

## **Исследования междисциплинарных практик: влияние Л.С. Выготского**

*Дэниелс Г.Р.*

*Директор Центра социо-культурных и деятельностных исследований  
Оксфордского университета, научный сотрудник Колледжа Грин-Темплтон,  
Кафедра образования, Оксфордский университет, профессор (Великобритания)  
harry.daniels@education.ox.ac.uk*

В данной работе будут рассмотрены некоторые из личностных мотивационных намерений человека при переходе от одной профессиональной ситуации к другой, например, выбор работы в многопрофильной команде. Выготский в цикле культурно-исторических работ стремился понять развитие психологического функционирования в связи с ситуацией, в которой это развитие происходит. Это представление будет отправной точкой для рассмотрения преобразований, которые происходят, когда человек переходит из одной институциональной ситуации в другую. Мы рассмотрим способы, посредством которых институты реконтекстуализируют социальные мотивы и, таким образом, опосредуют взаимодействие индивида с социальным миром.

Междисциплинарная социальная практика включает в себя людей, находящихся в процессе переговорного взаимодействия с людьми из других учреждений, в которых преобладают иные приоритеты. С точки зрения Выготского перемещение из одного учреждения в другое может потребовать дополнительных усилий по реконтекстуализации социальных мотивов. Несмотря на то, что акцент сделан на переходе из одного институционального контекста в другой, что можно рассматривать как перемещение в пространстве, существует возможность рассматривать эту ситуацию также как перемещение во времени. С одной стороны, сами учреждения меняются с течением времени и, следовательно, принципы реконтекстуализации также будут меняться с течением времени. Поэтому данную ситуацию можно рассматривать с позиции макро- или микро-перспективы.

Выготский и его коллеги, в частности Леонтьев, заложили традиции, согласно которым формирование мотивов опирается на социальные факторы и это было центральным положением их теории культурно-исторического развития мышления. Слабым местом в этой работе, если учитывать, что конкретные институты опосредуют социальные мотивы, является неопределенность того, как они формируют отношения между обществом и человеком. Хотя в более поздних работах эта тема присутствует, Выготский уделяет сравнительно мало внимания развитию не-дуалистических подходов к когнитивным и аффективным особенностям функционирования человеческого организма и тому, как они соотносятся с процессами возникновения мотивов и целей в конкретных ситуациях. Если процессы институциональной реконтекстуализации будут пониматься наряду с таки-

ми не-дуалистическими причинами функционирования, тогда, возможно, мы будем лучше понимать личные трудности перехода от одной ситуации к другой. Это важно, когда ситуация меняется путем перемещения в пространстве и времени, оба из которых влияют на развитие.

### **Теоретизирование понятия ситуации и перехода**

Как отмечает Миник (1987, с. 29), к 1933 г. Выготский начал утверждать, что социальная ситуация игры является одной из тех, в которых воображение освобождает мысли и смыслы из поля восприятия. Чтобы прийти к этому, требовалось смещение делавшихся им ранее акцентов на такой объект как сила слова. Этот центральный акцент на анализе социальной ситуации развития в связи с психологическим развитием подтверждается в работах, написанных Выготским за последние два года своей жизни.

Социальная ситуация развития, которая является особенной для каждого возраста, строго определяет всю картину жизни ребенка или его социальное бытие... поняв социальную ситуацию развития, имевшую место до начала любого возраста, которая была определена отношениями между ребенком и окружающей его средой, мы должны сразу понять, каким образом, новообразования данного возраста развиваются из жизни ребенка в данной социальной ситуации (Выготский, 1998, с. 198).

Эта связь между социальной ситуацией развития и психологическим развитием пронизывает его анализ в эти важнейшие последние годы жизни.

Шаги, которые Выготский сделал во время своей работы в области психологии от аналитического блока инструментального акта до психологической системы и далее, когда он попытался идентифицировать единицу, совместимую с мыслью о психологических системах в социальных ситуациях развития, привели к точке, в которой он только начинает размышлять над иным расширением своего проекта. Если, в прошлом, он постулировал диалектическое единство мышления и речи, то теперь старается понять опыт как единство личности и окружающей среды, представленное в развитии.

Миник и др. (1993) принял эту точку зрения и утверждал, что будущее традиции Выготского заключается в признании, что в культурном отношении особый характер учреждений требует пристального внимания к тому, как они структурируют взаимодействия между людьми и артефактами.

Ярошевский (1989) также указывает на важность понимания сложной неразрывной взаимосвязи между ситуацией, мотивом, эмоцией и пониманием в культурно-исторических работах Выготского. Предполагается, что таким образом мотивы делают действия значимыми в социальных ситуациях. Мотивы, которые управляют социальными действиями в ситуациях, являются формирующими в процессе генерации смысла для действующего лица и наблюдателя. Изменение социального положения действия может

привнести изменения в мотив, который в свою очередь, трансформирует смысл действий, которые могут, на первый взгляд, выглядеть одинаково. Наряду со стремлением Выготского понять влияние и познание с не-дуалистической позиции существует необходимость понять, что представляют из себя действия, эмоции и мотивы деятельности человека.

### **Деятельность, действие, эмоции и мотивы**

Доводы, изложенные выше, предполагают необходимость теорий, которые могут наладить связь между ситуациями (а также действиями и видами деятельности, которые происходят внутри них), эмоциями и мотивами. В данном разделе будет представлена культурно-историческая концепция мотивов, согласно которой эмоции и познание рассматриваются с не-дуалистической точки зрения. Несмотря на часто возникающее желание создать такой не-дуалистический подход, пожалуй, не будет ошибкой предположить, что на удивление большое количество исследований, представленных в рамках культурно-исторической традиции, остаются все же когнитивными. Напоминание о некоторых первоначальных предположениях теории деятельности является полезной отправной точкой в поисках этого, не-дуалистического грааля. Благодаря формулировке «объект-мотив», Леонтьев (1978) выдвинул идею о том, что деятельность человека всегда определяется объективной характеристикой социального мира.

Леонтьев (1978) приводит примеры того, как мотивы могут «сместаться» на цели и как социальные значения перерабатываются в личные ощущения – что свидетельствует о его попытках, не всегда последовательных и, возможно, часто неверно понятых, преодолеть дуализм социальных и индивидуальных уровней. (Stetsenko & Arievidtch, 2003 p. 487) Энгстром (1999) утверждали, что мотив может быть общим, но цели индивидуальны, они рассматривали идею частных и общих целей. Перемещающийся и развивающийся объект деятельности вызывается мотивом. Индивидуальное (или групповое) действие соотносится с сознательной целью. Хотя действия возбуждаются мотивом деятельности, они, как представляется, направлены на цель ... одно и то же действие может служить различным видам деятельности (Леонтьев, 1978, с. 64).

«помимо его (действия) преднамеренных аспектов (то, что должно быть сделано) действие имеет свой операционный аспект (как это может быть сделано), который определяется не самой целью, а объективными обстоятельствами, при которых она осуществляется ... Я должен отметить средство, с помощью которого действие выполняет свои операции» (Леонтьев, 1972/1981, с. 63).

Леонтьев иллюстрирует свою предполагаемую структуру деятельности хорошо известным примером деятельности охоты, в которой, чтобы понять, почему отдельные действия имеют смысл нужно понимать мотив всей деятельности (Леонтьев, 1978, с. 62–3), и примером обучения во-

ждению автомобиля, который иллюстрирует движение от одного уровня структуры деятельности к другому по мере того, как действия становятся автоматическими операциями, например, при смене передачи человеком, который учится водить машину (Леонтьев, 1978 с. 66).

Леонтьев различал материальные цели и аффективные мотивы деятельности, видя объективную цель в качестве переводящей мотив в физическое действие, преобразующей внутренний план в плоскость внешнего мира и проводящей деятельность через последовательность формирования новых целей. После Гегеля, он утверждает, что цели определяются в процессе деятельности (Энгстром 1999). Энгстром (2004) отмечает двойную функцию в том, что объект может обеспечить согласованность и преемственность деятельности, но в силу своего общественного и исторического характера, он также внутренне противоречив и, следовательно, является источником нестабильности.

Объект представляет собой гетерогенную и внутренне противоречивую, но прочную, постоянно воспроизводимую цель системы коллективной деятельности, которая мотивирует и определяет горизонт возможных целей и действий (Энгстром, 2004, с. 17).

Если это положение принимается, возникает необходимость понять взаимосвязь между активностью, социальной ситуацией и формированием мотивов. Большая часть ранних работ Выготского никак не учитывает социально-институциональные различия между учреждениями.

### **Эмоции**

Выготский понимал переживание как интеграцию когнитивных и эмоциональных элементов, которая всегда предполагает наличие эмоций. Выготский использовал эту концепцию для того, чтобы подчеркнуть целостность психологического развития детей, интегрирующую на каждом этапе развития внешние и внутренние элементы... Согласно Божович, в течение короткого периода времени Выготский считал переживание «единицей» психологического развития в рамках изучения социальной ситуации развития. (Гонсалес-Рей 2002, с. 136).

“Эмоциональный опыт [переживание], вытекающий из любой ситуации или в ответ на какой-то аспект окружающей среды, определяет, какое влияние эта ситуация или эта среда будет иметь на ребенка. Таким образом, это не какой-либо из факторов сам по себе (если рассматривать его безотносительно к ребенку), который определяет, как они будут влиять на дальнейший ход его развития, но те же самые факторы, преломленные через призму детского эмоционального опыта” [Выготский 1994, с. 339].

Эта идея преломления через призму детского эмоционального опыта до недавнего времени игнорировалась в развитии исследований последо-

вателей Выготского. За отказом от когнитивно-аффективной двойственности, к которому пришел Выготский, не последовало разработки модели, в рамках которой унитарная концепция мышления и чувства могут быть рассмотрены и реализованы в рамках эмпирического исследования.

### **Институциональная реконтекстуализация**

В рамках учреждений мотивы, цели, эмоции, образ мыслей реконтекстуализованы. Переход в другое учреждение предполагает перестройку и приспособление к реконтекстуализованным мотивам объекта. Учреждения могут быть проанализированы и описаны с использованием сформулированных Энгстромом (1987) правил, сообщения и разделения труда – что является мощным средством приближения к формулировке системы деятельности. Определение Бернштейном (2000) педагогического дискурса как встроенного дискурса, состоящего из инструктирующих и регулирующих элементов, которые могут быть реконтекстуализованы в отдельном учреждении, является полезным дополнением. Это может быть рассмотрено с точки зрения построения границ и социальных отношений (классификация и описание) и предлагает альтернативу, или, возможно расширение формулировки Энгстрема с помощью приемов, которые ведут к соединению структурных и дискурсивных особенностей учреждений. Примеры применения такого подхода можно найти, например, у Дэниэлса (2008, 2010).

### **Изменение ситуации во времени и пространстве**

Системы деятельности не существуют изолированно. Они встроены в сети, которые свидетельствуют о постоянных колебаниях и изменениях. Для теории деятельности необходимо разработать инструменты анализа и преобразования сетей культурно разнородной деятельности на основе диалога и дискуссии (Энгстром и Миеттинен, 1999 с. 7). Теория деятельности может предоставить инструменты, чтобы понять диалоги, различные точки зрения на изменения в сети взаимодействующих систем деятельности, которые недостаточно разработаны у Бернштейна. Идея сетей деятельности, в рамках которой происходят противоречия и борьба в определении мотивов и целей деятельности требует анализа и управления в пределах и между развивающимися системами деятельности. Существует необходимость в анализе того, каким образом сети деятельности структурированы, что необходимо для анализа управления и контроля. Леонтьев (1981) исследовал этот вопрос с точки зрения развития во времени. Он предположил, что при изучении онтогенеза человека необходимо учитывать упорядочивание категорий деятельности, которые соответствуют основным стадиям психического развития.

Этот анализ развития этапов характеризуется с точки зрения отдельных доминирующих видов деятельности и часто ассоциируется с работой Эльконина. В рамках деятельностной теории 21-го века эта позиция является одним из прогрессивных преобразований объекта во времени.



Рис. 1. Доминирование в сетях систем деятельности во времени

Исторический фон многого из того, что сейчас называется теорией деятельности, предполагает наличие 'сети' систем деятельности, в которых наблюдается доминирование какой-то из систем на протяжении короткого или длительного периода времени. Слово сети взято в кавычки, исходя из желания отметить резистентность к понятию сети в качестве связанной системы, в которой составные части разделяют некоторые функции. Здесь говорится о наличии нескольких систем активности, которые могут вытеснять друг друга и могут быть взаимно преобразованы. В качестве иллюстрации можно привести следующий довольно грубый пример: предположим, человек одновременно является профессиональным учителем и ухаживает за своим ребенком. Если ему нужно забрать ребенка из детского сада в конце учебного дня, то реакция на беспорядок в классе перед последним звонком может значительно отличаться от реакции в подобной ситуации, произошедшей ранее. Здесь две системы деятельности предполагают различные отношения друг с другом в определенное время суток. Эти пульсации в доминировании редко подвергаются тщательному эмпирическому исследованию. Некоторые из эмпирических работ, которые заявляют об ориентации на Культурно-историческую теорию деятельности, кажется, ограничивают свой анализ одной системой деятельности, не говоря уже о сети систем деятельностей, и редко доходят до анализа сдвигов в доминировании таких, как показано на рисунке 1.

### Заключение

В данной работе я говорил о том, что признание процесса реконтекстуализации социальных мотивов внутри отдельных ситуаций предоставляет важное «окно» в сферу психологических следствий изменяющихся ситуаций. Локальная организация власти и контроля внутри и между, например, учреждениями, порождает специфические формы дискурса, которые представляют собой психологические инструменты, опосредующие действия лиц, которые находятся внутри этих систем деятельности. Именно основываясь на этом, я утверждал, что развитие

теории деятельности требует понимания того, как порождаются такие средства, а также понимания инструментальных и аффективных / моральных аспектов этих средств. Четкое понимание сложности сетей деятельности, которые обладают параметрами в пространстве и времени, сможет обеспечить лучший доступ к пониманию формирования локального мышления в сложных многопрофильных условиях.

*Список литературы*

1. *Bernstein, B.* (2000), 'Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)'. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
2. *Cole, M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
3. *Daniels, H.* (2008) *Vygotsky and Research*. London: Routledge
4. *Daniels, H.* (2010) The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children's services and professional work *The British Journal of Sociology of Education* Volume 31, Number 4, pp. 377–393
5. *Elkonin, D.B.* (1972) Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, No. 4, pp. 6–20.
6. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding*, Helsinki:Orienta-Konsultit Oy.
7. *Engeström, Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press).
8. *Engeström, Y.* (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16(1/2), 11–21.
9. *Engeström, Y.* (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. D.Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303–328). Cambridge: Cambridge University.
10. *Engeström, Y. & Miettinen, R.* (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, pp. 1–18. Cambridge: Cambridge University Press.
11. *Gonzalez-Rey, F.* (2002) L.S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach, in D. Robbins and A. Stetsenko (Eds.) *Voices Within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future* (New York, Nova Science).
12. *Kozulin, A.*, (1998) *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
13. *Leontiev, A.N.* (1978) *Activity, consciousness and personality* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
14. *Leontiev, A.N.* (1981) 'The Concept of Activity in Psychology', in J.V.Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M.E.Sharpe.
15. *Minick, N.* (1987) 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction', in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press
16. *Minick, N., Stone, C.A., and Forman, E.A.* (1993) Introduction: Integration of individual, social and institutional processes in accounts of children's

- learning and development in E.A. Forman, N. Minick, and C.A. Stone (eds) Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development. Oxford: Oxford University Press
17. *Vasilyuk, F.* (1991) *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations* (Hemel Hempstead: Harvester).
  18. *Vygotsky, L.S.* (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, (eds. and trans.), Harvard University Press.
  19. *Vygotsky, L.S.* (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology.* (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934).
  20. *Vygotsky, L.S.* (1994). The socialist alteration of man. In *The Vygotsky reader* (Oxford, Basil Blackwell) pp. 175–184. (Original work 1930).
  21. *Vygotsky, L.S.* (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky: Child psychology* (Vol. 5). New York: Plenum Press. (Original work 1928–1931).
  22. *Yaroshevsky, M.* (1989) *Lev Vygotsky*, Moscow: Progress Publishers

## **Research into Interdisciplinary social practices: L.S. Vygotsky's influence**

***Daniels H.R.***

*Head of the Center for Sociocultural and Activity Theory Research of Oxford University,  
Fellow of Green Templeton College, Department of Education,  
University of Oxford, Professor (UK)  
harry.daniels@education.ox.ac.uk*

This paper will explore some of the personal motivational implications of the process of moving from one professional situation to another. That is to work in a multidisciplinary team. In the cultural historical phase of Vygotsky's writing he strove to understand the development of psychological functioning in relation to the situation in which that development was taking place. This view will be the point of departure for a consideration of the transformations that take place when a person moves from one institutional situation to another. I will discuss the ways in which institutions recontextualise societal motives and thus mediate an individual's engagement with the social world.

Interdisciplinary social practice involves individuals in the negotiation of engagement with others who are located in different institutions within which different priorities prevail. When viewed from a Vygotskian perspective, transitions between institutions may require engagement with new recontextualisations of societal motives. Alongside this emphasis on moving from one institutional setting to another, which may be thought of a movement in space, there is also the perspective of movement through time. On the one hand institutions themselves change over time and thus principles of recontextualisation will also change over time. This may be viewed from a macro or micro perspective.



Vygotsky and his co-workers, notably Leontiev, gave rise to the inception of a tradition in which an understanding of the societal formation of motives was central to an overall thesis of the cultural historical formation of mind. A weak point in this work has been with respect to the way in which specific institutions mediate societal motives, how they stand between society and the person. Although present in the latter stages of Vygotsky's writing relatively little attention has been paid to the development of a non dualist account of cognitive and affective features of human functioning and how these relate to the ways in which motives and goals arise in particular situations. When processes of institutional recontextualisation are understood alongside such non dualist accounts of functioning then perhaps we will understand more about the personal challenges of moving from one situation to another. This is important when situations change through movement in space and time and both carry developmental implications.

#### Theorising the notion of situation and transition

As Minick (1987 p. 29) notes, by 1933, Vygotsky began to argue that the social situation of play was one in which imagination frees thought and meanings from the perceptual field. This was a reversal of his earlier emphasis on the power of speech to bring this about. This central emphasis on the analysis of the social situation of development in connection with psychological development is reaffirmed throughout the writing which Vygotsky undertook in the last two years of his life.

The social situation of development, which is specific to each age, determines strictly regularly the whole picture of the child's life or his social existence...Having elucidated the social situation of development that occurred before the beginning of any age, which was determined by the relations between the child and his environment we must immediately elucidate how, new formations proper to (characteristic of) the given age develop from the life of the child in this social situation(Vygotsky, 1998 p.198)

This linkage between the social situation of development and psychological development pervades his analysis in these crucial final years of his life.

The move that Vygotsky made during his work in psychology from the analytic unit of the instrumental act through to the psychological system and on to try and identify a unit compatible with his end of career thought on psychological systems in social situations of development was brought to an end at the point at which he just starting to reflect on another extension to his project. Where, in the past, he had posited a dialectical unity of thinking and speech he now moved to understand experience as the unity of personality and the environment as represented in development<sup>1</sup>.

Minick et al (1993) took this view and argued that the future of the Vygotskian tradition lay in acknowledging that the culturally specific nature of

<sup>1</sup> See Vygotsky, 1998b, pp. 289–296 for an extended discussion.

institutions demands close attention to the way in which they structure interactions between people and artifacts.

Yaroshevsky (1989) also points to the importance of understanding the complex inseparable relationship between situation, motive, emotion and understanding in Vygotsky's cultural historical work. It is suggested that, in this way, motives make actions meaningful in social situations. The motives that guide social action in situations are formative in the generation of meaning for the actor and the observer. Changing the social situation of action can bring change in motive which in turn transforms the meaning of actions that may, on first observation, appear identical. Taken alongside Vygotsky's desire to understand affect and cognition in a non dualist account there is a need to understand action, emotions and motive in human activity.

### **Activity, action, emotions and motive**

The argument outlined above suggests the need for theories that forge a link between situations (and the actions and activities that take place within them), emotions and motives. In this section of the paper an argument will be advanced for a cultural historical conception of motive which understands emotion and cognition in a non dualistic frame. Despite the often espoused wish to create such a non dualist account it is perhaps not unfair to suggest that a surprisingly large amount of the research reported under the banner of the cultural historical tradition remains overly cognitive. A reminder of some of the original assumptions of Activity Theory provides a useful point of departure in the quest for this non dualist grail. Through his formulation of 'object-motive', Leontiev (1978) presented the idea that human activities are always driven by an objective feature of the social world.

Leontiev (1978) provides examples of how motives can 'shift' onto goals and how social meanings are re-worked into personal senses—both accounts are indicative of his attempts, not always consistent and perhaps therefore often misunderstood, to overcome the dualism of social and individual levels (Stetsenko & Arieivitch, 2003 p 487). Engeström (1999) argued that motive can be collective but that goals are individual and he explored the idea of partial and overall goals. The shifting and developing object of an activity is aroused by a motive. Individual (or group) action is referred to a conscious goal. Although actions are aroused by the motive of the activity, they seem to be directed towards a goal ... the one and the same action can serve different activities (Leontiev, 1978, p. 64).

'apart from its (the action's) intentional aspects (what must be done) the action has its operational aspect (how it can be done), which is defined not by the goal itself, but by the objective circumstances under which it is carried out ... I shall label the means by which an action is carried out its operations' (Leontiev, 1972 / 1981, p.63).

Leontiev illustrates his proposed structure of activity with well known examples of the activity of hunting in which to understand why separate actions are meaningful one needs to understand the motive behind the whole activity (Leon-

tiev, 1978 pp 62–3) and of learning to drive a car that illustrates the movement from one level of the structure of an activity to another as actions become automatic operations such as in gear changing when learning to drive (Leontiev, 1978 pp 66).

Leontiev distinguished between the material objective and affective motives of activity, seeing the objective purpose as translating motive into a physical act, transforming the internal plane to the external world and driving activity through the formation of goals. After Hegel, he maintained that goals are determined in the course of activity (Engeström 1999). Engeström (2004) notes a dual function in that an object can give coherence and continuity to the activity but by virtue of its societal and historical nature it is also internally contradictory and thus a source of instability.

The object is a heterogeneous and internally contradictory, yet enduring, constantly reproduced purpose of a collective activity system that motivates and defines the horizon of possible goals and actions (Engeström, 2004, p. 17).

If this position is adopted there is a need to understand the relation between activity, social situation and the formation of motives. Much of Vygotsky's early work does not take account of socio-institutional differences between settings.

### **Emotion**

Vygotsky understood *perezhivanie* as the integration of cognitive and affective elements, which always presupposes the presence of emotions. Vygotsky used this concept in order to emphasize the wholeness of the psychological development of children, integrating external and internal elements at each stage of development. . . . According to Bozhovich, for a short period of time Vygotsky considered *perezhivanie* as the “unity” of psychological development in the study of the social situation of development. (Gonzalez-Rey 2002, p. 136).

“The emotional experience [*perezhivanie*] arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors themselves (if taken without the reference of the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience” [Vygotsky 1994, pp. 339].

This idea of refraction ‘through the prism of the child's emotional experience’ has been until recently been ignored in the development of post Vygotskian research. The rejection of the cognitive/affective dualism which Vygotsky (1994, 1987) announced was not followed by a model within which a unitary conception of thinking and feeling could be discussed and implemented within empirical research.

### **Institutional recontextualisation**

Within institutions motives, goals, emotions and ways of thinking are recontextualised. Moving from one institution to another involves realignment

and adjustment to recontextualised object motives. Institutions may be analysed and described using Engestrom’s (1987) formulation of rules, community and division of labour – it offers a powerful means of approaching the articulation of an activity system. Bernstein’s (2000) formulation of pedagogic discourse as an embedded discourse comprised of instructional and regulative elements which may be recontextualised in specific institution provides a useful adjunct. This may be analysed in terms of the constitution of boundaries and social relations (classification and framing) and offers an alternative, or perhaps an extension, to Engestrom’s formulation through the ways in which it seeks to connect structural and discursive features of institutions. Examples of the application of this approach may be seen, for example, in Daniels (2010, 2008)

### Changing situations through time and space

Activity systems do not exist in isolation. They are embedded in networks which witness constant fluctuation and change. Activity Theory needs to develop tools for analyzing and transforming networks of culturally heterogeneous activities through dialogue and debate (Engeström and Miettinen , 1999 p.7). Activity theory could provide the tools with which to understand dialogues, multiple perspectives on change within networks of interacting activity systems all of which are underdeveloped in Bernstein. The idea of networks of activity within which contradictions and struggles take place in the definition of the motives and object of the activity calls for an analysis of power and control within and between developing activity systems.

There is a need for an analysis of the way in which networks of activities are structured – ultimately for an analysis of power and control. Leontiev (1981) explored this issue from the perspective of development through time. He suggested that in the study of human ontogeny, one must take account of the ordering of categories of activity that corresponds to broad stages of mental development.

This analysis of development in terms of stages characterised in terms of particular dominant activities is often associated with the work of Elkonin. In the terms of 21st Century Activity Theory this account is one of progressive transformation of the object through time.

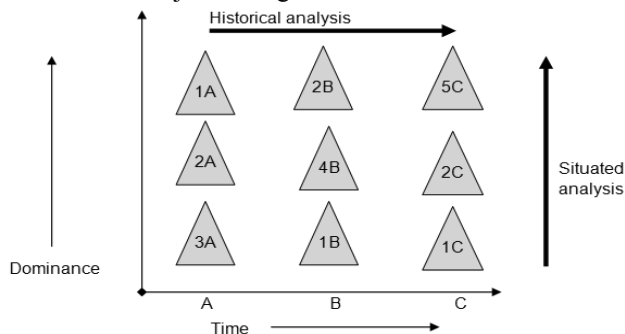


Figure 1. Dominance in Networks of Activity Systems through Time

The historical background of much of what is now termed Activity Theory posits ‘networks’ of activity systems in which dominance arises at particular moments in both long and short term periods of time. Commas have been placed inverted around the word network because of the wish to signify a resistance to the notion of network as a connected system within which component parts share some function. Here concern is with the existence of multiple activity systems which may supplant each other and may be mutually transformed. By way of illustration I offer this rather crude example: suppose a person is both a care giver to their own child as well as a professional teacher. If that teacher has a need to collect their child from a nursery at the end of the school day then the way that might respond to class disruption close to the final bell of the day may be very different to the way in which they might respond earlier in the day. Here two activity systems assume a different relationship to one another at particular times of the day. These pulsations in dominance are rarely subjected to rigorous empirical scrutiny. Some of the empirical work which proclaims a CHAT orientation seems to constrain its analysis to one activity system let alone a network of activity systems and rarely strays into the analysis of shifts in dominance such as those depicted in Figure 1.

### **Conclusion**

In this paper I have argued that a recognition of the process of recontextualisation of societal motives within specific situations provides an important window on the psychological implications of changing situations. The local arrangements of power and control within and between settings, such as institutions, give rise to specific modalities of discourse which constitute psychological tools which mediate the actions of persons located within these activity systems. It is from this base that I have argued that the development of Activity Theory requires an understanding of the production of such tools and also requires an understanding of instrumental and affective / moral dimensions of these tools. A robust understanding of the complexity of networks of activity which have dimensions in space and time would then provide enhanced access to an understanding of the local formation of ways of thinking in complex multidisciplinary settings.

### *References*

1. *Bernstein, B. (2000), ‘Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)’* . Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
2. *Cole, M. (1996) Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
3. *Daniels, H. (2008) Vygotsky and Research*. London: Routledge
4. *Daniels, H. (2010) The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children’s services and professional work* *The British Journal of Sociology of Education* Volume 31, Number 4, pp. 377–393

5. *Elkonin, D.B.* (1972) Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, No. 4, pp. 6–20.
6. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding*, Helsinki:Oriente-Konsultit Oy.
7. *Engeström, Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press).
8. *Engeström, Y.* (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16(1/2), 11–21.
9. *Engeström, Y.* (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. D.Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303–328). Cambridge: Cambridge University.
10. *Engeström, Y. & Miettinen, R.* (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, pp. 1–18. Cambridge: Cambridge University Press.
11. *Gonzalez-Rey, F.* (2002) L.S. Vygotsky and the Question of Personality in the Cultural-Historical Approach, inD. Robbins and A. Stetsenko (Eds.) *Voices Within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future*(New York, Nova Science).
12. *Kozulin, A.*, (1998) *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
13. *Leontiev, A.N.* (1978) *Activity, consciousness and personality* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
14. *Leontiev, A.N.* (1981) 'The Concept of Activity in Psychology', in J.V.Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M.E.Sharpe.
15. *Minick, N.* (1987) 'The Development of Vygotsky's thought: an introduction', in R.W. Rieber and A.S. Carton (eds,) *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum Press
16. *Minick, N., Stone, C.A., and Forman, E.A.* (1993) Introduction: Integration of individual, social and institutional processes in accounts of children's learning and development in E.A. Forman, N. Minick, and C.A. Stone (eds) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press
17. *Vasilyuk, F.* (1991) *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations* (Hemel Hempstead: Harvester).
18. *Vygotsky, L.S.* (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, (eds. and trans.), Harvard University Press.
19. *Vygotsky, L.S.* (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology.* (Vol.1). New York: Plenum Press. (Original work 1933–1934).
20. *Vygotsky, L.S.* (1994). The socialist alteration of man.In *The Vygotsky reader* (Oxford, Basil Blackwell) pp. 175–184.(Original work 1930).
21. *Vygotsky, L.S.* (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky: Child psychology* (Vol. 5). New York: Plenum Press. (Original work 1928–1931).
22. *Yaroshevsky, M.* (1989) *Lev Vygotsky*, Moscow: Progress Publishers