

УДК: 159.947.33

кандидат психологических наук, доцент Лобанова Анна Владимировна  
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал  
Финуниверситета) (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна  
АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар)

### УСВОЕНИЕ ПРАВИЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПУТЬ ОСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается совместная деятельность ребенка и взрослого как предиктор развития ребенка как личности, раскрыта взаимосвязь между процессом обучения и умственным развитием ребенка в контексте формирования зоны ближайшего развития.

*Ключевые слова:* совместная деятельность, зона ближайшего развития, подражание, развитие рефлексии.

*Annotation.* The article deals with the joint activity of the child and the adult as a predictor of a child's development as a person, discloses the relationship between learning and mental development of the child in the context of the formation of proximal development zone.

*Keywords:* joint activities, zone of proximal development, imitation, reflection development.

**Введение.** Совместная деятельность во многих психологических концепциях квалифицируется как один из основополагающих этапов развития ребенка как личности (Эльконин, 1995). По мнению Д.Б. Эльконина, освоение предмета находится в двух ипостасях: в физических свойствах предмета и в его культурном/социальном значении. Физические свойства предмета даны ребенку непосредственно, но овладеть их социальным (общественным) функционалом ребенок не способен. Для этого ребенку, с одной стороны, необходимы манипуляции с предметом, чтобы определить, что он собой представляет, и для чего он нужен. Однако, и этого условия не достаточно, по мнению Д.Б. Эльконина: ребенок не способен, столкнувшись с предметом «один на один», освоить его полностью [8].

Для этого ребенку необходим взрослый, как носитель социальных норм, как источник знаний о предмете. То есть ребенок способен овладеть общественной функцией предмета лишь в совместной деятельности с взрослым, но не через показ или инструкции, а именно через совместную деятельность (Гальперин, 1936) [4]. К таким выводам пришел Д.Б. Эльконин на основе своих наблюдений за внуком. Он обратил внимание на то, что, если во время игры со своим внуком прекратить с ним играть, то ребенок тянется к его руке и старается направить на объект игры. Д.Б. Эльконин интерпретирует это действие, как приглашение к игре, говоря, что ребенок очень рад, дети до года, как правило, пытаются вовлечь взрослого в приятную совместную деятельность [8].

Отличия совместности от показа и инструкций в освоении нового действия особенно видны в одном из ключевых понятий культурно-исторического подхода, таком понятии, как: «зона ближайшего развития», введенном Л.С. Выготским (1996). Понятие ЗБР было введено для того, чтобы раскрыть внутреннюю связь между процессом обучения и умственным развитием ребенка. Оно позволяет описать процесс развития, как не совпадающий с обучением, то есть, по мнению Л.С. Выготского, развитие следует за обучением, которое и создает зону ближайшего развития. В свою очередь, это возможно только в совместной деятельности с взрослым. Взрослый, формируя зону ближайшего развития у ребенка, способен выстроить процесс обучения, который будет способствовать развитию ребенка. Для успешного овладения культурными средствами ребенку необходимо понимать не только физическую сторону предмета, но также его культурную общественную функцию. Данный процесс происходит под руководством взрослого, который, выстраивая процесс, способствует овладению ребенком предметом. Взаимодействие взрослого и ребенка имеет первостепенное значение для ребенка в плане его психического развития [2, 3].

В социально-функциональном подходе также разрабатывается идея о том, что именно совместное достижение целей вместе с взрослым делает для ребенка культуру необходимой, так как требует конвенциональных знаков, сценариев, ценностей (Nelson, 2001) [10]. По мнению представителей социально-функционалистского подхода, также как и в культурно-историческом взгляде на развитие, эти освоенные в совместной деятельности формы взаимодействия становятся собственными психологическими структурами, позволяющими человеку в той или иной степени произвольно регулировать свое поведение (Nelson, 2001) [10].

Таким образом, получается, что развитие личности в рамках предложенных понятий определяется теми психологическими структурами, которые были усвоены в совместной деятельности ребенка и взрослого. При этом у процесса организации совместной деятельности ребенка и взрослого мы увидели ряд особенностей, в которых он не совпадает с процессом получения опыта из индивидуальных действий в среде, что заставляет нас дополнительно исследовать специфические именно для этого процесса факторы, обеспечивающие его протекание. То есть, если совместная деятельность не может быть, тождественным для психического развития образом, заменена на получение опыта столкновения со средой (Kuhl, Tsao, and Liu, 2003), то необходимо понимать, в чем состоит специфический механизм именно такой формы получения опыта, в случае нашего исследования, в процессе усвоения правил использования предмета [9].

**Формулировка цели статьи.** Интерес к данному вопросу привел к формированию целого направления исследований, анализирующих процесс взаимодействия между ребенком и взрослым, как с точки зрения передачи культурного опыта, не всегда наглядного и не всегда совпадающего с текущим ситуативным поведением взрослого, так и с точки зрения возможностей понимания ребенком взрослого, его намерений, знаний, переживаний, также не видимого полностью напрямую в его поведении. В своей работе мы рассмотрим оба этих направления.

**Изложение основного материала статьи.** Д.Б. Эльконин в своих работах неоднократно указывает на то, что при столкновении ребенка с новым культурным предметом его значение не может быть освоено ребенком «один на один» с предметом (Эльконин, 1995). В процессе освоения нового культурного предмета ребенок неизбежно сталкивается с такой проблемой: способ употребления предмета не очевиден, и без помощи взрослого он не способен продвинуться в освоении дальше. Здесь взрослый выступает как источник образцов большего числа предметных действий [8].

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится совместно с взрослым. Освоение предметных действий – это взрослый и совместная деятельность с ним. Также стоит отметить, что важным фактором в освоении предметных действий является подражание действиям взрослого – «действие должно быть выполнено именно так, как показал взрослый». Происходит освоение закономерности порядка выполнения действий, в процессе которых реализуется образец действия и постоянное подраживание действий к образцу.

Д.Б. Эльконин полагал (1995), что важным фактором в освоении предметных действий является подражание действиям взрослого – иллюстрируется действие, которое протекает внутри образца. Тем самым происходит не только приспособление отдельных движений к орудию, а также включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия [8].

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено, т.е. когда образец действия ребенка уже построен. На всех этапах формирования ребенок постоянно строит этот образец, так как носитель образца – взрослый, соответственно, и сам процесс формирования ребенка имеет смысл отношений с взрослым. На последнем этапе освоения действия ориентация опосредована отношением между ребенком и взрослым. Подтверждение этому может показывать, что ребенок «прикован» к взрослому на всем протяжении формирования, что внешне выражается в вопросительных взглядах, поиске помощи, постоянного желания подтверждения правильности своих действий и т.д. (Эльконин, 1995) [8].

"Обучение возможно там, где есть возможность подражания" – подчеркивает Л. С. Выготский (1982). Именно возможность подражания поведению взрослого характеризует зону ближайшего развития [2]. В свою очередь А.В. Запорожец, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивает, что подражание – это один из ранних генетических путей усвоения ребенком сложившихся способов поведения, особенно связанных с использованием общественных (культурных) предметов и орудий труда. Так, например, в одном из исследований А. З. Зака (1981) изучались индивидуальные особенности зоны ближайшего развития на материале становления рефлексии в младшем школьном возрасте [5].

А. З. Зак в своём исследовании изучал индивидуальные особенности зоны ближайшего развития. Получается что от того, как ребенок оперирует информацией и понимает правила поведения взрослого, (благодаря чему, собственно, можно понять принцип решения задачи), зависит уровень развития рефлексии ребенка [5].

В ходе эксперимента было выяснено, что зона ближайшего развития может располагаться непосредственно «рядом» с уровнем её актуального развития и на разном «удалении» от нее. В зависимости от характера и количества помощи взрослого, от способности использовать эту помощь ребенком и переносить предложенные приёмы на другой класс задач, и зависело это «удаление».

Установленный факт позволяет высказать предположение о том, что при диагностике и прогнозировании уровня развития рефлексии необходимо учитывать степень отдаления зоны ближайшего развития от уровня актуального развития. Чем «уже» зона ближайшего развития (или чем больше помощи разного характера требуется ребенку для выполнения заданий), тем менее благоприятен прогноз для развития рефлексии.

На неблагоприятный прогноз развития рефлексии может влиять «узость» зоны ближайшего развития, она заключается в том, что ребенку требуется больше помощи разного характера для выполнения задач. Напротив, чем быстрее ребенок способен сам использовать способы решения заданий, предложенные взрослым, тем более благоприятным может быть прогноз развития рефлексии и тем скорее способность рефлексии окажется в зоне актуального развития. (А. З. Зак, 1981).

Таким образом, исследование А.З. Зака (1981) показало, что интеллектуальное развитие определяет разницу между зоной ближайшего развития и уровнем актуального развития [5].

«Зона ближайшего психического развития ребенка включает две размерности: когнитивную и эмоционально-смысловую» (Белопольская, 1997). Исследуя зону ближайшего развития Н.Л. Белопольская (1997) предположила, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня психического развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как некоторые резервы психического развития. То есть, именно их ребенку предстоит выделить из каждого конкретного примера совместного решения задачи.

В работе Н.Л. Белопольской (1997) в качестве помощи для этого процесса были предложены персонификация и драматизация текста. Они, по мнению автора, позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития (Белопольская, 1997). Оказывается, что зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в тексте события [1].

Уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения материала, рассматриваются как резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку осмыслить и пережить собственный опыт, что ведет к повышению актуального развития. Особая позиция ребенка как автора и активное участие участника описанного события связаны с зоной ближайшего развития. Получается, что для того, чтобы ребенку с нормальным интеллектом понять текст, ему достаточно его прочитать. Ребенку с задержкой психического развития необходимо персонифицировать (отожествление с главным героем) рассказ, а умственно отсталым детям необходимо было предоставить драматизированную форму предъявления текста рассказа. В результате мы видим, что, по крайней мере, одной из форм акцентирования для ребенка значимого культурного опыта могут быть его персонификация и драматизация, что во многом согласуется с идеями о механизмах развивающего влияния со стороны сюжетно-ролевой игры на развитие личности, предложенными Д.Б. Элькониним и его коллегами (Эльконин, 1999) [8].

Тарп и Келимор (1988) представили четырехступенчатую структуру ЗБР [19]. В их концепции действие совершает рекурсивное, круговое движение, в противовес линейному движению зоны ближайшего развития, и включает четыре стадии: 1) на первой стадии, на основе помощи ребенку со стороны другого, более знающего и компетентного в определенной области человека; 2) на второй стадии действие осуществляется ребенком самостоятельно на основе планирующей речи; 3) на третьей стадии происходит автоматизация и сокращение действия; 4) на четвертой стадии происходит развертывание плана действия и его возвращение в зону ближайшего развития, таким образом, происходит снятие автоматизации действия.

Для того, чтобы описать характеристики сотрудничества взрослого и ребенка широко применяется идея скаффолдинга (Wood, Bruner and Ross, 1976). В данной идее взрослый в совместной деятельности с ребенком сначала выстраивает определенные ориентиры для успешного выполнения действия ребенка, а после варьирует помощь в зависимости от возможностей ребенка [12].

Эти «подпорки» имеют двойственную природу, с одной стороны, взрослый инициирует действия ребенка, с другой – подхватывает и оформляет целесообразные проявления и инициативы ребенка.

Помощь взрослого варьируется в ответ на активность ребенка, на его развивающиеся возможности, то есть заключается в построении системы взаимных ожиданий, появлении и поддержке самостоятельности ребенка и передаче ребенку ответственности за процесс и результаты обучения. По мнению Дж. Брунера, в начале процесса обучения взрослый обеспечивает более активную поддержку, направленную непосредственно на поведение ребенка. По мере того, как ребенок обучается, он начинает играть большую роль в инициации поведения, а помощь со стороны взрослого

уменьшается. Задача взрослого заключается в том, чтобы постепенно уменьшать оказываемую поддержку, предоставляя ребенку возможность успешно действовать более самостоятельно.

В целом, исследования этого направления позволяют нам заключить, что в рамках совместной деятельности с взрослым ребенок продвигается к овладению способом через «пробующие» действия, напоминающие поведенческие «гипотезы» о правилах, которыми руководствуется взрослый, и об особенностях предмета, на которые он ориентируется.

В работах М. Томазелло доказывается, что передача культуры основана на проявлениях социального научения, процесса, в который включены ребенок, взрослый и культурные предметы (Tomasello, 1999; Tomasello, Kruger, Ratner, 1993) [11].

Особый интерес представляют исследования специфики формирования знания о предмете и обучения способам действий с ним в процессе совместной деятельности со взрослым, в том числе и в рамках процедуры, используемой для выявления эффекта чрезмерного подражания. Для нас очень важно понять, какую роль играет демонстрация взрослым действий с объектом: возможно, эта роль воспринимается ребенком, как и любое другое событие, которое происходит у него на глазах, или же эта роль сродни сообщению о способе использования данного объекта?

Результаты исследований таких авторов, как Т.Н. Котова, А.Д. Преображенская свидетельствуют о том, что дети проявляют готовность изменения выполняемых с объектом манипуляций, они спокойно реагируют на то, как взрослый меняет последовательность действий и вид объекта. Если поведение взрослого воспринималось ребенком как событие, то иллюстрирующие каузальные связи между манипуляциями с деталями объекта, обесмыслили бы полученное ребенком знание, или хотя бы вызвали у ребенка сомнения в их правильности [6].

Следовательно, можно сделать предположение на основе поведенческих реакций детей, которые в одинаковых условиях ведут себя одинаково, при этом полностью воплощая предложенный им способ действий с объектом. Значит, дети в своих действиях опираются на того, кто их впервые и намеренно познакомил с объектом, т.е. на взрослого.

**Выводы.** Таким образом, в этом случае ребенок принимает способ употребления предмета как форму знания о нем, следовательно, система предметных представлений и каузальных связей предметов и действий с ними, формирующаяся у ребенка, система его представлений о достижении результата, а также деятельность по усвоению навыков и овладению предметным миром включают в себя как наглядные изменения самих предметов, так и изменения в представлении об этих предметах, имеющих у других людей.

#### **Литература:**

1. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 15—27.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.
4. Гальперин П. Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. — Харьков, 1936.
5. Зак А. З. Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. — М.: 1981. С. 51—56.
6. Котова Т.Н., Преображенская А.Д. Роль намерения взрослого в эффекте чрезмерного подражания // «Психология. Журнал ВШЭ». 2009. Т. 6. № 1. С. 152–158.
7. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — [http://psyjournals.ru/exp/2014/n3/71747\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/exp/2014/n3/71747_full.shtml) [Демонстрация ребенку действий с новым объектом: информирование об устройстве или передача способа употребления? - Экспериментальная психология - 2014. Том. 7, № 3]
8. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.
9. Kuhl, Tsao, Liu (2003). Foreign-language experience in infancy: Effect of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 9095-9101.
10. Nelson, K., Aksu-Koç, A., Johnson, C. (2001) *Children's language: Interactional contributions to language development*: Vol. 11. Mahwah, NJ: Erlbaum.
11. Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 495–552.
12. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem-solving // *J. Child Psychol. And Child Psychiatry*. 1976. V. 17. P. 89—100.