинной значимости для себя; 3) в юношеском возрасте ценности выступают как психологическое средство для решения задач личностного и профессионального самоопределения (Каширский, 2014). Однако остается без ответа вопрос: что же обеспечивает переход от внешних, ситуативных нормативов к внутренним, автономным критериям должного? Проведенный анализ показывает, что становление личностных ценностей в онтогенезе связано с овладением субъектом высшими формами обобщения. Важно подчеркнуть, что когнитивная готовность (способность к теоретическому обобщению) является *необходимым, но не достаточным* условием развития ценностной сферы личности. Для превращения абстрактного «знания о ценности» в реально действующий личностный смысл требуется также эмоциональное принятие ценности, ее переживание, волевое усилие

и включённость ценности в практическую деятельность, где она и проверяется на прочность. В противном случае ценности остаются на уровне «знаемых», декларируемых, но не реально действующих психологических образований.

В отечественной психологии сложились различные классификации видов обобщения, которые позволяют конкретизировать этот механизм. Л.С. Выготский в генетической классификации обобщений выделил три последовательные стадии развития детского мышления и речевых значений: синкрет — объединение на основе случайного впечатления; комплекс — объединение на основе объективных, но разных связей, где критерии постоянно «мерцают»; и мышление в понятиях — высшее обобщение на основе единого, абстрактного и существенного признака (Выготский, 1999). В.В. Давыдов разделил обобщение на эмпирическое (строящееся на сравнении внешних, наблюдаемых признаков предметов) и теоретическое (содержательное) (основанное на анализе внутренних связей, сущности предметов и их генетического происхождения) (Давыдов, 2000). Заметим, что данные модели описывают разные стороны одного процесса. Выготский раскрывает когнитивно-операциональный аспект, отвечая ан вопрос о том, *как* именно мыслит ребёнок, как он связывает предметы и явления (по случайному признаку, по разным объективным связям или по единому существенному признаку). Давыдов же показывает, по *каким основаниям* осуществляется обобщение — по внешним, наблюдаемым признакам (эмпирическое) или по внутренним, сущностным связям (теоретическое).

Применение этих классификаций к анализу генезиса личностных ценностей позволяет увидеть, что развитие обобщений закономерно связано с изменением содержания и структуры ценностных образований, а каждая стадия развития обобщений задаёт качественно новый способ существования ценностей в психике субъекта. Так, на стадии синкретов (раннее детство) обобщение носит эмпирический характер. Ребёнок связывает явления по случайным, внешне наблюдаемым признакам. Соответственно, «должное» для него полностью внешнее, случайное и аффективно окрашенное. Он понимает, например, что «кричать нельзя, потому что в этой комнате стоит большая страшная тумбочка» (причина запрета для ребёнка — не сущность нормы, а случайное совпадение запрета с ярким эмоциональным впечатлением). На этой стадии ценность принадлежит ситуации, а не конкретной личности, субъекту, в критерии должного не имеют еще пока внутреннего, сущностного основания. Далее, на стадии комплексов (дошкольный и школьный возраст) обобщение по-прежнему остаётся эмпирическим, но теперь ребёнок соединяет уже не случайные, а объективные, хотя и разные, внешние признаки предметов и ситуаций. Именно поэтому ценностные нормативы на этой стадии развития обобщений группируются по разным, постоянно меняющимся критериям. Эти критерии могут сводиться к личной выгоде или страху наказания;

могут отражать социальные роли, групповые нормы, авторитет взрослого или конкретные обстоятельства, и др. Например: «С учительницей надо быть честным (а то накажут), с мамой — по обстоятельствам, а с другом — обязательно (иначе играть не будет)». Здесь ценность остаётся мозаичной, условной и привязанной к контексту. В ней ещё нет единого, устойчивого внутреннего основания. Важно, что на этом этапе субъект ещё не способен отделить *существенное* от *случайного*, поэтому его «ценностная» регуляция строится на эмпирически выделяемых, но разнородных признаках. Переход к стадии понятий (юношество и взрослость) становится возможным благодаря овладению теоретическим обобщением — способностью выделять внутренние, сущностные связи явлений. Именно этот тип обобщения позволяет человеку впервые отделить инвариантное от контекстуального (случайного, ситуативного). На данной стадии субъект открывает для себя ценность как универсальный внутренний закон, действующий независимо от внешних обстоятельств, выгоды или социального давления. И в этом случае ценность обретает свою подлинно личностную форму внутреннего критерия должного. Однако, наличие понятийного мышления само по себе не гарантирует, что та или иная ценность станет реальным регулятором поведения. Для последнего необходимо, чтобы ценность-понятие было эмоционально пережито и закреплено в поведении (собственном действии субъекта). Психологам, педагогам и родителям хорошо известен феномен «холодного» интеллектуального знания моральных принципов при отсутствии соответствующего поведения. Этот разрыв преодолевается только через практику свободного и ответственного выбора.

Каждая стадия развития обобщений создаёт предпосылки для качественного преобразования ценностной сферы, а переход на новую ступень обобщения открывает возможность для присвоения ценностей на более глубоком личностном уровне. Развитие обобщений выступает когнитивной предпосылкой, а описанные в наших исследованиях этапы — личностно-смысловым содержанием этого процесса. При этом переход от стадии к стадии не происходит автоматически. Он требует включения механизмов идентификации, эмоционального отклика (переживания), волевого усилия, без которых даже развитое теоретическое мышление может оставаться «безличным» (и безликим) инструментом и не обеспечить процесс полноценной интериоризации ценностей, их вращивания в структуру личности. Заметим также, что предложенная нами стадиальная модель описывает не жёсткую возрастную норму, а логику становления личностных ценностей. В этом процессе возможны фиксация на уровне комплексов (при устойчивом нравственном поведении в рамках социальной ниши) или достижение понятийного уровня функционирования ценностей в отдельных сферах жизни. Понятийный уровень является в нашей модели потенциальной вершиной, но не обязательной нормой.

Исходя из предложенной нами теоретической модели вытекают конкретные требования к организации воспитательного процесса, ориентированного на становление личностных ценностей.

Традиционные нравоучения («нужно быть честным», «надо помогать слабым») апеллируют к «знаемым» ценностям и остаются на уровне памяти, а не мышления. Они фиксируют ребёнка на стадии комплексов, где ценность привязана к внешнему одобрению или страху наказания. Воспитание, ориентированное на становление понятийного уровня обобщения, должно создавать условия для самостоятельного «открытия» ценности субъектом.

Комплекс всегда привязан к конкретным условиям, ролям или группе. Задача педагога и психолога — «оторвать» ценность от сиюминутной полезности. Эффективным инструментом здесь выступает сократический диалог и обсуждение моральных дилемм (например, дилеммы Л. Кольберга), где нет однозначно правильного ответа. Обсуждая ситуации ценностного конфликта, молодые люди вынуждены не просто пользоваться готовыми правилами, а выстраивать иерархию ценностей, аргументировать и формулировать внутренние критерии должного.

Пока подросток находится в позиции пассивного исполнителя, его ценности остаются синкретичными или комплексными («делаю, чтобы не ругали»). Понятие должного формируется только через собственное действие и столкновение с его последствиями. Включение в реальную социальную практику с высокой долей автономии (волонтёрство, социальное проектирование, наставничество) позволяет осуществить интериоризацию ценностей. В этом случае подросток сам сталкивается с живой реальностью, рефлексирует свои переживания и формулирует внутренний закон: «Я делаю это не потому, что меня заставили, а потому что не могу иначе».

Помочь подростку перевести ценности из неосознаваемых поведенческих паттернов в чётко артикулированные понятия можно через технику «экзистенциальной рефлексии». Эта техника заключается в анализе прошлых жизненных выборов, в которых он чем-то пожертвовал (временем, деньгами, комфортом) ради чего-то другого. Вопросы типа «Почему в той ситуации ты поступил именно так, хотя тебе это было невыгодно?», «Какое твоё внутреннее правило победило лень или страх?», «Как это правило можно назвать одним словом?» помогают подростку самостоятельно концептуализировать собственный жизненный опыт, переводя его из лоскутного «комплекса» в осознанное понятие-ценность.

На успешность воспитательного воздействия указывают изменения в речи и поведении молодого человека. Происходит изменение речевой модальности при обосновании им своих поступков: от «я поступил так, потому что так принято / мне бы влетело / мне это было нужно» к «я поступил так, потому что для меня важна справедливость / уважение / честность перед самим собой».

Однако следует помнить, что даже появление подобных речевых оборотов вовсе не гарантирует наличие у подростка устойчивой ценностной регуляции поведения, для которой необходима длительная практика, подкрепляющая декларируемые подростком ценности реальными поступками.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь.* М.: Лабиринт.
2. Давыдов, В.В. (2000). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов.* М.: Педагогическое общество России.
3. Каширский, Д.В. (2014). *Психология личностных ценностей: дисс. ... д-ра психол. наук.* М.: РГГУ.
4. Леонтьев, А.Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл; Академия.

Подготовка педагога к организации детско-взрослого коллектива: культурно-исторический подход

Ковытева А.А.
главный аналитик, аспирант, ФГБУ «РАО»
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Профессиональная подготовка педагога к воспитательной деятельности предполагает освоение не только способов проведения отдельных мероприятий, но и средств организации устойчивого сотрудничества детей и взрослых. Между тем в практике подготовки специалистов способность создавать и развивать воспитательный коллектив нередко растворяется в более широких задачах планирования воспитательной работы, коммуникации с обучающимися и организации событий. В результате недостаточно конкретизировано, чему именно необходимо учить педагога, чтобы совместная деятельность становилась пространством инициативы, ответственности и личностного развития участников.

Цель исследования — теоретически обосновать содержание подготовки педагога к организации детско-взрослого воспитательного коллектива с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов. Использованы теоретический анализ научной литературы, сопоставление положений культурно-исторической психологии и отечественной педагогики коллектива, структурно-функциональное моделирование профессиональной готовности. Рассматриваемые положения представляют собой результат теоретического этапа исследования и не претендуют на статус эмпирически подтвержденной модели.

Отправным положением выступает тезис Л.С. Выготского о социальной природе становления высших психических функций: первоначально способы действия складываются во взаимодействии людей, а затем становятся достоянием самого человека [1]. Для педагогики это означает необходимость анализировать не только индивидуальные качества воспитанника, но и способы построения его отношений с другими людьми. Вместе с тем культурно-исторический подход сам по себе не задает готовой технологии организации воспитательного коллектива; его положения требуют педагогической интерпретации применительно к целям, содержанию и условиям воспитательной деятельности.

Такую интерпретацию позволяет уточнить исследование В.В. Рубцова, в котором совместные действия рассматриваются как существенное условие освоения способов решения задач и развития участников обучения [2]. Принципиальным становится различение простого нахождения детей рядом и совместной деятельности, в которой участники согласуют цели, распределяют действия, обсуждают возникающие затруднения и вырабатывают общее решение. Перенос данного положения в сферу воспитания требует дополнительного обоснования: воспитательное взаимодействие направлено не только на овладение способом действия, но и на приобретение социального опыта сотрудничества, взаимной ответственности и общественно значимой заботы.

В педагогике И.П. Иванова эту сторону коллективной жизни раскрывает организация коллективных творческих дел, предполагающая участие детей и взрослых в поиске замысла, планировании, осуществлении и обсуждении общего дела [3]. Л.И. Новикова, рассматривая детский коллектив одновременно как организацию и психологическую общность, подчеркивала связь его развития с развитием личности ребенка [4]. Сопоставление подходов позволяет сделать вывод: воспитательный коллектив не тождествен административно сформированной группе и не возникает автоматически в результате проведения мероприятий. Его развитие связано с характером совместной деятельности, отношениями участников и постепенным расширением возможностей детской инициативы.

В рамках настоящего исследования организация детско-взрослого воспитательного коллектива рассматривается как особая профессиональная задача педагога: целенаправленное создание условий, при которых дети и взрослые объединяются вокруг социально значимых целей, включаются в совместную деятельность, участвуют в принятии решений и осмысляют полученный опыт. Взрослый здесь не устраняется от руководства, но изменяет его характер: от преимущественного распределения заданий — к сопровождению общего замысла, поддержке инициативы и передаче участникам посильной ответственности. Такое понимание не исключает возрастных и индивидуальных различий, а делает их значимым условием выбора педагогических способов взаимодействия.

Исследования О.В. Гукаленко и И.В. Усковой показывают значимость специальной готовности педагогов к проектированию и осуществлению

ценностно ориентированной внеурочной воспитательной деятельности, объединяющей личностную позицию, педагогические знания и способы организации взаимодействия [5]. Развивая эту логику применительно к детско-взрослому коллективу, предлагаем рассматривать профессиональную готовность как интегративное профессионально-личностное образование, проявляющееся в способности педагога проектировать, организовывать и осмыслять совместную воспитательную деятельность детей и взрослых.

В предлагаемой структуре выделены пять взаимосвязанных компонентов. Мотивационно-ценностный выражает принятие сотрудничества, достоинства и инициативы ребенка как оснований воспитания. Теоретико-методологический включает понимание закономерностей становления коллектива, культурно-исторических оснований развития и принципов совместной деятельности. Проектно-организационный характеризует способность создавать условия для общего целеполагания, планирования дел, распределения ответственности и самоуправления. Коммуникативно-ролевой отражает умение выстраивать сотрудничество и гибко изменять педагогическую позицию от организатора к наставнику и партнеру. Диагностико-рефлексивный предполагает наблюдение за динамикой отношений и участия, обсуждение результатов коллективных дел и корректировку педагогических действий. Данная структура является авторской исследовательской конструкцией и требует проверки на педагогической выборке.

Предложенный подход задает и содержание подготовки педагога: анализ ситуаций детско-взрослого взаимодействия; проектирование коллективного дела с участием обучающихся на всех этапах; освоение способов фасилитации группового обсуждения и разрешения противоречий; выбор форм передачи инициативы; рефлексию изменений в отношениях и уровне самостоятельности участников. Критерием успешности подготовки в этой логике не может служить одно лишь количество проведенных мероприятий: необходима оценка профессиональных действий педагога и создаваемых им возможностей для осмысленного участия детей.

Важным следствием проведенного сопоставления является различение двух результатов педагогической деятельности: организационного, выраженного в проведении общего дела, и развивающего, связанного с изменением способов участия детей. Формальное наличие актива, поручений и календаря мероприятий еще не свидетельствует о сформированности коллектива как пространства сотрудничества. Для оценки педагогических действий существенны такие признаки, как возможность обучающихся предлагать и обсуждать решения, согласовывать позиции, принимать посильные обязательства, обращаться за поддержкой и совместно анализировать последствия действий. В таком понимании качество организации коллектива соотносится с характером участия детей, а не только с внешними результатами события.

Это различение может быть положено в основу последующей диагностики профессиональной готовности. Предполагается использовать ситуационные задания для педагогов, в которых необходимо определить способы поддержки детской инициативы, организовать согласование несовпадающих предложений, выбрать приемы распределения ответственности и предложить процедуру коллективной рефлексии. Оцениваться должны не декларативные установки респондентов сами по себе, а обоснованность предлагаемых решений и их соответствие принципам совместной деятельности. Конкретные показатели, шкалы и критерии интерпретации еще предстоит разработать и проверить; до апробации их нельзя рассматривать как валидизированный диагностический инструмент.

Таким образом, обращение к культурно-историческому подходу позволяет уточнить содержание профессиональной подготовки педагога: ее предметом выступает не только технология организации воспитательного события, но и педагогическое конструирование развивающих форм совместной жизни детей и взрослых. Дальнейший этап исследования предполагает операционализацию пяти компонентов готовности, разработку диагностических показателей и их апробацию с участием педагогических работников, осуществляющих воспитательную деятельность с детскими коллективами.

Литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 5–328.
2. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
4. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. — М.: ПЕР СЭ, 2010. — 335 с.
5. Гукаленко, О.В., Ускова, И.В. Формирование готовности педагогов к организации ценностно-ориентированной внеурочной воспитательной деятельности: методологические подходы и образовательная практика // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 1, № 5 (95). — С. 22–42. — DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-22-42

Преодоление антропоцентризма как один из эффектов развивающего обучения (предварительное исследование)

Кохановић Е.В.
кандидат психол.наук, ведущий научный сотрудник
ФНЦ ПМИ (ПИ РАО им. Л.В. Щукиной), Москва, Россия
Chudinova_e@mail.ru

Одно из важнейших положений теории Л.С. Выготского — идея о влиянии обучения на развитие — продолжает сегодня оставаться базой для множества исследований, проводимых как в нашей стране, так и за рубежом. В частности, продолжается поиск тех форм и технологий обучения, которые являются максимально эффективными для развития мышления и сознания, а также отслеживание эффектов развития, порожденных разными вариантами направленного обучения.

Изучая роль естественнонаучного образования в рамках популярного сегодня в зарубежной психологии направления conceptual changes, современные исследователи продемонстрировали чрезвычайную устойчивость интуитивных представлений о природе, человеке, физических и биологических явлениях (см., например, Штульман, 2020). В частности, полученные результаты показывают «стабильные, но удивительно небольшие различия между учащимися 8-х классов и студентами по показателям интуитивного биологического мышления, а также стабильное, но опять же удивительно небольшое влияние расширения биологического образования на интуитивное биологическое мышление» (Coley, Arenson, Xu, Tanner, 2016, с. 1). Возможно, однако, что это, в значительной степени определяется характером обучения. Развитие современного биологического образования идет в разных направлениях, однако, как правило, нововведения касаются лишь отдельных форм и методов, преимущественно связанных с внедрением информационных и медиа-технологий (см., например, Atchia, Gunowa, 2025; Lin, Cheng, Ka, 2025; Sembiring, Yusuf, 2025) и, по-прежнему, не связаны с существенным изменением содержания образования. На ведущую роль **преобразования содержания** учебных предметов для достижения развивающих эффектов неоднократно указывали ученики и последователи Л.С. Выготского — П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. (Давыдов, 2000; Гальперин, 1966).

Курс «Новая биология» (6–9), разработанный в 2000–2012 гг. на основе теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, отличается от традиционного школьного обучения биологии радикальным изменением содержания учебного предмета (Учим понимать биологию, 2019). Наблюдения за процессом обучения и развития школьников в рамках этого курса позволили сделать предположение о том, что изучение биологии путем восхождения от абстрактного

к конкретному (Ильенков, 1997; Энгестрем, 2020) изменит интуитивные биологические представления школьников более радикально, чем тот вариант биологического образования, который предлагался ученикам и студентам в исследовании Коули, Аренсон, Янь Сю и Таннер (Coley, Arenson, Xu, Tanner, 2016).

Одной из характерных черт интуитивных биологических представлений является антропоцентризм, выражающийся в склонности приписывать человеческие черты другим объектам (одушевленным или даже неодушевленным), использовать человека в качестве меры для рассуждений о биологических видах или процессах или рассматривать людей как уникальных и биологически не связанных с миром других живых существ (Штульман, 2020).

Для предварительной оценки высказанного предположения был взято лишь одно из заданий, использованных Коули, Аренсон, Янь Сю и Таннер в блоке заданий на антропоцентрическое мышление. Респондентам предлагалось определить, с какими группами живых существ у человека есть общий предок. Степень антропоцентризма оценивалась по тому, насколько внешняя схожесть с человеком определяла выбор респондента. Любое указание на то, что человек не имеет общего предка с другим видом (группой), рассматривалось как проявление антропоцентрического мышления.

В обширном исследовании Коули, Аренсон, Янь Сю и Таннер участвовали ученики 8-х классов, а также студенты первого курса биологического профиля, поступившие в ВУЗ с высокими оценками по биологии. Для сравнения мы также взяли группу учеников 8 класса биологического профиля (26 чел.) и группу учеников 10 класса биологического профиля с разными оценками по профильному предмету — от 3 до 5 баллов (20 чел.). Большая часть из них обучалась с 6-го класса по курсу «Новая биология», а с 8 этот курс был расширен профильным биологическим обучением.

На рис. 1 и 2 представлено сравнение результатов нашего опроса с результатами, полученными Коули, Аренсон, Янь Сю и Таннер для восьмиклассников и студентов биологического профиля.

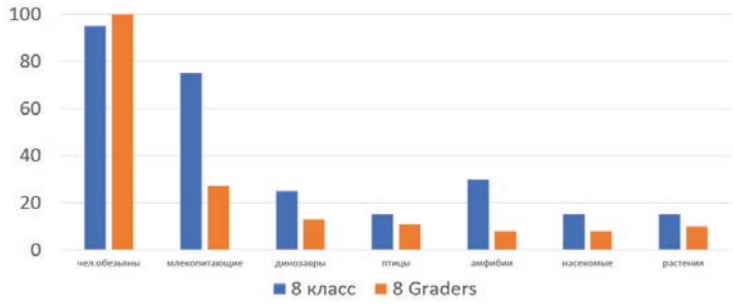


Рис. 1. Процент респондентов, ответивших, что данная группа живых существ имеет общего предка с человеком (сравнение двух групп восьмиклассников)

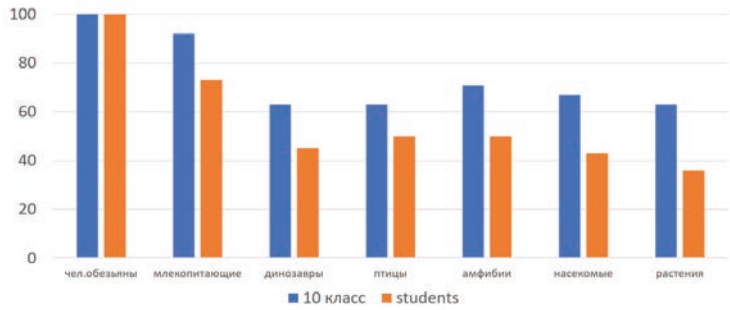


Рис. 2. Процент респондентов, ответивших, что данная группа живых существ имеет общего предка с человеком (сравнение учеников 10 класса с группой студентов биологического профиля в исследовании Коули и др.)

Поскольку исследование носило предварительный характер, число участников было небольшим и статистическая обработка результатов не проводилась. Однако, по диаграммам можно видеть, что результаты восьмиклассников двух сравниваемых групп существенно различаются лишь в отношении млекопитающих и, в некоторой степени, амфибий. В ходе получения дальнейшего образования происходит заметное уменьшение степени антропоцентризма у обеих сравниваемых групп и, в то же время, значительное нарастание различий между группами. Несмотря на то, что у наших школьников впереди еще год изучения биологии до поступления в ВУЗ, и в классе обучаются ученики разного уровня подготовленности, можно видеть, что значительно больше 50% респондентов отчетливо ощущает единство происхождения человека и других живых существ, включая совсем несхожие с человеком растения. В то же время студенты биологического профиля из группы Коули и др. демонстрируют значительно большую степень антропоцентризма. Таким образом, предварительно можно заключить, что характер получаемого образования определяет степень преодоления антропоцентризма как черты интуитивного биологического мышления.

Литература

1. Давыдов, В.В. (2000). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов* (2-е изд.). М.: Педагогическое общество России.
2. Гальперин, П.Я. (1966). *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий.* В кн: Исследования мышления в советской психологии. М.
3. Ильенков, Э.В. (1997). *Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении.* М.: Российская политическая энциклопедия.

4. Чудинова, Е.В. (сост.). (2019). *Учим понимать биологию*. М.: Авторский Клуб.
5. Штульман, Э. (2020). *Сбитые с толку.* М.: Манн, Иванов и Фебер.
6. Энгестрем, У. (2020). Восхождение от абстрактного к конкретному как принцип экспансивного обучения. *Психологическая наука и образование. 25*(5), 31–43. URL: https://doi.org/10.17759/pse.2020250503
7. Atchia, S.M.C., Gunowa, M. (2025). Use of concept cartoons within the conceptual change model to address students' misconceptions in biology: a case study. *Journal of Biological Education*, *59(1),* 162–180. URL: https://doi.org/10.1080/00219266.2024.2308305
8. Coley, J.D, Arenson, M., Xu, Y., Tanner, K.D. (2016). Intuitive biological thought: Developmental changes and effects of biology education in late adolescence. Cognitive Psychology*, 92(3),* 1–21. URL: https://doi.org:10.1016/j.cogpsych.2016.11.001
9. Lin, Y.-A., Cheng, P.-H., Ka, C.C. (2025). Teaching genetics and evolution with cross-scale concepts: An interactive board game for secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21(10),* 2707. URL: https://doi.org/10.29333/ejmste/17029
10. Sembiring, D.A.E.P., & Yusuf, M. (2025). *How do students understand biological concepts? A study on science literacy in basic education. Jurnal Sinar Edukasi, 6(3),* 207–222. URL: https://doi.org/10.61346/jse.v6i03.289

Развитие детско-взрослого образовательного сообщества на основе модели научной школы

Леонтович А.В.
к. психол. наук, профессор факультета «Психология образования»
МГППУ, Школа № 1553 им. В.И. Вернадского, Москва, Россия
leontov@gmail.com

Тема развития образовательных сообществ является одной из ведущих в проектировании образовательных систем будущего. В отечественных психологии и педагогике показана значимость ценностно-ориентированных сообществ для трансляции культурных и профессиональных норм между поколениями (Л.С. Выготский, культурно-историческая теория, А.В. Брушлинский, коллективный субъект в субъектно-деятельностном подходе, В.В. Рубцов, социально-генетическая психология и др.). В.И. Слободчиков ввел категорию со-бытийной общности, которую он понимает как высшую форму бытийной общности, где «смыслы, ценности и цели в своём категориальном статусе оказываются подлинно системообразующими со-бытийных форм единения людей». Это определение, по мнению авторов, может стать «инструментом диагностики для педагогов, руководителей, психологов, а также ориентиром для проектирования», когда они «становится реальностью

повседневной совместной жизни и деятельности». (Слободчиков, Остапенко, 2026, с. 121). В.В. Рубцов отмечает: «Содержание образования «оживает» только в формах совместной деятельности детей — как между собой, так и вместе с взрослыми» (Рубцов, 2019).

Практики реализации этого подхода известны в отечественном образовании (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов и др.). Для них были характерны общая целевая установка на деятельность, ценность ее смысла для себя и других, развитые формы взаимодействия и ответственности за общее дело.

Общие закономерности существования организованностей живых существ, начиная от микробных сообществ, биогеоценозов и ландшафтных сообществ, сообществ насекомых и высших животных, и, наконец, человеческих сообществ, определяются рядом типологических факторов. Здесь мы бы отметили следующие два важные для образования:

— Поток энергии (обмен с другими научными и педагогическими сообществами, открытость внешним идеям и практикам);
— Видовое разнообразие (различие профессиональной подготовки, интересов членов сообщества, которые позволяют им «разделить» ниши и тип предметной деятельности для достижения общей цели (коллективно-сопряженная деятельность по выражению В.И. Слободчикова), за счет этого освоение большего количества видов ресурсов.

Эволюционистский подход к рассмотрению сообществ развивал Герберд Спенсер, который предлагал в качестве прототипа социального сообщества биологический организм. В качестве продуктивной аналогии он определял цели социальных институтов, дифференциацию функций членов сообщества, их интеграцию в единую целостность. Идея определения прототипа и его дальнейшая адаптация к новым условиям стали для нас важной частью анализа и проектирования детско-взрослых образовательных сообществ.

В образовательных сообществах главную функцию имеет воспроизводство и передача культуры на основе совместной деятельности детей и взрослых. В нашей практике мы считаем центральным выбор типологически наиболее близкого прототипа и его модификация в соответствии с условиями деятельности конкретной сферы и образовательного учреждения. В области интеллектуальной деятельности таковыми нами были предложены научные школы.

Наука как культурный институт выработала механизм воспроизводства научного сообщества, норм и традиций научно-исследовательской деятельности. По мнению многих исследователей, таким механизмом являются научные школы. Феномен научной школы рассматривался и педагогами. Так, С.И. Гессен писал, что метод научного мышления передается устным путем, через его живого носителя. Именно этим обусловлено незаменимое значение учителя и школы: «Никакие книги никогда не могут дать того, что может дать хорошая школа» (Гессен, 1995, с. 15). М.Г. Ярошевский выделял, среди прочих,

следующие важные для нас признаки научной школы: наличие лидера, задающего вектор развития научной школы, наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели; общность подходов (или единая парадигма) совместной деятельности (Ярошевский, 1977).

Для нас важно выделить ключевые основания, которые позволяют вырастить детско-взрослое сообщество, основанное на общих целях, смыслах, ценностях. Такое сообщество мы называем ***проектно-исследовательской школой.*** Проектно-исследовательская школа, в отличие от научной, имеет двухслойную структуру, определяемую различием целей учащихся и взрослых при организации образовательного процесса.

Научно-педагогическая школа объединяет взрослых, педагогов, предметом их деятельности является построение образовательной среды, форм учебной деятельности, средств мотивации учащихся и педагогов для достижения максимально возможных образовательных результатов. Здесь функцию ***лидера*** играет управленец-ученый, обладающий широким общекультурным кругозором, владеющий на практике методами и обладающий собственным опытом психолого-педагогической работы с учащимися. Он способен подняться над административными требованиями, интерпретировать существующую в образовании нормативную базу как средство достижения целей концепции школы. Способен к глубокому анализу традиций, состава педагогов и учащихся школы, их ментальных установок и жизненных притязаний. ***Программа*** — направленность на достижение личностного развития, становления субъектности учащихся средствами исследовательской деятельности. Здесь ключевыми являются глубокая проработка образовательных смыслов разных форм образовательной деятельности, органичное включение их в учебный план, обеспечение спектра входа учащихся в деятельность и присвоения ими ее смысла. ***Терминология*** и установки коллектива — общие ценности и цели как у сообщества. Здесь значимую роль играет владение учителями межпредметной понятийной системы, ориентированной на описание психоэмоционального и личностного развития учащихся, выход за рамки цели достижения знаний по преподаваемому предмету.

Учебно-исследовательская школа представляет собой научную школу в миниатюре, где ***лидер***, педагог, руководитель исследований организует образовательный процесс путем моделирования структуры исследований с учащимися в процессе решения учебной исследовательской задачи.

Требования к качествам лидера:

— Авторитет учителя: знание предмета, знание ценностных ориентаций детей; знание элементов молодежной субкультуры
— Личная состоятельность за стенами школы, умение предложить успешный жизненный трек и обосновать понимание успешности.

— Умение адаптировать программу и цель исследовательской деятельности (по уровню, трудоемкости, эмоциональной окрашенности) под возрастные и личные особенности учащихся.
— Реализация исследовательских методик на практике, на реальных объектах соответствующей науки, исследования которых представлены в научной литературе.
— Применение форм образовательной деятельности, которые отвечают возрастным запросам учащихся на общее развитие, коммуникацию, социальные пробы.

Программа — моделирование процесса исследования, в результате которого учащиеся получают субъективно новое знание. На основе совместной разработки исследовательской программы ученических исследований и ее последующей реализации складывается ***единое видение, единый подход*** к исследовательской деятельности и у членов педагогического коллектива, и у выполняющих исследовательскую работу учащихся, происходит увязка и сближение функциональных связей «коллега-коллега» и «духовный наставник-младший товарищ», которые в дальнейшем определяют лицо проектно-исследовательской школы — разновозрастного коллектива образовательного учреждения.

Главным требованием к исследовательской программе научно-педагогической школы является ее значимость, наличие смыслов для членов педагогического коллектива (или единое поле ценностей). Главным условием значимости программы является возможность реализации для учащихся и педагогов их актуальных запросов и ожиданий, которые они вместе формулируют и намечают пути совместной работы по их удовлетворению.

Исследование как культурное явление позволяет подойти к воспитанию как морально-нравственных качеств, характерных для русской национальной культуры: патриотическое чувство, любовь к Родине, так и способность уважать и понимать людей иных культур. Это вытекает из двойственности науки как культурного явления. С одной стороны, в основе науки «…лежит для всех равно обязательная сила научных фактов и обобщений», «основы ее не зависят от особенностей племенных или исторических», с другой стороны, «…развитие научной мысли находится в теснейшей и неразрывной связи с народным бытом и общественными установлениями — ее развитие идет в сложной гуще исторической жизни…» (Вернадский, 1988, с. 63). В науке отражается национальное лицо народа и (в том числе) через науку он входит в мировую культуру. В этом сосредоточен воспитательный потенциал науки как сферы концентрации национальных традиций в каждом исследовательском коллективе (что особенно характерно для российских ученых, традиционно принимавших активное участие в культурной и политической жизни) и как способа культурологического диалога. Как отмечал П.В. Волобуев, для русских ученых всегда были свойственны «идейность, патриотические

устремления и порожденные ими чувство общественного долга, подвижническое отношение к своей научной деятельности…» (Волобуев, 2000). Наличие таких личностей в культурной области науки, на основе которой происходит образовательная деятельность, очень важно.

Рассмотренная модель проектно-исследовательской школы в образовании реализована в течение многих лет в Школе № 1553 им. В.И. Вернадского, ряде региональных образовательных организаций, при проведении Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского.

Литература

1. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М., Наука, 1988. — 404 с.
2. Волобуев П.В. Неопубликованные работы. Воспоминания. Статьи. М., Наука, 2000. — 510 с.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введ. в прикл. философию: учеб. пособие для вузов / С.И. Гессен. — Москва: Школа-пресс, 1995. — 447 с.
4. Рубцов В.В. Интервью РИА «Новости». URL: https://mgppu.ru/news/7180, дата обращения 19.09.2026.
5. Слободчиков В.И. О природе со-бытийной общности: неслиянно-нераздельное единство смыслов, ценностей и целей / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, К.В. Зелинский // Народное образование. — 2026. — № 6 (1526). — С. 109–123.
6. Ярошевский, М.Г. Логика развития науки и научная школа / М.Г. Ярошевский // Школы в науке. — М.: «Издательство «Наука», 1977. — С. 7–97.

Школа генеральных конструкторов как технология развивающего образования

***Логинова Л.Н.*[1], *Громыко Н.В.*[2], *Усольцев С.П.*[2]**
[1]ФГБОУ ВО Российский университет транспорта, Москва, Россия
[2]АНО Институт опережающих исследований им. Е.Л. Шифферса, Москва, Россия

Принципиальная идея учебной задачи как основной единицы учебной деятельности была выдвинута В.В. Давыдовым и стала основой практики развивающего обучения. Согласно В.В. Давыдову, решая учебную задачу, ребенок собственно и овладевает понятием как **общим способом** деятельности: «при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с ходу» и сразу правильно» (Давыдов, 1994, с. 9).

При обучении школьников и студентов проектированию также нужно опираться на учебную задачу по Давыдову как на основную единицу учебной

деятельности. Но в рамках проектной деятельности она устроена иначе. Учебная задача по Давыдову в **контексте проектирования** — это 1) выдвижение учащимся проектного замысла, 2) реализация данного проектного замысла в процессе работы над решением поставленной проблемы и, наконец, 3) корректировка замысла после того, как была осуществлена попытка реализовать проект, перепроектирование того, что первоначально было намечено сделать.

Чем обусловлено такое различие? Давыдов занимался включением школьников начальных классов в основы исследовательской деятельности (в квазиисследование). Это предполагало формирование понятийного мышления. У подростков же при включении в проектную деятельность формируется проектное мышление. Согласно Ю.В. Громыко, «в отличие от понятийного мышления в соответствии с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова, в котором прослеживаются условия происхождения знания, проектное мышление **выявляет границу освоенного человечеством** на основе полученного знания. […] В основе **проектного** мышления **так же,** (как и в основе понятийного мышления, — *авт.*) лежит **мыслительный акт,** но на основе этого мыслительного акта моделируется не исходное основание изучаемой знаньевой системы, **а форма организации коллективной деятельности, которая должна быть реализована**» (Громыко, Ю.В., 2025, с. 179). В этом и основная причина отличия учебной задачи: нужно учить созданию формы организации коллективной деятельности при разработке и реализации разных проектов.

Но проектирование не может быть ограничено чисто организационным проектированием. Проектный замысел, выдвинутый учащимися в ходе решения учебной задачи по Давыдову, должен содержать не одну, а три составляющих:

— прежде всего, замысел продукта, который хотим получить;
— также замысел социального преобразования или преобразования деятельности за счет нового продукта;
— и замысел преобразования организационной формы самой проектной группы (о чем говорилось выше).

Сказанное можно пояснить на конкретном примере. В 2025–2026 учебном году авторы работали в Российском университете транспорта (МИИТ) с двумя студенческими командами, перед которыми стояла задача спроектировать систему управления БПЛА для опыления полей так, чтобы БПЛА держал курс при ветре и работал, если пропадет GPS-сигнал. Ни готового решения, ни готового технического задания у студентов не было, поэтому они сами должны были породить проектный замысел и довести его до технического задания.

Обучение проектированию велось в соответствии со всеми тремя составляющими проектного замысла, указанным выше. Учащиеся разрабатывали и конструкцию стабильного БПЛА, и способ работы аграриев-заказчиков с ним, а также меняли свою форму работы в команде, переходя от привычного

«школярского» — реферативного — способа работы (найти в интернете готовое решение и пересказать его для преподавателя) к освоению профессиональных позиций.

Но для того чтобы профессиональная деятельность выпускников вузов не ограничивалась стартапами, а вела бы к серьезным социально-экономическим изменениям, в проектной деятельности необходимо использовать образовательную технологию Школы генеральных конструкторов (далее — ШГК) (Громыко, Н.В., 2009, с. 251–272; Громыко, Н.В., 2023; Зенин, Маркова, Усольцев, Чаусов, 2011).

В основе технологии ШГК лежит идея интеграции науки, промышленности и образования, при которой ученые и промышленники оказываются включенными в образовательный процесс.

Базовая единица содержания в ШГК состоит в следующем: учащиеся должны освоить переход от новых научных знаний и фундаментальных принципов к новым техническим и технологическим решениям и далее — к новым формам организации деятельности: к новым производствам и бизнесам, к новым отраслям и кластерам. Или восстановить за новым технологическим решением стоящие за ними новые фундаментальные знания и принципы, а затем на основе их предложить новые направления промышленного развития и новые формы организации деятельности. Например, в случае работы с созданием новой конструкции БПЛА, необходимо от конкретного изделия перейти к проектированию новой отрасли — беспилотному транспорту.

Что же в данном случае является учебной задачей по Давыдову? Обучение указанным переходам.

Как видим, учебная задача при использовании образовательной технологии ШГК является усложнением учебной задачи при обучении проектированию, о которой говорилось выше. Для беспилотного транспорта продуктом будет, с одной стороны, типология видов беспилотного транспорта, а с другой стороны — схема организации отрасли. И, что очень важно, по отношению к данному проекту должно произойти самоопределение учащихся — что конкретно каждый из них будет делать в команде, для того чтобы нарисованная «картинка» отрасли стала реальностью.

Основной вопрос, который надо ставить: позволяет ли данная задача, которая делалась в РУТе, осуществить переход к проектированию новой отрасли и сделать эту задачу ядром устройства будущей отрасли, или необходима другая задача. Поскольку задача как ядро отрасли должна позволять осуществить восхождение собственно к масштабу отрасли. И это восхождение не в структуре исследовательской деятельности, где происходит работа над теоретическим знанием (Давыдов, 1996), а это организационное восхождение, о чем говорил в своих лекциях в МФТИ Генеральный конструктор Побиск Георгиевич Кузнецов. Другими словами, это восхождение не в рамках объектно-знаниевой системы, но это организационное восхождение, где задача, освоенная

студентами ранее, должна просматриваться, претендует ли она на ядро новой отрасли, индустрии будущего, или нет.

В качестве критериев, позволяющих определить, можно ли из проектной задачи развернуть отрасль, назовем следующие:

1. Проектная задача потенциально может быть развернута в ряд задач по принципу усложнения, ведущих к проектированию отрасли.
2. Проектная задача должна обеспечивать развертывание деятельностных процессов с захватом поля практики.
3. Проектная задача должна обеспечивать «наращивание» процессов управления.

Литература

1. Громыко Н.В. (2009) — Громыко Н.В. *Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: Монография.* М.: Пушкинский институт.
2. Громыко Н.В. (2023) Проектирование: прорывная образовательная практика и проблемы ее трансляции. *Исследователь/Researcher № 1–2* (77–90).
3. Громыко Ю.В. (2025). *Проектная деятельность и новая «взрослость» подростка.* М.: Издательский дом «Тион».
4. Давыдов В.В. (1994). Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования). В: *Начальное образование в России, инновация и практика.* М.: Школа.
5. Давыдов В.В. (1996). *Теория развивающего обучения.* М.: ИНТОР.
6. Зенин И.А., Маркова А.А., Усольцев С.П., Чаусов И.С. (2011). Школа генеральных конструкторов: проекты будущего страны и проекты личного будущего. В: *НИИ инновационных стратегий развития общего образования: Вестник — 2010–2011* (с. 248–258). М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт.

Понятие учебно-профессиональной задачи в развивающем высшем образовании

Лубовский Д.В.
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lubovsky@yandex.ru

Возможности применения принципов развивающего обучения по Д.Б. Эльконину — В.В. Давыдову в высшем образовании значительны, но до настоящего времени не оценены по достоинству и не реализованы в полной мере. В.А. Гуружапов назвал пять мифологизированных заблуждений относительно

развивающего образования [1]. К ним уверенно можно добавить и шестой: «Развивающее образование — это только про начальную школу»; при этом он сам отнюдь не разделял это убеждение.

Еще в 2000-х годах развивающее образование вышло за пределы школы и стало все больше проникать в образовательные практики высшего образования, где оно с каждым годом применяется все шире. В то же время возможности развивающего образования в высшей школе пока мало исследованы. Причин для этого достаточно много, к ним относятся и некоторый консерватизм системы высшего образования, в силу которого принятие и создание новых образовательных технологий бывает затруднительно, и недостаточное понимание сущности развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Последнее проявляется в том, что во множестве публикаций по тематике высшего образования развивающее обучение понимается авторами предельно широко, как любое обучение, которое развивает. В свою очередь, причиной последнего становится, по всей видимости, недопонимание сущности учебной задачи. Это не удивительно, поскольку даже в начальном образовании, для которого создавалось развивающее образование, остается необходимость понимания термина «учебная задача» за счет логико-психологического анализа ее феноменологии [1].

Применительно к высшему образованию учебную задачу, которая, по В.В. Давыдову, нацеливает «…на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов). Последующая конкретизация этого отношения позволяет им правильно решать различные частные задачи» [2, с. 267], правомерно назвать учебно-профессиональной, то есть направляющей студентов на обнаружение теоретической основы выполнения той или иной трудовой функции в будущей профессиональной деятельности и применения в ней теоретического знания при решении частных задач. Очевидно, что при проектировании программ развивающего высшего образования необходим логико-психологический анализ учебно-профессиональных задач, который должен быть направлен на понимание того, что представляет собой данная задача в сознании студента и какое она для него имеет отношение к реальной профессиональной деятельности.

В разработке программ развивающего образования логико-психологический анализ неотделим от логико-предметного, благодаря которому становится возможным выстроить учебное содержание в логической последовательности учебных задач. Выстраивание их последовательности представляет немалые трудности, поскольку логика преобразования материала дисциплин высшего образования (от раскрытия генетически исходного отношения к построению соответствующего ему класса учебных задач [2]), в отличие от школьных курсов математики и русского языка, для которых создавались первые пилотные программы развивающего обучения, значительно сложнее. Исследователями высшего образования показано, с какими

трудностями сопряжен логико-предметный анализ на материале гуманитарных дисциплин [5], где основания для выстраивания учебных задач в логической последовательности совсем не очевидны. Между тем применительно к высшему техническому образованию ситуация в некоторых случаях проще, поскольку наиболее верным является выстраивание учебных задач в последовательности, которая задана естественной логикой реальной профессиональной деятельности инженера или ИТ-специалиста.

Для многих технических вузов характерна образовательная ситуация, при которой в одном семестре студенты проходят курс теории механизмов и машин, а в следующем семестре выполняют курсовой проект по дисциплине «Детали машин», при работе над которым абстрактное теоретическое знание применяется ими в решении конкретных проектно-конструкторских задач. Практика показывает, что зачастую курсовой проект по данной дисциплине представляет собой переработку уже готовой конструкции, хотя и с иными параметрами, что не приносит тех образовательных результатов, которые могут быть при ином построении курсового проектирования.

Удачным примером применения принципов развивающего обучения в высшем образовании является технология преподавания курсового проектирования по дисциплине «Детали машин» [3], где содержанием работы студента выступает проектирование привода некоей транспортировочной или технологической машины. Студенту в курсовом проекте необходимо создать конструкцию «с нуля», причем для определения ее параметров преподаватель вместе со студентом используют генератор случайных чисел, работающий по принципу игрального кубика. Далее студенту необходимо найти область применения создаваемой им конструкции, благодаря чему сам студент наделяет смыслом свою проектную деятельность. На каждом этапе работы над проектом необходимо выбрать наиболее уместный вариант технического решения, исходя из условий задания, при этом студент в диалоге с преподавателем должен обосновать принятое им решение. На защите курсового проекта студенту необходимо доказать оптимальность предложенной им конструкции и показать свой путь к ней, пользуясь эскизами и черновиками, сделанными в ходе работы над проектом.

При этом освоение «исходного отношения» в основе дисциплины протекает в процессе решения учебно-профессиональных задач, выстроенных в логике, естественной для реальной профессиональной деятельности инженера-конструктора. Очевидно, что последовательность учебно-профессиональных задач, выстроенная в такой логике, обеспечивает не только «восхождение от абстрактного к конкретному», но играет значительную роль в формировании предпосылок профессиональной идентичности будущего инженера. Образовательной ситуацией, в которой максимально используются возможности развивающего обучения, можно считать обучение

по модульным планам, где каждый модуль начинается с ознакомительной практики, в которой студентам становится очевидной необходимость решения последовательности учебно-профессиональных задач. Эффективность применения таких учебных планов в обучении студентов по гуманитарным направлениям подготовки доказана [6].

Исследования показывают, что решение учебно-профессиональных задач, выстроенных в последовательности, соответствующей логике реальной деятельности инженера, содействует формированию профессионального теоретического мышления, что подтверждается результатами тестов достижений, используемых преподавателем для текущего контроля образовательных результатов. Применение данной образовательной технологии способствует также формированию внутренней позиции будущего специалиста, что подтверждается данными, представленными в работе М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского и Т.Ю. Цибизовой [4] Мотивационный аспект внутренней позиции формируется за счет декомпозиции сложного задания на ряд последовательно решаемых задач, благодаря чему деятельность становится не только более выполнимой в принципе, но и более привлекательной. Эмоционально-смысловой аспект внутренней позиции формируется благодаря необходимости находить область применения проектируемого устройства, отчасти за счет азарта, создаваемого применением генератора случайных чисел, рефлексивный — в силу необходимости обосновывать принятые решения, ассертивный — посредством организации самой образовательной ситуации.

Итак, исследование показывает, что обучение студентов в высшем техническом образовании по программам, созданным на основе принципов развивающего обучения, эффективно формирует профессиональное теоретическое мышление в том случае, когда последовательность учебно-профессиональных задач воспроизводит очередность задач реальной проектно-конструкторской деятельности инженера. Построение программ развивающего обучения возможно для других направлений высшего образования, там где в соответствии с очередностью реальных задач профессиональной деятельности может быть построена логическая последовательность учебно-профессиональных задач, при решении которых студенты осуществляют «восхождение от абстрактного к конкретному».

Таким образом, доказаны возможность применения принципов развивающего обучения в высшем техническом образовании и эффективность образовательных технологий, построенных на их основе. Перспективами исследований в данном направлении являются разработка и оценка эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров по модульным учебным планам, а также применение принципов развивающего высшего образования в других направлениях подготовки высшего технического образования и, прежде всего, в ИТ-образовании.

Литература

1. Гуружапов В.А. (2017). *Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста*. Монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 240 с.
2. Давыдов В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР. —544с.
3. Ермолаева. М. В., Лубовский Д.В., Ермолаев М.М. (2024). Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности. *Мир психологии, 2(117)*, 209–222. DOI 10.51944/20738528_2024_2_209.
4. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Шахова Е.А., Цибизова Т.Ю. (2024). Развивающее обучение в вузе как система формирования личностных компетенций, необходимых в условиях вызовов современности. *Мир психологии, 4(119)*, 250–266. DOI 10.51944/20738528_2024_4_250.
5. Жуланова И.В. (2017). Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 2). *Мир науки, 5(5)*, 1–21. URL: https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf (дата обращения: 25.09.2026)
6. Рубцов, В.В., Гуружапов, В.А., Макаровская, З.В., Максимов, Л.К. (2015). Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП. *Вестник практической психологии образования, 12(2),* 7–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Rubtsov_Guruzhapov_Makarovskaya_ (дата обращения: 29.09.2026)

Регулятивные действия как основа субъектности младшего школьника

Михайлова А.В.
студентка 4 курса направления «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mikhailovamur@yandex.ru

Финашина М.Е.
ассистент кафедры
«Педагогическая психология им. профессора В.А. Гуружапова»
факультета «Психология образования»

Младший школьный возраст является значимым периодом становления произвольности поведения, самоконтроля и способности ребенка осознавать и регулировать собственную деятельность [1; 7]. Включение в систематическую учебную деятельность предъявляет к ребенку новые требования: необходимо принимать учебную задачу, удерживать ее в процессе выполнения, планировать последовательность действий, контролировать получаемый результат и при необходимости вносить коррективы [1; 7]. Именно в процессе освоения этих способов организации деятельности создаются предпосылки

для перехода от выполнения действий преимущественно по внешнему требованию к их самостоятельной регуляции [1].

Субъектность младшего школьника в данном контексте может рассматриваться через его способность занимать активную позицию по отношению к собственной деятельности: понимать, что необходимо сделать, удерживать цель, самостоятельно организовывать действия, соотносить полученный результат с поставленной задачей и оценивать степень ее достижения [3]. Регулятивные универсальные учебные действия при этом выступают одним из механизмов, обеспечивающих становление такой позиции. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция [1].

Особое значение имеют целеполагание и контроль. Принятие и удержание цели задают направленность деятельности, а контроль позволяет ребенку сопоставлять выполняемые действия и полученный результат с заданным способом или образцом, обнаруживать ошибки и исправлять их [1; 2; 8]. Таким образом, последовательность «цель — действие — контроль — коррекция — оценка» создает условия для постепенного освоения ребенком способов самостоятельной организации собственной деятельности.

Развитие регулятивных действий требует не только предъявления ребенку соответствующих требований, но и специальной организации учебных ситуаций [1]. Эффективным условием их формирования является постепенное изменение характера регуляции: первоначально взрослый задает образец, алгоритм и способы проверки; затем ребенок выполняет действия совместно с педагогом или сверстником, проговаривает последовательность действий и способы контроля; на следующем этапе внешние опоры используются самостоятельно; в дальнейшем контроль и оценка все в большей степени осуществляются самим ребенком [4; 5; 8].

С учетом данной логики разработана программа развития регулятивных действий у младших школьников «Пульт управления: включаю цель и проверку». Программа предназначена для обучающихся второго класса и включает 16 занятий продолжительностью 40 минут, проводимых один раз в неделю во внеурочное время. Ее содержание сосредоточено преимущественно на двух взаимосвязанных регулятивных действиях — целеполагании и контроле.

Структура программы включает несколько последовательных блоков: диагностический; формирование способности удерживать инструкцию и ставить цель; освоение контроля посредством сравнения с образцом; формирование пошагового и итогового контроля; развитие взаимного контроля; формирование рефлексии достижения цели и самооценки; интеграция освоенных способов в самостоятельной деятельности. Такая последовательность позволяет выстраивать переход от выполнения действий при наличии внешней организации к самостоятельному использованию ребенком способов регуляции [5; 8].

Практическая работа строится на сочетании деятельностного и игрового подходов. В качестве основных средств используются внешние опоры и алгоритмы, моделирование, сравнение с образцом, вербализация действий, пошаговый контроль, взаимный контроль и рефлексивная оценка [5; 6; 8]. В начале обучения ребенку предлагаются карточки, схемы, пиктограммы и другие визуальные опоры, которые помогают удерживать цель и последовательность действий. Постепенно необходимость обращения к внешней опоре уменьшается, а способы регуляции переносятся во внутренний план [5].

Одним из центральных приемов является вербализация. Перед выполнением задания ребенок отвечает на вопросы: «Что нужно сделать?», «Какая у меня цель?», «С чего я начну?». В процессе работы проговаривание помогает удерживать последовательность действий, а при проверке — определить, что именно необходимо сравнить и исправить. В дальнейшем проговаривание отдельных операций может сокращаться, что создает условия для перехода к их самостоятельному выполнению [5; 7].

Для формирования контроля используется сравнение результата с образцом [2; 8]. Например, в игровой ситуации «Школа сыщиков» детям предлагается обнаружить ошибки в варианте задания путем последовательного сопоставления его с образцом. Важным является не только обнаружение несоответствий, но и освоение самого способа проверки: ребенок учится не ограничиваться общим впечатлением от результата, а последовательно анализировать его отдельные элементы. В задании «Фотограф» дополнительно используется необходимость удерживать особенности образца и замечать изменения.

Следующий шаг — пошаговый контроль, при котором проверяется не только конечный результат, но и отдельные этапы выполнения задания. Для этого могут применяться условные обозначения, линейка или закладка, позволяющие последовательно проверять строки, элементы или отдельные действия. Такой способ организации деятельности направлен на формирование привычки осуществлять контроль непосредственно в процессе выполнения, а не только после завершения задания [2; 8].

Дополнительным средством становится взаимный контроль. При работе в парах ребенок получает возможность выступить не только исполнителем, но и проверяющим: сопоставить работу сверстника с заданным образцом, обнаружить несоответствие и сообщить о нем. Это позволяет сделать операцию контроля предметной и осознанной, а затем перенести освоенный способ на собственную деятельность [6; 8].

Значительное место занимают игровые задания, моделирующие ситуации необходимости самостоятельно регулировать действия. В играх «Робот», «Корректор», «Сделай как у меня», «Что изменилось?» ребенок должен внимательно воспринимать инструкцию, удерживать цель, действовать в соответствии с правилом и проверять результат. Игровая форма позволяет многократно воспроизводить регулятивные операции при изменении содержания задания.

Завершающим элементом становится рефлексия достижения цели. После выполнения задания ребенок отвечает на вопросы: «Какая была цель?», «Я сделал все, что нужно?», «Я проверил свою работу?», «Я нашел ошибки?», «Цель достигнута?». Использование подобных вопросов переводит внимание ребенка с самого результата на процесс его получения и способы собственной организации деятельности [3; 8]. Для фиксации результатов рефлексии предусмотрен «Дневник цели».

Таким образом, содержание программы выстроено вокруг постепенного освоения ребенком полного цикла регуляции деятельности: принятие и удержание цели, выполнение действий, проверка результата, обнаружение и исправление ошибок, оценка достижения цели [1; 8]. Принципиальным является движение от внешнего контроля к самоконтролю: сначала способы организации деятельности задаются взрослым и поддерживаются внешними средствами, затем становятся предметом совместного действия, после чего ребенок начинает применять их самостоятельно [4; 5; 8].

Представленная программа ориентирована на создание условий, при которых младший школьник получает опыт самостоятельной организации учебной деятельности и постепенно осваивает позицию ее активного регулятора. В этом отношении регулятивные действия могут рассматриваться как один из механизмов становления субъектности ребенка: способность поставить и удержать цель, проконтролировать собственные действия, обнаружить ошибку и оценить результат расширяет возможности самостоятельного участия в деятельности [3].

Перспективным направлением дальнейшей работы является апробация программы в реальном образовательном процессе и оценка ее эффективности.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 220 с.
2. Виноградова Н.Ф. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий // Начальное образование. 2016. № 1. С. 3–10.
3. Воронцов А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 21–36.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
6. Кузнецова О.В. Методы и приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения // Управление начальной школой. 2015. № 12.

7. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2025. 291 с.
8. Старовойтова Т.А. Формирование учебной деятельности младших школьников: учебно-методические материалы. Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2017. 88 с.

Сотрудничество в совместной учебной деятельности как условие развития теоретического мышления младших школьников

Никитина И.Г.
Магистрант Кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
i-g.nikitina@yandex.ru

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей организации совместной учебной деятельности младших школьников и её влияния на развитие теоретического мышления детей. В качестве ключевого показателя теоретического мышления рассматривается его *системность*. Под *системностью мышления* понимается умение школьников выделять обобщенный способ действия и применять этот способ при решении некоторого класса конкретно-практических задач [1].

Мы исходили из того, что в условиях совместной учебной деятельности сотрудничество является значимым фактором, влияющим на развитие мышления младших школьников. Показателями сотрудничества, характеризующими развитие теоретических (научных) понятий у детей 8–10 лет, являются процессы коммуникации, взаимопонимания и рефлексии, направленные на анализ участниками выполняемых ими способов организации учебных взаимодействий. Объект исследования — совместная учебная деятельность. Предмет исследования — способы сотрудничества в условиях совместной учебной деятельности.

Исследование включало два этапа. На первом этапе изучения особенности развития системности у детей 8–10 лет, на втором — влияние способов взаимодействия детей между собой на развитие системности. Ниже представлены результаты первого этапа исследования.

Для диагностики системности использовалась методика (В.В. Рубцов, И.В. Ривина), которая позволяла выявлять способность ребенка ориентироваться на взаимосвязь существенных признаков системного объекта и конструировать новые объекты по заданному принципу [3, 4]. Основанием для разделения испытуемых по уровням системности стало различие в действиях детей при работе с «конфликтным» элементом системы.

Методика включала два задания. В первом задании «Ряд колец» диагностировалась способность ребенка различать существенные признаки системного объекта и ориентироваться на связь существенных признаков. Испытуемым выстраивалась система, состоящая из 4-х колец. Внутренние диаметры колец слева направо постепенно увеличивались, а внешние диаметры, уменьшались. Детям предъявлялась задача на включение в ряд нового элемента — контрольного кольца. Это кольцо по своему внешнему диаметру было меньше третьего, но больше четвертого кольца, а по внутреннему диаметру — больше первого, но меньше второго кольца. В данной задаче величины диаметров являлись существенными признаками каждого кольца и системы в целом.

Для того, чтобы выяснить какие зависимости существуют между способами ориентации испытуемых и их способностью конструировать «новые объекты», использовалась методика «Конструирование ряда колец». Перед испытуемыми оставалось только контрольное кольцо, а остальные кольца эталонного ряда убирались. Вместо них перед испытуемым в случайном порядке раскладывались девять колец, которые отличались друг от друга по размерам и по внутренним диаметрам. Дети должны были выбрать из девяти колец такие, из которых вместе с контрольным кольцом можно сконструировать несколько рядов из четырех колец. Во втором задании «Конструирование ряда колец» диагностировалась способность детей конструировать «новый объект» в соответствии с принципом, на основе которого построена данная система (мультипликации отношений) [3]. Основанием для разделения испытуемых по уровням системности было различие в действиях детей при конструировании рядов из колец с включением «конфликтного» кольца.

В исследовании первого этапа приняли участие 98 учащихся 2–4 классов школ № 123 и № 91 г. Москвы. По результатам данного исследования по методике «Ряд колец» учащиеся были распределены по способам ориентации в зависимости от возраста 1 способ — 25 учащихся (25,5%), второй способ — 39 (39,8%) учащихся, третий способ — 34 (34,7%) учащихся. По методике «Конструирование ряда колец» было выделено 4 группы испытуемых, установлено, что среди 98 учащихся распределение по уровням системности мышления следующее: первый уровень — 19 (19,4%) учащихся, второй уровень — 37 (37,8%) учащихся, третий уровень — 34 (34,7%) учащихся, четвертый уровень — 8 (8,2%) учащихся.

Исследование, проведенное на основе данной методики, позволило установить 4 уровня системности мышления в зависимости от способности детей анализировать и конструировать системные объекты на основе взаимосвязи существенных признаков или без учета этой взаимосвязи, а также динамику развития аналитико-конструктивной способности детей. На первом, самом высоком уровне, дети при построении рядов ориентируются на связь внешних и внутренних диаметров колец. Если после трех попыток ребенок

мог построить либо ряд, в котором внешние и внутренние диаметры колец убывают, либо ряд, где один из диаметров последовательно убывает, а другой возрастает, то можно было констатировать, что системность мышления сформирована. Дети с наиболее развитой системностью мышления выстраивали оба ряда, то есть использовали все возможности конструирования рядов на основе взаимосвязи существенных признаков. Системность считалась сформированной только на этом (первом) уровне.

Второй уровень системности обнаруживают дети, которые строят ряды, упорядочивая внешние и внутренние диаметры колец, но которые при построении рядов не учитывают связи этих признаков (принцип мультипликации). Дети, отнесенные нами к этому уровню, выстраивали один ряд с ориентацией только на внешний диаметр колец, а другой ряд — с ориентацией только на внутренний диаметр колец.

Третий уровень системности был выражен ориентацией детей только на один признак элемента — внешний или внутренний диаметр колец.

К четвертому уровню были включены дети, которые строили ряд колец без ориентации на существенные признаки элементов [2].

Результаты исследований показали, что в методике «Ряд колец» большинство детей имеют второй уровень системности (около 40%). В методике «Конструирование ряда колец» наибольшая доля также обнаружена на втором уровне системности (около 38%). Следовательно, большинство испытуемых достигают лишь 2 и 3 уровня системности. Они сумели решить только те задачи, которые базировались на упорядочении одного или двух не связанных между собой признаков.

С учетом полученных данных продолжается работа по изучению влияния совместных действий на развитие системности мышления младших школьников. Предварительные результаты свидетельствуют о том, что ориентации на поиск обобщенного способа решения класса задач на понимание отношений мультипликация возникает в условиях анализа детьми самих способов взаимодействия. Опосредование содержания задачи (мультипликации отношений) способами взаимодействия участников (сотрудничество) становится важным фактором совместного поиска способа решения.

Литература

1. Деулин Д.В. Развитие системности мышления у детей 6–9 лет в процессе обучения: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Деулин Дмитрий Владимирович. — Москва, 2007. — 157 с.
2. Поливанова, Н.И., Ривина, И.В. (1996). Диагностика системного мышления детей 6–9 лет. *Психологическая наука и образование, 1*(1), Статья 11.
3. Ривина И.В. Развитие учебно-познавательных действий у детей 6–10 лет: специальность 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»:

диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ривина Ирина Владимировна. — Москва, 1988. — 140 с.
4. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.

Конструктивное социальное взаимодействие как условие развития и коррекции поведения подростков: развитие идей Л.С. Выготского

Николаев К.В.
магистр «Социальная работа»
«Интегративная клиническая социальная работа»
ФГБОУ ВО ТВГУ, Тверь, Россия
rbhbkmxbr02@mail.ru

Подростковый возраст является периодом интенсивного развития социальных отношений, саморегуляции и способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Именно в этот период социальное окружение приобретает особое значение для формирования способов поведения, отношения к себе и другим, а также способности регулировать собственные эмоциональные реакции. Нарушения взаимодействия могут сопровождаться агрессивностью, конфликтностью, социальной изоляцией и вовлечённостью в деструктивные формы отношений.

Рассмотрение взаимодействия как значимого условия развития имеет существенное теоретическое основание в культурно-историческом подходе Л.С. Выготского. Развитие высших психических функций, согласно данному подходу, первоначально осуществляется в системе социальных отношений и совместной деятельности, а затем преобразуется во внутренние способы регуляции поведения. В этой связи социальное взаимодействие может рассматриваться не только как среда, в которой проявляется поведение подростка, но и как пространство его формирования и изменения.

Данное положение позволяет поставить вопрос о характере самого взаимодействия. Если социальная ситуация и отношения с окружающими имеют значение для развития способов поведения, то особое значение приобретает создание таких форм взаимодействия, которые способствуют безопасности, взаимному признанию и освоению продуктивных способов разрешения возникающих противоречий.

В рамках развиваемого подхода конструктивное социальное взаимодействие рассматривается как форма взаимодействия субъектов, основанная на психологической безопасности, признании субъектности участников, взаимном учёте их позиций и интересов и возможности продуктивного разрешения

противоречий. В отличие от деструктивного взаимодействия, предполагающего усиление противостояния, подавление или исключение одного из участников, конструктивное взаимодействие создаёт условия для сохранения отношений и совместного поиска способов решения проблемной ситуации.

Такое понимание позволяет рассматривать конструктивное взаимодействие как возможный психологический ресурс развития и коррекции поведения подростков. При этом коррекция в данном контексте понимается не как воздействие исключительно на отдельную нежелательную поведенческую реакцию, а как изменение способов поведения в системе отношений, в которой подросток взаимодействует с другими людьми.

Эмпирическое исследование данной проблемы проводилось в рамках профилактического проекта «Насилие НО!» с участием 449 подростков в возрасте от 12 до 17 лет из 24 образовательных и социальных организаций, включая школы и лагеря. Исследование строилось на повторном обследовании одних и тех же участников до и после участия в профилактической деятельности. Интервал между измерениями составлял 28 недель. Диагностическая работа проводилась очно под психологическим сопровождением.

Анализ полученных данных выявил положительную динамику по большинству исследуемых психологических показателей. После участия в программе снизились средние значения физической, вербальной и косвенной агрессии, раздражительности, негативизма, обиды и подозрительности. Одновременно уменьшилась доля подростков с высоким уровнем реактивной и проактивной агрессии.

Изменения были обнаружены и в сфере межличностного взаимодействия. Снизилась доля подростков, относимых к категориям агрессоров и жертв буллинга, уменьшилась доля участников, сообщавших о регулярном и эпизодическом участии в травле, и увеличилась доля подростков, не вовлечённых в буллинговое взаимодействие. Параллельно наблюдалась положительная динамика показателей эмпатии: уменьшилась доля подростков с низким уровнем эмпатии и увеличилась доля участников с высоким уровнем данного показателя.

Существенные изменения были отмечены и в показателях социально-психологической адаптации. После участия в профилактической деятельности увеличилась доля подростков с высоким уровнем адаптации, самопринятия, принятия других и эмоционального комфорта. Таким образом, положительная динамика затронула одновременно несколько взаимосвязанных сфер — агрессивное поведение, отношения со сверстниками, эмпатию и социально-психологическую адаптацию.

Полученные результаты позволяют обратиться к идее Л.С. Выготского о социальной обусловленности развития с несколько иной исследовательской позиции. Если способы поведения и психологической регуляции формируются и преобразуются в системе социальных отношений, то изменение характера

взаимодействия может создавать условия для освоения подростком новых способов реагирования. Конструктивное взаимодействие в этом случае выступает не только желаемой характеристикой отношений, но и потенциальным пространством развития психологических ресурсов, необходимых для более продуктивного поведения.

Особое значение приобретает переход от воздействия на уже сформировавшиеся деструктивные реакции к созданию условий, в которых подросток получает возможность осваивать альтернативные способы взаимодействия. К таким ресурсам могут относиться способность учитывать позицию другого, эмпатия, эмоциональная саморегуляция, принятие себя и других, а также способность разрешать противоречия без перехода к агрессии или исключению другого участника из взаимодействия.

Вместе с тем выявленная положительная динамика не может рассматриваться как однозначное доказательство причинного влияния профилактической программы. Использованный дизайн «до — после» без контрольной группы позволяет установить наличие изменений показателей у обследованных подростков, но не позволяет полностью отделить влияние программы от других факторов. Это определяет необходимость дальнейшего экспериментального изучения конструктивного взаимодействия с использованием контрольных групп и статистической проверки значимости выявленных различий.

Таким образом, развитие идей Л.С. Выготского в направлении изучения конструктивного социального взаимодействия позволяет рассматривать социальную среду не только как фон развития подростка, но и как потенциальный ресурс изменения его поведения. Полученные эмпирические данные показывают согласованную положительную динамику показателей агрессивности, вовлечённости в буллинг, эмпатии и социально-психологической адаптации. Это создаёт основание для дальнейшего исследования конструктивного взаимодействия как психологического условия профилактической и коррекционно-развивающей работы с подростками.

Литература

1. Выготский Л.С. (1983) Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.
2. Выготский Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика.
3. Выготский, Л. С. (1999). Мышление и речь / Л.С. Выготский — 5. изд., испр. — Москва: Лабиринт — 350 с.

Время Л.С. Выготского сегодня: к вопросу о «зоне ближайшего развития» в профессиональной деятельности преподавателя

Петухова И.А.
Профессор, кандидат психологических наук
профессор кафедры общей психологии психологического факультета
ФГАОУ ВО «РГГУ», Институт психологии им. Л.С. Выготского
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия
iapt@mail.ru

1. Традиционно основные положения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского рассматриваются в плане закономерностей развития психики и деятельности ребенка [2]. Однако мы считаем, что сформулированные Л.С. Выготским идеи следует распространить и на развитие психики и деятельности взрослых.

Так, принято говорить о формировании индивидуальной «зоны ближайшего развития», которая заполняется неким содержанием в процессе деятельности ребенка под руководством взрослого. Заметим, что Л.С. Выготский не говорит о конкретном возрасте ребенка, который готов к развитию: «обучение идет впереди развития и ведет его за собой». В более ранних публикациях мы уже осмелились развить эту продуктивную идею Л.С. Выготского, сказав и показав, что на первый план выдвигаются задачи воспитания, которое ведет за собой обучение, которое, в свою очередь, ведет за собой и психическое, и личностное развитие субъекта учебно-профессиональной деятельности [4]. Поскольку учебно-профессиональная деятельность является совместно-разделенной (или совместно-распределенной) [3], на наш взгляд, следует говорить не об одностороннем влиянии «сверху вниз» — от взрослого к ребенку, но и об обратном влиянии «снизу вверх», а также анализировать коллективное взаимовлияние «взрослых» участников этой деятельности, то есть, коллег-преподавателей. Так, для меня неоценимым является взаимодействие с преподавателями, ведущими семинарские занятия по курсу Общей психологии — И.Е. Высоковым, А.В. Ферубко, П.Е. Коваленко.

2. Любое развитие есть творчество. Одним из наиболее известных в отечественной и мировой психологии является понимание творчества через призму интеллектуальной инициативы [1]. Продвигаясь и осмысляя данный подход с опорой на методологию культурно-исторической психологии и используя потенциал общепсихологической теории деятельности, я определяю интеллектуальную инициативу как молярную и неаддитивную единицу творчества. «Молярность» здесь, как и у А.Н. Леонтьева в определении деятельности («как молярной и неаддитивной единицы жизни»),

означает целостность, а характеристика «неаддитивности» подчеркивает, что интеллектуальная инициатива не сводится к сумме психологических характеристик интеллектуальной и мотивационной ее подсистем, но является результирующей их сложного взаимодействия. Автор данного подхода Д.Б. Богоявленская различает три уровня интеллектуальной инициативы: 1) стимульно-продуктивный, 2) эвристический и 3) креативный, из которых последние два свидетельствуют о творчестве разного уровня (эмпирическом и теоретическом) и по-разному проявляются в деятельности преподавателя [6]. В распоряжении преподавателя имеются традиционные формы учебной работы — это лекции, семинары, практические занятия. Эти формы профессиональной деятельности могут реализовываться преподавателем на разных уровнях интеллектуальной инициативы и различаются по соотношению используемых им задач открытого и закрытого типов, что существенно влияет на развитие творческих способностей студентов. Понятно, что в высшей школе работают преподаватели с различными уровнями интеллектуальной инициативы, что отражается на целях и качестве высшего образования. Оно может превратиться в репродуктивный процесс накопления информации, которая не была интериоризована и, соответственно, не перешла на уровень знаний, поскольку смыслообразующий мотив такого «студента» так и не встретился со смыслообразующим мотивом преподавателя. Напомню, что общим для всех со-участников учебно-профессиональной деятельности является мотив погружения в пространство психологической культуры. Соответственно, мы говорим об экстериоризации и интериоризации, о трансляции и о присвоении профессиональной психологической культуры.

Новой формой учебной работы в рамках курса Общей психологии стали для нас со студентами Института психологии им. Л.С. Выготского Учебно-творческие мастерские «Учиться с удовольствием!» [5]. Этот Проект в 2025 г. стал лауреатом XXVI Национального конкурса «Золотая Психея». Учебно-творческие мастерские отвечают двум принципам: 1) темы Мастерских соотносятся с программой фундаментальной четырех-семестровой общепрофессиональной учебной дисциплины «Общая психология»; 2) темы Мастерских выходят за рамки строгих планов лекционных и семинарских занятий, связанных с формированием у студентов определенного набора когнитивных компетенций, наличие и качество которых можно проверить, например, на экзамене. Мастерские — это совместный процесс, включенный в совместно-разделенную учебно-профессиональную деятельность, процесс, наполненный СОрадостью СОтворчества студентов и преподавателя. Мастерские могут реализовываться в невербальной, вербальной или действенной формах и направлены на формирование профессиональных интеллектуальных и личностных компетенций, на развитие адекватной мотивации студента

как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности, на развитие самостоятельности и творчества будущих профессиональных психологов. Например, это могут быть эссе с последующим обсуждением их содержания в группе; дискуссии между командами, где преподаватель играет роль модератора; мини-спектакли в стихах и прозе; «заседания» в «Психологическом киноклубе»; разнообразные игры: Пси-викторины, Пси-кроссворды, Псизаурус, Пси-Элиас, Пси-крокодил, различные Пси-ребусы; заранее срежиссированные турниры, в которых нет победителей и побежденных, а есть только радость продвижения по пути освоения своей будущей профессии. В ходе проведения Мастерских у студентов развиваются продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные виды речевой деятельности (слушание и чтение). Коллективные виды работы позволяют формировать способности слушать и слышать, доказывать и соглашаться с аргументами собеседников или отстаивать собственную позицию. Кроме того, развиваются важные лидерские компетенции, когда студенты организуют коллективную работу, руководят ею, разрабатывают и проводят контрольные работы по освоенным темам курса. Об адекватности самооценки студентов свидетельствует выставление и аргументация ими своих собственных итоговых оценок в баллах за работу в заключительном четвертом семестре (замечу, что практически все выставленные отметки совпали с предварительными оценками преподавателя).

3. Преподаватель воздействует на своих слушателей не только на уровне «интеллект-интеллект», но и на более глубоком и ответственном уровне «личность-личность». Причем, чем больше студенты принимают своего преподавателя и доверяют ему, тем более сильным оказывается такое воздействие. Интересы, жизненная позиция, ценностные ориентации, личность преподавателя (в широком, в социокультурном и в строгом смысле слова) интериоризируются его учениками вместе с презентируемым им предметным содержанием, а потому преподавателю необходимо учитывать отсроченные во времени последствия своей профессиональной деятельности. Мы подчеркиваем чрезвычайную значимость надситуативной позиции преподавателя, который ОБЯЗАН рефлексировать, куда он ведет своих «психологических детей» и как именно он это делает.

Постепенно ученик начинает самостоятельно намечать для себя уровень и направление профессионального и личностного развития, то есть приобретает позицию «психологического взрослого». Таков достойный результат творческой деятельности преподавателя. Именно так я понимаю содержание понятия «развивающее обучение». Обратим внимание на то, что на этом этапе формируется взаимодействие преподавателя и студента на уровне «взрослый-взрослый», строится и содержательно наполняется «зона ближайшего развития» преподавателя, открывается возможность развития его личности, творчества, деятельности в их неразрывном единстве.

Другими словами, Ученик имеет огромный потенциал влияния на своего Учителя, развивая себя, своего наставника и избранную совместно-распределенную деятельность. Так, для меня каждый студенческий поток раскрывает всегда неожиданные возможности профессионального и личностного роста. Например, в ходе проведения потрясающих «Учебно-творческих мастерских» в 2023–2026 годах в группе НДиР-1 мне посчастливилось встретиться с Анной Дмитриевной Китаевой и Всеволодом Геннадьевичем Павленко, которые (нынче — студенты 3 курса психологического факультета, группа НДиР-2) стали авторами серьезной и оригинальной научной работы по психологии «Учебно-творческой деятельности», представленной на Форум «Время Выготского» к 130-летию со дня рождения Льва Семеновича Выготского.

Как метко написал в 1961 году поэт-фронтовик Евгений Михайлович Винокуров, «Художник, воспитай ученика, чтоб было у кого потом учиться». В дальнейшем эта фраза стала крылатой, слово «художник» заменилось словом «Учитель», и смысл ее состоит в том, что существует преемственность поколений, что со временем ученик может превзойти учителя, и этот образ оказался удивительно близок любой сфере обучения и наставничества. Этот образ содержательно и глубоко соотносится с основными положениями культурно-исторической психологии. Время Выготского продолжается сегодня, и от нас зависит, как оно будет развиваться завтра.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. (1983). *Интеллектуальная активность как проблема творчества.* — Ростов: ИРУ, 173 с.
2. Выготский, Л.С. (2003). *Психология развития человека*. — М., Эксмо, 1136 с.
3. Давыдов В.В. (1996). *Теория развивающего обучения.* — М., ИНТОР, 544 с.
4. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность.* — М.: Политиздат — 304 с.
5. Петухова, И.А. (2023). *Преподавание и творчество в контексте культурно-исторического подхода: развивающее обучение в высшей школе. В: Возрождение традиций. Сборник статей по материалам научной конференции. Отв. редактор Н.В. Мазурова.* — М.,2023. С. 32–35.
6. Петухова, И.А. (2004) *Творчество в профессиональной деятельности преподавателя. Памяти В.В. Петухова. В: Воображение и творчество в профессиональной деятельности: Материалы четвертых Чтений памяти Л.С. Выготского. Отв. Ред. Е.Е. Кравцова и др.* — М., РГГУ. С. 126–138.

Учебно-творческая деятельность студента как форма учебно-профессионального обучения

Петухова И.А. Китаева А.Д. Павленко В.Г.
профессор, кандидат психологических наук
профессор кафедры общей психологии психологического факультета Института психологии им. Л.С. Выготского
ФГАОУ ВО «РГГУ», Российский государственный гуманитарный университет
Студенты психологического факультета (группа НДиР-2, специальность «клиническая психология») Института психологии им. Л.С. Выготского
ФГАОУ ВО «РГГУ», Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия
iapt@mail.ru
akitaeva68@gmail.com
seva.pavlenko5.90@gmail.com

Идеи основоположника культурно-исторической психологии Льва Семёновича Выготского о социальном происхождении высших психических функций, о единстве интеллекта и аффекта, о развивающей роли обучения заложили фундамент отечественной психологической науки и успешно развиваются в современной общей и педагогической психологии. Непосредственным продолжением выготскианской традиции стала общепсихологическая теория деятельности (ОПТД), разработанная А.Н. Леонтьевыми другими последователями культурно-исторического подхода и опирающаяся на принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном [5]. Согласно ОПТД, психологические качества личности не только проявляются, но и формируются в деятельности, а сама деятельность имеет иерархическое строение: мотив, определяющий предметное содержание деятельности, действие с осознаваемыми целями — как шаги к реализации мотива деятельности и операции как средства и способы реализации деятельности в целом [3]. С точки зрения вузовского обучения из этого следует, что профессионально значимые качества складываются не в процессе усвоения знаний как таковых, а в той мере, в какой структура учебной деятельности студента приближается к структуре его будущей профессиональной деятельности [2].

На протяжении двух учебных лет, с первого по второй курс обучения на психологическом факультете по специальности клинической психологии в группе НДиР-1, нами совместно с научным руководителем осуществлялась учебно-творческая деятельность (УТД), включавшая в себя широкий спектр разнообразных форм работы:

— проведение семинарских занятий в формате обучения «равными» (peer teaching),
— разработка сценариев и проведение различных психологических игр,

— аналитический разбор всевозможных жизненных кейсов с открытым финалом,
— организация и проведение оригинальных мини-исследований, направленных на развитие собственно профессиональных, интеллектуальных и личностных качеств студентов.

Подготовка к проведению занятия включала в себя:

— подбор и адаптацию к программе курса Общей психологии соответствующего теоретического материала,
— конструирование сценария будущего семинара,
— разработку заданий для проверки уровня понимания содержания темы
— использование интерактивных форм групповой работы.

В ходе занятия ведущие модерировали дискуссию, отслеживали вовлечённость в неё всех студентов группы и корректировали первоначальный план по ходу работы. Обратная связь собиралась в формате устных отзывов студентов группы и комментариев преподавателя.

С позиций КИП и ОПТД принципиальное отличие описанного инновационного формата работы от традиционного семинара состоит в направленности на формирование нового смыслообразующего мотива и, соответственно, в смене целей действий, включенных в учебную деятельность. При репродуктивном обучении цель студента — усвоить и воспроизвести материал, а для студента, выступающего в роли ведущего, цель смещается на то, чтобы уже понятый им материал поняли его одногруппники. Соответственно, в процессе подготовки студентом к организации учебно-творческой деятельности в группе у него с неизбежностью порождаются новые действия, а именно: выделение смыслового ядра темы, прогнозирование трудностей аудитории, подбор способов проверки понимания изучаемого материала. Как подчёркивал В.В. Давыдов, в развивающей учебной деятельности учащийся не просто принимает готовое знание, а осуществляет преобразующие действия с учебным материалом [1]. В нашем случае такое преобразование является необходимым условием продуктивного решения учебной задачи. Важно, что эти действия содержательно близки к действиям профессионального клинического психолога: психологическое просвещение, объяснение клиенту сложного материала понятным языком, ведение группы.

Второй механизм — сдвиг мотива на цель [3; 4]. В начале обучения на 1 курсе подготовка к семинарским занятиям побуждалась преимущественно внешними мотивами: выполнение учебных заданий (письменные контрольные работы, устные опросы) и соответствие ожиданиям преподавателя. По мере накопления опыта, в том числе в ходе проведения психологических игр и мини-исследований, цель «провести занятие так, чтобы группе было понятно и интересно» приобрела для ведущих самостоятельную побудительную и смыслообразующую силу. Косвенно на это указывает то, что работа продолжалась два года

и выходила за рамки «обязательных требований» — получение баллов. В терминах ОПТД это означает переход действия, выполняемого ради внешнего мотива, к самостоятельной деятельности со своим смыслообразующим мотивом, то есть формирование адекватной учебно-профессиональной мотивации активного и самостоятельного субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Третий механизм связан с соотношением действий и операций. На первых занятиях каждый шаг (хронометраж, переходы между частями, формулировка вопросов) требовал сознательного контроля и выполнялся как отдельное самостоятельное действие. Постепенно эти элементы автоматизировались и переходили на уровень операций [3], что освободило внимание ведущих для решения более сложной задачи — наблюдения за актуальным состоянием группы и ее отдельных членов. Условия деятельности при этом постоянно менялись: реакции аудитории не позволяли слепо следовать заранее заготовленному плану, и способ выполнения действий приходилось перестраивать по ходу работы. В условиях неполной определённости это позволяет моделировать ситуацию клинической беседы, в которой психолог также не сможет действовать строго по заранее заготовленному сценарию.

По результатам анализа обратной связи от студентов группы и преподавателя, а также на основе собственной рефлексии содержания УТД можно выделить следующие профессионально значимые качества, развитию которых способствовал описанный двухлетний опыт работы: коммуникативная гибкость, умение структурировать и адаптировать информацию для другого человека, способность действовать без готового алгоритма, ответственность за результат, зависящий от понимания другими презентируемого материала, и рефлексивность в отношении собственных действий. Таким образом, проведение семинарских занятий, психологических игр и мини-исследований студентами можно рассматривать как форму учебно-профессиональной деятельности, в которой профессионально значимые качества формируются за счёт актуализации трёх механизмов, описанных в ОПТД и восходящих к идеям КИП Л.С. Выготского, а именно: переиерархизация индивидуального мотивационного профиля в результате формирования нового смыслообразующего мотива, появление в структуре деятельности новых видов действий с новыми целями, сдвиг мотива на цель, переход действий на уровень операций в изменяющихся условиях деятельности. Сказанное позволяет сделать вывод, что Учебно-творческая деятельность является продуктивной для формирования профессионально значимых компетенций будущих клинических психологов, поскольку апробированный нами и описанный в настоящей работе формат обучения приближает его к будущей реальной профессиональной практике, развивая коммуникативную гибкость и умение адекватно действовать в условиях неопределенности.

Литература

1. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения.* — М.: ИНТОР, 544 с.
2. Зимняя, И.А. (2004). *Педагогическая психология: учебник для вузов.* — М.: Логос, 384 с.
3. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность.* — М.: Политиздат, 304 с.
4. Леонтьев, А.Н. (1981). *Проблемы развития психики.* — 4-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 584 с.
5. Рубинштейн, С.Л. (2000). *Основы общей психологии.* — СПб.: Питер, 720 с.
6. Topping, K.J. (2005). *Trends in peer learning* // Educational Psychology. Vol. 25, No. 6. 631–645 pp.

Учебная группа как социальная ситуация развития: личностное развитие студентов-клинических психологов в учебно-творческой деятельности

Петухова И.А., Павленко В.Г., Китаева А.Д.
профессор, кандидат психологических наук
профессор кафедры общей психологии психологического факультета
Институт психологии им. Л.С. Выготского
ФГАОУ ВО «РГГУ», Российский государственный гуманитарный университет
Студенты психологического факультета (группа НДиР-2,
специальность «клиническая психология») ФГАОУ ВО «РГГУ»
Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия
iapt@mail.ru
seva.pavlenko5.90@gmail.com
akitaeva68@gmail.com

С позиций культурно-исторической психологии учебная группа выступает особой социальной ситуацией развития, где профессиональные качества сначала рождаются в интерпсихическом сотрудничестве сверстников. В ходе совместной деятельности навыки гипотетического мышления и рефлексии интериоризируются, становясь внутренним достоянием студента и постепенно формируя его объективное самоотношение.

Настоящая работа опирается на ключевые теоретические положения культурно-исторической психологии (КИП). Центральным для понимания развития личности в обучении является выготскианский принцип социального происхождения высших психических функций. Согласно общему генетическому закону культурного развития, всякая высшая психическая функция возникает дважды: сначала в интерпсихическом плане, как форма сотрудничества между людьми, и лишь затем в интрапсихическом, как внутреннее

достояние личности [2]. Важное место в КИП занимает понятие зоны ближайшего развития (ЗБР), как расхождения между тем, что человек способен выполнить самостоятельно, и тем, что он может выполнить в сотрудничестве с психологическим взрослым и под его руководством [3]. Источником и необходимым условием развития на каждом возрастном этапе Выготский считал социальную ситуацию развития, понимаемую как своеобразное отношение между человеком и его социальным окружением [4]. Творчество Л.С. Выготский понимал широко: как всякую деятельность, создающую нечто новое, будь то внешний предмет или внутреннее построение [1].

Эти идеи получили развитие в исследованиях совместной учебной деятельности В.В. Рубцова и Г.А. Цукерман, убедительно показавших развивающую роль взаимодействия сверстников в процессе обучения [7; 9]. Мы исходим из того, что учебная группа, организованная как пространство совместного творчества, может рассматриваться в качестве особой социальной ситуации развития, в которой профессионально значимые личностные образования сначала возникают во взаимодействии с другими и лишь затем интериоризируются.

На протяжении двух учебных лет, с первого по второй курс обучения на психологическом факультете по специальности клинической психологии в группе НДиР-1, состоящей из 29 человек, нами совместно с научным руководителем систематически использовались разнообразные формы учебно-творческой деятельности (УТД): психологические игры, направленные на развитие эмпатии и групповой динамики; жизненные кейсы с открытым финалом, что требует выдвижения множественных гипотез; мини-исследования, в ходе которых студенты самостоятельно собирали и анализировали эмпирический материал; совместные семинарские занятия в формате обучения «равными». Задания не имели единственно верного ответа и требовали развернутого процесса совместного построения решения.

Первый аспект анализа — интериоризация средств и способов гипотетического мышления. В процессе группового анализа жизненного кейса студенты-участники, как правило, выдвигают разные версии анализируемых событий, и множественность гипотез существует изначально как распределенная между разными людьми — в дискуссии и столкновении позиций. Для клинического психолога способность удерживать несколько гипотез и не закрывать диагностический вопрос преждевременно является ключевым профессиональным качеством. В контексте КИП [2] эта способность вначале существует в интерпсихической форме, как продукт группового обсуждения, и лишь затем может стать индивидуальным умением: студент начинает сам перебирать альтернативные версии, воспроизводя и удерживая во внутреннем плане промежуточные результаты предварительной групповой дискуссии.

Второй аспект анализа — зона ближайшего развития в группе «равных». Обычно ЗБР связывают с помощью преподавателя, как психологического

взрослого. В группе «равных» такого внешнего руководителя нет, и тогда на первый план выступают индивидуально-психологические характеристики участников конкретной группы. Действительно, среди однокурсников/одногруппников компетентности распределены неравномерно: один сильнее в анализе познавательных психических процессов, другой глубже разбирается в мотивационных характеристиках субъекта, третий точнее улавливает эмоциональную сторону случая. Совместное решение задачи, которую никто из участников не решил бы в одиночку, создаёт для каждого уникальную зону ближайшего развития [3]. В работах Г.А. Цукерман показано, что учебное сотрудничество со сверстниками требует объяснять, обосновывать свою позицию, проверять иную и координировать различные точки зрения, что продуктивно развивает рефлексивные способности участников УТД [9].

Третий аспект анализа — творческое воображение как способ расширения опыта. По Выготскому, воображение опирается на элементы прошлого опыта и позволяет человеку освоить то, чего он непосредственно не переживал [1]. В ходе проведения различных мини-исследований и анализа разработанных нами разнообразных жизненных кейсов студенты конструировали ситуации, с которыми ещё не сталкивались в реальной практике, но которые типичны для их будущей клинической работы, что позволяет расширить репертуар необходимых профессионально-значимых компетенций студента.

Четвёртый аспект анализа — изменение социальной ситуации развития и самоотношения. В традиционном семинаре студент находится в позиции оцениваемого, и главным источником его суждения о себе становится отметка преподавателя. В группе, где критерии качества решения вырабатываются совместно, студент оказывается в положении будущего коллеги среди коллег, то есть меняется само его отношение к социальной ситуации обучения [4]. Поскольку самоотношение, по В.В. Столину, складывается в деятельности и общении [8], можно предположить, что принятые в группе критерии оценки делают самооценку студента менее зависимой от внешней отметки и более связанной с собственными профессионально значимыми критериями. Необходимым условием такой работы является психологическая безопасность в группе: без неё совместное творчество легко превращается в очередную ситуацию оценивания — субъективного или внешнего.

Таким образом, с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского учебная группа, включённая в совместную учебно-творческую деятельность, может рассматриваться как социальная ситуация развития личности будущего клинического психолога. В ситуации учебно-творческой деятельности профессионально значимые личностные образования (гипотетическое мышление, рефлексивность, способность встать на позицию другого, объективно опосредованное самоотношение, толерантность к неопределённости) возникают сначала как необходимые формы сотрудничества

и лишь затем становятся достоянием каждого студента как самостоятельного и ответственного субъекта учебно-профессиональной деятельности. Для эмпирической проверки выдвинутых положений перспективно сравнение указанных профессионально-значимых характеристик личности студентов до и после цикла подобных занятий в рамках УТД с использованием методики исследования самоотношения С.Р. Пантилеева [6] и опросника толерантности-интолерантности к неопределённости Т.В. Корниловой [5] — в этом мы видим перспективы продолжения нашей работы.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте.* — М.: Просвещение. — 80 с.
2. Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций* // Собр. соч.: в 6 т. — Т. 3. — М.: Педагогика. — 368 с.
3. Выготский, Л.С. (1982). *Мышление и речь* // Собр. соч.: в 6 т. — Т. 2. — М.: Педагогика. –504 с.
4. Выготский, Л.С. (1984). *Проблема возраста* // Собр. соч.: в 6 т. — Т. 4. — М.: Педагогика. — 432 с.
5. Корнилова, Т.В. (2010). *Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости* // Психологический журнал. Т. 31, № 1. — С. 74–86.
6. Пантилеев, С.Р. (1993). *Методика исследования самоотношения.* — М.: Смысл. –128 с.
7. Рубцов, В.В. (1987). *Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.* — М.: Педагогика. — 256 с.
8. Столин, В.В. (1983). *Самосознание личности.* — М.: Изд-во МГУ. — 284 с.
9. Цукерман, Г.А. (1993). *Виды общения в обучении.* — Томск: Пеленг. — 240 с.

Экспериментально-исследовательская деятельность в основной школе: от возрастной нормы к технологии реализации

Ушакова Е.Г.
старший преподаватель Дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

В психолого-педагогической науке утвердился тезис о том, что ведущей формой активности в подростковом возрасте становится экспериментально-исследовательская деятельность (ЭИД). Данное положение развивалось в русле культурно-исторической психологии Л.С. Выготского (Выготский, 1983) и теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Согласно этому положению, в младшем подростковом возрасте акцент смещается

с освоения общих способов действия на опробование границ этих способов, рефлексию их применимости и учебное целеполагание (Эльконин, Воронцов, Чудинова, 2010; Рубцов и др., 2024).

Однако до сих пор не проведено кардинального разграничения между учебной деятельностью в начальной школе и ЭИД в основной школе. Часто ЭИД трактуется как модификация учебной деятельности.

На наш взгляд, для подлинного развития в подростковом возрасте требуется иная логика (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020). Предметом экспериментирования должна стать связь структуры научных понятий с формой организации совместной деятельности. Учащимся предстоит экспериментировать со структурой самих понятий, выявляя их границы и внутреннюю организацию. Однако для этого необходимо понять — как усложняется форма понятия при переходе от начальной к основной школе, и как эта новая предметность может быть представлена в образовательном процессе.

1. ЭИД — не продолжение учебной деятельности, а деятельность с новой предметностью.

ЭИД в подростковом возрасте не может быть понята как модификация учебной деятельности начальной школы. В учебной деятельности предметом преобразования является общий способ действия (Давыдов, 1996). В образовательной ЭИД предметом преобразования становится структура самого понятия — его внутренняя организация, границы применимости, соотношение различных форм его представления. Преемственность между начальной и основной школой определяется не переносом учебных действий на новую образовательную ступень, а усложнением предметности — переходом от освоения общего способа к экспериментированию со структурой понятия.

2. Моделирование меняет направление: от схемы к материальной модели

В начальной школе (по Давыдову) движение идет от предметного действия к знаковой модели, фиксирующей существенное (основное) отношение между элементами системы. В ЭИД последовательность принципиально иная: от знаково-графической схемы к предметной (вещной) модели, к действию с ней, к «проживанию» понятия. Схема фиксирует идеальное отношение, но остается внешним знанием. Вещная модель (макет) позволяет перевести отношение в действие: изменять параметры системы, наблюдать следствия этих изменений, проверять гипотезы. Расхождение между ожидаемым (по схеме) и наблюдаемым (на макете) становится источником нового понимания. Именно через действие с макетом и возврат к схеме структура становится предметом экспериментирования, а само понятие превращается из абстракции в живое средство понимания.

3. Форма совместной деятельности становится способом моделирования понятия

В ЭИД совместная деятельность не сводится к разделению труда (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020). В формате групповой работы каждый участник

закрепляет за собой определенный параметр модели, и фиксирует изменения этого параметра в ходе экспериментов с моделью. В этом процессе формальные роли уступают место содержательным позициям — участник начинает действовать исходя из понимания отношения элементов внутри системы и процессов, протекающих в системе.

4. Рефлексия — это осознание границ понятия, а не обсуждение способа

В учебной деятельности рефлексия направлена на обсуждение способа действия: «как мы решали задачу». В ЭИД рефлексия должна быть направлена на осознание границ понятия — на выявление того, где модель перестает соответствовать исходной схеме, какие параметры не были учтены, почему экспериментальный прогноз не совпал с полученным результатом. Рефлексивное действие становится инструментом выявления ограничений модели и осваиваемого понятия. Учащийся осознает не то, «как он действовал», а на то, где его привычная схема перестает работать.

5. Транспонирование — это конструирование новой предметности

Транспонирование (перенос функциональных элементов деятельности в контекст ЭИД) понимается не как перенос готовых форм из РО в традиционную школу, а как конструирование новой деятельности там, где ее нет — ни в РО, ни в традиционной школе. Данный подход опирается на идеи Л.С. Выготского о культурных знаках–средствах, которые первоначально существуют во внешней форме и лишь затем интериоризируются. В контексте ЭИД такая логика реализуется через пять ключевых элементов:

— Задача, провоцирующая экспериментирование. Она формулируется как гипотетическая ситуация с измененным ключевым параметром, что создает когнитивный конфликт и запускает механизм концептуального изменения. Провокационный вопрос служит внешней опорой, запускающей экспериментирование.

— Перевод схемы в модель. Учащимся предъявляется (восстанавливается из прошлого опыта, например) знаково-графическая схема, которую необходимо воспроизвести в предметной модели. Внешняя опора — алгоритм перевода, фиксирующий соответствие элементов системы и ограничения модели.

— Закрепление параметров модели между участниками группы. Параметры модели распределяются между участниками группы, превращая форму совместной работы в инструмент исследования. Внешняя опора — карта параметров с процессами, в которых эти параметры меняются и критериями их изменения.

— Рефлексия границ. Обсуждение направляется не на анализ действий, а на выявление того, где модель перестает соответствовать схеме. Внешняя опора — рефлексивная карта с вопросами о расхождении замысла и реализации.

— Критерии успешности эксперимента. Критерии успешности эксперимента обсуждаются с учащимися до начала работы: как мы поймем, что эксперимент удался? Критерии формулируются через прогнозирование изменений системы и определение границ устойчивости модели. Для учащихся работа с критериями становится средством рефлексии: они начинают видеть, что значит «успешный эксперимент», и это позволяет им самостоятельно оценивать свои действия.

Транспонирование осуществляется через технологизацию: внешние опоры (алгоритм перевода схемы в модель, карта параметров, рефлексивная карта, критерии успешности эксперимента и оценки результата) замещают отсутствующие у учащихся учебные средства и делают новую деятельность (ЭИД) осуществимой. При многократном использовании эти опоры переходят во внутренний план, интериоризируются и становятся средствами самоорганизации.

6. Роль учителя — провокатор гипотез и организатор столкновения позиций

Учитель перестает быть транслятором знания и организатором процедур. Его ключевая функция — инициировать у учащихся новые гипотезы о поведении модели в ходе экспериментирования. Он должен провоцировать создание «монстров» — недопустимых, но логически возможных вариантов понятия; сталкивать разные позиции; не давать готовых ответов, а задавать вопросы, направляющие мысль; фиксировать ограничения, выявленные группами, и делать их предметом общего обсуждения.

Эмпирическая иллюстрация подхода.

Для проверки состоятельности стратегии был проведен формирующий эксперимент с участием 170 учащихся 7 классов. Основная группа работала с провокационным заданием (изменение наклона земной оси) с использованием предметных моделей, алгоритмов и рефлексивных карт. Контрольные группы изучали тот же материал через текст или видео.

Диагностика включала задания трех уровней: формального (воспроизведение), рефлексивного (анализ связей) и функционального (прогнозирование изменений). Результаты показали, что учащиеся основной группы продемонстрировали значительный сдвиг к рефлексивному и функциональному уровням. По общему числу решенных задач превышение над контролем составило 28%, а по заданиям функционального уровня — 43%. Отсроченная диагностика через год выявила сохранение эффекта только в основной группе (корреляция r=0,42 против r=0,15 в контрольной).

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики.* М.: Педагогика.

2. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2020). Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего. *Культурно-историческая психология. 1*(16), 57–67. https://doi.org/10.17759/chp.2020160106
3. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
4. Рубцов, В.В., Эльконин, Б.Д., Цукерман, Г.А., Улановская, И.М. (2024). Школа Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова: от истории к перспективам. *Культурно-историческая психология*, 1(20), 16–26. https://doi.org/10.17759/chp.2024200104
5. Эльконин, Б.Д., Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. (2010). Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина–Давыдова. *Вопросы образования*, 3, 118–142. https://doi.org/10.17323/vo-2004-14841

Действие моделирования при переходе к проектной деятельности в эпоху интеллектуальных агентов

Федосеев А.И.
президент, Ассоциация участников технологических кружков
Москва, Россия
fedoseev@kruzhok.org

Решение задач технологического лидерства страны выдвигает новые требования к выпускникам школ и вузов, среди них — способность реализовывать сложные коллективные проекты в меняющемся окружении с применением новейших практик и технологий. Разрыв между этой высокой планкой и существующей практикой реализации проектной деятельности в школе огромен (Громыко, 2026). Повсеместное распространение генеративных нейросетей и окружающих нас умных устройств создали ситуацию, в которой собственное проектное действие требует выхода из «пользовательской» позиции в позицию проектировщика собственных инструментов работы (Курячий, 2004). Опорой для этого могут стать специальные образовательные инструменты, такие как среды имитационного моделирования (Жегалин, 2007) и моделирующие агентные системы, предложенные в рамках цифрокогнитивного подхода (Громыко, 2023). Таким образом, содержанием работы учащегося должно стать управление автономными агентами в рамках построенной им самим модели преобразования реальности.

При этом серьезным вызовом для педагога становятся вербализация и натурализация, сопровождающие работу в современных информационных системах (Федосеев, 2025). Стремление к наглядности интерфейсов

и провоцирование пользователя самостоятельно действовать в системе (Papert, 1980), нашедшее свое отражение в дизайне популярных продуктов и видео-игр, в конечном счете привели к обратному эффекту: знаковая натурализация стала препятствием для обнаружения идеальных характеристик цифровых объектов, затруднила выход учащихся в учебную деятельность, в т.ч. освоение ими действий моделирования (Федосеев, 2026). В работах В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Л.В. Берцфаи, А.М. Медведева, Ю.В. Громыко было показано, что моделирование и работа с идеальным в организованной педагогом совместно-распределенной деятельности может стать принципиальным средством преодоления знаковой натурализации.

В.В. Давыдов отмечал, что метод изучения происхождения идеальных действий может быть лишь содержательно-генетическим с привлечением содержательного конкретного материала из той сферы действительности, которую преобразуют материальные действия (Давыдов, Андронов, 1997, с. 39). В ситуации управления автономными агентами формирование идеальных действий у учащихся подразумевает, что они будут «[двигаться] в воображаемых идеальных характеристиках и упорядоченных рядах выделенных характеристик» (Громыко, 2003, с. 273) в данном случае — идеального компьютера (notional machine) такого агента. Таким образом, попытки учащихся задать в собственных знаках идеальные характеристики, схватывающие принципы работы автономных агентов, выразить в такой модели ограничения их идеального компьютера, позволяют перенести обнаруженный принцип на любую программируемую автономную систему, то есть освоить обобщенный способ действия.

Рассмотрим два варианта реализации формирующего эксперимента, в ходе которого педагоги ставили перед учащимися 5–7 классов практические задачи по управлению автономными агентами в игре «Берлога: Защита пасеки» так, что в совместно-распределенной деятельности они самостоятельно формулировали учебные задачи и выходили на работу с идеальными действиями. В первом варианте нужно было восстановить принципы работы автономного агента противника и лежащую в основании его работы программу. Учащиеся работали в парах: в позиции *архитектора* они восстанавливали иерархию целей агентов противника, тогда как учащиеся в позиции *аналитика* проводили эксперимент по восстановлению процесса поведения агентов противника с помощью собственных запрограммированных агентов, преобразованных в аналитические измерительные «приборы». Структуры целей агента и процесса их исполнения во времени были выражены учащимися в двух различных знаковых представлениях (см. рисунок 1). Это привело к необходимости соотнести *содержание* работы системы управления автономного агента и *форму* ее реализации в программе — то есть выйти на характеристики идеального компьютера, которые непосредственно связаны с ограничениями программы агента.

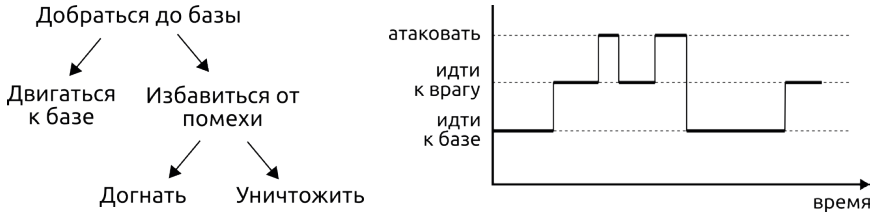


Рис. 1. Примеры знаковых представлений предложенных учащимися динамических моделей управления автономными агентами

Приведем пример формулировки учащегося 7 класса: *«Обычный муравей, когда видит наш дрон, сразу начинает его преследовать и перестает идти к базе. Значит, при обнаружении врага он переключается из одного состояния в другое и начинает преследовать врага»* — здесь учащиеся, сопоставив два знаковых представления работы агента (т. е. две модели управления, предложенные из разных оснований), перешли от *структуры* целей агента и результата его работы к категории *процесса*, представленного набором внутренних *состояний* агента — его идеального компьютера, заданного машиной состояний. Как следствие, при решении практической задачи получили возможность «переиграть» агента противника, использовав его ограничения.

Другой пример решаемой практической задачи связан с тем, как автономный агент движется, в том числе как он учитывает в ходе движения свое положение в виртуальном пространстве игры. Учащимся необходимо было обеспечить сложную координацию агентов на поле, не предусмотренную их базовой программой. Работая в паре из двух позиций — *тактика* и *программиста,* — учащиеся предлагали свои представления о доступных для агента возможных вариантах движения в пространстве. При этом были предложены различные качественные и количественные модели пространственного движения агента (см. рисунок 2). Из позиции тактика фиксировались варианты представления пространства тактического взаимодействия и борьбы дронов, тогда как из позиции программиста оформленные в знаках модели были связаны с возможностью программного управления их движением.

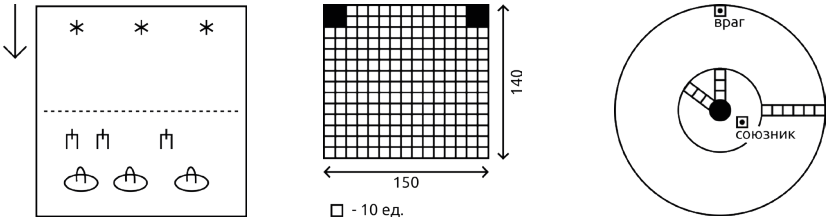


Рис. 2. Примеры представленных учащимися вариантов знакового выражения моделей пространства, в котором движутся автономные агенты

За каждой из предложенных моделей пространства можно выделить собственные идеальные характеристики взаимного положения и управления движением, в т.ч. в опоре на выработанные в культуре представления о декартовых и полярных, абсолютных и относительных координатах. Пример формулировки учащегося 6 класса: «*Сперва мы придумали, как дрон должен двигаться, потом поняли, что дрон не знает своих координат x и y, поэтому нам пришлось перейти к измерению расстояния от дрона до базы*», — показывает, что в коммуникации между позициями тактика и программиста учащимся пришлось пройти через несколько различных способов работы с положением и с траекторией движения при планировании действий агента и составлении его программы. Это делает возможным говорить об обнаружении учащимися ограничений лежащего в основании программируемой системы агентов идеального компьютера (notional machine) в отношении к возможным движениям агента в пространстве. Так идеальный компьютер становится связующим звеном между материальным движением агентов, представленных в натуральных знаках, и идеальным движением учащихся.

Анализ результатов проведенных экспериментов и представленные примеры показывают, что способы восстановления ограничений идеального компьютера и исходных оснований этих ограничений могут лечь в основу последовательности практических задач, в свою очередь, провоцирующих при разворачивании совместно-распределенной деятельности формулировку учащимися учебных задач, направленных на последующее освоение обобщенных способов программирования. Для этого, как показано в работах В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и Ю.В. Громыко необходимо специальное конструирование учебных предметов нового типа, составляющих основу метапредметного содержания средней школы.

Литература

1. Громыко, Ю.В. (2003). *Метод В.В. Давыдова*. М.: Пушкинский институт, 416 с. Серия: Мыследеятельностная педагогика.
2. Громыко, Ю.В. (2023). Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 27–40.
3. Громыко Ю.В. (2026). *Проектная деятельность и новая «взрослость» подростка.* М.: Издательский дом «Тион».
4. Давыдов, В.В., Андронов, В.П. (1997). Психологические условия происхождения идеальных действий. *Психологическая наука и образование*, 3, 27–41.
5. Жегалин, В.А. (2007). *Школа мышления: Академия практического образования.* М.: ЭКАР.
6. Курячий, Г.В. (2004). *Операционная система UNIX: Курс лекций.* Учебное пособие. М. ИНТУИТ.РУ.

7. Федосеев А.И. (2025). Преодоление ограничений конструкционизма и знаковой натурализации при обучении школьников программированию. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 59–69.
8. Федосеев, А.И. (2026). Диагностика учебной деятельности в игровой цифровой среде. *Психологическая наука и образование*, 31(2), 204–219.
9. Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas.* New York: Basic Books, Inc.

Рефлексия как новообразование младшего школьного возраста

Цукерман Г.А.
доктор психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Психологический институт им. Л.Г. Щукиной (ФНЦ ПМИ), Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

Ровно сто лет назад была опубликована книга Л.С. Выготского «Педагогическая психология. Краткий курс» (Выготский, 1926). Те, для кого культурно-историческая психология — не набор постулатов, не символ веры, а основа профессионального мышления, ведущий метод профессиональной работы, читают этот ранний труд любимого автора с нежностью и радостным предвосхищением. Подобно коносьерам, пробующим еще недобродившее благородное вино, современные последователи деятельностного подхода к образованию читают эскизные размышления будущего классика о самодеятельности ребенка как основе его обучения, о создании образовательной среды, в которой такая самодеятельность возможна, как об основной задаче педагогики. Контуры конструктивизма в психологии и педагогике уже начинают проступать, а расхождения между Выготским и Пиаже, между когнитивным и социальным конструктивизмом еще размыты; попадаются досадные промахи (например, презрительные нападки на К.И. Чуковского), гневно преодоленные позднее (Выготский, 2024), умиляет юношеская страстность и категоричность, поражает стремительность, с которой развивался этот молодой ум. Классические работы, на которые опирается школа Выготского, будут созданы вскоре — в краткие восемь лет, еще отпущенные Моцарту психологии (Toulmin, 1978).

Хрестоматийная формула «Обучение ведет за собой развитие», к сожалению, давно перешла из области продуктивных гипотез в область догм. Между тем, «вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии и педологического анализа педагогического процесса не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (Выготский, 1935, стр. 3). Давайте попытаемся удержать открытый характер

вопросов об отношении обучения и развития на примере вопроса о новообразованиях младшего школьного возраста или возраста начала систематического, институционально организованного вышколивания детей.

Согласно теории В.В. Давыдова, новообразованием младшего школьного возраста является рефлексивное мышление (Давыдов, Рубцов, 1995). Существуют, по крайней мере, четыре позиции оппонирования этому предположению. (1) **Это невозможно**, ибо противоречит логике возрастного развития. Подлинное думанье о думанье начинается лишь на стадии формальных операция (по Ж. Пиаже, понятому несколько упрощенно). (2) **Невозможно иначе**: учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, а начальное образование обязательно. Следовательно, каждый школьник на несколько лет погружен в учебную деятельность, развивающую рефлексию. (3) **Это возможно, но можно иначе**: мы выше ценим другие возрастные возможности и предпочитаем средствами образования, например средствами Вальдорфской педагогики, развивать эмоциональное и нравственное начало (Пинский, 2003). (4) **Это устарело**: сегодняшние дети совсем другие, в школе XXI века нужно радикально менять обучение и развивать иные, не вполне рефлексивные способности, например, эмпатию, интуицию, пластичность…

Какие заданные и не заданные исследовательские вопросы стоят за каждой позицией в полемике о возрастных новообразованиях? Что считать «нормой» (или нормами) возрастного развития? И как при определении норм избежать предостережения А. Маслоу: «То, что мы называем «нормальным» в психологии, на самом деле является психопатологией среднего человека; она настолько недраматична и настолько широко распространена, что мы обычно даже не замечаем её» (Maslow, 1999, p. 16). Каковы возрастные возможности младших школьников, поддержанные и не поддержанные той или иной системой образования? Каковы основания выбора определенной траектории развития возрастной когорты средствами образования? Заметим, что в такой постановке вопроса присутствует ряд допущений.(1) Направление развития ребенка средствами обучения — это выбор, сначала ценностный, потом обоснованный научными методами. (2) Обучение, поддерживающее развитие одних возрастных возможностей, создавая для этого арсенал психолого-педагогических средств, оставляет без внимания, а зачастую и подавляет развитие других возможностей того же возраста. Например, воспитывая установку на следование образцам и правилам, так называемая традиционная система обучения не поддерживает сомнений в «правильности правил», удерживает учеников от поиска противоречий и подавляет попытки преобразовать существующие правила и создать новые. (3) Установка системы образования на всестороннее гармоничное развитие детей, то есть на поддержку всех потенциальных возможностей — возрастных и индивидуальных — это чаще всего (само)обман. Редкие обнадеживающие удачи говорят о толковом обустройстве образовательной

среды, ювелирно сбалансировавшей неминуемые ограничения формальной программы обучения (что должны знать и уметь учащиеся) с потенциалом скрытой программы (hidden curiqulum).

Договорившись с оппонентами о том, что «учебная деятельность» и усердная работа школьников на уроке — это не одно и то же, сформулируем вопросы, имплицитно содержащиеся в идее развивающего обучения, в частности, в теории и практике образовательной системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Куда именно эта система обучения ведет развитие? Развивает ли эта образовательная система то, что декларирует: рефлексивные способности младших школьников? Да. И делает это успешней образовательных систем, передающих знания в готовом виде, о чем свидетельствуют экспериментальные факты (Гордеева, 2020; Зак, 1984; Репкина, 1997, Цукерман и др., 2027). А вот свидетельство многолетних наблюдений за жизнью учеников 91 школы[1], указывающее, какие стороны мышления система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова развивает, а какие подавляет: «учебная деятельность формировала у них *готовность к мысли и способность думать мыслями*[2], а не памятью или, подобно герою А. Платонова, «накалом воспаленных чувств» (Зинченко, 2010, с. 75).

Строя «карту» психолого-педагогических средств рефлексивного развития младших школьников в образовательной системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, мы обособили три сферы существования рефлексии (в мышлении и действии, в общении и сотрудничестве, в самосознании) и, соответственно, три группы ожидаемых результатов обучения, ведущего за собой рефлексивное развитие детей 6–11 лет: (1) способность конструировать общие способы действия и оперировать ими при решении понятийных задач, (2) способность понимать и координировать разные точки зрения на способ понятийного действия, (3) способность к установлению границ собственных возможностей в действиях с понятиями и стремление к преодолению этих границ, к самоизменению (Давыдов и др., 1992). Сферу мыследеятельной рефлексии удерживает целый арсенал инструментов развития средствами образования: особое строение понятийного содержания обучения, особый тип моделей, описывающих эти понятия и их связи, особое строение учебной деятельности в которых строятся эти модели при конструировании этих понятий (Давыдов, 1996; Д. Эльконин, 1989; Б. Эльконин, 2010). Учебное сотрудничество детей с учителями и сверстниками также опирается на значительное количество знаково-символических средств и методических приемов (Рубцов, 2024). Немало (хотя, разумеется, недостаточно) создано средств развития той стороны рефлексии, которая адресована детскому самосознанию, в частности помогает ребенку определять границу между могу/знаю и не могу/не знаю (Воронцов, 2018;

[1] В этой московской школе Д.Б. Эльконин в 1958 г. начал экспериментальную работу по проектированию и исследованию развивающего обучения, которая продолжается по сей день.

[2] Выделение мое — ГЦ.

Островерх, 2022). Начали складываться представления о средствах и методах становления педагогической рефлексии учителя, реализующего системно-деятельностный подход к образованию (Львовский, 2021). Но что мы знаем об устройстве интерпсихического учебного взаимодействия, кроме того, что от него зависит «репродуктивное здоровье» учебной деятельности: здесь зарождается и вынашивается эмоционально-смысловое наполнение учения, как, впрочем, и иные «силы человеческой души, называемые в просторечии **психическими актами, способностями, процессами, функциями, действиями и деятельностями**» Зинченко, 2001, с. 5). Первые шаги сделаны (Цукерман и др., 2024). Дорогу осилит идущий!

Литература

1. Воронцов А.Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция; нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. М.: «Авторский Клуб», 2018. Ч. 1. 166 с. Ч. 2. 224 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. [Источник: https://psychlib.ru/mgppu/VPp-1926/VPp-348.htm#$p1]
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. М.- Ленинград: Гос. уч.-пед. изд., 1935. [Источник: https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0011.htm#$p0]
4. Выготский, Л.С. Стенограмма выступления на реактологической дискуссии (1931 год) // *Культурно-историческая психология.* 2024. Том *20. №* 3. С. 135–139.
5. Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 14–25.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с
7. Давыдов В.В., Рубцов В.В. (ред) Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск: ПИ РАО,1995. 227 с.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.
9. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
10. Зинченко В.П. Размышления о живой памяти // Психологическая наука и образование. 2001. Том 6. № 3. С. 5–34.
11. Зинченко В.П. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 75–91.
12. Львовский В.А. Путь учителя в деятельностную педагогику // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2021. № 1. С. 12–22.
13. Пинский А.А. (ред). Вальдорфская педагогика: Антология. М.: Просвещение, 2003. 494 с.

14. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16–27.
15. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 40–51.
16. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая. М.: ИД «Городец», 2024. 575 с.
17. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Билибина Т.М. Интерпсихическое начало учебного действия моделирования // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 27–37.
18. Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Улановская И.М., Янишевская М.А. Рефлексивная составляющая умения учиться // Культурно-историческая психология. 2027 (в печати).
19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
21. Maslow, A.H. T*oward a psychology of being* (3rd ed.). John Wiley & Sons, 1999. 270 p.
22. Toulmin S. The Mozart of Psychology // The New York Review of Books. 1978. V. 25, # 14. P. 51–57.

Жизненное самоопределение личности в современной педагогике

Черных Я.В.
аспирант кафедры педагогики
СФ ГАОУ ВО МГПУ, Самара, Россия
yanachernykh1999@yandex.ru

Культурно-историческая характеристика современного детства предполагает переосмысление педагогики как науки, которая в настоящем времени становится центром самоопределения личности.

Много лет назад Л.С. Выготский отметил, что «весь аппарат культуры, как внешней, так и в отношении форм поведения, приноровлен к нормальной психофизиологической организации человека. Вся наша культура рассчитана на человека, обладающего известными органами, рукой, глазом, ухом и известными функциями мозга. Все наши орудия, вся техника, все знаки и символы — все рассчитано на нормальный тип человека» [1]. Каждая педагогика исходит из определенного образа «нормотипичного» ребёнка. Классическая педагогическая наука, сформировавшаяся в доцифровую эпоху, исходила из следующего

образа — ребенок, который не имеет мгновенного доступа к неограниченным объемам информации (по содержанию соответствующей мышлению взрослого), который получает знания и осваивает культурные нормы в определенных последовательности и темпе через взаимодействие со взрослыми и ограниченным кругом социальных агентов (семья, школа, двор). Методики, учебные планы, дидактические материалы создавались для работы с таким ребенком — и во многом остаются ориентированными на него до сих пор. Но реальный обучающийся настоящего — это ребенок поколения Альфа, чьи когнитивные и социальные паттерны формируются в иных условиях:

- восприятие становится более фрагментарным и многоканальным;
- внимание формируется в условиях постоянной информационной перегрузки (что может снижать его устойчивость и глубину);
- ребенок привыкает искать информацию, а не запоминать её;
- мышление адаптируется к быстрому сканированию данных, при этом теряя способность к длительной концентрации и глубокому анализу;
- речь и коммуникация развиваются в условиях смешения устной и письменной форм, появления новых языковых кодов (эмодзи, стикеры, сокращения).

Повсеместное развитие и внедрение искусственного интеллекта создает среду, в которой ребенок привыкает не к запоминанию и ограниченному кругу возможностей, а к поиску информации в неограниченном согласно возрасту пространстве и столкновению с манипуляциями и фейками, делегированию части обязанностей на ИИ-агентов и размыванию границ в общении между реальным и виртуальным собеседником.

Получение среднего общего образования охватывает одни из самых важных возрастных периодов, которые закладывают основу психики личности перед окончательным формированием префронтальной коры головного мозга. Но, если субъект жизненного пути понимает, что в образовательной системе реализует часть своей жизни — свою субличность или роль субъекта образовательного процесса, то образовательная система не всегда рассматривает своего субъекта как глобального субъекта жизненного пути, реализующего свою внутреннюю роль субъекта образовательного процесса. Образование дает сильную предметную подготовку и понимание социальной структуры общества (посредством воспитания), но не всегда выстраивает эти процессы вокруг личности обучающегося, его внутренних смыслов и потребностей [2].

Л.С. Выготский подчеркивал, что «развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющий играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе» [3]. Учёный считал, что «существенная черта восприятия — структурность,

т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, я вижу ее по-разному. Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями» [3]. Аналогично и в образовательном процессе — современному ребенку необходимо видеть не отдельные учебные задачи, к которым его принуждает учитель, родитель или общество, а их связь и роль в собственной жизни, то есть в жизненном самоопределении.

Школа создавалась и существовала как место передачи опыта от одного поколения к другому и была инструментом для того, чтобы научиться базовым навыкам для выживания в обществе — например, читать, считать и писать. Но с развитием общества её функционал стал усложняться и «обрастать» новыми направлениями, поскольку изменилась и сама педагогическая наука. В предыдущие годы и века педагогика последовательно меняла разные смыслы в центре своей системы — природа, вера, знание, культура, деятельность, общество, личность, учитель — каждый, в соответствии с культурно-исторической эпохой человечества, и каждый, в том или ином качестве, преобладает в разных теориях и авторских школах до сих пор. Но в настоящее время ключевым, объединяющим вокруг себя другие и отражающим единый стержень системы, становится самоопределение. Поскольку личность в постиндустриальном обществе обрела новое понимание себя — она может не только находиться внутри систем как обезличенный элемент, но и наблюдать за ними со стороны, анализировать их влияние и осознанно выбирать, что стоит интегрировать в свою траекторию.

Если школа стала центром самоопределения личности, то педагогика сделала центральным новый смысл — жизненное самоопределение личности. В условиях настоящего стало важно целенаправленно сопровождать жизненное самоопределение личности на этапе школьного образования, рассматривая каждый из возрастных этапов как взаимосвязанные ступени, поскольку жизненное самоопределение личности является единым, комплексным фильтром, через который обучающийся воспринимает внешний мир и совершает выборы. Каждый уровень образования должен последовательно включать обучающегося в контекст жизненного самоопределения, поскольку формирование представлений о мире и своём пути в нем не появляется в какой-то определенный этап жизни, а складывается последовательно, включая кризисы, события и открытия каждого возрастного периода.

В рамках нашего исследования было разработано понятие «представление младшего школьника о жизненном самоопределении», которое характеризует первичный ментально-когнитивный конструкт, формирующий в сознании обучающегося в условиях современной начальной школы, от которого зависит

последующее понимание и становление самоопределения [4]. Анализ процесса формирования представления в младшем школьном возрасте и его сопровождения в условиях образовательной деятельности привел к выделению структурных компонентов в представлении младшего школьника о жизненном самоопределении:

- представление о себе (образ Я, Я-концепция) — структурный элемент, отражающий способности обучающегося интерпретировать внешние и внутренние сведения о себе;
- вовлеченность в образовательный процесс — степень смысловой значимости школьной среды и деятельности в ней для обучающегося и влияние образовательной деятельности на становление личности, включая восприятие событий, межличностных взаимодействий, приобретаемых знаний и навыков;
- когнитивная устойчивость — способность опираться на внутренний аналитический ресурс и сохранять независимость суждений и автономность мышления под воздействием внешних факторов: умение критически осмысливать ситуации, соотносить внешние требования со своими ценностными ориентирами, удерживать собственную позицию и противостоять манипулятивным воздействиям.

Д.Б. Эльконин выявил, что вхождение ребенка в учебную деятельность в младшем школьном возрасте ставит его в «совершенно новую позицию» — «человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность», в чем проявляется «функция формирования личности» [5]. Поэтому внутри представления младшего школьника о жизненном самоопределении, внутри становления его понимания жизни и своего пути в ней, находятся компоненты, демонстрирующие, во-первых, внутреннее ментально-когнитивное ядро (первичное представление о себе), опыт взаимодействия с образовательной средой (вовлеченность в образовательный процесс как элемент отражения значимости новой роли как обучающегося и деятельности, происходящей в новом качестве) и способности сохранять автономную позицию (когнитивная устойчивость как характеристика автономности или ведомости обучающегося), поскольку, как утверждал Д.А. Леонтьев, «недостаточная развитость самоопределения приводит к подчинению внешним обстоятельствам или спонтанным импульсам» [6].

Таким образом, осмысление жизненного самоопределение личности как ведущего ядра педагогики и образования открывает новый этап в развитии педагогической науки и подчеркивает необходимость переориентировки образовательной системы на сопровождение самоопределяющейся личности в условиях образовательной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. *Проблемы развития психики* // Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 368 с., ил. (Акад. пед. наук СССР).

2. Черных Я.В. (2026). *Формула жизненного самоопределения личности* // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. № 6(88). URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-88/razvitie-i-vospitanie-lichnosti/formula-zhiznennogo-samoopredeleniya-lichnosti.html
3. Выготский Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. *Детская психология* // Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с., ил. (Акад. пед. наук СССР).
4. Черных Я.В. (2025). *Особенности формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении в условиях постиндустриального общества* // Поволжский педагогический вестник. Т. 13, № 1(46). С. 30–37. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89327570
5. Эльконин Д.Б. (1989). *Психология обучения младшего школьника* // Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 560 с: ил. (Труды д. чл. чл.-кор. АПН СССР)
6. Леонтьев Д.А. (2023). *Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала* // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований: монография. Москва: Всероссийский центр изучения общественного мнения. С. 50–66. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56660090

Развитие субъектности в учебной математической деятельности

Шерстнева И.В.
к.п.н., доцент факультета физико-математических наук и информационных технологий ФГБОУ ВО «АГПУ им. П.Д. Осипенко», Бердянск, Россия
sherrina1964@mail.ru

Аннотация. В статье проанализированы сущность и особенности субъектности в учебной математической деятельности.

Ключевые слова: обучение математике, субъектность, результат образования, математическая интуиция

Стандартизация образования и ориентация на развитие личности диктуют необходимость формирования универсальных метакомпетенций. Их наличие позволяет реализовать учащимся в учебной активности и деятельности собственную субъектную позицию. В процессе воспитания субъектных качеств личности учебная деятельность имеет значительный потенциал.

Основываясь на мнении Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, следует уточнить, что учебная математическая деятельность как специфический вид активности не является исключением: в содержании математического образования и в способах обучения этой дисциплине содержится достаточно возможностей.

Субъектность как качественно иное состояние, нетождественное понятию «личность», изначально не свойственно человеку. Наличие этого качества предполагает активность, направленную на «воспроизводство социально и природно детерминированных форм поведения и жизнедеятельности». Такой теоретический подход рассматривает субъекта в качестве носителя социального опыта, а субъектность выступает в качестве универсального способа развития человека, который находит свое выражение в активности, деятельности и самостоятельности [2]. Соответственно это качество характеризует осознанное отношение к выполняемой деятельности, в том числе и учебной деятельности на уроках математике. Степень его сформированности определяется взаимодействием с обществом.

Выступая мерой самостоятельности в различных сферах жизнедеятельности, субъектность позволяет эти сферы преобразовывать. Одной из таких сфер жизнедеятельности является учебная математическая деятельность, которая наводит на мысль о том, что субъектность как качественное состояние выступает результатом образования, выступающим отправной точкой для организации других видов деятельности (например, научной и обучающей). Этот сложно структурированный психолого-педагогический феномен тесно связан с проблемой выбора, самоопределения, ответственности за свое благополучие, готовности принять решение и перестроить свою деятельность. Становится понятно, что такое комплексное сложное качество должно составлять фундамент учебной деятельности, потому что по своей сущности субъектность тесно связана с умением учиться, и с такой его производной, как умение организовать свою учебную деятельность. Необходимо признать, для изучения математики эти умения являются особенно важными.

Изучение проблем формирования субъектности в сфере образования позволяют охарактеризовать этот процесс как спонтанный, возникающий в условиях совершения предметных учебных действий. Также во внимание исследователями принимаются факторы, от которых зависит эффективность таких действий [1]. Также в современных исследованиях развитие получает предложенная В.И. Пановым экологическая психологическая модель онтологического развития субъектности, рекомендуемая для развития метакомпетенций [3]. Эту модель отличает системный и процессуальный характер. Однако, несмотря на это автор модели констатирует сложную психологическую природу субъектности, стадии развития которой могут накладываться друг на друга, или развиваться с опережением над другими стадиями. Стадии этой модели позволяют отследить качественные изменения в учебной мотивации учащихся, то есть стадии развития субъектности в рамках обучения профессиям.

Предпосылками формирования субъектных качеств в учебной деятельности следует считать: четкое понимание целей учебной деятельности, правил и последовательности действий для их достижения, представления о способах

выполняемых действий и их результатах. В контексте задач математики, как сурового и не совсем увлекающего за собой предмета, важное значение приобретают такие факторы, как формирование положительного отношения к изучаемому предмету, содержание изучаемых математических знаний, а также способы их усвоения. На каждой стадии развития субъектности влияние оказывает свой состав факторов, который детерминирован актуальными и перспективными целями обучения. Отсюда вытекают условные названия этих стадий (например, наблюдатель или мастер). Различия в структуре стадий зависят от уровня мотивации к обучению.

Вместе с тем следует обратить внимание на тот факт, что применительно к формированию субъектности в процессе обучения математике данные теории и концепции не были апробированы. Кроме того, по справедливому замечанию Л.М. Фридмана, профессиональная активность школьного учителя математики не тождественна исследовательской активности учёных в области математических наук, которые также могут принимать участие в обучении математике [5]. Особое значение при этом приобретает учебная деятельность учащихся, в ходе которой они овладевают спецификой данного вида познавательной деятельности. Учебный интерес к математике как элемент познавательной активности можно стимулировать посредством активных методов обучения. На уровне учебной математической деятельности изучению подлежат знания и способы деятельности, которые предусматривает школьная программа. Субъекты учебной деятельности в процессе обучения математике должны владеть следующими группами умений: 1) понимание и анализ условий задачи; 2) составление плана решения и его реализация; 3) контроль и оценивание. Важное значение для формировании субъекта учебной деятельности, по мнению практикующих учителей математики, имеет формирование эмоционального отношения и интеллектуальных качеств (счет в уме, сравнение объектов, осознание многообразия их связей, способность к перестраиванию решения, математическая интуиция). В совокупности, такой набор качеств позволяет говорить о наличии у субъекта готовности к математической учебной деятельности.

Для повышения эффективности качественных изменений личности следует менять предметное содержание. Исследователями обосновано, что влияние содержания математического образования может по-разному воздействовать на субъектность учащихся. Чаще всего цель применения учебных пособий по математике — отработка навыков действий по образцу на основе типового порядка действий. Поэтому выход на творческий уровень математической грамотности обеспечивается посредством нестандартных заданий, вносящих эмоциональный компонент в интеллектуальную деятельность, который важен для активизации внутренней мотивации. Для этих целей хорошие результаты дает надситутивная активность учащихся в игровой форме [5]. Такой учебно-исследовательский опыт субъектов повышает интерес к математике. Именно через эмоциональный

компонент субъектность учащихся раскрывается в большей степени. Необходимо признать, подобные подходы положительно влияют, как на развитие индивидуальной субъектности, так и на коллективную субъектность.

Подведение итогов статьи позволяет рассматривать субъектность в учебной математической деятельность как сложный психолого-педагогический интерактивный феномен, развитие которого происходит на основе преемственности математического образования. Теоретический анализ научной литературы показывает, что его развитие требует использования в учебной и внеурочной деятельности активных и интерактивных методов обучения математике. Иррациональный компонент субъектности повышает интерес учащихся к учебной математической деятельности.

Перспективу дальнейших исследований составляет отбор способов, позволяющих эффективно развивать как индивидуальную, так и коллективную субъектность в учебной математической деятельности.

Литература

1. Панов, В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности / В.И. Панов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2016. — № 4. — С. 16–25. — EDN YQFMSJ.
2. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / [В.И. Панов, С.Л. Зотова, Э.В. Лидская и др.; под ред. В.И. Панова] / Коллективная монография. — СПб.: Нестор-История, 2018. — 302с.
3. Панов, В.И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В.И. Панов, А.В. Капцов // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 4. — С. 91–103. — DOI 10.17759/pse.2021260408. — EDN ZVRWKB.
4. Тихоновец, Я.Д. Игровые технологии как инструмент развития субъектности на уроках математики в современной школе / Я.Д. Тихоновец, Е.Н. Горечин. — Текст: электронный // Математическое и информационное моделирование: материалы Всероссийской конференции молодых ученых, Тюмень, 25 апреля 2024 г. / отв. ред. Л.Н. Бакановская, М.С. Воробьева; Министерство науки и высшего образования РФ, Тюменский государственный университет, Школа компьютерных наук. — Тюмень: ТюмГУ-Press, 2024. — Вып. 22. — С. 443–447.
5. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о пед. психологии / Л.М. Фридман. — М.: Просвещение, 1983. — 160 с.

Развитие субъектности младших школьников через социально-значимую деятельность

Шипицына Е.О.
Студентка факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
elliza5@yandex.ru

Финашина М.Е.
Заместитель декана по внеучебной работе факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Современная образовательная парадигма, отраженная в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, ориентирует педагогов на развитие активной, самостоятельной и ответственной личности обучающихся [1]. В контексте культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Леонтьев А.Н.) ключевым результатом образования становится не просто усвоение знаний, а становление субъектности школьника [3, 4]. Под субъектностью мы понимаем способность ребенка к осознанной, целенаправленной деятельности, рефлексии собственных поступков и принятию ответственности за их последствия [5].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления субъектной позиции. В этот период субъектность обучающегося проявляется в готовности к самостоятельной постановке целей, осознанному участию в совместной деятельности, принятию ответственности за собственный вклад и осмыслению полученного опыта [4, 5]. Развитие младших школьников требует не только объяснения нравственных норм и ценностей, но и включения в деятельность, в которой эти нормы получают практическое воплощение [2].

Одним из продуктивных средств развития субъектности является организация социально-значимой деятельности. Именно так младший школьник получает возможность увидеть общественную значимость собственного поступка, соотнести намерение с результатом и осознать личный вклад в общее дело [5]. Однако анализ существующих образовательных программ показывает, что развитие личностных результатов часто носит декларативный характер и не подкрепляется реальным деятельностным опытом ребенка. Возникает противоречие между необходимостью формирования субъектности и недостатком практико-ориентированных инструментов, интегрируемых в учебно-воспитательный процесс [1].

Целью данной работы является теоретическое обоснование и проектирование программы развития субъектности младших школьников через их включение в социально-значимую деятельность. На основе анализа и обобщения существующих практик (программы «Орлята России», «Развивающая

среда») была разработана программа «Грамота добрых сердец», направленная на создание психолого-педагогических условий для развития субъектности младших школьников посредством их включения в социально-значимые, коллективные и индивидуальные дела, направленные на проявление уважения, сопереживания, доброжелательности и ответственности [2, 5].

Содержание программы рассчитано на обучающихся четвертого класса в возрасте 9–11 лет и предполагает 16 академических часов. При ее проектировании использовались системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. В соответствии с системно-деятельностным подходом нравственные представления рассматриваются не как готовые знания, передаваемые ребенку, а как содержание, которое присваивается в ходе собственных действий младшего школьника [4]. Личностно-ориентированный подход предполагает учет индивидуального опыта, эмоционального состояния и возможностей каждого обучающегося [5]. Компетентностный подход обеспечивает перенос сформированных представлений в конкретные ситуации взаимодействия [1].

Организация программы включает несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе проводится первичная диагностика ценностных ориентаций, уровня эмпатии и осведомленности обучающихся об эмоциях и чувствах. Далее реализуются занятия, объединенные общей логикой перехода от осмысления нравственных понятий к самостоятельным действиям. Завершающий этап включает итоговую диагностику и рефлексивное обсуждение изменений, произошедших в ходе участия в программе [5].

Особенностью программы является сочетание обсуждения нравственных ситуаций с деятельностным опытом ребенка: переживанием ситуации выбора, планированием и реализацией социально-значимого дела. Например, тема уважения к старшим рассматривается не только в форме беседы, но и реализуется через коллективную подготовку поздравления ко Дню пожилого человека. Обучающиеся самостоятельно распределяют роли, выбирают содержание обращения, создают творческие материалы и записывают общий видеоролик с пожеланиями. В результате младшие школьники получают опыт принятия решений, взаимодействия в группе и публичного выражения их собственного отношения к празднику [3, 5].

Проектный характер имеет подготовка и проведение школьной акции «День добра». На этапе планирования обучающиеся определяют возможные формы доброжелательного взаимодействия, распределяют обязанности и создают необходимые материалы. В ходе акции они обращаются к ученикам с добрыми пожеланиями, помогают обучающимся младших классов и наблюдают эмоциональную реакцию окружающих [3, 4]. После завершения мероприятия проводится групповая рефлексия, в ходе которой дети обсуждают собственный вклад, трудности, эмоциональные переживания и значение выполненной работы.

Значимым компонентом программы является исследовательская активность. Она проявляется в анализе моральных ситуаций, обсуждении поступков героев театрального представления, выявлении признаков эмоциональных состояний и поиске способов поддержки сверстника. Так, на занятии «Мои чувства, какие они?» обучающиеся создают «карту собственного сердца», определяя спектр пережитых эмоций и их субъективную значимость. В упражнениях на распознавание мимики и жестов дети исследуют способы невербального выражения чувств и сопоставляют внешние проявления с возможными внутренними состояниями человека [2, 5].

Трудовая составляющая программы выражается в выполнении конкретных поручений и изготовлении общественно полезного продукта: плакатов, поздравительных материалов, открыток, писем и памятных подарков в рамках мероприятий «День пожилого человека», «День отца», «Письмо солдату». При этом труд рассматривается не только как процесс выполнения задания, но и как форма проявления заботы о другом человеке. Ребенок получает возможность увидеть связь между собственными усилиями и эмоциональным состоянием адресата, что усиливает осознание личной ответственности за результат [5].

Рефлексия сопровождает все основные этапы программы. После выполнения заданий обучающиеся отвечают на вопросы о собственных чувствах, трудностях, выборе и вкладе в общее дело. Такая организация позволяет переводить внешний результат деятельности во внутренний опыт: ребенок начинает осознавать не только то, что он сделал, но и почему он это сделал, кому принес пользу и чему научился [4, 5].

Планируемыми результатами реализации программы являются развитие инициативности, способности к самостоятельному выбору, готовности распределять обязанности и принимать ответственность за собственные действия [1]. Кроме того, предполагается совершенствование навыков распознавания эмоций, проявления сопереживания, конструктивного общения и оказания поддержки сверстникам. В ценностно-смысловой сфере ожидается укрепление представлений о значимости уважения, доброжелательности, помощи и личного вклада в общее дело [2].

Таким образом, программа «Грамота добрых сердец» позволяет реализовать деятельностный подход к развитию субъектности младших школьников. Ее содержание выстроено таким образом, чтобы социально-нравственные представления становились предметом практического действия, совместного планирования и последующего осмысления [2]. Участие в коллективных, исследовательских и трудовых формах деятельности создает условия для перехода обучающегося от выполнения предложенного задания к самостоятельной инициативе, от усвоения нормы к ее применению и от индивидуального переживания к осознанию собственной общественной значимости [5].

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 18.03.2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (ред. от 09.10.2024) // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448646/ (дата обращения: 10.09.2026).
2. Асмолов А.Г., Бурменская В.Г., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе от действия к мысли. — М.: Просвещение, 2010–159 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. — 2022. — № 27. — С. 16–27.
5. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2024. — № 4. — С. 129–149.

Зона ближайшего развития Л.С. Выготского в современном образовательном процессе

Юсупова Р.
студентка 2-го курса
Шаджыкова М.
преподаватель
Балтаева С.
старший преподаватель
Туркменский сельскохозяйственный институт
г. Дашогуз, Туркменистан
narmemedowa09@gmail.com

Современная система образования ориентирована не только на передачу учащимся определённого объёма знаний, но и на развитие самостоятельности, мышления, творческих способностей, коммуникативных навыков и личности ребёнка в целом. В связи с этим особое значение приобретают психологические теории, позволяющие понять, каким образом обучение может становиться источником развития. Одной из наиболее значимых в этом отношении является культурно-историческая теория Л.С. Выготского.

Идеи Л.С. Выготского сформировались почти столетие назад, однако многие из поставленных им вопросов сохраняют актуальность для современной психологии образования. Одним из центральных понятий его теории является «зона ближайшего развития» (ЗБР). Современные исследователи отмечают,

что это понятие остаётся одним из ключевых в культурно-исторической психологии и продолжает использоваться для анализа связи обучения и развития ребёнка [1]. Основная идея Л.С. Выготского заключается в том, что возможности ребёнка нельзя оценивать только по тому, что он способен выполнить самостоятельно. Не менее важно определить, какие задачи он может решить при помощи взрослого или в сотрудничестве с более компетентным партнёром. Именно пространство между самостоятельным выполнением и выполнением при поддержке составляет зону ближайшего развития [2].

Такой подход существенно изменил представления о процессе обучения. Если оценивать ребёнка исключительно по уже сформированным знаниям и умениям, педагог получает информацию главным образом о прошлом развитии. Изучение того, что ребёнок способен выполнить при определённой помощи, позволяет увидеть перспективу его дальнейшего развития.

Л.С. Выготский связывал зону ближайшего развития с особым пониманием отношения обучения и развития. В его концепции обучение может не просто следовать за уже состоявшимся развитием, а создавать условия для появления новых психических возможностей. Современные исследования подчёркивают именно эту сторону теории: обучение, организованное в зоне ближайшего развития, должно способствовать возникновению новых способов действия ребёнка [3].

Следовательно, задача современного учителя заключается не только в том, чтобы объяснить учащемуся уже известный материал. Учитель должен создать такие условия, при которых ребёнок сможет выполнить действие, которое пока находится за пределами его самостоятельных возможностей.

Например, ученик может испытывать трудности при решении сложной математической задачи. Если учитель просто сообщает правильный ответ, учебная ситуация не обязательно становится развивающей. Если же педагог задаёт последовательные вопросы, обращает внимание на условие задачи, предлагает вспомнить уже известный способ решения и постепенно помогает учащемуся самостоятельно найти решение, происходит освоение нового способа действия.

Именно характер помощи является одним из принципиальных вопросов применения зоны ближайшего развития. Современный педагог должен понимать, какая помощь необходима ребёнку, когда её следует предоставить и когда постепенно её убрать.

В этом отношении понятие ЗБР тесно связано с педагогической поддержкой. Современные исследования сопоставляют ЗБР с понятием «скаффолдинг», введённым Дж. Брунером, — временной поддержкой учащегося при выполнении сложной задачи. При этом исследователи подчёркивают, что эти понятия не являются полностью идентичными, хотя между ними существует существенная связь [4].

Для современного образования это имеет большое практическое значение. Помощь учителя должна быть не постоянной заменой самостоятельной деятельности ребёнка, а временной опорой, которая постепенно становится ненужной.

Можно представить данный процесс как последовательность: показ — совместное выполнение — частичная помощь — самостоятельное выполнение.

На первом этапе учитель демонстрирует способ действия. На втором ребёнок выполняет задание вместе с педагогом. Затем степень помощи постепенно уменьшается. В конечном итоге учащийся выполняет аналогичную задачу самостоятельно.

Такой принцип может использоваться практически во всех учебных дисциплинах.

При изучении иностранного языка учитель сначала может предложить готовые речевые модели, затем составить диалог вместе с учениками, после чего предложить им самостоятельно построить аналогичный диалог.

При обучении чтению педагог сначала помогает ребёнку определить смысл текста, затем задаёт направляющие вопросы, а впоследствии ребёнок учится самостоятельно анализировать прочитанное.

На уроках истории ученик может первоначально работать с учителем по готовому алгоритму анализа исторического источника, а затем постепенно перейти к самостоятельной работе.

На уроках естественно-научного цикла учитель может сначала показать последовательность проведения исследования, затем выполнить его вместе с детьми и в дальнейшем предоставить им возможность самостоятельно планировать простые исследовательские действия.

Во всех этих случаях обучение ориентируется не только на то, что ребёнок уже умеет, но и на то, чему он может научиться при соответствующей организации деятельности.

Особое значение в теории Л.С. Выготского имеет *сотрудничество.* Развитие ребёнка осуществляется не в изоляции, а в системе социальных отношений. Знания и способы действия первоначально существуют в совместной деятельности, а затем становятся частью индивидуальной деятельности ребёнка.

Поэтому современная школа должна рассматриваться не только как пространство индивидуального выполнения заданий. Она является пространством взаимодействия учителя и ученика, сотрудничества учащихся, обсуждения и совместного решения проблем.

Работа в парах и группах может создавать дополнительные возможности для развития. Более подготовленный ученик иногда способен оказать сверстнику такую помощь, которая позволит ему выполнить задание, пока недоступное для самостоятельного решения.

Вместе с тем сотрудничество не означает простую передачу готового ответа от одного ученика другому. Для развития важно, чтобы ребёнок сам участвовал в поиске решения.

Следовательно, современная образовательная практика должна стремиться к созданию условий для активного участия учащегося, а не только для воспроизведения информации.

Особое значение зона ближайшего развития имеет для индивидуализации образования. Каждый ребёнок обладает собственной системой актуальных знаний и потенциальных возможностей. Поэтому одинаковое задание и одинаковый объём помощи могут быть эффективными для одного ученика и недостаточными или избыточными для другого.

Учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся. Одному ребёнку достаточно небольшого намёка, другому требуется более подробное объяснение или пример. Важно также понимать, что чрезмерная помощь может препятствовать формированию самостоятельности.

Современная педагогическая практика поэтому должна находить баланс между поддержкой и самостоятельностью.

Важной проблемой является и диагностика зоны ближайшего развития. Л.С. Выготский критиковал представление о развитии ребёнка как о совокупности уже сформированных способностей. По его мнению, диагностика должна учитывать не только актуальный уровень, но и возможности развития при сотрудничестве [2].

Современные исследования продолжают развивать эту идею. В частности, отмечается, что ЗБР может использоваться не только как объяснительный принцип, но и как основа для построения практико-ориентированных технологий помощи ребёнку [1]. Это означает, что педагогическая диагностика должна отвечать не только на вопрос: «Что ребёнок умеет сегодня?», но и на вопрос: «Что он сможет сделать завтра при правильно организованной помощи?»

Такой подход особенно важен при работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

Если ученик не справился с заданием самостоятельно, это ещё не означает, что соответствующее знание или умение недоступно ему в принципе. Возможно, ему необходим другой способ объяснения, дополнительный пример, совместное выполнение или изменение условий задания.

Поэтому ошибка ученика может рассматриваться не только как показатель недостатка знаний, но и как информация для педагога о характере необходимой помощи.

Современная школа также сталкивается с необходимостью учитывать разнообразие образовательных потребностей детей. В этой ситуации идеи Выготского приобретают дополнительную значимость. Зона ближайшего развития позволяет рассматривать учащегося не только с позиции того, что он пока не умеет делать, но и с позиции его потенциала.

Такой взгляд способствует переходу от модели «исправления недостатков» к модели поддержки развития.

Важную роль играет эмоциональная атмосфера обучения. Сотрудничество предполагает доверие между педагогом и ребёнком. Если учащийся боится ошибки, насмешки или отрицательной оценки, ему может быть трудно проявлять инициативу и пробовать новые способы действия.

Поэтому создание психологически безопасной образовательной среды является важным условием реализации развивающего обучения.

Учителю необходимо воспринимать ошибку как естественную часть учебной деятельности. Важно не просто сообщить ученику, что он ошибся, а помочь ему понять причину ошибки и найти способ её исправления.

В таком случае ошибка становится частью развития.

Зона ближайшего развития также связана с формированием самостоятельности. На первый взгляд может показаться, что постоянная помощь взрослого делает ребёнка зависимым. Однако при правильно организованном обучении происходит обратный процесс: помощь постепенно уменьшается, а самостоятельность увеличивается.

Именно поэтому можно говорить о временном характере педагогической поддержки. Учитель помогает ребёнку перейти от совместного действия к самостоятельному.

Эта идея особенно актуальна в современном образовании, где большое значение придаётся самостоятельному обучению, проектной деятельности и способности учащегося самостоятельно находить информацию.

Современные цифровые технологии открывают дополнительные возможности для организации обучения в зоне ближайшего развития. Электронные образовательные платформы, интерактивные задания, видеоуроки и цифровые тренажёры позволяют предоставлять учащимся различные уровни поддержки.

Например, цифровая система может предложить ученику подсказку после ошибки, дополнительный пример или более простой вариант задания. После успешного выполнения поддержка может постепенно уменьшаться.

Однако цифровая технология не должна рассматриваться как автоматическая замена учителю. В культурно-исторической перспективе принципиальное значение имеет взаимодействие человека с человеком и включение ребёнка в содержательную деятельность.

Цифровой ресурс может быть инструментом, но развивающий потенциал определяется тем, как этот инструмент включён в образовательную ситуацию.

Особенно важным становится вопрос о роли учителя в условиях цифровизации. Современный педагог всё меньше выступает исключительно как источник готовой информации. Значительная часть информации доступна учащемуся самостоятельно. Поэтому возрастает значение учителя как организатора деятельности, консультанта и партнёра в решении сложных задач.

В этом отношении идеи Выготского оказываются актуальными для современной школы: педагог должен помогать ребёнку делать то, что он пока не

может выполнить самостоятельно, постепенно создавая условия для перехода к самостоятельности.

При этом важно учитывать культурный контекст образования. Зона ближайшего развития формируется не в абстрактном пространстве, а в определённой социальной и культурной среде. Язык, семейные традиции, образовательные нормы, способы общения и культурные ценности влияют на содержание деятельности ребёнка.

Для многоязычной и многокультурной образовательной среды это особенно важно. Учащиеся могут иметь различный жизненный и культурный опыт, который необходимо учитывать в организации обучения.

В образовательном процессе Туркменистана данная проблема также представляет интерес. Использование культурного материала в обучении может создавать дополнительные возможности для включения ребёнка в значимую для него деятельность.

Например, при изучении литературы можно использовать произведения туркменского фольклора; на уроках истории — материалы по культурному наследию страны; на занятиях по языку — тексты, связанные с национальной культурой.

В этом случае содержание образования оказывается связано с жизненным опытом учащегося.

Если ребёнок узнаёт в учебном материале знакомые культурные образы, традиции и формы деятельности, это может облегчать включение в учебную работу и создавать дополнительные возможности для осмысления нового материала.

Таким образом, идеи Выготского позволяют рассматривать образование как процесс не только передачи знаний, но и освоения культурного опыта.

Не менее важной является роль семьи. Зона ближайшего развития может реализовываться не только в школе, но и в домашних условиях. Родители помогают ребёнку выполнять домашние задания, читать, планировать деятельность, осваивать новые навыки.

Однако и здесь важен принцип постепенного уменьшения помощи. Если взрослый постоянно выполняет за ребёнка сложную часть задания, развитие самостоятельности затрудняется. Если же родитель помогает ребёнку понять способ действия и затем предоставляет возможность выполнить его самостоятельно, помощь становится развивающей.

Следовательно, основные идеи зоны ближайшего развития применимы к образовательному взаимодействию в широком смысле: учитель — ученик, родитель — ребёнок, ученик — ученик, педагог — группа учащихся.

Современные исследования также подчёркивают, что ЗБР не следует сводить только к простому увеличению сложности заданий. Важным является качество взаимодействия и характер помощи [1; 4].

Это позволяет выделить несколько условий эффективной организации обучения в зоне ближайшего развития.

Во-первых, педагог должен хорошо понимать актуальные возможности ребёнка.

Во-вторых, необходимо определить ближайшую достижимую цель, которая несколько превышает текущий уровень самостоятельного выполнения.

В-третьих, должна быть организована адекватная помощь.

В-четвёртых, ребёнку необходимо предоставить возможность самому действовать и принимать решения.

В-пятых, после освоения нового способа действия помощь должна постепенно сокращаться.

Такой алгоритм позволяет сделать обучение действительно развивающим.

Особое значение имеет положение о том, что развитие происходит не только благодаря увеличению количества знаний. Важнее изменение способов действия и мышления ребёнка.

Например, если ученик научился решать один конкретный тип задачи по образцу, это ещё не обязательно означает существенное развитие его самостоятельного мышления. Более значимый результат возникает тогда, когда он начинает понимать принцип решения и может использовать его в новой ситуации.

Поэтому современное образование должно стремиться не только к усвоению алгоритмов, но и к формированию способности применять знания в новых условиях.

Здесь идеи Выготского пересекаются с современными представлениями о компетентностном образовании, проектном обучении и проблемно-ориентированной деятельности.

Проектная работа особенно интересна с точки зрения зоны ближайшего развития. В начале проекта учащийся может не обладать всеми необходимыми знаниями и навыками. При поддержке учителя он осваивает способы поиска информации, планирования, анализа и представления результатов. Постепенно часть этих действий становится самостоятельной.

Таким образом, проект может выступать естественной образовательной ситуацией, в которой зона ближайшего развития постоянно изменяется.

Важно подчеркнуть, что зона ближайшего развития не является постоянной величиной. После освоения нового способа действия то, что раньше требовало помощи, становится частью самостоятельной деятельности ребёнка. Одновременно появляются новые задачи, требующие следующего уровня поддержки.

Поэтому образовательный процесс можно представить, как постоянное движение: самостоятельное действие → совместное действие → освоение нового способа → новое самостоятельное действие.

Именно эта динамика делает понятие ЗБР особенно значимым для современного образования.

Современные исследования показывают, что за десятилетия существования понятия его применение вышло далеко за первоначальные рамки и сегодня используется для анализа различных образовательных и практических ситуаций [1].

Однако одновременно существует риск упрощённого понимания концепции. Иногда ЗБР сводят к формуле «ребёнок делает задание с помощью взрослого». Такое понимание недостаточно. Существенным является то, что совместная деятельность должна создавать условия для развития новых возможностей ребёнка.

Иными словами, не всякая помощь является развивающей.

Если педагог постоянно подсказывает каждый следующий шаг, ребёнок может привыкнуть к внешней поддержке. Если же учитель создаёт условия для самостоятельного поиска и постепенно передаёт ребёнку ответственность за действие, происходит развитие самостоятельности.

Поэтому главным вопросом современной педагогики становится не только «как помочь ребёнку?», но и «как помочь так, чтобы ребёнок постепенно перестал нуждаться в этой помощи?»

Данный принцип имеет большое значение для подготовки современного учителя. Педагогу необходимо владеть не только предметными знаниями, но и психологическими способами организации взаимодействия с учащимися.

Учитель должен уметь видеть потенциальные возможности ребёнка, определять уровень необходимой поддержки, задавать развивающие вопросы, организовывать сотрудничество и создавать условия для самостоятельной деятельности.

В этом отношении идеи Л.С. Выготского сохраняют не только историческое, но и непосредственное практическое значение.

Современное образование постепенно переходит от модели, в которой ученик является преимущественно получателем готовой информации, к модели активного участия. В таких условиях понятие зоны ближайшего развития становится особенно востребованным.

Оно позволяет рассматривать ученика как развивающегося субъекта, а образовательный процесс — как пространство сотрудничества и освоения новых способов деятельности.

Для современного Туркменистана данная перспектива также может иметь значение при развитии образовательных практик, направленных на повышение самостоятельности учащихся, использование цифровых ресурсов, развитие проектной деятельности и учёт культурного контекста обучения.

В заключение следует отметить, что понятие зоны ближайшего развития является одним из наиболее значимых достижений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Его значение заключается в изменении самого взгляда на возможности ребёнка и на задачи образования.

Зона ближайшего развития показывает, что развитие нельзя оценивать только по уже сформированным способностям. Важно видеть перспективу — то,

что ребёнок способен освоить в сотрудничестве с взрослым или более компетентным партнёром.

Для современного образовательного процесса это означает необходимость перехода от простой передачи знаний к организации развивающей деятельности.

Главная идея применения ЗБР сегодня состоит в том, чтобы педагог не делал за ребёнка то, что ребёнок ещё не умеет делать самостоятельно, а создавал условия, при которых ребёнок сможет научиться выполнять это действие сам.

Именно поэтому идеи Л.С. Выготского сохраняют актуальность в условиях современной школы, цифровизации образования и изменения роли учителя. Они позволяют соединить обучение и развитие, индивидуальную поддержку и самостоятельность, традиционные формы педагогического взаимодействия и новые образовательные технологии.

Таким образом, зона ближайшего развития может рассматриваться не только как теоретическое понятие культурно-исторической психологии, но и как методологический ориентир для построения современной развивающей образовательной среды.

Литература

1. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. С. 45–57. DOI: 10.17759/chp.2024200305
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 4–12. DOI: 10.17759/chp.2020160101
4. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 15–26. DOI: 10.17759/chp.2020160303
5. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский… // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96–104.
6. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 91–99.
7. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188. DOI: 10.17759/chp.2016120309
8. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
10. Ивич И. Лев С. Выготский (1896–1934) // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 1. С. 68–76. DOI: 10.17759/chp.2024200110

Тезис о единстве аффекта и интеллекта в исследовании и сопровождении развития языка эмоций в раннем онтогенезе

Черная А.В.
заведующий кафедрой психологии развития
ФГАОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону
avchernaya@sfedu.ru

Язык эмоций являются частью сложной интеллектуально-аффективной системы выражения, распознавания и обозначения эмоциональных процессов и состояний. Слова, обозначающие эмоции — «коннотация», «эмоциональное значение», «эмотивность», «эмоциональная нагрузка слова», отражая два класса эмоционально окрашенной лексики, приближают нас к пониманию процессов «синтеза интеллектуальных и эмоциональных процессов», в данном Л.С. Выготским определении, известном также и в его тезисе о единстве «аффекта и интеллекта» (Выготский, 1984) применительно к процессу овладения языком эмоций в онтогенезе. Эмотивная лексика оперирует словами, предметно-логическое значение которых обозначает саму эмоцию, в л время как эмоциональная лексика использует эмоционально окрашенные слова и выражения, отражающие эмоциональный фон, тонкость отношений и их контексты. Первые шаги в этом направлении ребенок совершает в раннем онтогенезе, овладевая языком эмоций, который накапливается вербальными, с помощью эмоционально окрашенных лексических обозначений и невербальными способами. Развитие языка эмоций становится возможным в связи овладением произвольными формами поведения и речью.

Способность к восприятию и распознаванию эмоций детьми, появляющаяся в раннем возрасте развивается по пути идентификации многообразия эмоций, и их словесных обозначений, обогащения эмоционального опыта. Зарубежные авторы указывают возраст полутора-двух лет, когда ребенок начинает использовать слова, обозначающие эмоции. В течение третьего года жизни происходит стремительное наращивание словаря эмоций.

В ракурсе нашей темы, касающейся детей дошкольного возраста, мы можем отметить, что вербализация эмоций, прежде всего, понимание названия эмоций и их самостоятельное употребление, становится возможным у детей в полтора — два года и стремительно развивается в течение третьего года жизни. Фактором, влияющим на показатели овладения лексическими терминами, обозначающими эмоции, и маркером исследования качественных и количественных характеристик языка эмоций детей соответствующих возрастов становится частота их употребления в устной речи. Данные отечественных

и зарубежных источников демонстрируют сложность и многообразие как самого языка эмоций, так и процесса овладения языком эмоций детьми.

Ребенок учится распознать эмоцию другого, ее модальность, понять причины ее вызывающие и последствия, к которым она приводит и, самое главное — пытается выразить ее вербально. Качество восприятия и обозначения эмоций детьми непосредственно зависит от возраста, эмоционального опыта, от модальности самой эмоции и доступных словесных репрезентантов. Необходимым условием и предпосылкой овладения ребенком языком эмоций является способность к вербализации своих эмоциональных состояний и переживаний.

Формирующийся у дошкольника язык эмоций, арсенал способов распознавания, интерпретации, обозначения эмоций другого и выражения собственных эмоций напрямую зависит от семьи. Поддерживающая стратегия и родительские практики реагирования на эмоции ребенка, включают положительную оценку и поощрение выражения эмоций детьми, обучение детей адекватным ситуации эмоциональным переживаниям, моделирование способов адаптивной регуляции эмоций, поощрение эмоционально окрашенной лексики, оптимальны для дошкольников, соответствуют контексту эмоционального развития дошкольника. Не поддерживающая стратегия и родительские практики, при которых родители игнорируют эмоциональные проявления детей, подчеркивают неуместность выражения определенных эмоций, соответствующих высказываний, выражают недовольство, разочарование, в том числе в дезадаптивной манере (включая вербальную и невербальную агрессию) — дисгармоничны, не релевантны задачам развития языка эмоций у детей (Черная, Маргунова, 2022).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что язык эмоций у детей — это сложная символическая система, основанная на синтезе эмоциональных и когнитивных процессов, которая начинает развиваться во взаимодействии ребенка со взрослым в раннем возрасте, и изменяется (усложняется) в процессе развития.

Для психолога исследователя это означает, что тезис Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта в изучении языка эмоций в раннем онтогенезе — это установка на анализ сложной символической системы.

Для психолога-практика с этих теоретических позиций объективируются задачи психологического сопровождения развития языка эмоций. И в качестве развития способности воспринимать состояния другого человека — взрослого и сверстника по наблюдаемым в жизни, на картинке, иллюстрации, аудио-, видео- и других медиа продуктах для практика важны также задачи развития способности отражать глаголами, прилагательными, существительными с синонимичным значением палитру эмоциональной лексики для понимания своего эмоциональное состояния и выбра подходящих выразительных средств из своего экспрессивного репертуара для взаимодействия со взрослыми и сверстниками в игре, соревнованиях, на празднике, в театре, на улице,

в помещении и пр.; готовности к открытому творческому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами: вербальными (слова, междометия); невербальными (жесты, позы, мимика); расширения интерпретационных возможностей и причин возникновения эмоций.

Литература

1. Выготский Л.С. (1984) Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 91–318
2. Леонтьева, А.А. (2022). Л.С. Выготский в 21 веке: влияние на психологию эмоций (на основе англоязычных диссертаций). *Культурно-историческая психология, 18*(2), 136–144. https://doi.org/10.17759/chp.2022180215
3. Черная А.В., Маргунова Ю.А. (2022). Стратегии реагирования родителей на негативные эмоции и эмпатические реакции детей дошкольного возраста. *российский психологический журнал*, *1 9*(2), 161–173. https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.12

Оглавление

Инклюзивное образования: от идей Л.С. Выготского к современным практикам

Артемьев Д.А.
Педагогические условия формирования навыков социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования 3

Беткер Л.М., Ермакова П.П.
О формировании инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях 6

Бобылева И.А.
Культурно-историческая интерпретация сопровождаемого трудоустройства: опыт инклюзивных мастерских..... 10

Войтко О.К., Наумчик В.О.
Взаимосвязь инклюзивной компетентности и эмоционального выгорания учителей-дефектологов 15

Гуськова А.А., Митансина Е.В.
Оценка реализации специальных условий ЦПМПК через призму социальной ситуации развития Л.С. Выготского 18

Зорина Е.С.
Социальная ситуация развития ребенка в условиях длительного лечения в медицинской организации 22

Токсанбаева Ф.Р.
Идеи Л.С. Выготского в современных программах обучения детей с нарушениями интеллекта..... 26

Шувалова К.В., Красий С.С., Шершнева Ю.В.
Междисциплинарное сопровождение дошкольников с ОВЗ в логике культурно-исторического подхода 30

Souza F.F.
Schooling of students with disabilities: analyses of the political aspects of the environment..... 34

Л.С. Выготский и шахматы

Глухова О.В.
Опыт реализации идей культурно-исторической

психологии и рефлексивно-деятельностного
подхода в технологии «Шахматы для общего развития»» 38

Зарецкий В.К.
Л.С. Выготский и шахматы: еще один
ресурс культурно-исторической психологии 42

Менгали О.К.
Профессиональная трудность педагога
как ресурс для перестройки методических установок
в опоре на культурно-историческую психологию 46

Саркисян В.Ж., Зарецкий Ю.В.
Шахматы в образовании: опыт Армении 49

Проблемы, которые поставил Л.С. Выготский

Баландин Д.Н.
Методология культурно-исторического подхода в анализе
феномена этнокультурной идентичности личности подростка 54

Белянин В.П.
Выготский — Рубакин: два подхода к психологии искусства и чтения 58

Буравлева Н.А.
Категория «развитие» в трудах
Л.С. Выготского и современных психологов 60

Воронкова И.В.
Идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта
и проблема эмоционального отношения к учению 64

Гильманов С.А.
Психология эмоций: Выготский и Дамасио о теории Джеймса-Ланге 68

Гладковский В.И.
Культурно-историческая парадигма как призма:
конструирование смысла на стыке дисциплин 73

Гуцу Г.
Л.С. Выготский и современная психология образования 76

Зарецкий В.К.
От воздействия — к сотрудничеству: «Вперед к Выготскому!» 77

Зверева Е.И.
От оценки актуального уровня к оценке
возможностей развития: идеи Л.С. Выготского 81

Иванов П.Б.
Культурно-историческая теория и мозг:
уровни объяснения и границы нейронаучной аргументации 85

Колонтаева Е.Р.
Обратимость знака: Л.С. Выготский и теория реляционных фреймов 90

Мартюшева А.-В.А.
«Культурное развитие личности» Л.С. Выготского
в контексте онтологически-антропологического подхода 94

Мишина К.П.
Научная преемственность и практическое
развитие идей Л.С. Выготского в современной
психолого-педагогической практике 98

Нуркова В.В.
Графическая история жизни: экспериментально-генетический
метод исследования автобиографической памяти 102

Петров В.Е., Будагова Ю.В.
От методологии к практике: категориально-системный подход
как реализация принципов культурно-исторической научной школы 106

Плющ А.Н.
Постнеклассическое понимание
биосоциальной проблемы в психологии 109

Поляков С.Д.
Социальное воспитание в контексте
культурно-исторической психологии Л.С. Выготского 113

Пономаренко А.А., Лисичкина Ю.В.
Художественная форма и организация
переживания в психологии искусства Л.С. Выготского 117

Самосудова Е.В.
Социальная ситуация развития современного ребёнка:
новые культурные орудия и старые законы 121

Свирина М.Н.
История одной книги: «Мышление и речь» 125

Семенова Е.А.
Реализация концептуальных положений
Л.С. Выготского в практике высшей школы 129

Сытин Б.С.
Проблема кризиса культурного посредничества
в условиях цифровой трансформации личности 133

Ткаченко Н.В.
Л.С. Выготский о психологическом измерении в этнопсихологии 136
Трифонова Е.В.
Детская игра с позиций культурно-исторической психологии:
натуральные и высшие формы поведения 138
Хесин М.Е., Коротаева Т.В.
Симуляция социального удостоверения
значения как проблема культурного развития 142
Ширинская А.Д.
Культурно-историческая психология и современное детство 144
Ярошевская С.В., Бусыгина Н.П.
Диалектика развития и диалектика мышления
о развитии в культурно-исторической теории Л.С. Выготского 149

Круглый стол «Давыдовские чтения»

Багаутдинова Э.Р., Катунова И.Д., Катунова В.В.
От социальной ситуации развития к учебной самостоятельности:
динамика школьной дезадаптации у учащихся 1–2-х классов 153
Блинова М.Д.
Диагностика субъектной позиции в системе развивающего обучения 157
Бродина Е.А.
Формирование профессиональной позиции
будущих педагогов: культурно-исторический контекст 161
Булах И.П., Хорошилова О.Е.
Что происходит с субъектом учебной деятельности в цифровую эпоху? 164
Бутаковская О.В.
Знак в пространстве класса:
организация времени, действия и учебной деятельности 168
Варламов А.Р.
Словообразовательное моделирование как способ развития
иноязычной компетенции подростков при изучении английского языка 171
Высокова Т.П.
От называния к понятию: эволюционная
классификация форм в дошкольном образовании 175
Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б.
Возможности освоения будущими учителями
культурно-деятельностной пропедевтики естественных наук 179

Высоцкая Е.В.
Задача о плавучести: функциональность
опосредствованного соизмерения разнокачественных величин 183
Гилева А.В.
Развивающий потенциал игровой
деятельности детей дошкольного возраста 186
Глазырина Л.Г.
Рефлексивная провокация как условие развития
готовности педагога к развивающему взаимодействию 188
Глоба Н.В.
Инклюзивное образование в России:
исторический обзор и современное состояние проблемы 192
Грау И.А.
Развитие высших психических функций школьников
в цифровой среде посредством адаптированного
формата учебных дебатов на уроках химии 195
Громыко Ю.В., Громыко Н.В.
В.В. Давыдов — фихтеанец 199
Даббах Е.
Особенности формирования мотивации учения
школьников в разных социокультурных контекстах 204
Джулай А.С.
От идей Л.С. Выготского к практике XXI века:
роль педагога и психолога 207
Довольнова И.В.
Культурно-исторические аспекты
инициативности и самостоятельности в детском возрасте 210
Зайцев С.В.
Л.С. Выготский о роли учителя:
ретроспективный взгляд из современности 213
Зенин К.А.
Встреча житейских и научных
понятий при обучении школьников исследованию 216
Каширский Д.В.
Развитие обобщений как психологический
механизм становления личностных ценностей в онтогенезе 221
Ковытева А.А.
Подготовка педагога к организации
детско-взрослого коллектива: культурно-исторический подход 225

Коханович Е.В.
Преодоление антропоцентризма как один из эффектов развивающего обучения (предварительное исследование)..... 229

Леонтович А.В.
Развитие детско-взрослого образовательного сообщества на основе модели научной школы 232

Логинова Л.Н., Громыко Н.В., Усольцев С.П.
Школа генеральных конструкторов как технология развивающего образования 236

Лубовский Д.В.
Понятие учебно-профессиональной задачи в развивающем высшем образовании 239

Михайлова А.В., Финашина М.Е.
Регулятивные действия как основа субъектности младшего школьника 243

Никитина И.Г.
Сотрудничество в совместной учебной деятельности как условие развития теоретического мышления младших школьников 247

Николаев К.В.
Конструктивное социальное взаимодействие как условие развития и коррекции поведения подростков: развитие идей Л.С. Выготского 250

Петухова И.А.
Время Л.С. Выготского сегодня: к вопросу о «зоне ближайшего развития» в профессиональной деятельности преподавателя 253

Петухова И.А. Китаева А.Д. Павленко В.Г.
Учебно-творческая деятельность студента как форма учебно-профессионального обучения 257

Петухова И.А., Павленко В.Г., Китаева А.Д.
Учебная группа как социальная ситуация развития: личностное развитие студентов-клинических психологов в учебно-творческой деятельности 260

Ушакова Е.Г.
Экспериментально-исследовательская деятельность в основной школе: от возрастной нормы к технологии реализации 263

Федосеев А.И.
Действие моделирования при переходе к проектной деятельности в эпоху интеллектуальных агентов 267

Цукерман Г.А.
Рефлексия как новообразование младшего школьного возраста 271
Черных Я.В.
Жизненное самоопределение личности в современной педагогике 275
Шерстнева И.В.
Развитие субъектности в учебной математической деятельности 279
Шипицына Е.О., Финашина М.Е.
Развитие субъектности младших
школьников через социально-значимую деятельность 283
Юсупова Р., Шаджыкова М., Балтаева С.
Зона ближайшего развития Л.С. Выготского
в современном образовательном процессе 286
Черная А.В.
Тезис о единстве аффекта и интеллекта в исследовании
и сопровождении развития языка эмоций в раннем онтогенезе 295

Время Л.С. Выготского:
от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов

Том I

Ответственный редактор: *Рубцов В.В.*

Компьютерная верстка: *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 05.10.2026 г.
Формат $60\times90^{1}/_{16}$. Гарнитура «Times».
Усл. печ. п. 17,2. Усл.-изд. л. 18,9.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632–90–77; факс: (495) 632–92–52