

## ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ФОРМ В РАЗВИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ

**А.М. Поляков**

*Белорусский государственный университет  
пр-т Независимости 4, 220004, Минск, Республика Беларусь  
Polyakov.bsu@gmail.com*

В статье рассматривается идея использования культурных форм (знаков, символов) в развивающих психологических практиках работы с ребенком. Развитие понимается как процесс постоянного переосмысления культурных форм. Освоение культурных форм и их превращение в психологические орудия происходит в диалогическом взаимодействии ребенка с другими людьми. В структуре культурных средств выделяются форма и содержание (значение и смысл), имеющие субъективную (внутреннюю) и объективную (культурную) представленность. В процессе развития ребенок воссоздает объективное содержание культурных форм в своем сознании, что составляет суть его социализации и основное направление развивающей помощи. Выделяются принципы освоения культурных форм, которые следует учитывать при оказании психологической помощи.

**Ключевые слова:** культурная форма; сознание; психическое развитие; психологическая помощь.

## APPLYING OF THE CULTURAL FORMS IN DEVELOPING PSYCHOLOGICAL PRACTICES

**A.M. Polyakov**

*Belarusian State University  
Nezavisimosti Ave. 4, 220004, Minsk, Republic of Belarus*

The idea of using cultural forms (signs, symbols) in developing psychological practices of working with a child is discussed in the article. The development is understood as a process of constant rediscovering of cultural forms. The mastering of cultural forms and their transformation into psychological tools takes place in the dialogical interaction of the child with other people. In the structure of cultural tools form and content (meaning and meaning) are distinguished, having subjective (internal) and objective (cultural) representation. In the process of development, the child recreates the objective content of cultural forms in his mind, which is the essence of his socialization and the main direction of the developmental assistance. The principles of mastering of cultural forms are highlighted. They should be considered if psychological assistance is provided.

**Keywords:** cultural form; consciousness; mental development; psychological assistance.

Идея знаково-символического опосредствования в культурно-исторической психологии стала одной из центральных в построении практик, нацеленных на психическое развитие и его коррекцию у ребенка. Она связана с освоением опыта человечества, аккумулированного в культурных формах (артефактах), которые в результате раскрытия ребенком их смыслов и значений в сотрудничестве с другими людьми, превращаются в

психологические орудия, которые в свою очередь опосредствуют работу высших психических функций, то есть сознания [1]. Само сознание в этом плане парадоксально выступает в двух планах: с одной стороны, как процесс освоения (осмысления) культурно-исторического опыта, фиксированного в культурных формах, в сотрудничестве с другими людьми. Очевидно, что смыслы и значения, то есть внутренняя сторона культурных форм, не может быть обнаружена человеком без работы сознания. Мы полагаем, что в этом случае сознание следует понимать как функциональный орган, раскрывающий внутреннюю сторону знаково-символических форм. С другой стороны, сознание выступает как продукт овладения культурными формами, поскольку их использование и является условием осознания любого идеального (сверхчувственного) содержания человеческого опыта (а любой культурно-исторический опыт идеален, иначе он не мог бы быть передан от человека к человеку), поскольку последний нуждается в материально-чувственном выражении и фиксации.

Единственным вариантом разрешения отмеченного парадокса представляется понимание развития сознания (и высших психических функций) как постоянного переосмысления культурных форм ребенком, как перехода от одних форм их осознания к другим. Эту мысль можно сравнить с мыслью Л.С. Выготского о психическом развитии как переходе от реальных форм к идеальным [1; 2]. Только этот переход следует понимать как происходящий постоянно и безусловно при посредничестве других людей. Здесь следует отметить, что не любое сотрудничество с Другим, способствует такому переходу и переосмыслению.

Рассматривая проблему освоения культурных форм человеком, следует учесть, что их содержание не дано ему в готовом виде, а воссоздается в процессе своего развития в сотрудничестве с другими людьми. Например, можно вспомнить о воссоздании значения слова-понятия, описанного Л.С. Выготским, или о построении моделей для решения учебных задач и переоткрытия ребенком научного знания в работах В.В. Давыдова, процессы осмысления символических форм, обнаруженные в наших экспериментальных исследованиях [3–5].

Без активности сознания по воссозданию культурных форм они отмирают, лишаются своей внутренней наполненности. В этом парадокс культурного развития человека. С одной стороны, культурные формы существуют как хранители опыта человечества, к которому человек приобщается в процессе своей социализации. С другой стороны, они становятся реально действующими, живыми, лишь в ходе их творческого воссоздания субъектом в своем опыте. В этом постоянном воссоздании и одновременно преобразовании культурных форм и заключается основная работа сознания. Таким образом, культурная форма есть одновременно и образец для построения его активности и задача, состоящая в раскрытии, выражении и преобразовании ее смысла-значения.

Построить такую активность сознание посредством метода проб и ошибок не в состоянии. Для этого требуется общение с более опытным или просто другим носителем культуры. Только в диалогическом сотрудничестве могут быть воссозданы способы осмысления культурных форм, в результате чего они превращаются в психологические орудия, посредством которых человек может решать различные жизненные задачи.

Необходимость психического развития ребенка и его обучения воссозданию содержания культурных форм обостряет проблему связи

последних с субъективным содержанием сознания, которое с ними соотносится. Чтобы лучше понять данную проблему следует разграничить объективные формы и содержания знаково-символических средств и релевантные им внутренние (субъективные) формы и содержания. Таким образом, мы получаем как минимум четыре составляющих культурных форм при обращении к ним конкретного человека. К объективным составляющим следует отнести материальную знаково-символическую форму и ее культурное значение и/или смысл, к субъективным – внутреннюю форму (чувственный образ) и субъективное значение и/или смысл.

В действительности можно выделить большее количество компонентов, в особенности, когда мы имеем дело со сложными культурными формами типа мифов, художественных произведений, нарративов, социальных жестов. С одной стороны, их внешняя форма достаточно сложна (например, можно выделить отдельные слова или художественные образы, а также их взаимосвязи, композицию). С другой стороны, их значения и смыслы приобретают многоярусное строение (например, согласно, Р. Барту, в мифе буквальное значение слова приобретает статус формы, за которой мы обнаруживаем скрытый смысл [6]). Помимо этого, следует иметь в виду и многочисленные внутренние трансформации как самой чувственной формы, так и ее значения-смысла в процессе их переосмысления субъектом, а также их содержательные различия при коммуникации с чужим сознанием (что также приходится учитывать конкретному человеку при коммуникации с другими людьми, иначе она была бы невозможной). Поэтому предложенная схема является упрощенной.

Тем не менее она позволяет лучше понять логику воссоздания культурной формы в индивидуальном сознании. Объективно существующие в культуре формы, имеющие объективное значение или смысл (на объективность смыслов, представленных в культуре, обращали внимание П.А. Флоренский, Г.Г. Шпет, В.В. Зинченко и др. [5 9]), во многом задают логику образования внутренних форм, их значений и смыслов. Например, звучащее слово формирует в нашем сознании определенный чувственный образ, порождающий определенные чувственные ассоциации [10]. Его объективное значение во многом определяет наши житейские понятия [11]. Через работу с моделью объекта или условий задачи школьник учится выделять их существенные признаки и связи, на основе которых формируется его собственное понимание изучаемого материала. Взаимодействие с пространственными схемами и объектами (например, с помощью кубиков, конструктора, разрезанных изображений) учит детей анализу и синтезу пространственных характеристик объекта и собственных движений. Организация осмысления символических объектов (художественных текстов, образов сказочных персонажей и др.) приводит к лучшему пониманию и самостоятельной экспрессии отношений с другими людьми, а также собственных состояний. Таким образом, работа с материализованной культурной формой определяет способы внешней активности субъекта, на основе которой одновременно формируется и внутренний план сознания в виде внутренних форм, релевантных формам внешним, и соответствующих им значений и смыслов.

Трудно не опознать в описанном положении принцип интериоризации как перехода от внешней деятельности к внутренней, сформулированный А.Н. Леонтьевым [12]. Однако мы видим в рассматриваемом положении три отличительные особенности. Первая из них состоит в том, что внутренние

формы, субъективные значения и смыслы не определяются полностью формами культуры. Человек их активно воссоздает, откликаясь на одни формы культуры и игнорируя другие, воспроизводя одни значения и смыслы и сохраняя холодность к другим, соотнося внешние формы с со своим уникальным опытом и жизненными ситуациями, рассматривая их как ответы на свои личные вопросы и интерпретируя их с определенных смысловых позиций. Обозначим эту особенность как принцип встречной активности субъекта.

Вторая особенность связана с содержанием психологической помощи, направленной на развитие ребенка. Это содержание следует определять, исходя из дефицита представленности в сознании ребенка тех или иных культурных форм и соответствующих им психологических функций (например, несформированность слов-понятий и снижение уровня обобщения, незрелость классификации; низкий уровень овладения пространственными схемами и нарушения пространственно-временного анализа деятельности; недостаток овладения символическими описаниями и трудности осмысления межличностных отношений, а также проблемы в становлении эго-идентичности и др.). Этот принцип освоения культурных форм при построении психологической практики можно условно обозначить как принцип их специфической дефицитарности.

Третья особенность освоения культурных форм нам видится в несамостоятельности овладения ими ребенком. Процесс их превращения в психологические орудия осуществляется в диалогическом сотрудничестве с другими людьми. И дело не только в том, что другие люди выступают по отношению к развивающемуся ребенку носителями культурных образцов, которые последний должен освоить (что иногда позволяет представить данный процесс как репродуктивный). На наш взгляд, не менее важным является то обстоятельство, что те, с кем общается ребенок, являются носителями иных, отличных от его собственного, пониманий и способов употребления культурных форм. В их лице ребенок сталкивается с иной смысловой позицией, отличной от его собственной. Другие люди иначе слышат, видят и понимают слова, мифы, иначе используют модели, иначе прочитывают тексты, в конце концов занимают иную пространственную позицию. Это обстоятельство, если выразиться словами Ж. Пиаже, способствует преодолению центрированности сознания ребенка на собственной позиции, создает объемное, многомерное видение реальности вообще и реальности культуры в частности [13; 14]. Следовательно, ребенок интериоризирует не собственную деятельность, а скорее взаимодействие с другими, а внутренняя активность – это не дубликат его единоличной внешней деятельности, а продолжающееся во внутреннем плане диалогическое осмысление культуры с учетом позиций других людей [4; 5; 14 17 и др.]. Этот принцип назовем принципом диалогичности.

Обращаясь к вопросу оказания психологической помощи ребенку в его развитии, мы сталкиваемся с необходимостью соотнесения конкретных жизненных трудностей, проблем социализации, проявляющихся в его деятельности, с дисфункциями сознания. Например, какие нарушения сознания могут стоять за постоянными отвлечениями ребенка на посторонние задачи во время выполнения учебных домашних заданий или на уроках? Проблемы произвольной регуляции собственной активности? Непонимание задания, представленного в словесной форме? Неумение смоделировать условия задачи? Проблемы в отношениях с учителем или учениками и их

непонимание? Неумение выстроить последовательность своих действий? По сути – это проблема перехода от внешней проблемы или запроса к внутренней, собственно психологической, проблеме, с которой работает психолог. И эта внутренняя проблема может быть проанализирована с позиции дисфункций сознания.

Однако описание дисфункций сознания представляет известную трудность (в психологии она, как правило, решается посредством обращения к клинической типологии нарушений сознания (см. [18]). Ее преодоление возможно через описание нарушений конкретных типов опосредствования, процессов овладения культурными формами, построения обусловленных ими системных связей в структуре сознания и выполнения соответствующих им функций или задач по организации субъективного опыта и знания. Содержание взаимодействия взрослого с ребенком в ходе осуществления развивающей (коррекционной) практики может быть определено, исходя из проблем развития и функционирования его сознания. По сути именно особенности работы сознания ребенка, как его сохранных, так и аномально развивающихся компонентов и их связей, могут стать основанием, определяющим содержание и мишени развивающей (коррекционной) психологической (психолого-педагогической) помощи.

Для этого необходимо составить целостное и системное видение типов нарушений сознания и путей (средств) их преодоления. На наш взгляд, структура сознания и понимание культурных форм как медиаторов, позволяющих выстраивать связи между его компонентами, осуществлять взаимодействие между ними, а также решать соответствующие им задачи (выполнять функции) позволяют справиться с этой проблемой. Здесь следует отметить, что идею системного представления о психике и высших психических функциях Л.С. Выготский уже пытался применить к проблеме возрастно-психологической диагностики, говоря о необходимости раскрытия смысла психологического «симптома» и противопоставляя ее простой констатации психологических фактов развития ребенка [19]. Похожие мысли высказывала Б.В. Зейгарник в отношении патопсихологической диагностики [20]. Однако эти идеи не получили должного развития в психологической науке и практике и главное – не были связаны с проблемой проектирования психологической помощи [20].

Мы предлагаем понимать развитие сознания как формирование смысловых системных связей между его структурными компонентами за счет овладения субъектом соответствующими культурными формами в сотрудничестве с другими людьми. Дефицитарность тех или иных форм опосредствования способствует появлению дисфункций сознания и не позволяет полноценно сформировать его структурные связи. Именно преодоление этих дисфункций за счет развития адекватных им типов опосредствования и становится предметом психологической (психолого-педагогической) помощи, нацеленной на развитие и социализацию ребенка. Кроме того, такой подход связывает воедино такие составляющие психологической практики, как диагностика и коррекция.

При построении практики психологической помощи ключевым вопросом становится вопрос о том, над каким именно типом опосредствования и какими способами следует работать в каждом конкретном случае, учитывая возраст и проблемы социализации ребенка.

### Библиографические ссылки

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
3. Давыдов В.В., Варданын А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
4. Поляков А.М. Методика изучения развития символической функции сознания // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12, № 2. С. 59–68.
5. Поляков А.М. Субъект и символ. Минск, 2014. 255 с.
6. Барт Р. Мифология. М., 1996.
7. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975. С. 6–71.
8. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания (этюды) // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 25–35.
9. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 207–232.
10. Василюк Ф.Е. Модель стратиграфического анализа сознания // Консультативная психология и психотерапия. 2008. Том 16. № 4. С. 9–36.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М., 1983.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
14. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
15. Бэксхёрст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 61–66.
16. Daniels H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy // Cultural-historical psychology. 2014. Vol. 10 (3). P. 19–29.
17. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding // Devel. Review. 2009. № 28. P. 225–262.
18. Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М., 2010.
19. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. Минск, 2012.
20. Практикум по патопсихологии / под ред. Б.В. Зейгарник Б.В., В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М., 1987.