

О. И. Правдина

Д. В. Лубовский, кандидат психологических наук, доцент  
Россия, Москва, ФГБОУ ВО «МГППУ»

## ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К СИМВОЛИЧЕСКОМУ ОПОСРЕДСТВОВАНИЮ

Предложено обоснование в русле культурно-исторической психологии пути преодоления проблемы достижения воспитанности у детей дошкольного возраста. Символическое опосредствование выступает как способность и психологический механизм развития ценностно-смысловой сферы личности ребёнка. Рассматривается возможность развития способности к символическому опосредствованию в особых условиях полисубъектного взаимодействия ребёнка со значимым взрослым, организованного посредством инновационной образовательной технологии.

В традиции культурно-исторической теории и деятельностного подхода *опосредствование* представляет собой теоретический конструкт, лежащий в основе понимания многих аспектов развития, в т. ч. развития личности и сознания. Сам Л.С. Выготский определял опосредствование как «центральный факт нашей психологии» [4, с. 166], уточняя, что «основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития [поведения]» [5, с. 144]. Закономерно, что многие исследователи стремятся понять зарождение этого универсального способа культурного развития. Так Б. Д. Эльконин определяет «Акт Опосредствования» или «Событие Посреднического Действия» как «интенциональный объект современной культурно-исторической психологии» [12].

Для педагогической практики постоянно актуальной остается проблема *воспитанности*, о которой говорят специалисты в области дошкольного образования (И.А. Бурлакова, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Федина и др.). Отмечается, что эта проблема в основе своей является проблемой развития ценностно- смысловой сферы личности ребёнка, раскрытия его творческого потенциала, развития как такового, в своей сущности, с точки зрения культурно- исторической традиции. Мы полагаем, что достаточное внимание педагогов- практиков к задаче развития у детей способности к символическому опосредствованию может быть ключевым механизмом

формирования воспитанности в той мере, в которой этот целевой ориентир рассматривается в качестве образовательного результата на завершающем этапе уровня дошкольного образования. Соответственно, мы видим необходимость выяснения оптимальных условий развития данной способности.

Символические средства уже в дошкольном возрасте позволяют ребёнку решать личностно-значимые задачи, особенно в условиях неопределённости, когда ориентировка логическим путём невозможна, а решение отыскивается в области преобразования и творчества [7; 8].

Существенным в определении символического опосредствования нам представляется выход на первый план внешней образной оболочки символа, или так называемой первичной предметности, после ориентировки в которой осуществляется переход к интерпретации образного содержания символа в значениях – в плане вторичной предметности. Это обстоятельство указывает нам путь движения от образного плана действия – к смысловому [2].

Таким образом, исследователи предлагают рассматривать символическое опосредствование у дошкольников как общую способность, которая впоследствии, в младшем школьном возрасте, войдёт в отдельный общий фактор с креативностью и обособится в самостоятельную подструктуру творческих способностей [3].

Тот факт, что в символах экстерииоризируются ценности, - отсюда их способность эмоционально воздействовать на людей [7], - далее ориентирует нас на поиск культурных средств для сопровождения ребёнка в ценностно- смысловой слой мировосприятия и обучения ориентировке в нём, а также способов передачи миру сообщений по поводу собственных мироощущений и отношения к миру.

Символическое опосредствование как особая инструментальная (символическая) деятельность проступает для нас во всей полноте, когда мы переходим к практической реализации этой способности, что становится возможным, как отмечает В.А. Петровский, именно на бытийном уровне сознания, - там, где «живут» и коренятся переживания [10]. А значит, нужны условия для обеспечения ребёнка возможностью переживания ценностей, и прежде всего, главной из них – ценности Другого. Мы говорим здесь о приглашении в *со-бытие* с Другим, в *со-переживание* ценности бытия, в момент становления

истинного субъекта переживания, производящего «чувство целостности и продолженности своего бытия в мире (Я-испытывающее, Я-событийное, Я-трансцендирующее)» [10, с. 147]. Как отмечает Б.Д. Эльконин, «Акт Опосредствования» протекает в особых условиях, и не всякое действие в попытке «преодоления натурального в культурном» является посредническим, а только такое, которое «выступает в способах утверждения значимости ситуации обращения» [12].

Здесь для нас отчётливо проступает указание на роль Другого в развитии личности ребёнка: Другого как посредника, Другого как адресата

обращения, Другого как знака. Соответственно, эта роль обозначающая, значимая и означенная. Исследователи развития в дошкольном детстве отмечают, что механизм *обращённости* или адресации лежит в основе преодоления дошкольником эгоцентризма, обеспечивая ему возможность развития таких личностных качеств, как эмоциональная отзывчивость, эмпатия, сопереживание, а также дружелюбия, общения, альтруистического мотива, инициативы, воли и произвольности, и даже воображения и формирования внутренней позиции как определённого взгляда на мир (Л.И. Божович, Б.Д. Эльконин, В.Т. Кудрявцев, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, И.А. Бурлакова и др.). Действие ребёнка при этом становится направленным, *обращённым*, а значит, осмысленным и конструктивным в результате *адресации*, изначально возникающей у ребёнка во взаимодействии со значимым (означенным) взрослым.

Л. С. Выготский в своё время писал, что «через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношения внешних и внутренних психических функций» [5, с. 144]. Именно это размышление Л.С. Выготского стало, как отмечает В.А. Петровский, одной из предпосылок возникновения концепции персонализации личности, в которой личность рассматривается как особая форма включенности индивида в жизненный мир других людей, когда вследствие такой включенности происходит значимое для их существования и развития преобразование присущей этим людям системы отношений к миру. В основе такой включённости в мир других людей лежит феномен *отраженной субъектности* – то есть формы «идеальной представленности» одного человека в другом, выступающей источником преобразования жизненной ситуации в значимом для другого направлении. Отражаясь в другом, субъект выступает как активное, деятельное начало, изменяющее его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, ставит перед другим новые цели. Суть идеальной представленности в том, что первый открывается второму как значимый Другой, как источник нового для него смысла [11].

О феномене продолженности одних людей в других в педагогическом взаимодействии говорил ещё В.А. Петровский, а в случае обоюдности этого явления, как отмечает И.В. Вачков, следует говорить о полисубъектном взаимодействии, в котором субъекты взаимно возвращают друг другу отражённую субъектность. И тогда имеет место направленность на развитие друг друга, способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами, выступающими в свою очередь как полисубъект. Полисубъект при таком

подходе понимается как особый тип общности, возникающий в субъект-субъектном взаимодействии, как высшая форма и ступень развития последнего, с проявленной в своей сущности способностью к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями. Полисубъектное взаимодействие как форма непосредственного взаимодействия субъектов, порождает их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений и наиболее благоприятные условия для развития [1].

На наш взгляд, хоть такие «прорывы к Другому» и не слишком протяжённые во времени, однако именно они и обуславливают возможность опосредствования или посреднического действия как построения опор (способа) действия уже затем только, чтобы осуществить переход к построению собственных опор и выращиванию собственного поля действия. «Здесь активность должна выступить не только как связывание отдельных «частей», а в целом, как одно Действие», - говорит Б.Д. Эльконин, - а «акценты и фокусировки образа действия суть означивания поля выполнения и тогда поле выполнения есть смысловое поле, а само выполнение — «динамическая смысловая система» [12]. Иными словами, опосредствование имеет место, когда оно выступает как взаимодействие, развёртывающееся в едином смысловом (семантическом, функциональном) поле и «способах утверждения значимости обращения» [к другому]. А то, что Б.Д. Эльконин называет «требованием обретения места одного человека в становлении активности другого, т. е. требованием уместности», в полисубъектном взаимодействии представляет собой взаимную идеальную представленность субъектов друг в друге, возвращающих друг другу субъектность. И тогда человек получает возможность выступить как активное деятельное начало, как субъект по отношению к своей субъектности.

Эти теоретические основания и позволяют нам допускать мысль о том, что полисубъектное взаимодействие и есть фактор или причина, или то существенное обстоятельство, при котором и становится возможным развитие опосредствования как способности, как опосредованной деятельности ребёнка по «выращиванию» своей инициативы, активности, произвольности. При этом ребёнок, овладевая медиаторами, главным из которых является Другой, вступает в *co*-творчество с ним, порождая на базе своей реальной формы

собственную идеальную, культурную форму, причём Другой выступает как безусловная ценность, а взаимодействие с ним суть непосредственное – в едином множественном субъекте. Именно в таких условиях становится возможным достижение воспитанности как важнейшего личностного результата дошкольного образования.

На практике полисубъектное взаимодействие дошкольников с

воспитателем и друг с другом, на наш взгляд, возможно реализовать посредством такой инновационной технологии, как образовательное событие [6; 9]. Именно эту технологию мы положили в основу формирующего эксперимента по развитию у старших дошкольников способности к символическому опосредствованию (результаты исследования готовятся к публикации).

В заключение отметим, что если сам акт опосредствования или посредническое действие, по Б.Д. Эльконину, указывает нам, как ребёнку во взаимодействии со взрослым открывается способ управления своим поведением, то наша попытка ответить на вопрос о том, что же в самом взаимодействии является существенным для развития способности к опосредствованию, т. е. вопрос о качестве взаимодействия, приводит нас к пониманию, почему посредническое действие становится возможным.

#### Список использованных источников и литературы

1 Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36 – 50.

2 Веракса, А. Н. Символическое опосредствование в познавательной деятельности дошкольников и младших школьников / Автореф. на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2014. – 38 с.

3 Веракса, А. Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста / А. Н. Веракса, В. А. Якупова, М. Н. Мартыненко // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 48–56. doi: 10.17759/chp.2015110205.

4 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 486 с.

5 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

6 Евдокимова, Е. Н. Образовательное событие как форма совместной творческой деятельности взрослых и детей в развитии духовно-нравственных ценностей / Е. Н. Евдокимова, Н. И. Пузикова, Т. П. Новикова // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 74–78.

7 Кулагина, Н. В. Символ и символическое сознание / Н. В. Кулагина // Культурно-историческая психология. – 2006. – Том 2. – № 1. – С. 3–10.

8 Лебедева, Т. А. Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников [Электронный ресурс] / Т. А. Лебедева // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2011. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17969357>. – Дата доступа: 31.05.2021.

9 Логинова, Л. Образовательное событие как инновационная

технология работы с детьми 3 – 7 лет: Методическое пособие / под ред. О. А. Шиян – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 112 с.

10 Петровский, В. А. Существует ли Я – субъект познания / В. А. Петровский // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. – С. 136–148.

11 Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности: дис. д-ра психол. наук : 19.00.11 / В.А. Петровский. – М., 1993. – 76 с.

12 Эльконин, Б. Д. Посредническое Действие и Развитие / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – No 3. – С. 93 – 112.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ