**ВОЛОШИНА ЕВГЕНИЯ АНАТОЛЬЕВНА**



Педагог, тьютор, автор проектов внешкольного образования, руководитель открытого семинара «В поисках продуктивного действия в образовании».

г. Хайфа. Израиль.

E-mail: nasluchay@mail.ru

УДК 373.1

# РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕСТЕ И ОСОБЕННОСТЯХ РЕФЛЕКСИИ В СОПРОВОЖДЕНИИ СТАНОВЯЩЕЙСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРАКТИКИ ТЬЮТОРСТВА

В статье представлен опыт осмысления практики сопровождения становящейся деятельности. Сделана попытка раскрыть роль и задать место рефлексии в практике тьюторского сопровождения. В опоре на концепт Посреднического действия Б. Д. Эльконина предложены этапы рефлексивно-поискового взаимодействия. Особое внимание уделено выявлению принципов сопровождения, которое ориентированно на создание условий для перехода к продуктивному действию.

*Ключевые слова:* рефлексия, продуктивное действие, тьюторское сопровождение, самообразование, посредническое действие, субъектность.

**Evgenia A. Voloshina**

**Haifa, Israel**

**E-mail: nasluchay@mail.ru**

# REFLECTIONS ON THE PLACE AND PECULIARITIES OF REFLECTION IN SUPPORTING EMERGENT ACTIVITY AND THE PRACTICE OF TUTORING

This article presents an attempt of understanding the practice of supporting establishing activity. That's an attempt to elucidate the role and place of reflection in the practice of tutoring. Drawing on B. D. Elkonin's concept of «Mediatory Action», the article proposes stages of reflective-search interaction. Particular attention is paid to identifying the principles of support which is aimed to create conditions for the transition to productive action.

*Keywords:* reflection, productive action, tutoring support, self-education, mediating action, subjectivity.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-24-38

© Е. А. Волошина 2026

Автор статьи, являясь представителем самодеятельной и независимой группы исследователей феномена продуктивного действия в образовании, размышляет о рефлексии в работе антропотехника. В то же время наша группа ставит практическую задачу поддержки людей, заботящихся о преобразовании своих образовательных практик, и рассматривающих свои шаги в ходе нашего сопровождения. Эта достаточно трудная работа строится нами на материале анализа тьюторской деятельности, практика которой является становящейся[1]. Проблема объективации человеком собственного поведения восходит к традиции Л. С. Выготского, найденные основания были развернуты в ходе деятельностного подхода, и, наконец, в трудах Б. Д. Эльконина мы видим особую точку поворота размышлений, о чем речь и пойдет ниже.

Объединившись в 2020 году как тьюторы-практики, мы прошли первый этап работы, проанализировав личный опыт сопровождения участников образовательного процесса в современных условиях. Существующая система массового образования, развивающая цифровые ресурсы и «машины ИИ», с неизбежностью готовится стать полем возможностей для индивидуализации и переходом к самообразованию. Тьюторы являются акторами и агентами перехода к новой парадигме образования, в ядре которой — индивидуальная образовательная программа. Они уже сейчас создают новые образовательные ситуации, находятся в эпицентрах изменений, неизбежно происходящих в традиционном образовании, работают с образовательными целями/ориентирами в индивидуальном человеческом измерении.

Одним из результатов этого этапа нашей работы стало понимание разнопозиционности тьютора в ходе сопровождения современных участников самообразования.[2] Процесс сопровождения в его полноте предполагает следующие позиции тьютора и соответствующие им типы действия:

- «тьютор-гид» — ориентировка образующегося (картирование) в наличных и потенциальных учебных средах;
- «тьютор-проектировщик» — поддержка мест актуальных взаимодействий и проб образующегося;
- «тьютор как Другой» — поиск и построение образа, сопровождаемого для оформления и утверждения версий образовательной задачи (как фиксации образовательного движения из прошлого через настоящее в намеченное будущее) [Попов, Проскуровская 2002].

В третьем из перечисленных типов действия есть искушение тьютора сократить поиск до прямых вопросов тьюторанту, строить его образ на основе его рассказов и переживаний о себе, проводить «прямую линию» биографического времени, опираясь только на актуальное. Вопросом является полагание границы действий тьютора и тьюторанта так, чтобы не происходило замещение помогающего действия экспертным: тьютор не становился бы наставником, определяя, что и в какой последовательности должен делать образующийся. В этом случае перехода к самообразованию и самодвижению не произойдет, а

[1] Опыт получен нами в ходе работы семинара «В поисках продуктивного действия в образовании» (ведущая Е. Волошина) и Клуба тьюторов (ведущие А. Ким и Т. Климова).

[2] См.: *Е. Волошина, А. Ким, Н. Красовская, И. Назарова, А. Ростовская* Сопровождение Продуктивного действия как новый взгляд на тьюторскую практику: контексты и основания // К основам тьюторского подхода» / Розин В. М. и др., 2026.

именно такова идея тьюторской поддержки, изначально вписанная в предельную рамку развития.

Отметим, что мы не находимся в ситуации профессионального образования наших тьюторов-«дилетантов», подчеркивая, что считаем тьюторство принципиально становящейся практикой. Это значит, что образцы и готовые способы действия не могут быть главными ориентирами в нашем совместном действии, а само действие не строится как передача или формирование.

Итак, к нам приходят люди, которые заинтересованы в осмысленном удержании, построении и реализации своего замысла тьюторства. Но оказывается, что языка описания такой деятельности недостает: мы сталкиваемся с трудностями ответа на просьбу/необходимость рассмотреть личную ситуацию как уникальную и принципиально недоопределенную. Гипотеза нашей группы в том, что в таком случае представление о продуктивном действии позволяет выявить и установить особые нормы деятельности, в том числе и рефлексии. Причем речь идет как о деятельности того, кого мы поддерживаем, так и о нашей системе совместного поиска решений. Определение содержания рефлексии в нашей деятельности в качестве сопровождающих становление собственного действия необходимо для «сведения-разделения» объема работ из разных позиций (см. выше), а для неофитов в тьюторстве обращение к Другому принципиально рефлексивно, так как предполагает описание своей ситуации, размышление над собой и своим действием, но его содержание является предметом поиска. Каждый такой случай нашего соучастного взаимодействия имеет свою динамику, над техникой и языком описания которой и работает наша группа.

## 1

Рефлексия является одной из фундаментальных категорий гуманитарного знания и в широком смысле означает процесс самопознания, осмысления собственных действий, состояний и мыслительных актов. Появившись на поле философии, она легко «перекочевала» в самые разные науки, кроме того, в наше время вошла в «бытовой словооборот», что свидетельствует о противоречивом внимании к этому понятию. Будем утверждать, что в тьюторском сообществе пока не велась систематическая разработка понятия рефлексии, а значит, практики не могут быть уверены в том, что отдельные процедуры и техники их работы они правомерно относят к рефлексии. Основания и концепты для формирования содержания понятия рефлексии размыты и требуют восстановления как в идеальном слое, так и в употреблении практиками, в чьи задачи входит сделать действие человеком предметом его же внимания.

Систематическое изучение рефлексии началось в Новое время Европы. Р. Декарт рассматривал рефлексию как фундаментальное свойство мышления, позволяющее человеку усомниться во всём, кроме собственного существования (cogito ergo sum). Дж. Локк разделил опыт на внешний (ощущения) и внутренний (рефлексия), определяя последнюю как наблюдение ума за своей собственной деятельностью. И. Кант ввёл понятие трансцендентальной рефлексии, направленной на условия возможности самого познания. В. Гегель трактовал рефлексию как механизм саморазвития духа, в котором противоположности приходят к единству.

В западной науке XX века рефлексия стала центральным понятием феноменологии. В концепции Э. Гуссерля рефлексия — это не просто обращение внимания на собственные переживания, а способ выявления их интенциональной природы. Как механизм самонаблюдения для доступа к бессознательным процессам рефлексия была представлена в разработках З. Фрейда. Позже Ж. Лакан переосмыслил рефлексию через призму зеркальной стадии, показав, что самосознание формируется в результате отождествления с образом Другого.

В социальных науках роль рефлексии ярко проявилась в работах Э. Гидденса. Он ввёл понятие «рефлексивной модернизации», согласно которой современное общество постоянно анализирует и корректирует собственные институты и практики. Урри Бек и Ульрих Бек развили эту идею, указывая, что рефлексия становится средством управления рисками. Дж. Г. Мид, представитель символического интеракционизма, рассматривал рефлексию как механизм принятия роли Другого, что лежит в основе формирования социального «Я».

В когнитивной психологии (Дж. Флейвелл) рефлексия представлена как метакогниция — знание о собственном мышлении и способность к его контролю. Это позволило перейти от философских спекуляций к экспериментальным исследованиям, в которых измеряются точность и глубина рефлексивных оценок. Начиная с работ Т. Нельсона и Л. Наренса (1990), в западном научном круге рефлексия вызывает наибольший интерес именно в связи с процессами метапознания (способности мыслить о собственном мышлении), сегодня это направление разработок переживает настоящий прорыв, благодаря интеграции нейровизуализации, искусственного интеллекта и когнитивной психологии. Ученые перешли от простого описания рефлексии к картированию её нейронных маркеров и созданию цифровых инструментов для её развития.

В отечественной философии, начиная с трудов Вл. Соловьёва и С. Франка, рефлексия понималась не только как интеллектуальная операция, но и как духовно-нравственный акт, связанный с самосознанием личности и её отношением к Абсолюту. В советский период акценты были смещены в сторону диалектического материализма. Наследуя учениям И. Г. Фихте и К. Маркса, в деятельностном подходе процесс рефлексии стали связывать с преодолением затруднения в деятельности, необходимостью разделения действия с объектом деятельности и действия по построению знания о нем. Рефлексию представляют как механизм развития мыследеятельности, это не просто размышление, а действие, порождающее новые смыслы, цели и средства.

Г. П. Щедровицкий полагал, что рефлексия «возникает потому, что люди, работая в сложных системах разделения деятельности и кооперации, имеют в этой системе деятельности различающиеся друг от друга позиции» [Щедровицкий 1994]. Вместе решая задачу воссоздания и развития деятельности, ее участники, занимая ту или иную позицию, имеют отношение к объективному ходу событий. В момент возникновения затруднения (тупика или разрыва) есть шанс сделать рефлексивный выход и тогда будет запущена рефлексия как позиционный переход. Г.П. Щедровицкий писал: «Рефлексия есть выход сознания (а вместе с ним и человека) из объемлющей его деятельности. <...> Человек выходит из своей прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию — рефлектирующего над прежней деятельностью. При этом сама прежняя деятельность становится объектом рефлексивного рассмотрения, а, следовательно, и

объектом изучения» [Там же]. Эти положения, указывают на исток рефлексии и ее естественное начало, однако для своего продолжения и завершения она должна быть поддержана и требует искусства (искусственности) разворачивания.

Отдельно оговорим трудности завершения акта рефлексии. Рефлексивный выход и объективация деятельности в ходе ее изучения, построение нового образа объекта деятельности представляют цикл, время которого может расходиться с биографическим временем людей как участников конкретной ситуации деятельности. Соразмерным такому циклу можно представить только «Автора деятельности» — человека или группы людей, в «чьих руках» и замысел деятельности, и ее средства, и процесс реализации. В случае, когда деятельность сложно распределена между разными позициями, а ее участники имеют «доступ» — шанс, возможность — к изменению деятельности в точках затруднения и тупика, задача по развитию деятельности через направляемую рефлексию превращается в задачу поиска новых решений, конструирования средств, выработку особых способов. Все эти выходы, межпозиционный обмен видением объекта, его доизучение, переоснащение способами и пр. не всегда могут завершаться возвратом в живой процесс деятельности. В случае, когда объект сложен/трудно устроен, выход из деятельности может осуществляться в «пограничные пространства» — исследование, конструирование и образование.

В нашей работе с конкретными людьми, как кажется, «выход за пределы деятельности» происходит неким естественным образом — человек останавливается, испытывая трудность. Однако, уже его обращение к кому-то для объективации этих затруднений, обсуждение происходящего, поиск решений не является естественным. Тем более требует большого искусства длить и оформлять эту паузу в деятельности с привлечением оптики, соответствующей концепту конкретной деятельности. Возникает необходимость совместного мышления, опоры на предлагаемые в рамках концепта схемы, которые еще строятся или, в большинстве случаев, являются предметом изучения и усвоения. Таким образом пауза «выхода за пределы деятельности» — вненаходимость в живой реальной практике — «затягивается», живое действие реализации сменяется действиями в мыслительном плане, в пространстве мыслекоммуникации и даже «прихватывает» пространство самообразования. Подчеркнем, что возникает риск отрыва от реальной становящейся деятельности или «слом» проекта/замысла воспроизводства деятельности, который должен быть учтен или снят в процедурах рефлексии.

В целом, размышляя о феномене рефлексии, мы видим сложные и противоречивые отношения между действующими и деятельностью как таковой: кроме условной горизонтали позиций, отвечающих за воспроизводство объективированной реальности, в процессе рефлексии важны «выходы-входы», обращения к Другому, привлечение идеальных объектов для переориентировки представлений и «приращение» особых пространств для переоснащения и переоспосабливания. Мы фиксируем недостаточное понимание роли человека как активного агента деятельности и ее рефлексии: на чем строится его готовность к рефлексии, как она может быть утверждена и поддержана?

«Ругая, таким образом, сознание и его механизмы, я ни в коем случае не хочу умалять их значения. Назначение сознания состоит в том, чтобы производить смыслы, и производить их довольно произвольно или свободно. Именно поэтому процессы смыслообразования зависят в первую очередь от позиций и позиционной организации деятельности», — писал Г. П. Щедровицкий [Там же]. Как же, за счет чего персональное сознание «обращает внимание» на разнообразие позиций в деятельности? На каких основаниях начинается диалог и обмен смыслами? Что позволяет удерживать рефлексивный режим?

В практической и исследовательской ситуации мы не можем игнорировать сложности анализа уникальных ситуаций построения становящейся деятельности и результатов наблюдения неслучайности напряжения, которое испытывают люди в практике. В ходе сопровождения и от нас, как исследователей, и от наших сопровождаемых, как практиков помогающей профессии, ожидают поиска в обнаружении смыслов, помощи в их утверждении и удержании — наше внимание обращено на персональное смыслопорождение. В рабочей рамке важно определить такие нормы рефлексии, которые позволят строить процесс сопровождения на основании объективации деятельности, развернуть поиск оснований для воссоздания смыслов относительно реальной, а не «кажущейся» ситуации и ее изменения.

Мы видим, что вышеописанное задает наше место как пространство между персональными смыслами человека, которые он готов рефлексировать — разворачивать при выходе из своей практики для развития своей деятельности, и той реальной ситуацией, которую опознает как свою. И наоборот: находясь в ситуации развития тьюторства как деятельности, роли исследователей и практиков, заданные одновременно, диктуют нам необходимость искать способы включения наших сопровождаемых в деятельность через выявление и описание ее объекта, рабочих процессов, границы применимости имеющихся способов и методов. Это, как, вероятно, стало понятно, пространство рефлексивного мышления. Но что является его предметом? И как оно «работает»? Отдельно стоит отметить, что вариант тьюторства, в разработке которого мы находимся как специалисты, не может быть подвергнут инспекции на основе готовых норм деятельности — их пока нет, они только складываются.

## 2

В этой связи мы и обратились к работам Бориса Даниловича Эльконина, концептуализировавшего Посредническое действие в поле идей социокультурного развития. В 2001 году в ходе тьюторской конференции, он освещал вопрос о включении индивида в деятельность посредством действия, а не формирования или «обработки» человека под цели, заранее определенные процессом воспроизводства, и связанные с этим психологические переживания [Эльконин 2001]. Вслед за его видением мы также понимаем образование как процесс построения человеком Себя, своего образа, поиска Своей ситуации действия в индивидуальном плане, а в широком смысле — в масштабах общества — как социо-культурную стихию, требующую упорядочивания, например, через идею сопровождения индивидуальной образовательной программы и построения открытой образовательной среды [К основам... 2026].

В своих работах Б. Д. Эльконин складывает концепт действия как единицы развития, причем нам важно подчеркнуть, что речь идет как о развитии человека как субъекта деятельности, так и о моментах развития самой деятельности, что, безусловно, ставит его размышления в продолжение к сказанному выше о рефлексивном выходе и значении рефлексии. В центральной работе 2004 года «Действие как единица развития» [Эльконин 2004] Б. Д. Эльконин анализирует смену культур действия при переходе от индустриальной к постиндустриальной эпохе. Он считал, что современная социокультурная ситуация связана с изменением строения производственного акта, а теория деятельности содержит элементы нескольких моделей действия и субъекта действия, опираясь на которые необходимо акцентировать внимание на актуальном понимании продуктивного действия. В этой работе различены действия-обращения, действия-достижения и действия-соответствия как редукции продуктивного действия как авторского, исторически возникающего в условиях снятия правил соответствия идеальному действию при сохранении требований идентичности. В новых условиях постиндустриальной эпохи такое соответствие становится проблемой самого действующего, поскольку его мера нигде не дана. В практике нашей группы по сопровождению становления тьюторского действия мы видим именно такие ситуации, когда начинающий тьютор не имеет возможности соответствовать единому идеальному действию, т.к. ситуации сопровождения уникальны, образцы принципиально отсутствуют.

В онтологии Б. Д. Эльконина центральное место в качестве единицы развития занимает совокупное действие, в котором отображаются, усиливаются и возвращаются (экранируются) действия другого. Индивидуальной формой совокупного действия является «продуктивное действие, в котором смысл изображается через такие предметы-усилители «чувствуемой активности порождения» (термин Бахтина — *Б. Э.*), которые оказываются усилителями «чувствуемой активности» других. Продукт самого действия инициирует и образует ситуацию, отличающуюся от той, в которой строилось само действие. *Продуктивное действие есть не только становление действующего, не только оформление втягиваемых в него материалов, но и становление, преобразование ситуации и условий, в которых оно протекает*» (выделено мной — *Е. В.*).

В последнем предложении выделенной цитаты, «прикладывая» ее содержание на наши ситуации сопровождения начинающих тьюторов, ПД представлено как желанный для нас результат рефлексивного выхода и его «последствий»: испытывая трудности собственного действия, осознавая себя в становлении новой деятельности, человек пытается с нашей помощью (или помощью Других) переоформлять материалы с которыми работает и преобразовывать свои наличные ситуации. В отношении деятельности, которую нужно воссоздать, наши «дилетанты», постоянно переживают за свою оспособленность, они буквально ищут у нас осредствления: запрашивают инструменты, готовы вместе конструировать новые недостающие, анализируют ситуации применимости тех или иных методов. Так, с одной стороны, проявляется попадание в рефлексивный выход из деятельности, а с другой — открываются новые возможности самоизменения. Рефлексивное пространство таким образом граничит с самообразованием или образованием через исследование. Но наибольший объем совместной работы строится вокруг распознавания/ори-

ентировки в наличной деятельностной ситуации, где строится осмысленность разных позиций, у отдельных действий участников ситуации появляется свое значение. Более того, достаточно часто для становления действия, например, в случае тьюторства как предпринимательства, нам как сопровождающим этот процесс приходится анализировать ситуации, выходящие за рамки деятельности и опирающиеся на разнообразные биографические обстоятельства существования человека.

Теперь, ставя задачу определения границ рефлексии в тьюторском сопровождении, мы обнаружили, что в исследованиях Б. Д. Эльконина понятие рефлексии напрямую не обсуждается. Однако в своей ранней статье «Об одном из путей психологического изучения рефлексии», вышедшей еще в 1987 году, Б. Д. Эльконин, так же, как и Г. П. Щедровицкий, критикует появление в психологических исследованиях представлений о «самоорганизации осмысления себя» и наблюдении за своим действием как готовых психологических механизмах. Он присоединяется к пониманию Л. С. Выготским вопроса рефлексии как постановки проблемы «перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения и управления им. Существенным моментом организации поведения является его объективация — вынесение вовне — и тем самым построения своего поведения как предмета. Способы построения такого предмета (собственного действия) и являются формой существования рефлексии» [Эльконин 2010: 21–22]. Термин «рефлексия», как пишет Б. Д. Эльконин, Выготским также не употребляется. Заметим, что и в последующих тридцатилетних работах Бориса Даниловича он тоже не является центральным. Для выявления сути рефлексии нам далее важно соотнести представления о рефлексивном выходе с пониманием действия и деятельности с точки зрения посредничества.

**3**

В интерпретации эксперимента по построению опосредствования, который описан в упомянутой статье, Б. Д. Эльконин находит формулу, которую будет многократно проверять и дополнять в своих последующих многолетних исследованиях: переход от пространства непосредственного действия к построению пространства возможностей будущего действия выступает как взаимоотображение объектов действия двух планов. Первым планом является действие в натурально данных обстоятельствах и вещной обстановке, этапы развертывания действия (пространственно-временное поле), а вторым — построение его знакового изображения, его смысловое поле. «Действие со взаимоотображением и является, на наш взгляд, рефлексивным действием, предметной формой рефлексии», — пишет Б. Д. Эльконин [Эльконин 2010: 26].

Это действие с взаимоотображением объектов двух планов, в ходе которого предмет становится знаком, и знаковая форма изменяет предметное действие, стало результатом провоцирующего действия экспериментатора в ситуации затруднения, которое испытывали экспериментирующие в процессе решения творческих задач. В последующих работах Б. Д. Эльконина проявляет большую настойчивость, возвращая внимание к ситуациям экспериментирования, на которых строились основания деятельностного подхода. Он заново рассматривает действия экспериментатора и «решателя задач», объединяя их

в общем поле, опираясь на понятие «совокупного действия», предложенного ранее Д. Б. Элькониным на материале образовательно-педагогического взаимодействия.

Так преодолевается представление о действии как замкнутой индивидуальной активности. Дополним также, что в его ранней статье «О природе человеческого действия» утверждается, на наш взгляд, одна из «онтологических максим»: действие завершается не результатом, а другим действием — например, керамист производит не чашку, а возможность пить из нее. Фактически, экспериментатор создает условия, когда человек сталкивается с трудной задачей, а затем в процесс ее решения вводится материал, который становится знаком и помогает проявить значение — действия одного стали условиями действия другого. Но для кого из участников действие было рефлексивным? Заметить поворот в способе действия (решении задачи) удалось экспериментатору, но появление и проявление «предметной рефлексии», описанной как «ага-реакция» решателя, было важнейшим для испытуемого — он смог найти решение. Назовем это *рефлексивно-поисковым взаимодействием*, у которого две составляющих: одна строится с позиции наблюдателя — он видит поворот в способе действия, другая принадлежит тому, кто действует «руками» в момент опосредствования. Нам важно указать, что подтверждается идея разворачивания рефлексии при участии Другого, который берет на себя составляющую наблюдателя, но первоначальным моментом все же является активность того, кто в своем поведении осуществляет изменение ситуации (не решалось — решилось, не мог — смог, не видел — увидел и пр.) за счет освоения предложенных средств.

«Означивание есть перефокусировка обстановки активности. Однако же, для «посредствуемого» это осветление, выделение и смещение акцентов не становится явным лишь в силу обращения к нему посредника. Ему предстоит опробовать, испытать и в этом испытании воссоздать значение в материале собственной активности», — пишет Эльконин [Эльконин 2016]. Встреча смысла и значения, осуществленные в опосредствовании как первом такте рефлексивно-поискового взаимодействия, в посредническом действии подлежит экранированию — технике отображения, усиления, возвращения собственной активности сопровождаемого. Б. Д. Эльконин предупреждает о возникающем при этом риске социальной и, особенно, педагогической жизни, а именно — замещении «пробы другого человека своим замыслом, чтобы другой действовал согласно тому, как я это предположил» [Эльконин 2016].

Экранирование и проба — две важнейших опоры в разворачивании посреднического действия в концепте Б. Д. Эльконина[3]. Какая проба имеется в виду? ЧТО будет опробовано? Проба ЧЕГО должна быть задумана? У Б. Д. Эльконина она двунаправлена: замысел нового способа действия делает пробой возврат в деятельность — ее ЧЕГО, т.е. содержанием перехода к новой ситуации, а опробование себя на активность и субъектность, на поиск новой энергии активности — составляет ее ЧТО — опробуется то, что даст новый жизненный импульс.

[3] Более широкое освещение концепта посреднического действия не входит в задачу этой статьи. Скажем только, что в цикле работ Б.Д. Эльконина заданы как онтологические представления о развертывания посреднического действия, так и рабочие схемы переходов продуктивного действия.

Подводя итоги этой части размышлений, мы видим, что рефлексивный выход из деятельности длится и дробится на:

- переживание практического затруднения — персональное рефлексивное оборачивание;
- поиск пространства рефлексивно-поискового действия, где должен появиться Другой как наблюдатель за способом решения задачи;
- экранирование — отображение, усиление, возвращение — процесс вынесения описания активности в ходе этого решения «перед глазами» действующего, сначала для его принятия, а потом анализа;
- взаимоотображение поля действия (реальной практической ситуации) и поля его описания в знаково-символической форме через их соотнесение, понимание и выявление «белых пятен»;
- инициацию замысла нового действия, как разрешения затруднения и стремления к обновлению ситуации, в котором на данный момент есть «чувствуемая активность».

**4**

Замысливанием пробы, на наш взгляд, завершается рефлексивная пауза — понятая как пауза в совершении практического действия, совершенная в пространстве мышления — пауза того, о ком заботится посредник в совокупном действии. Если замысел нового действия для изменения ситуации будет найден, актуализирован и оформлен в поле намерения[4], то его дальнейшая реализация станет возвращением в деятельность. Как психолог развития Б. Д. Эльконин рассматривает переход к продуктивному действию при участии посредника как акт развития. В его представлении, к которому мы присоединяемся, именно в таком акте перехода/поворота/чувствуемо-энергичного изменения возможна субъектность человека. Мы видим в своей практике работы с тьюторами, что, обеспечивая инфраструктуру образования как самоизменение, поддерживая направленность на развитие через внимание к чувствуемой живой активности и строя сопровождение как путь к продуктивному действию, нам удается содействовать переосмыслению тьюторской деятельности и фиксировать субъектные проявления. Последние очень просты: люди хотят поменять свою рабочую ситуацию, размышляя о ситуации, они ищут новые способы действия или порождают замысел пробного действия, совместно мы начинаем продумывать критерии успешности и общие условия его реализации.

Но основная задача посредника в этом моменте поворота действия от совокупного к продуктивному только усложняется. Теперь приходится искать новые формы взаимности, длить обращение и строить новое совокупное действие, соответствующее такому сопровождению пробы, в котором не будет замещения своим указанием, версией и пр. того замысла, который родился на только что завершившемся этапе. Когда наступает время Продуктивного действия, само содержание поддержки и сопровождения должны меняться. Описывая развертывание продуктивного действия, Б. Д. Эльконин пишет:

«В первом приближении можно выделить два его такта: во-первых, построение некоего предмета; во-вторых, его включение в жизнь других лю-

[4] «Поле намерения» — термин К. Левина, приведенный Б. Д. Эльконным в статье [Эльконин 2023].

дей — «публикация». Кульминация продуцирования, его полная форма — Авторское Действие. Это действие, в котором «произведение» есть преодоление привычных стереотипов, а «публикация» не предопределена наличным общественным устройством (разделением труда)» [Эльконин 2019].

Таким образом в первом такте требуется найти, фактически, формы сотворчества — совместного построения «предмета», а во втором искать потенциальный круг своих и места для публикации. Однако у нашей группы пока мало случаев подобного опыта и соответствующего ему анализа: авторство и завершенная продуктивность в тьюторском сопровождении единичны[5].

## 5

Нужно вернуться к размышлению о специфике построения рефлексии в практике сопровождения становящейся деятельности тьютора в более широком контексте. В начале статьи мы обращались к ранним и базовым представлениям, появившимся в московском методологическом кружке, собранном вокруг Г. П. Щедровицкого. Это дает опору размышлениям о возникновении рефлексии и одновременно соотнесению с ходом мысли в работах Б. Д. Эльконина, который это понятие напрямую не разрабатывал. В итоге мы сделали перенос и расширение находок Б. Д. Эльконина на нашу ситуацию следующим образом: заботясь о вынесении поведения действующего вовне для помощи в преодолении им ситуации затруднения или решения сложной задачи, претендующий на посредническое действие ищет возможности для построения опосредствования, строит и удерживает совокупное действие, ожидает и инициирует потенциал продуктивного действия сопровождаемого. Нам важно подчеркнуть связность «опосредствование — совокупное действие — продуктивное действие» и этапность рефлексивно-поискового взаимодействия, представленную ниже:

Нулевой этап — фиксация затруднения, обращение за помощью к Другому, создание условий совокупного действия (горизонтальное взаимодействие, признание общего предмета интереса, «выбор языка» коммуникации).

Первый этап, выстроенный по модели опосредствования — означивание, поиск личного смысла и обобществленного значения ситуации затруднения, их взаимообращение.

Второй этап, разворачиваемый как совокупное действие — экранирование (отображение, усиление, возвращение чувствуемой активности в знаково-символической форме) и инициация замысла пробы нового действия.

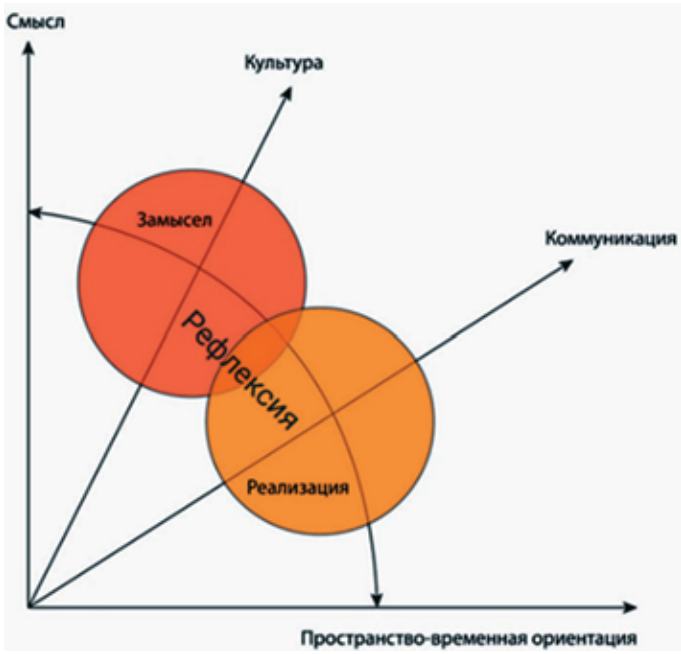
Третий этап — переход к продуктивному действию — возврат к практикованию, поддержка пробно-испытательного режима реализации.

Нельзя умолчать об исследованиях феномена рефлексии и сделанных в связи с этим разработках другими психологами-наследниками культурно-исторической традиции Л. С. Выготского. На основании изучения рефлексии как одной из высших психических функций произошла интеграция этой категории в общую концепцию психического развития, где она выступает не как изолированное свойство, а как неотъемлемый компонент деятельности и общения. Взгляд на рефлексию групп исследователей под руководством В. В. Рубцова, А. Н. Поддъякова, И. Ю. Малиновской, О. В. Смирновой, безусловно, заслуживает

[5] И все же этот опыт есть, он реализуется Межрегиональной тьюторской ассоциацией (МТА) как экспертиза именных практик и технологий.

в нашей ситуации более подробного изучения в момент разработки отдельных инструментов, например, цифровых или групповых. Нас так же, как и группу Е. Е. Кравцовой, интересует связка рефлексии с эмоциональными и мотивационными процессами. Отдельно отметим интерес к материалам Юрия Вячеславовича Громыко, который развивает идеи Г. П. Щедровицкого, рассматривая рефлексию как средство формирования инновационного мышления. В концепции «рефлексивного контура», включающего три этапа: анализ исходной ситуации, проектирование нового действия, оценку полученного результата нам видится близость логики, но при этом видится и разница подхода к обустройству рефлексивного пространства. Уточним ее ниже.

Разработкой идеи продуктивного действия некоторое время назад был занят и Петр Георгиевич Щедровицкий. В его схеме (мы выбрали этот ее вариант, так как он обладает, на наш взгляд, наибольшей полнотой интерпретации) рефлексия — процесс, проходящий сквозь замысел и реализацию, но построенный «на растяжке» между смыслом и пространственно-временным течением деятельности (см. рис.).




В поясняющих материалах автор схемы пишет: «В самом общем виде эта модель включает в себя два уровня или две составляющих. Первый из них можно назвать уровнем (или составляющей) замысла (управляющая характеристика), второй — уровнем «реализации» (исполнительская характеристика). Управляющая характеристика связана в том числе с видением целостности деятельности, а исполнительная или реализационная связана с вхождением в эту деятельность на определенное место» [Щедровицкий 2015].

Заметим, что в случаях ставшей, хорошо отработанной в практиках воспроизводства деятельности названные уровни натурально могут отстоять далеко друг от друга и в социальной ткани для конкретного человека представляться не связанными. Продолжая деятельностный подход и расширяя методологи-

ческие положения о воспроизводстве деятельности как над-индивидной системы, П. Г. Щедровицкий предполагает совершение человеком продуктивного действия как акт вовлечения в «готовую» деятельность, однако, в отличие от Б. Д. Эльконина, не раскрывает механизма такого включения/вовлечения. Он описывает ее структуру в привычном языке «цели — средства — объекта», разворачивая сложную систему многоуровневой организации компетенций, связывающих нижние слои координации движений и верхние — построения онтологии и проявления смысла действия.

На наш взгляд, такое понимание не противоречит представлению о продуктивном действии как индивидуализированной форме совокупного действия, изложенном в концепте Б. Д. Эльконина. И рефлексия здесь занимает тоже место, недаром в основании обоих взглядов лежит учение Л. С. Выготского. Мы также разделяем требование к сообществу разработчиков тьюторского сопровождения обрести ясную онтологию, поднявшись от уровня практического действия к обобществленным смыслам. Вероятно, с течением времени предмет сопровождения перестанет быть «объектом поиска и узнавания», появятся четко фиксированные в профессиональной культуре способы и образцы действия. Однако, еще раз, обращаясь к тексту БДЭ, подчеркнем, что «характеристикой современной культуры является отделение во времени и пространстве критериев завершенности действия — его конечных эффектов — от самого действования. Вещь может быть сделана, но ее сделанность не есть еще «сделанность» самого действия. Необходимы адресация и презентация сделанного, его «публикация», а их эффекты не предопределены» [Эльконин 2004]. Это, словами автора, повышает так называемый «коэффициент пробности» действия. Тем более это справедливо для действий одного человека с действием другого, его пространством возможностей, процессом принятия решений, оценки образовательных событий. В живой действительности тьюторского сопровождения пробно-поисковый и пробно-результативный характер взаимодействия обязателен.

Как мы уже говорили, для нашей группы существенным является поиск языка процесса сопровождения: совместного описания/анализа ситуаций наших тьюторов-дилетантов и способа их самодвижения. Рефлексия, как мы пытались показать выше, строится как особое пространство поискового взаимодействия, в котором у посредничающего сопровождающего есть своя разнопозиционная роль. Он проявляется то как навигатор, то как наблюдатель-экран, а часто и как соавтор «продукта». В сложной последовательности этапов и смене этих ролей и позиций строится пространство рефлексии того, кто претендует на посредничество. Пространство рефлексии сопровождаемого (в нашем случае — тьютора-дилетанта) может быть задано только при условии согласованности языков описания и размышления из каждой позиции с тем наличным и реальным, которое можно экранировать в процессе опосредствования. В разработках Б. Д. Эльконина есть первый абрис языка антропотехнического действия [Архипов, Эльконин 2012], который мы стараемся опробовать в нашей работе.

Безусловно, Борис Даниилович Эльконин сам намного более точно поясняет, какие отправные точки знания его учителей — предыдущего поколения выготскианцев — стали опорами для его оригинальной версии представлений о

развитии как процессе и акте, а далее месте Посредника в нем [Эльконин 2023]. В заключении оставим несколько тезисов, важных нашей группе как принципы построения рефлексивно-поискового взаимодействия:

- задачей взаимодействия является обращение к самости, живому действию, поиск самочувствия и инициативы; человеку нужно помогать не терять, а только усиливать его энергийное начало, его активность на пути к обретению субъектности;
- в отношении деятельности ставится задача «прорисовки» — появления ее границ, способа и предмета, что меняет залог представления и рассуждения от «формировать» к «соучаствовать в становлении»;
- язык такого взаимодействия не может быть задан описанием формальных составляющих деятельности (цель — средство — результат), а требует взаимообращенности разных позиций, создания их общего смыслового поля, соотнесения с ситуацией;
- предметную форму рефлексии в ходе сопровождения становящейся деятельности нужно представлять как инфраструктуру, обращение к которой потенциально для объединения сопровождаемого и сопровождающего как посредника.

## Литература

Архипов, Эльконин 2012 — *Архипов Б. А., Эльконин Б. Д.* Функция структура посреднического действия // Педагогика развития. Сборник материалов научно-практической конференции. Красноярск: ККИПК, 2012. С. 13–23.

К основам... 2026 — К основам тьюторского подхода // Розин В. М. и др. М.: Издательские решения, 2026.

Попов, Проскуровская 2002 — *Попов А. А., Проскуровская И. Д.* Проектирование старшей школы в контексте представлений о практической антропологии — https://opencu.ru/uploads/proektirovanie-starshej-shkoly.pdf (дата обращения 5.10.2026).

Эльконин 2004 — *Эльконин Б. Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.

Эльконин 2010 — *Эльконин Б. Д.* Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие». Ижевск, 2010. С. 21–26.

Эльконин 2019 — *Эльконин Б. Д.* Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122.

Эльконин 2016 — *Эльконин Б. Д.* Посредническое действие и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112.

Эльконин 2023 — *Эльконин Б. Д.* Ситуация и ключевое искомое посреднического действия (ПД) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 13–19.

Эльконин 2001 — *Эльконин Б. Д.* В поисках предметности посреднического действия». Текст доклада. Рукопись. 2001.

Щедровицкий 1994 — *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия в деятельности. https://conflict-management.ru/refleksiya-v-deyatelnosti-georgiy-shhedrovitskiy (дата обращения 18.09.2026).

Щедровицкий 2015 — *Щедровицкий П. Г.* Выступление на пленарном заседании Worldskills HI-TECH». Екатеринбург. 2015 — https://shchedrovitskiy.com/worldskills/ (дата обращения 5.10.2026).

## References

Arkhipov, Elkonin 2012 — Arkhipov B. A., Elkonin B. D. The Function and Structure of Mediating Action // Pedagogy of Development. Collection of Materials from the Scientific-Practical Conference. Krasnoyarsk: KKIPK, 2012. P. 13–23.

Toward the Foundations... 2026 — Toward the Foundations of the Tutorial Approach // Rozin V. M. et al. Moscow: Izdatelskie Resheniya, 2026.

Popov, Proskurovskaya 2002 — Popov A. A., Proskurovskaya I. D. Designing the Upper School in the Context of Conceptions of Practical Anthropology — https://opencu.ru/uploads/proektirovanie-starshej-shkoly.pdf (accessed 5.10.2026).

Elkonin 2004 — Elkonin B. D. Action as a Unit of Development // Voprosy Psikhologii. 2004. No. 1. P. 35–49.

Elkonin 2010 — Elkonin B. D. On One of the Ways of the Psychological Study of Reflection // Elkonin B. D. Mediation. Action. Development. Izhevsk, 2010. P. 21–26.

Elkonin 2019 — Elkonin B. D. Productive Action // Cultural-Historical Psychology. 2019. Vol. 15. No. 1. P. 116–122.

Elkonin 2016 — Elkonin B. D. Mediating Action and Development // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. No. 3. P. 93–112.

Elkonin 2023 — Elkonin B. D. The Situation and the Key Sought-For of Mediating Action (MA) // Cultural-Historical Psychology. 2023. Vol. 19. No. 1. P. 13–19.

Elkonin 2001 — Elkonin B. D. In Search of the Objecthood of Mediating Action. Text of a Report. Manuscript. 2001.

Shchedrovitsky 1994 — Shchedrovitsky G. P. Reflection in Activity. https://conflictmanagement.ru/refleksiya-v-deyatelnosti-georgiy-shhedrovitskiy (accessed 18.09.2026).

Shchedrovitsky 2015 — Shchedrovitsky P. G. Presentation at the Plenary Session of Worldskills HI-TECH. Yekaterinburg. 2015 — https://shchedrovitskiy.com/worldskills/ (accessed 5.10.2026).