

Культурно-историческая парадигма: контекст развития*

И.В. Ермакова,

кандидат психологических наук, начальник сектора социально-психологических проблем образования
Московского городского психолого-педагогического университета

И.М. Кондаков,

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией мат. моделей
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассмотрены основные методологические положения культурно-исторической парадигмы. Введение Л.С. Выготским понятия знакового опосредствования позволяет проводить анализ развития психических функций по двум линиям. В одном случае знак выступает как средство познания предметов и явлений окружающего мира. Эта линия нашла свое выражение и развитие в теории учебной деятельности В.В. Давыдова, в которой основной акцент делается на понятии меры как средства анализа сущностных свойств окружающего мира. В другом случае знак выступает как средство организации самой познавательной деятельности (как элемент метапознания). Эта линия нашла свое выражение и развитие в социально-генетической теории В.В. Рубцова, где в качестве ключевого понятия вводится понятие «рефлексия», выражающее форму присвоения коллективно распределенной деятельности.

Ключевые слова: культурно-историческая парадигма, интериоризация, знаковое опосредствование, теория учебной деятельности, социально-генетическая теория.

Многие из тех методологических положений, на которых с 20-х гг. XX в. строилась отечественная психология, доказали свою эффективность в планировании и объяснении вновь получаемых эмпирических данных. Это справедливо прежде всего в отношении положений об активности личности, о роли деятельности, о целостности психики и др. Вместе с тем возникает вопрос о роли этих методологических положений при интеграции в современную психологию тех данных, которые получены к настоящему времени в рамках когнитивных и биологических наук. Будет ли происходить обогащение исходных положений или на их место должны прийти новые парадигмы и методологии? Попробуем рассмотреть этот вопрос применительно к такому ключевому для отечественной психологии понятию, как понятие коллективной деятельности, лежащее в основе культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского. Это понятие на протяжении многих лет играло ведущую роль в организации психологических исследований. При рассмотрении данного понятия в центре внимания будут те его аспекты, по которым оно сопоставимо с понятиями современной психологии, в частности, разрабатываемыми в рамках когнитивной психологии.

Культурно-историческая психология

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского главным является положение, что всякая

высшая форма поведения возникает в своем развитии дважды: сначала в коллективной форме (как функция интерпсихологическая), затем — во внутренней (как функция интрапсихологическая) [3, 4]. Наиболее очевидно это проявляется в речи, которая первоначально является посредником между ребенком и окружающими, но когда он начинает говорить про себя, она может рассматриваться как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения [3, т. 1, с. 115].

При описании процесса преобразования внешних действий во внутренние психические функции, процесса интериоризации, Л.С. Выготский значительно ближе к П. Жане и Дж. Миду, говорящим о социальной детерминации, нежели к Ж. Пиаже с его акцентом на спонтанно осуществляющемся процессе интеллектуального развития. Позиция Л.С. Выготского: сознание не созревает в социальном контексте, а образуется из интериоризированных социальных отношений. Это означает, что дети склонны использовать по отношению к самим себе те формы поведения, которые окружающие проявляют по отношению к ним.

Так, Л.С. Выготский утверждает, что в натуральной психике, свойственной как человеку, так и животному, каждая психическая функция выполняет какую-либо одну приспособительную задачу, ориентирована на тот или иной вполне определенный класс задач выживания организма. И при этом работает данная функция независимо от других функций. В человеческой же психике впервые появляется особая функция. Эта *функция*, выполняемая личностью, ори-

* Работа осуществлена при поддержке гранта РГНФ № 04-06-00248а.

ентирована не непосредственно на различные ситуации выживания, а на *другие психические функции*. За счет этой («личностной») функции происходит переход от «низшей» формы поведения, базирующейся на рудиментарных функциях, к высшей, в генетическом и функциональном отношении более сложной. «Линией, разделяющей обе формы, является отношение стимула — реакции. Для одной формы существенным признаком будет полная — в принципе — определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенная черта **автостимуляция**, создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения. Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем **знаками**» [3, т. 3, с. 77–78]. Таким образом, в основе высших форм поведения лежит сигнификативная структура, связанная с активным употреблением знаков.

Линия на выделение особой функции внутреннего контроля при осуществлении интеллектуальных процессов получила свое дальнейшее развитие в проблематике метапознания как системы знаний о человеческом мышлении, его функционировании и управлении. Так, в частности, Дж. Флейвелл провел анализ метакогнитивных способностей, в первую очередь стратегий управления памятью [15]. При этом ключевой была признана способность ребенка играть роль другого человека. Такая способность предполагает сформированность ряда когнитивных операций:

1) признание того, что существует другая точка зрения;

2) понимание необходимости видеть будущее другого человека для того, чтобы поддерживать с ним успешное социальное взаимодействие;

3) умение делать выводы о тех качествах других людей, которые имеют отношение к определенной социальной задаче;

4) применение этих выводов, контроль за применением и одновременное участие в социальной деятельности. Р. Стернберг в своей компонентной теории человеческого интеллекта особое место уделяет так называемым метакомпонентам, к которым относят планирование, запись и оценку процесса решения проблемы [17]. Наконец, в концепции интеллекта, разработанной М.А. Холодной [14], постулируется, что ментальный (умственный) опыт, образующий интеллект, включает в себя наряду с прочим метакогнитивный опыт, который обеспечивает осуществление произвольной и произвольной регуляции процесса переработки информации. В него входят такие ментальные структуры, как произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция. О его сформированности свидетельствуют: способность к прогнозированию и планированию собственной интеллектуальной деятельности; способность к оценке ее этапов; способность к ее прерыванию; способность к выбору стратегии собственного обучения; знание и адекватная оценка своих интеллектуальных качеств;

чувство интеллектуальной состоятельности; готовность использовать приемы стимулирования работы собственного интеллекта. В целом метакогнитивные навыки обеспечивают управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти). Они также связаны с развитием речевых навыков и способностей к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

Идея знакового опосредствования — принципиальный момент теории Л.С. Выготского, позволивший ввести идею о системном характере реакции, моделируемой с помощью внешней ситуации (взрослого). При этом происходит переход от линейного описания к иерархическому. Так, не просто к одной натуральной функции прибавляется еще одна, но сама натуральная функция в свой состав включает еще один компонент — происходит ее опосредствование. Тем самым снимается постулат непосредственности и утверждается, что структура психической функции может обогащаться за счет добавления в нее новых компонентов, в качестве которых выступают знаки.

Основной источник формирования знаков — человеческая культура, главным образом, трудовая деятельность. То, что для Л.С. Выготского знак имеет в первую очередь орудийный характер, связано с аксиоматикой марксизма, который начинается с признания особой роли *орудий труда* в появлении и развитии человека: «Как в поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. В противовес высшим животным у человека возникает сложная функциональная связь между речью, употреблением орудий и натуральным зрительным полем» [3, т. 6, с. 26].

Здесь в теории Л.С. Выготского возникает очень важный момент: ситуация развития человека (как в историческом, так и индивидуальном плане) оказывается чрезвычайно расширенной — в ней отражается целый мир человеческой культуры с системами орудий труда и знаков. И жест, и орудие труда имеют принципиальную общность в своем знаковом характере. Они опосредствуют взаимодействие субъекта и предмета, и это опосредствование несет на себе отпечаток культуры. Вместе с тем в орудии труда на первый план выходит идея воздействия на предмет (трансформация предмета), а в жесте — идея воздействия на субъект (привлечение внимания как трансформация его психического строя).

Как же Л.С. Выготский интерпретировал процесс перехода внешнего знака во внутреннюю форму, его встраивание в психическую функцию? Исходно существует психическая функция, она является натуральной, т. е. не опосредствованной функцией. Кроме того,

есть внешнее действие, совершаемое прежде всего взрослым, которое отражается ребенком. Вопрос — как они совпадают, образуя интегрированное целое. Дело в том, что к натуральным функциям, как их описывал Л.С. Выготский, был отнесен не только познавательный процесс (неопосредствованная память, непосредственное внимание и т. д.). К натуральным функциям также относится и подражание у детей. Касаясь подражания при формировании высших психических функций, он пишет: «Ребенок говорит односложными предложениями, но мать говорит с ребенком уже грамматически и синтаксически оформленной речью, ...во всяком случае она говорит, пользуясь развитой формой речи. Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития ...конечной или идеальной формой — идеальной в том смысле, что она является образцом того, что должно получиться в конце развития... Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма ...не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму» [2, с. 110].

До того как ребенок начнет использовать орудийные знаки, должно быть организовано его взаимодействие со взрослым (прежде всего с матерью), на основании эмоционального и/или экспрессивного процесса, в качестве которого выступает подражание. Будучи натуральной функцией, оно встраивается в другие натуральные функции, тем самым опосредствует их, в результате чего на арене появляется высшая психическая функция.

В настоящее время считается, что подражание — одна из очень важных форм научения, базирующаяся на копировании индивидом тех действий, которые были восприняты им у других. В виде викарного научения оно существует у животных и характеризуется наблюдением особи за поведением других представителей того же вида, что делает возможным (исходно путем имитации) осуществление собственного аналогичного поведения. Викарное научение наиболее свойственно таким видам животных, которые живут в объединениях (в стаях или стадах). У человека подражание играет решающую роль в присвоении общественного опыта. Посредством подражания в младенчестве устанавливается эмоциональный контакт, прежде всего с матерью, а в раннем и дошкольном возрасте усваиваются предметные действия, навыки самообслуживания, нормы поведения и речи. Идея важности подражания нашла дальнейшее развитие в теории социального научения, предложенной А. Бандурой [1]. Начав с методологии «стимул-реакция», он пришел к выводу, что для человеческого поведения данная модель не применима, и предложил другую модель. В ней была дана новая формулировка инструментального обусловливания, а центральное место было отведено научению путем наблюдения за образцом. Главной детерминантой научения человека является наблюдение как за образцами поведения других людей, так и за последствиями этого поведения: то или иное поведение

становится мотивирующим в силу предвосхищения его последствий. К числу таких последствий может относиться не только подкрепление со стороны других людей, но и самоподкрепление, обусловленное оценкой соблюдения внутренне обязательных стандартов поведения (стандарты самоподкрепления, которые демонстрируют другие люди). Быстрота научения зависит от психологической доступности предмета подражания (возможность непосредственного общения, сложность представляемого поведения) и от эффективности словесного кодирования наблюдаемого поведения. Научение через наблюдение необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к слишком значимым или даже фатальным последствиям.

Итак, у Л.С. Выготского другой человек является носителем знака, в котором отражается все богатство культуры (и человеческих отношений, и отношений человека к предметам окружающего мира). Вместе с тем в качестве чуть ли не главного механизма присвоения культуры рассматривается подражание, что, конечно, не вскрывает сути данного процесса (интериоризации), а лишь обращает на него внимание. Подражание лишь начало этого процесса.

Для того чтобы конкретизировать данный процесс, требовалось сделать еще ряд шагов, чтобы знак мог играть не просто роль мнемотехнического приема или фактора ориентировочной реакции, а действительно интегрирующего фактора, упорядочивающего и подчиняющего себе натуральные функции. В логике развития отечественной психологии таким шагом стало введение понятия «деятельность», осуществленное С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. В свою очередь, в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева была создана теория учебной деятельности В.В. Давыдова [5–7].

Теория учебной деятельности

В теории учебной деятельности В.В. Давыдова постулировалось два главных положения.

Первое — в действии человека всегда наличествует *со-знание другого человека*. Очевидно, что в этом положении воспроизводится основной тезис Л.С. Выготского о роли знака в формировании высших психических функций. Другой человек предстает не просто как личность, носитель частных мнений о людях, с которыми ему приходится общаться, а как носитель элементов культуры. Со-знание другого человека обозначено значениями, зафиксированными в культуре в виде слов, но также трудовых приемов и прочего.

Второе — развитие ребенка происходит в контексте двух типов отношений: отношения «ребенок — предмет — взрослый» (отношение «ребенок — взрослый» опосредствовано предметом) и отношения «ребенок — взрослый — предмет» (отношение «ребенок — предмет» опосредствовано взрослым). Надо заметить, что это положение звучит чуть более абстрактно, чем хотелось. Ребенок действительно часто использует предмет, чтобы общаться со взрослым, и также часто общается со взрослым, чтобы взаимодей-

ствовать с предметом. Но в реальном исследовании очень трудно развести то, что является главным взаимодействием, и то, что выступает в качестве его опосредствования. Кроме того, действительно ли речь в обоих случаях может вестись о знаковом опосредствовании, а не просто о сосуществовании нескольких реакций, организованных в виде инструментального соподчинения (которое доступно и животным). В действительности в данной теории в основном рассматривается отношение «ребенок — предмет», опосредствованное взрослым, являющимся носителем знаков. Наиболее заметно это проявляется в понимании теоретического, или содержательного, обобщения.

Прежде всего указывается, что теоретическое обобщение, которое базируется на *теоретических понятиях*, существенным образом отличается от эмпирического. В рамках диалектико-материалистической теории познания теоретическое обобщение базируется на объективно, реально существующей всеобщей связи как истории развития целостного предмета. Соответственно содержанием теоретических понятий, в отличие от житейских, или эмпирических понятий, является не наличное бытие, а бытие опосредствованное, рефлексированное, представленное в своем развитии. Реальное, содержательное всеобщее может быть открыто посредством соответствующих действий субъекта, так как понятие, по сути, есть определенный способ деятельности.

Основой технологии формирования содержательных обобщений (иной, чем свойственная эмпирическим обобщениям) служат не наблюдение и сравнение внешних свойств предметов (традиционная наглядность), а преобразующее предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетически исходную (всеобщую) форму. При этом наиболее важную роль играют присвоенные ребенком *меры* (например, число как мера количества), выступающие средством анализа реальных предметных отношений и позволяющие вскрыть логику их генеза. Здесь надо заметить, что использование меры является вообще характерной чертой человеческого существования, оно проявляется не только в теоретических дисциплинах, но и в повседневности. Так, понятие меры заключено уже в обычной чайной чашке.

Для педагогической психологии это намечает путь построения обучения, развивающего у детей собственно теоретическое мышление. Делается вывод, что всю систему обучения необходимо *переориентировать* с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления, основанного на классической формальной логике, на развитие у них современного научно-теоретического мышления, базирующегося на дидактике диалектико-материалистического учения о познании, о роли в нем предметной деятельности человека. Считается, что открытие и усвоение абстрактно-всеобщего (теоретического) предшествуют усвоению конкретно-частного (эмпирического), и средством восхождения от абстрактного к конкретному служит теоретическое понятие.

Учебный предмет, построенный в соответствии с принципами теоретического обобщения, соответствует научному изложению материала. Усвоение его содержания должно осуществляться школьниками путем самостоятельной учебной деятельности, в сокращенном «квази-исследовательском» виде воспроизводящей ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий.

На базе этих методологических положений теории учебной деятельности разворачивалось построение конкретных учебных предметов или их отдельных разделов. При этом закладываются следующие важнейшие принципы: 1. Все понятия учебного предмета должны усваиваться путем рассмотрения предметно-материальных источников их происхождения. 2. Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из первых. 3. При изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий необходимо выявление всеобщей основы, определяющей содержание и структуру всех понятий. Например, для математики таковой выступают отношения величин; для грамматики — отношение формы слова и его значения. 4. Связь понятий дисциплины необходимо воспроизвести в особых предметных (графических или знаковых) моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде». 5. Необходимо специально сформировать такие предметные действия, посредством которых дети могли бы в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучить ее свойства. 6. Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Итак, лейтмотивом этих построений выступает идея того, что в понятиях в свернутом виде зафиксирован опыт взаимодействия с самими предметами и явлениями, накопленный на протяжении многих веков истории, когда человечество как особый субъект взаимодействовало с соответствующей реальностью. То, что оказывается свернутым на уровне понятия, при обучении детей должно быть развернуто. Подобная развертка предполагает внешнюю деятельность, которая моделирует соответствующую реальность.

Следует заметить, что сама логика опоры на культурно-исторический опыт заставляет трактовать содержательное обобщение более широко, чем это делается в теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Дело в том, что опыт человечества запечатлен не только в научных понятиях, но и в практике повседневной жизни. Ребенок, который видит, что взрослый объединяет ряд предметов по их функциональному признаку (например, предметы, связанные с посудой), получает самый существенный опыт по классификации предметов. Первое обобщение ребенка связано с использованием объединяющих категорий, которыми пользуется сам взрослый для отбора тех или иных предметов в повседневные классификации (еда, одежда, игрушки и пр.). Речь идет о предметах, которые способны удовлетворить первичные потребности ребенка и связанные с такими формами его

жизнедеятельности, как питание, комфорт, игра. Те значения, которые вкладываются взрослым в его действия, даны неявно — как некоторое действие, приводящее к определенному результату, например, раскладывание посуды по полочкам. Данная форма знания, образуя базу для семантической памяти ребенка, задается в виде имплицитного знания. Именно такие ранние опыты классификации на основании функционального использования образуют главные оси семантической организации памяти и понятийного мышления ребенка.

В первичных классификациях оказываются задействованы значения как обобщенные отражения определенного аспекта действительности. В целом такие обобщения вырабатываются в ходе общественно-исторического опыта в форме действий, понятий, социальных ролей, норм и ценностей. В конкретном значении оказываются зафиксированными в том или ином виде свойства объекта, существенные прежде всего для общественной практики. При этом важно, что в индивидуальном сознании значения существуют не столько в виде точно определяемых понятий («пропозициональных знаний»), сколько в виде умений и навыков. Так, в частности, в исследованиях А.П. Стеценко показано, что ребенок первоначально создает значения как операциональные системы — на уровне практических действий с предметами, имеющими человеческую историю [13]. Близкий подход реализован также Ч. Осгудом в его абстрактной грамматике поведения [16], суть которой заключается в том, что когнитивные структуры, обеспечивающие интерпретацию воспринятых языковых предложений и порождение новых, базируются на долингвистическом опыте (как филогенетическом, так и индивидуальном). Этот опыт приобретает в процессе адаптации поведения к различным аспектам окружающей среды. При этом считается, что слова репрезентируют предметы в силу того, что они представляют собой как бы сжатое повторение реальных действий с этими предметами. Таким образом, глубинная когнитивная структура является общей для нелингвистического (перцептивного) и лингвистического каналов обработки информации.

В соответствии с такой логикой можно заключить, что раз сами понятия складывались на протяжении многовековой истории коллективной деятельности, то и их присвоение должно осуществляться также в рамках коллективной деятельности, но уже осуществленной самими детьми. Эта идея нашла свое дальнейшее выражение в социально-генетической теории В.В. Рубцова [8—12].

Социально-генетическая теория

Социально-генетическая теория В.В. Рубцова имеет своим истоком учение о высших психических функциях Л.С. Выготского и А. Н. Леонтьева, в котором психическое развитие ребенка объясняется через совместную деятельность: в своей исходной форме всякая психическая функция разделена между участниками такой деятельности. Другое основание этой

теории — понятие о совместной учебной деятельности, разработанное В.В. Давыдовым и связанное с объяснением условий генеза учебно-познавательного действия. Социальная ситуация понимается здесь как ситуация развития, определяющими для которой являются сами способы взаимодействия. Способы взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе «учитель — ученик» будет зависеть и от того, как организована их совместная деятельность, и от того, как осуществляется кооперация самих детей.

Новизна данного подхода заключается в утверждении, что психическая функция формируется не просто в ситуации «передачи» знака одним субъектом другому, но в рамках совместной деятельности учащихся. То есть формы индивидуальной активности учащегося вырастают из деятельности, первоначально разделенной между ним и другими учащимися, в условиях кооперации и координации их предметных действий [8, с. 79]. Для учебного содержания, которое преимущественно и анализируется в рамках данного подхода, характерно то, что закладываемые понятия в своем генезисе проходят стадию коллективных действий, в которых есть распределение частных функций между разными субъектами. Один субъект обычно не в состоянии интегрировать все компоненты коллективной деятельности.

С помощью социально-генетической теории анализируется происхождение интеллектуальных структур мышления ребенка. Их генезис определяется следующими основными принципами: 1. Происхождение интеллектуальных структур мышления ребенка зиждется на кооперации и координации предметных действий. Форма кооперации, или тип распределения деятельности, задает специфическое моделирование содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Эти отношения включают в себя распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексивность. 2. Выделение и дальнейшее усвоение ребенком содержания интеллектуальной структуры основывается на выполнении особого действия по замещению предметных преобразований (перераспределение деятельности). Это рефлексивно-содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий) и последующее планирование новых форм организации совместной деятельности, адекватных предметному содержанию объекта. Выполняя это действие, ребенок обращается к сути организации совместной деятельности, раскрывает общий для всех участников совместной работы характер того или иного предметного преобразования [8, с. 88]. При этом необходим рефлексивно-содержательный анализ участниками формы строящихся совместных действий и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности.

Таким образом, в данной теории вводятся два главных процесса формирования специфически человеческих психических функций: осуществление

распределенной деятельности и рефлексия ее содержания. Эти положения применимы не только для анализа происхождения интеллектуальных процессов, но и для анализа вообще всех специфически человеческих образований психики, включая эмоционально-личностные.

Важно отметить, что за счет понятия рефлексии в данной теории получила дальнейшее развитие идея регулирующей функции знака, которая обеспечивает организацию познавательных процессов (т. е. входит в ряд теорий метапознания).

Постулируется, что социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими, с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, позднее начинают выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне.

Можно констатировать, что в рамках социально-генетической теории нашли свое дальнейшее развитие две эвристики, заключенные в культурно-исторической парадигме и связанные с опосредствующей ролью знака.

С одной стороны, в знаке в свернутом виде запечатлен опыт человеческой деятельности. Эта линия ведет к разработке проблемы теоретического обобщения, которое мы видим в теории учебной деятельности В.В. Давыдова.

С другой стороны, знаком может быть «означен» и сам психический процесс. В этом статусе он выступает как средство регулирования собственных психических процессов. Это линия исследования метапознания. Сам психический процесс может быть выражен в виде теоретического обобщения. В основе той или иной психической функции также видится процесс распределенной деятельности, имеющий результатом тот или иной уровень результативности данной функции.

В этой связи процесс обучения также может быть интерпретирован в двух аспектах. В аспекте присвоения тех или иных теоретических понятий — с помощью деятельности, в которой оказываются эксплицитными сущностные свойства данных понятий, в частности, свойство измеримости (В.В. Давыдов). Это деятельность, осуществляемая прежде всего между учителем, носителем теоретического обобщения, и учащимся, который под руководством учителя моделирует данное понятие в своей квази-исследовательской деятельности. Данная деятельность

будет осуществляться столько раз, сколько теоретических понятий будет усвоено учащимся.

Другой аспект процесса обучения — метапознание, т. е. овладение собственной деятельностью, собственными познавательными процессами, осуществляющееся с помощью распределенной деятельности самих учащихся на базе рефлексивного контроля. Это обусловлено тем, что учитель, как правило, хорошо владеет основными составляющими метапознания (планирование, контроль, коррекция познавательной деятельности), но в свернутой форме. Значительно более эффективно данный аспект деятельности (как психической реальности) присваивается в том случае, когда различные составляющие метапознания разнесены по разным участникам (самим учащимся), которые имеют задачу по внешним проявлениям отслеживать целостный процесс организации познавательной деятельности.

Контекст развития культурно-исторической парадигмы

Традиция использования понятия коллективно-распределенной деятельности восходит к учению культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В ее рамках оказываются задействованными два аспекта взаимодействия ребенка и окружающего его социального, культурного мира.

Во-первых, окружающий ребенка социальный мир является тем, что дает материал для присвоения и формирования за счет этого внутреннего мира высших психических функций. Это мир теоретических понятий, которые описывают устройство мира.

Во-вторых, процесс взаимодействия ребенка и взрослого обеспечивает присвоение не только содержания познавательных процессов (отнесенность понятий к внешнему миру), но и организации самих процессов, с помощью которых такое познание осуществляется, т. е. происходит присвоение структуры познавательной деятельности, в которой важную роль играет рефлексия как отражение совместных преобразований предмета.

Дальнейшее развитие эвристик, заложенных в культурно-исторической парадигме, идет по двум направлениям. Одно — моделирование исследовательской деятельности учащегося, направленной на присвоение теоретических понятий (линия теории учебной деятельности В.В. Давыдова), другое — моделирование деятельности саморегулирования, в которой в статусе теоретического понятия выступает сама структура познавательной деятельности (линия социально-генетической теории В.В. Рубцова).

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. М., 2001.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1—6. М., 1982—1984.

4. Выготский Л.С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // История советской психологии труда: Тексты (20—30-е гг. XX века) / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М., 1983.

5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. М., 1972.

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

8. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.

9. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987.

10. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. № 3.

11. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996.

12. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5.

13. Стеценко А.П. К вопросу о психологической классификации значений // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 1.

14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.

15. Flavell J. Developmental studies of mediated memory // H.W. Reese and L.P. Lipsitt (eds). Advances in Child Development and Behavior, vol. 5. NY., 1970.

16. Osgood Ch.E. Behavior theory and the social sciences // Readings in the Psychology of Language. Englewood Cliffs, 1967.

17. Sternberg R. Sketch of a componential theory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 1980. № 3.

Cultural-Historical Paradigm: Context of Development

I.V. Yermakova,

Ph.D. in Psychology, head of the Sector of Social and Psychological Problems in Education at the Moscow State University of Psychology and Education

I.M. Kondakov,

Ph.D. in Psychology, head of the Mathematical Models Laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education

The article reviews main methodological theses/clauses/provisions of the cultural-historical paradigm. Owing to the concept of semiotic mediation introduced by L.S. Vygotsky, the analysis of mental functions development can be carried out in two ways. In the first case sign appears as a means of perceiving objects and phenomena of the world. This interpretation has been developed within the framework of V.V. Davydov's theory of learning activity that makes a special emphasis on the concept of measure as a means of analysing essential characteristics of the world. In the other case sign appears as an instrument of organising the cognitive activity itself (as an element of metacognition). This interpretation has been developed within V.V. Rubtsov's social-genetic theory that introduces a concept of reflection representing the form of acquiring collective, distributed activity.

Key words: cultural-historical paradigm, interiorisation, semiotic mediation, theory of learning activity, social-genetic theory.

References

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. M., 2001.

2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M.; L., 1934.

3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1–6. M., 1982–1984.

4. Vygotskii L.S. Problema vysshih intellektual'nyh funktsii v sisteme psihotekhnicheskogo issledovaniya // Istoriya sovetskoi psihologii truda: Teksty (20–30-e gg. XX veka) / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, O.G. Noskovo. M., 1983.

5. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii: Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh kursov. M., 1972.

6. Davydov V.V. Problemy razvivayushhego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M., 1986.

7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.

8. Rubcov V.V. Rol' kooperatsii v razvitiu intellekta detei // Voprosy psihologii. 1980. № 4.

9. Rubcov V.V. Organizatsiya i razvitiye sovmestnyh ucheb-

nyh deistvii u uchashihhsya v processe obucheniya. M., 1987.

10. Rubcov V.V. Sovmestnaya deyatel'nost' kak problema geneticheskoi psihologii // Psihologicheskii zhurnal. 1989. № 3.

11. Rubcov V.V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M., 1996.

12. Rubcov V.V. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' v kontekste problemy sootnosheniya social'nyh vzaimodeistvii i obucheniya // Voprosy psihologii. 1998. № 5.

13. Stecenko A.P. K voprosu o psihologicheskoi klassifikatsii znachenii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1983. № 1.

14. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. SPb., 2002.

15. Flavell J. Developmental studies of mediated memory // H.W. Reese and L.P. Lipsitt (eds). Advances in Child Development and Behavior, vol. 5. NY., 1970.

16. Osgood Ch.E. Behavior theory and the social sciences // Readings in the Psychology of Language. Englewood Cliffs, 1967.

17. Sternberg R. Sketch of a componential theory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 1980. № 3.