

Проблемы современных культурно-исторических и деятельностных исследований: с позиции личного опыта Президента Международного общества Культурно-исторических и деятельностных исследований (ISCAR)

Рид М. Дж.

*Президент международного общества ISCAR, профессор (Великобритания)
malcolm.reed@bristol.ac.uk*

Для меня большая честь обратиться к вам от лица Международного общества Культурно-исторических и деятельностных исследований (ISCAR) и я благодарю профессора Виталия Рубцова за эту предоставленную мне возможность. Конечно, я не могу говорить от лица всех выдающихся заслуженных ученых и исследователей, так что буду говорить о своем личном опыте действующего президента и активного члена этого общества, начиная с 1998 года, когда я впервые побывал на конгрессе в университете Орхуса.

Итак, с чего начать? Не лучше ли с самого начала? Например, с постановки проблем [культурно-исторических и деятельностных исследований]. Не проблемы, в единственном числе, а проблем, во множественном числе.

Мой тезис состоит в том, что мы принадлежим к традиции культурно-исторического исследования, которая стремится понять общие проблемы человеческого развития в диалектической взаимосвязи с социально-историческими проблемами. Тем не менее, мы могли бы выделить более конкретные проблемы в качестве темы для исследования, и это был бы наш практический вклад в расширение круга проблем, имеющих основополагающее значение.

Проблематизация взаимосвязи между наблюдаемой одной проблемой в человеческой природе и ее сложного и многообразного значения, связанного с культурой человека, является традицией, которая восходит, по крайней мере, к периоду за две с половиной тысячи лет до возникновения западной философии и науки:

Почему же ноги опухают и у тех, кто желчен и у тех, кто страдает от голода? Является ли это в обеих ситуациях результатом истощения? У тех, кто голодает, наблюдается истощение, потому что они не получают никакой пищи вообще, в то время как у желчных, потому что они не получают никакой пользы от еды, которую принимают. (Приписывается перипатетике Аристотеля, 4-й. до н.э., Фостер, 1927)¹.

¹ A problemata. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) The Works of Aristotle, Vol. VII The Problemata. Oxford: Oxford University Press, 859b https://archive.org/stream/worksof aristotle07arisuoft/worksof aristotle07arisuoft_djvu.txt

Это – существенная проблема (lat. *Problemata*); она имеет такое латинское название, так как является собранием сложных вопросов и ситуаций для обсуждения в Эллинистической Греции. *Problemata* имеет данный статус, поскольку требует решения целого набора сложных вопросов, а применительно к медицине, она должна учитывать даже расположение созвездий при выборе способов вывода человека из дефицитного или избыточного состояния.

Слово «проблема» имеет греческий корень, означающий «вещь, брошенная или положенная вперед»². Разгадка проблемы требует определенного вида внимания и позиции по отношению к знанию, а не знания как такового, то есть необходимо вступить в процесс решения проблемы и выработать понимание.

В приведенном примере говорится о состоянии человека и выдвигается более широкий тезис о том, что это состояние является результатом влияния природы (сезонов и звезд). Таким образом, предлагается не лечение, но метод решения проблемы – процесс проблематизации многогранной сложности физического симптома – «отекающих ног». Проблематизация требует найти способ аргументации для решения проблемы бытия.

Мы могли бы обратить внимание на социально-политическое умозаключение в рамках поставленной задачи. Два противоположных состояния, в которых отек ног является следствием и для тех, у кого есть еда, и для тех, кто голодает. Проблема истощения неразрывно связана с проблемой избытка, которые отражают такие проблемы людей, как недостаток еды и ее отсутствие. Другими словами, экзистенциальные проблемы бытия человека кроются в проблемах доступа к средствам в социальном мире.

Сила *Problemata* в том, что человеческий опыт рассматривается как имеющий связующее значение между материальным и культурным мирами и в том, что ведется поиск аргументации для объяснения различия бытия. Ее траектория ведет к более современным методам исследования того, как состояния и средства дифференциации появляются на свет в тот или иной момент и используются для решения проблем конкретных людей. А это, как нам известно, опасная для постановки проблема.

Моя позиция заключается в том, что нам нужно, прежде всего, в нашем исследовании продолжать проблематизировать и оценивать методы проблематизации. Привлекая внимание к конкретной проблеме, в то же время понимать, что это неизбежно приведет к дальнейшему умножению проблем, и потребует разъяснения и разработки критического метода с философизацией и политизацией исходного намерения. Проблематизация предлагает нам освященную временем, мощную культурно-историческую, философскую и политическую стратегию для изучения бытия человека в мире. Поиск метода, с помощью которого можно

² «problem, n.» OED Online. Oxford University Press, March 2016. Web. 2 June 2016.

проблематизировать развитие через образование, является большим подарком Л.С. Выготского нам и нашей традиции.

Многие из проблем, которым посвящены современные культурно-исторические и деятельностные исследования, созвучны с проблематизацией, которую Выготский рассматривает в последние годы своей жизни, – принцип смысловой структуры сознания (Завершнева, 2010, с.34; Зинченко, 2011) и активного восстановления пережитого опыта (переживания). Значение внутреннего опыта и субъектности в культурно-историческом подходе стали объектом теоретического и эмпирического исследования (Василюк, 1991; Гонсалес Рей, 2008, 2009; Вересов, 2014). Я считаю, что концепция внутреннего позиционирования ребенка Божович (2009) очень актуальна.

Значительный интерес в отношении философии сознания уделяется формированию сознания в развитии (Бэкхерст, 2007, 2011; Дерри, 2013). Следуя педагогической традиции (Давыдова, 1999) с ее особым вниманием к проблеме как основе научной концептуализации, мы невольно столкнемся с повышенным интересом к двойной стимуляции (Саннино, 2015). Эльконин (1993) и Хедегаард (2012) вновь привлекли наше внимание к важности кризиса в развитии.

Впрочем, я особенно хотел бы привлечь интерес к проблематизации, выдвинутой Выготским в поезде во время возвращения в Москву для начала работы в Народном комиссариате по просвещению общественности в июле 1924 года. Я хотел бы подчеркнуть внимание Выготского к тому, что Ярошевский (1989, 99) называет «потребность в практике» в разработке методики для обучения людей с физическими и психическими проблемами (Дефектология) (Дэниелс & Хедегаард, 2011):

Можно задать вопрос – какова связь между этими абстрактными общими проблемами и тем, с чем приходится сталкиваться учителю каждый день, работая со слепыми или глухонемыми детьми? Выготский отмечает, что их слепота и глухота не являются для них существенными, пока они ощущаются как недуг самими субъектами, они вторичны, существенными они становятся после получения социального опыта. Дефект, прежде всего, является социальным, а не органическим нарушением поведения. (Ярошевский, 1989, с.107).

Когда Выготский (1993, с.139) в лекции 1928 «Трудный ребенок», в редакционной ссылке при переводе на английский язык предлагал вариант перевода ‘problem child’ (проблемный ребенок), пишет: «Гораздо сложнее и труднее, целенаправленно руководить развитием» (1993, с.144), он рефлексирует поиск эффективных методов (принцип “методической диалектики” Фридмана): ‘подход, при котором мы считаем необходимым использовать нечто противоположное непосредственной цели [...] когда мы отказываемся от прямого вмешательства, чтобы подавить определенные реакции

у ребенка (1993, с. 143). Там, где более или менее внешние средства могут быть эффективны для ребенка³, не выражающего сопротивления, они могут оказаться неэффективными при столкновении с сопротивляющимся ребенком. Сопротивляющийся ребенок следовал противоположной линии развития, «целый ряд органических и внутренних сил и условий, включая случайности», приводят к сопротивлению:

Такое сопротивление действительно представляет огромную силу, потому что ребенок сопротивляется не потому, что он хочет быть упрямым, а потому, что некоторые причины, определяющие развитие его характера, с самого начала культивировали это упрямство. (Выготский, 1993, с. 144).

Выготский знал о возможной неудаче: мы боремся, чтобы достичь труднодостижимое и используемые нами методы не гарантируют успех. Итак, я думаю, что нам необходимо продолжать проблематизировать и искать пути применения на практике того, что мы поняли, и находить возможности оказывать помощь детям и взрослым, которые сопротивляются обучению. Проблема педагогической деятельности и института школы остается сложным, неизменным вопросом.

Список литературы

1. *Bakhurst, D.* (2011) *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell.
2. *Bozhovich, L.I.* (2009) The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59–86.
3. *Daniels, H. and Hedegaard* (2011) (Eds) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
4. *Davydov, V.V.* (1999) What is real learning activity? In: *Learning Activity and Development*, M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds). Aarhus: Aarhus University Press, 123–138.
5. *Derry, J.* (2013) *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
6. *El'konin, B.D.* (1993) The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(3), 56–71.
7. *González Rey, F.* (2008) Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*, B. van Oers (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 137–154.
8. *Gonzalez Rey, F.L.* (2009) Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73.
9. *Hedegaard, M.* (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
10. *Sannino, A.* (2015) The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15.

³ All quotation from here on taken from the same paragraph on page 144 of Vygotsky, 1993.

11. Vasilyuk, F. (1991) *The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
12. Veresov, N. (2014) Emotions, perezhivanie et développement culturel: Le projet inachevé de Lev Vygotski. In: *Sémiotique, Culture et Développement Psychologique*, C. Moro and N. Muller (Eds). Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 209–235.
13. Vygotsky, L.S. (1993) The difficult child. In: *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 3: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds). New York: Plenum Press, 139–149.
14. Yaroshevsky, M.G. (1989) *Lev Vygotsky, (Outstanding Soviet Psychologists)*, Moscow: Progress Publishers.
15. Zavershneva, E.Iu. (2010) The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60.
16. Zinchenko, V.P. (2011) For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(6), 18–44.

**The problems of modern cultural and activity research:
from personal experience as President of the International
Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR)**

Reed M.J.

*President of the International Society ISCAR, Professor
(University of Bristol, UK)
malcolm.reed@bristol.ac.uk*

It is my privilege to make this address on behalf of the International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR) and I thank Professor Vitaly Rubtsov for the opportunity. Of course, I will hardly do ISCAR justice in attempting to speak for its distinguished collective of scholars and researchers, so I will speak out of personal experience of being the current president and an active member of this society since 1998, when I first attended Congress at the University of Aarhus.

So, where to start? Where better than the beginning? Here being, ‘The problems [of modern cultural and activity research]’. Not, problem, singular, but problems, plural.

My thesis is that we belong to a tradition of cultural-historical inquiry that seeks to understand problems of human development in a dialectical relationship to social and historical problems. However we might identify specific problems as topics for research, it is our practical engagement in applying and expanding this relationship of problematization that is fundamental.

Problematization of the relationship between an observed single problem in human nature and its complex and plural significance as a consequence of

human culture is a tradition that goes back at least two and a half thousand years to the dawn of Western philosophy and science:

Why is it that the feet swell both of those who are bilious and of those who are suffering from starvation? Is it in both cases the effect of wasting? For those who are starving waste because they do not receive any nourishment at all, while the bilious waste because they do not derive any benefit from the nourishment which they take. (Attributed to the peripatetic school of Aristotle, 4th century B.C.E, Foster, 1927)¹.

This is a *problemata*; so-called because it is one of a collection of difficult questions or situations gathered for discussion in Hellenistic Greece. A *problemata* has this special status as a problem being discussed with respect for a greater argument or set of problems, so in the collection of *problemata* for medicine, the larger set concerns whether changes in the seasons or constellations bring about these personal instances of crisis and excess.

A problem is, from its Greek root, ‘a thing thrown or put forward’². The riddle of the problem requires one to propose a particular kind of attention and stance in relation to knowing, rather than knowledge—that is, to enter into a process of inquiry and to elaborate a train of understanding.

In the example I have quoted, the *problemata* states an incidence of being—suffering wasting through biliousness—and the wider argument put forward is that there is a greater cause in the effect nature (seasons and stars) has on our being. What the *problemata* offers is not a cure but a method of reasoning—a problematizing process of inquiry into the contrastive complexity of a physical symptom—‘swollen feet’. Problematization requires finding a method of argument to address a problem of being.

We might pay attention to the socio-political inference within the stated problem. Two contrastive personal states are inferred in which wasting is the consequence: those who have and those who do not have nourishment. The problem of wasting sits within the problems of excess, which reflect human problems of having enough or not enough to eat. Put another way, the existential problem of being a person sits within the problems of accessing means in the social world.

The power of the *problemata* is the way it positions human experience as the bridging significance between natural and cultural accounts of the world and seeks a method of argument that might explain differences of being. Its trajectory leads in time to more modern methods of inquiry into how states and means of difference have come into being here and now and for specific people. Which, as we know, is a dangerous problem to pose.

My argument is that we need above all in our research to continue to prob-

1 A *problemata*. In Book One: Problems connected with medicine. E.S. Foster (Ed) (1927) The Works of Aristotle, Vol. VII The *Problemata*. Oxford: Oxford University Press, 859b https://archive.org/stream/worksof aristotle07 arisuoft/worksof aristotle07 arisuoft_djvu.txt

² ‘problem, n.» OED Online. Oxford University Press, March 2016. Web. 2 June 2016.

lematize and to value the methods of problematization. To draw attention to a specific problem, whilst deliberating that it will lead inexorably to a further set of problems, requires elucidation and elaboration of critical method with a philosophizing and politicizing intention. Problematization offers us a time-honoured, powerfully cultural-historical, philosophical and political strategy for examining being in the world. The search for method by which to problematize development through education is Vygotsky's great gift to us and to our tradition.

Many of the problems that modern cultural and activity research currently addresses are commensurate with the problematization that Vygotsky deliberates in his final years, 'the principle of the semantic structure of consciousness' (Zavershneva, 2010, 34; Zinchenko, 2011) and the reinvigoration of inner experience (*perezhivanie*). The value of inner experience and subjectivity to cultural-historical approaches has become a powerful focus for theoretical and empirical attention (Vasilyuk, 1991; González Rey, 2008, 2009; Veresov, 2014). I believe that Bozhovich's (2009) conception of the internal positioning of the child is very relevant. Considerable interest concerning the philosophy of mind is being paid to the formation of reason in development (Bakhurst, 2007, 2011; Derry, 2013). Following the pedagogic tradition (Davydov, 1999) and its attention to the problem as the seed of scientific conceptualisation, there is increased interest in double stimulation (Sannino, 2015). El'konin (1993) and Hedegaard (2012) have renewed our attention on the importance of the crisis in development.

However, I particularly wish to advocate a reinvigoration of interest in the problematization Vygotsky sets in train on his return to Moscow to begin work at the People's Commissariat for Public Education in July 1924. It is Vygotsky's attention to what Yaroshevsky (1989, 99) calls the 'needs of practice' in designing methods for the education of people with physical and mental problems (defectology) that I wish to highlight (Daniels & Hedegaard, 2011):

The question might be asked, what was the connection between these abstract general problems and the things with which a teacher had to deal with on a daily basis as he taught a blind or deaf-and-dumb child? [...] Vygotsky pointed out [...] that their blindness or deaf-and-dumbness is not primary, since they are not felt to be disorders by the subjects themselves, but only secondary, as a result of social experience. A defect is, first of all, a social and not an organic abnormality of behaviour. (Yaroshevsky, 1989, 107)

When, in Vygotsky's (1993, 139) lecture of 1928, 'The Difficult Child', (Russian, *trudnye*) which the editorial note suggests that we translate into English as the 'problem child', he writes: 'It is far more complicated and difficult to purposefully guide development' (1993, 144), Vygotsky is reflecting on the search for effective practice (Friedmann's principle of "methodological dialectics"): 'an approach in which we find it necessary to use the opposite of the direct goal [...] where we refuse by direct intervention

to suppress certain reactions in the child' (1993, 143). Where 'more-or-less external means often turn out to be very effective' for 'the child who does not display great resistance', 'all these means [...] may turn out to be ineffective when you confront fierce resistance on the part of the child'. The resistant child has followed a contrary line of development, 'an entire series of organic and external forces and circumstances, including incidental occurrences', that produces great resistance:

Such resistance really represents enormous strength because the child resists not because he wants to be obstinate, but because certain causes determining his character development have, from the outset cultivated this stubbornness. (Vygotsky, 1993, 144).

Vygotsky was very aware of the potential for failure: that our struggle to reach the hard-to-reach and our methods for doing so are not guaranteed success. So, I suggest that we need to continue to problematize and find ways of addressing in practice how we understand and find means to assist children and adolescents who resist education. The problem of pedagogic activity and the institution of the school remains a stubborn, abiding issue.

References

1. Bakhurst, D. (2011) *The Formation of Reason*. Chichester: Wiley Blackwell.
2. Bozhovich, L.I. (2009) The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59–86.
3. Daniels, H. and Hedegaard (2011) (Eds) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
4. Davydov, V.V. (1999) What is real learning activity? In: *Learning Activity and Development*, M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds). Aarhus: Aarhus University Press, 123–138.
5. Derry, J. (2013) *Vygotsky, Philosophy and Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
6. El'konin, B.D. (1993) The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(3), 56–71.
7. González Rey, F. (2008) Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*, B. van Oers (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 137–154.
8. Gonzalez Rey, F.L. (2009) Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73.
9. Hedegaard, M. (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138.
10. Sannino, A. (2015) The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15.
11. Vasilyuk, F. (1991) *The Psychology of Experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.

12. Veresov, N. (2014) Emotions, perezhivanie et developpement culturel: Le projet inachève de Lev Vygotski. In: *Semiotique, Culture et Developpement Psychologique*, C. Moro and N. Muller (Eds). Mirza: Presses Universitaires du Septentrion, 209–235.
13. Vygotsky, L.S. (1993) The difficult child. In: *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 3: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds). New York: Plenum Press, 139–149.
14. Yaroshevsky, M.G. (1989) *Lev Vygotsky*, (Outstanding Soviet Psychologists), Moscow: Progress Publishers.
15. Zavershneva, E. Iu. (2010) The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes, and scientific journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34–60.
16. Zinchenko, V.P. (2011) For the eightieth anniversary of the birthday of V.V. Davydov (1930–1998): The experience of thinking about thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(6), 18–44.