

Статьи из хрестоматии по возрастной психологии, составитель Л.М.Семенюк (М-Воронеж, 1998)

А.Н. Леонтьев. Общее понятие о деятельности

Д.И. Фельдштейн. Закономерности развития деятельности как основа развития личности

М.И. Лисина. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни

Д.Б. Эльконин. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры

А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. Изменения в структуре игры в связи с развитием речи

Л. Б. Ительсон. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия

Д.Б. Эльконин. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте

В.В. Давыдов. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников

Д.И. Фельдштейн. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста

А.Н. Леонтьев

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Важность категории деятельности не требует доказательства... Внесение в психологическую науку категории деятельности (Tatig-Keit)... имеет поистине ключевое значение для решения таких капитальных проблем, как проблема сознания человека, его генезиса, его исторического и онтогенетического развития, проблема его внутреннего строения. Оно, наконец, единственно открывает возможность создать единую научную систему психологических знаний...

Первый вопрос, на котором я остановлюсь, — это вопрос о значении категории деятельности для понимания детерминации психики, сознания человека.

В психологии известны два подхода к этой большой проблеме. Один из них постулирует прямую зависимость явлений сознания от тех или иных воздействий на рецепирующие системы человека. Подход этот с классической, так сказать, ясностью нашел свое выражение в психофизике и физиологии органов чувств прошлого столетия. Главная задача, на которую были направлены усилия исследователей, состояла в том, чтобы установить количественные зависимости ощущений как элементов сознания от физических параметров раздражителей, воздействующих на органы чувств. Таким образом, исходной для этих исследований служила следующая принципиальная схема: «раздражитель — субъективное переживание».

Как известно, психофизические исследования внесли очень важный вклад в учение об ощущениях, но известно также, что исследования эти закрепляли субъективно-эмпирическое понимание ощущений и логически неизбежно приводили к выводам в духе физиологического идеализма.

Нужно заметить, что тот же самый подход и соответственно та же самая принципиальная схема сохранились и в дальнейших исследованиях восприятия, в частности в гештальтпсихологии. Наконец, в бихевиоризме, т.е. применительно к исследованию поведения, он выразился в знаменитой схеме «стимул — реакция», которая до сих пор остается исходной для позитивистских психологических концепций, более всего распространенных сейчас в зарубежной психологии.

¹ Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Ограниченность подхода, о котором идет речь, состоит в том, что для него существуют, с одной стороны, вещи, объекты, а с другой — пассивный, подвергающийся воздействиям субъект. Иначе говоря, подход этот отвлекается от того содержательного процесса, в котором осуществляются реальные связи субъекта с предметным миром, — от его деятельности...

Существуют многие попытки преодолеть теоретические трудности, создаваемые в психологии тем «постулатом непосредственности», как называет его Д.Н. Узнадзе, который лежит в основе рассматриваемого подхода. Так, подчеркивается, например, что эффекты внешних воздействий определяются не непосредственно самими воздействиями, а зависят от их преломления субъектом. С.Л. Рубинштейн в свое время выразил эту мысль в формуле о том, что внешние причины действуют через внутренние условия. Можно, однако, интерпретировать эту формулу по-разному, в зависимости от того, что подразумевается под внутренними условиями. Если подразумевается изменение внутренних состояний субъекта, то этим в сущности не вносится ничего нового. Ведь любой объект способен изменять свои состояния и соответственно по-разному обнаруживать себя во взаимодействии с другими объектами. На размягченном грунте будут отпечатываться следы, на слежавшемся — нет, голодное животное будет реагировать на пищу, конечно, иначе, чем сытое, а у человека, научившегося читать, полученное им письмо вызовет, конечно, другое поведение, чем у человека неграмотного. Другое дело, если под внутренними условиями понимаются особенности активных со стороны субъекта процессов. Но тогда главный вопрос заключается в том, что же представляют собой эти процессы, опосредствующие воздействия предметного мира, отражающегося в голове человека.

Принципиальный ответ на этот вопрос состоит в том, что это процессы, осуществляющие реальную жизнь человека в окружающем мире, его общественное бытие во всем богатстве и многообразии его форм, т.е. его деятельность...

Но что же мы разумеем, когда говорим о деятельности?

Если иметь в виду деятельность человека, то можно сказать, что деятельность есть как бы молярная единица его индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение, подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т.е. целостная неаддитивная система, обладающая многоуровневой организацией. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются.

Может ли, однако, так понимаемая деятельность быть предметом изучения психологии?

Ее различные стороны могут служить предметом изучения разных наук. Сейчас для нас важно лишь одно: что деятельность не может быть изъята из научного психологического изучения и что перед психологией она выступает как процесс, в котором порождается психическое отражение мира в голове человека, т.е. происходит переход отражаемого в психическое отражение, а с другой стороны, как процесс, который в свою очередь сам управляется психическим отражением.

Рассмотрим самый простой процесс — процесс восприятия упругости предмета. Этот процесс внешнедвигательный, с помощью которого я вступаю в практический контакт, в практическую связь с внешним предметом и который может быть даже непосредственно направлен на осуществление практического действия, например, на его деформацию. Возникающий при этом образ — это, конечно, психический образ, и соответственно он является бесспорным предметом психологического изучения. Но беда заключается в том, что, для того чтобы понять природу образа, я должен изучить процесс,

его порождающий, а это в данном случае есть процесс внешний и практический. Хочу я этого или не хочу, соответствует или не соответствует это моим теоретическим взглядам, я все же вынужден включить в предмет моего психологического исследования практическое действие...

Для того чтобы возможно более упростить изложенное, мы взяли для анализа самый грубый случай — порождение слепка-ощущения элементарного свойства вещественного предмета в условиях практического контакта с ним. Нетрудно, однако, понять, что в принципе так же обстоит дело в любой человеческой деятельности, даже в такой, как, например, деятельность воздействия человека на других людей.

Итак, введение в психологию категории предметной деятельности ведет не к подмене предмета психологического исследования, а к его демистификации. Психология неизменно включала в предмет своего исследования внутренние деятельности, деятельности сознания. Вместе с тем, она долгое время игнорировала вопрос о происхождении этих деятельностей, т.е. об их действительной природе. Перед психологией вопрос этот был поставлен, как известно, Сеченовым, который придавал ему принципиальное значение. Сейчас в современной психологии положение о том, что внутренние мыслительные процессы происходят из внешних, стало едва ли не общепризнанным. Идею интериоризации внешних процессов — правда, в грубо механистическом ее понимании — мы находим в начале века у бихевиористов; конкретные исследования этого процесса в онтогенезе и в ходе функционального развития были предприняты у нас Л.С. Выготским, а в зарубежной психологии — Пиаже и рядом других авторов. При всем несхождении общетеоретических позиций, с которых велись эти исследования, в одном пункте они сходятся: первоначально внутренние психические процессы имеют форму внешних процессов с внешними предметами: превращаясь во внутренние, эти внешние процессы не просто меняют свою форму, но подвергаются в известной трансформации, обобщаются, становятся более сокращенными и т.д. Все это, конечно, так, но нужно принять во внимание два положения, которые представляются капитально важными.

Первое заключается в том, что внутренняя деятельность есть подлинная деятельность, которая сохраняет общую структуру человеческой деятельности, в какой бы форме она ни протекала. Утверждение общности строения внешней, практической и внутренней, умственной деятельности имеет то значение, что оно позволяет понять постоянно происходящий между ними обмен звеньями; так, например, те или иные умственные действия могут входить в структуру непосредственно практической, материальной деятельности, и, наоборот, внешнедвигательные операции могут обслуживать выполнение умственного действия в структуре, скажем, чисто познавательной деятельности.

Второе положение состоит в том, что и внутренняя деятельность, деятельность сознания, как и любая вообще предметная человеческая деятельность, тоже не может быть выключена из общественного процесса. Достаточно сказать, что только в обществе человек находит и предмет потребности, которой эта его деятельность отвечает, и цели, которые он преследует, и средства, необходимые для достижения этих целей...

До сих пор речь шла о деятельности в общем, о собирательном значении этого понятия. Реально же мы всегда имеем дело с отдельными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь, может быть, уже в других условиях и по отношению к изменившемуся предмету...

Основными «образующими» отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносительно с понятием деятельности, понятие цели соотносительно с понятием действия...

Как уже говорилось, деятельность не является аддитивным процессом. Соответственно действия — это не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий. Например, трудовая деятельность существует в трудовых действиях, учебная деятельность — в учебных действиях, деятельность общения — в действиях (актах) общения и т.д. Если из деятельности мысленно вычесть действия, ее осуществляющие, то от деятельности вообще ничего не остается. Это же можно выразить и иначе: когда перед нами развертывается конкретный процесс — внешний или внутренний, то со стороны мотива он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели — в качестве действия или системы, цепи действий.

Вместе с тем, деятельность и действие представляют собой подлинные и притом не совпадающие между собой реальности. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую, оно, таким образом, обнаруживает свою относительную самостоятельность. Обратимся снова к грубой иллюстрации: допустим, что у меня возникла цель — прибыть в пункт А, и я это делаю; понятно, это данное действие может иметь совершенно разные мотивы, т.е. реализовывать совершенно разные деятельности. Очевидно, конечно, и обратное, а именно, что один и тот же мотив может порождать разные цели и соответственно разные действия.

В связи с выделением понятия действия как важнейшей «образующей» человеческой деятельности нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом специальный случай состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанию в мотив-цель...

Всякая цель — даже такая, как «достичь пункта А», — объективно существует в некоторой предметной ситуации. Конечно, для сознания субъекта цель может выступить в абстракции от этой ситуации. Но его действие не может абстрагироваться от нее — даже только в воображении. Поэтому, помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а предметными условиями ее достижения. Иными словами, осуществляющее действие отвечает задаче; задача — это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особую сторону, особую ее «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия мы называем операциями.

Термины «действие» и «операция» часто не различаются. Однако в контексте анализа деятельности их четкое различение совершенно необходимо. Действия, как уже было сказано, соотносительны целям, операции — условиям. Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются; тогда меняется только и именно операционный состав действия или (и это крайний случай) действие может оказаться вовсе невозможным, и задача остается неразрешенной. Наконец, главное, что заставляет особо выделить операции, заключается в том, что операции, как правило, вырабатываются, обобщаются и фиксируются общественно-исторически, так что каждый отдельный индивид обучается операциям, усваивает и применяет их...

Действия и операции имеют разное происхождение, разную динамику и разную судьбу. Генезис действия лежит в обмене деятельностями, «интрапсихологизация» которого и порождает действие. Всякая же операция есть результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие и наступающей его «технизации». Самой простой иллюстрацией этого процесса может служить формирование операций, выполнения которых требует управление автомобилем.

Первоначально каждая операция, например переключение передач, формируется как действие, подчиненное именно этой цели и имеющее свою сознательную «ориентировочную основу» (П.Я. Гальперин). В дальнейшем это действие включается в другое действие, имеющее сложный операционный состав, например в изменение режима движения автомобиля. Теперь переключение передач становится одним из способов его выполнения — операцией, его реализующей, и оно уже не может осуществляться в качестве целенаправленного сознательного процесса. Его цель уже реально не выделяется и не может выделяться водителем; для него переключение передач психологически как бы вовсе перестает существовать. Он делает другое: трогает автомобиль с места, берет крутые подъемы, ведет автомобиль накатом, останавливает его в заданном месте и т.п. В самом деле, эти операции могут вообще не касаться водителя и выполняться вместо него автоматом. Судьба операции рано или поздно становится функцией машины...

Итак, в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные деятельности — по критерию различия побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели.

Эти «единицы» человеческой деятельности и образуют ее макроструктуру. Особенности анализа, который приводит к их выделению, состоят не в расчленении живой деятельности на элементы, а в раскрытии характеризующих ее отношений. Такой системный анализ одновременно исключает возможность какого бы то ни было удвоения изучаемой реальности: речь идет не о разных процессах, а скорее о разных плоскостях абстракции. Этим и объясняется, что по первому взгляду невозможно судить о том, имеем ли мы дело в каждом данном случае, например, с действием или с операцией. К тому же деятельность представляет собой в высшей степени динамическую систему, которая характеризуется постоянно происходящими трансформациями. Деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру — другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовать различные действия.

Динамизм, подвижность структурных единиц деятельности выражается, с другой стороны, в том, что каждая из них может становиться более дробной или, наоборот, включать в себя единицы прежде относительно самостоятельные. Так, в ходе достижения выделившейся общей цели может происходить выделение промежуточных целей, в результате чего целостное дробится на ряд отдельных последовательных действий; это особенно характерно для случаев, когда действие протекает в условиях, затрудняющих его выполнение с помощью уже сформировавшихся операций. Противоположный процесс состоит в укрупнении структурных единиц деятельности. Это случай, когда объективно достигаемые промежуточные результаты перестают выделяться субъектом, сознаваться им в форме целей...

Существуют отдельные деятельности, все компоненты которых являются существенно внутренними; такой может быть, например, познавательная деятельность. Более частный случай состоит в том, что внутренняя деятельность, отвечающая познавательному мотиву, реализуется существенно внешними по своей форме процессами; это могут быть либо внешние действия, либо внешнедвигательные операции, но никогда не отдельные их части. То же относится и к внешней деятельности: некоторые из осуществляющих внешнюю деятельность действий и операций могут иметь форму внутренних, умственных процессов, но опять-таки именно только как действия или операции в их неделимости...

Деятельность субъекта опосредствуется и регулируется психическим отражением

реальности. То, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть им так или иначе воспринято, представлено, понято, удержано и воспроизведено его памятью; это же относится к процессам его деятельности и к самому субъекту — к его состояниям, свойствам, особенностям. Таким образом, анализ деятельности приводит нас к традиционным темам психологии. Однако теперь логика исследования оборачивается так: проблема психических проявлений человека превращается в проблему их происхождения, их порождения жизнью...

Трудовая деятельность запечатлевается в своем продукте. Происходит... переход деятельности в форму покоящегося свойства; при этом регулирующий деятельность психический образ (представление) воплощается в предмете — ее продукте. Теперь во внешней экстериоризованной форме своего бытия этот исходный образ сам становится предметом восприятия: он осознается.

Процесс осознания может, однако, реализоваться лишь в том случае, если предмет выступит перед субъектом именно как запечатлевший в себе образ, т.е. своей идеальной стороной. Выделение, абстрагирование этой стороны первоначально происходит в процессе языкового общения, в актах словесного означения; словесно означенное и становится осознанным, а сам язык становится субстратом сознания.

Выразим это иначе. Люди в своей общественной по природе деятельности производят и свое сознание. Оно кристаллизуется в ее продуктах, в мире человеческих предметов, присваиваемых индивидами, хотя никакой физический или химический анализ их вещественного состава не может, разумеется, в них обнаружить его так же, как не может его обнаружить и в человеческом мозге. За субъективными явлениями сознания лежит действительность человеческой жизни, предметность человеческой деятельности.

Конечно, указанные условия и отношения, порождающие человеческое сознание, характеризуют лишь условия его первоначального становления. Впоследствии в связи с выделением и развитием духовного производства, обогащением и технизацией языка сознание людей освобождается от своей прямой связи с их производственной деятельностью. Круг сознаваемого все более расширяется, так что сознание становится у человека всеобщей, универсальной формой психического* отражения.

Д.И. Фельдштейн
ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ²

...Деятельность растущего человека представляет собой сложную систему, где разные виды, типы, формы находятся в иерархических связях, усложнение которых происходит по мере общего развития деятельности. К одной из важнейших закономерностей этого развития относится постоянный процесс расширения сферы деятельности, совокупности различных ее видов, в которые включен, функционирует, существует индивид, формируясь как личность.

Изучение механизма движения деятельности привело к установлению другой важнейшей закономерности — наличия и единства двух взаимосвязанных сторон деятельности.

Уже само методологически обоснованное понимание человека как целостного существа, субъекта общественных отношений, требует рассмотрения деятельности не просто в качестве средства, способа объективирования субъективного отношения личности к миру вещей, т.е. практической деятельности, отделяемой от общения, а как ее противоречивого единства с «самоизменением» и «изменением других», актуально утверждаемым в процессе человеческого общения. Отсюда и деятельное отношение людей к природе (производство), и взаимодействие людей, их деятельное отношение друг к другу (общение) представляют собой два основных вида человеческой деятельности, тесно взаимосвязанных друг с другом.

Показательно, что практически все отечественные психологи, изучающие процесс развития деятельности ребенка, на основе которой развивается психика, формируется личность, выделяют «отношение к миру вещей» и «отношение к миру людей» как две стороны существования единого, неделимого процесса деятельности.

В качестве этих взаимосвязанных сторон деятельности выступают предметная (практическая и познавательная) деятельность и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. Л.С. Выготский называл их главными моментами деятельности, определяющими особенности психических процессов; Б.Г. Ананьев употреблял термин «основные формы деятельности»..; по А.Н. Леонтьеву — это линии

² Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

развития деятельности...; в терминологии Д.Б. Эльконина — группы деятельности... Выделение этих двух сторон деятельности определяется не только теоретическим анализом, но и эмпирическим материалом, который свидетельствует об их реальном существовании...

Существуя в неразрывном единстве, обе стороны деятельности имеют свою особую функциональную нагрузку, свой особый характер, свою определяемую специфическими закономерностями линию внутреннего развития, свой продукт — результат этого развития. В предметно-практической деятельности ребенок усваивает знания, умения, навыки, присваивает человеческий опыт, что обеспечивает преимущественное формирование интеллектуальной активности. В деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений ребенок пытается включиться и на определенном уровне включается в систему этих отношений, как бы «примеряя» себя к обществу, что обеспечивает преимущественно формирование его социальной активности.

В основе развития единого, неделимого процесса деятельности лежит исходное диалектическое противоречие между тем, что имеет объективное значение для жизнедеятельности человека и отражается им как субъективно значимое, и наличной действительностью. Отражаясь в соответствующем переживании, это противоречие образует поле мотивации, которое детерминирует и целенаправляет многоплановую деятельность, обеспечивая процесс ее самодвижения.

Именно различие двух сторон единого процесса развития деятельности обуславливает особый характер этого процесса самодвижения, который осуществляется через зарождение и разрешение многоплановых противоречий, которые снимаются за счет изменения типа деятельности, оказывая определяющее воздействие на развитие психики, становление личности. Поочередное выдвижение на первый план то одной, то другой стороны деятельности вызывает смену периодов становления личности в онтогенезе, усиливая то ее интеллектуальную, то социальную активность. «Определенные стороны... личности, — как замечал Л.С. Выготский, — выдвигаются как бы в центр развития, они растут особенно усиленно... До этого и после этого они... сдвигаются на периферию развития. Значит, каждая сторона в развитии ребенка имеет свой оптимальный период развития...», связанный с актуализацией определенной стороны деятельности.

В жизни современного ребенка имеются шесть генетически преемственных типов ведущей деятельности: непосредственно-эмоциональное общение — у младенцев, манипулятивная деятельность — у ребенка в раннем детстве (преддошкольный возраст), игровая — у дошкольников, учебная — у младших школьников, социально признаваемая и социально одобряемая — у подростка и учебно-профессиональная деятельность — у старшеклассника. Общение, игра и социально признаваемая деятельность — реальные формы проявления деятельности по усвоению норм взаимоотношений. А.Н. Леонтьев называл их фазами преимущественного развития взаимоотношений с людьми, обществом... Манипулятивная, учебная, учебно-профессиональная деятельности представляют формы проявления другой стороны деятельности — предметной (практической и познавательной).

Несмотря на то, что каждый ведущий тип существует и проявляется в двух аспектах, отношения к миру вещей и к окружающим людям образуют разные, хотя и взаимосвязанные линии развития. Первоначально, как отмечал А.Н. Леонтьев, эти две стороны деятельности «слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные, линии развития, переходящие друг в друга»...

Поэтому важно выявить общие и отличительные моменты в обеих сторонах деятельности, рассмотрев как особенности их внутреннего развития на разных возрастных ступенях, так и взаимосвязь каждой из сторон в различные периоды онтогенеза, что дает возможность раскрыть процесс формирования личностных новообразований.

Материалы многочисленных психологических исследований убеждают, что в результате развития определенной стороны деятельности, ее насыщения, увеличения объема и формирования соответствующей системы отношений, внутри нее формируются компоненты, которые все больше и больше с ней не согласуются, порождая новую ситуацию, новую позицию ребенка, объективно создавая условия для появления в итоге другой стороны деятельности. Так, в предметно-практической деятельности развивается преимущественно интеллектуальная сфера, но насыщение ее, усвоение накопленного опыта, обуславливают динамику мотивационно-потребностной, аффективной сферы личности, что приводит к возникновению новообразований, которые находятся в противоречии с породившей их стороной деятельности.

Необходимо обратить внимание на исключительную динамичность переходов ребенка от одной стороны деятельности к другой в результате быстрого насыщения, быстрого накопления в детских возрастах соответствующего опыта и усвоения системы отношений, требующих реализации в противоположной стороне деятельности.

В этом процессе отчетливо видна закономерность, условно называемая нами закономерностью «обратного действия». Она прослеживается на всех ступенях онтогенеза. Например, в игровой деятельности дошкольника, представляющей одну из форм деятельности по усвоению норм взаимоотношений, возникают такие новообразования, как воображение и символическая функция, относящиеся к другой стороне деятельности — познавательной.

У младшего школьника актуализируется предметно-практическая, познавательная деятельность, выражающаяся в конкретной форме ведущей в этом возрастном периоде учебной деятельности. На ее основе формируется познавательная активность ребенка, а возникающие в результате ее развития новообразования — произвольность психических процессов, рефлексия на собственные действия, собственное поведение — лежат в другой плоскости, в деятельности по усвоению норм взаимоотношений, так как рефлексия, «поворот» учебной деятельности на себя вызывает потребность в развертывании отношений.

В подростковом возрасте формируется самосознание как осознание себя в обществе, усиливается социальная активность. Но, развиваясь в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности, весь смысл которой заключается в реализации себя для другого, эта потребность подростка перерастает в потребность старшего школьника в самореализации, вступая в противоречие с той ситуацией, которая организуется в деятельности взаимоотношений, ибо самореализация объективно может произойти только в предметно-практической деятельности, что и актуализирует учебную деятельность старшеклассников.

Таким образом, чем в большей степени развернуты субъект-объектные отношения предметно-практической деятельности и накоплен их потенциал и чем более выражено формируются соответствующие новообразования, тем актуальнее становится необходимость их реализации в развитии взаимоотношений. В свою очередь, развитие этой стороны деятельности определяет полноту и широту развертывания на ее базе другой — предметно-практической стороны. Более того, то, что составляет сущность деятельности взаимоотношений, формируется в предметно-практической деятельности, и наоборот. Однако новообразования, развивающиеся в одной стороне деятельности, не только составляют базу для формирования другой стороны деятельности, но и осуществляют связь различных форм породившей их деятельности, сохраняя, перенося из одного возрастного этапа в другой ценнейшие личностные приобретения.

В раскрытии закономерностей сложного поступательного процесса движения деятельности, заключающегося в чередовании и сочетании, единстве двух ее постоянно развивающихся сторон, особое значение имеет рассмотрение эстафетной связи каждой из сторон по нарастающей. В этой многосторонней взаимосвязи внутри определенной сторо-

ны деятельности, осуществляемой на разных ступенях развития растущего человека, четко просматриваются свои закономерности, внутренняя динамика их развития, периодичность, повторяемость, формирование в различных видах одного и того же продукта (в предметно-практической деятельности — познавательной активности, а в деятельности по усвоению норм взаимоотношений — социальной активности) при постоянном и неуклонном расширении и углублении.

Конечно, выделение какой-либо одной линии деятельности условно, ибо процесс деятельности един. В то же время особый характер разных сторон деятельности ребенка, специфика их развития позволяют сделать предметом специального исследования движение каждой стороны деятельности.

Так, к формам максимального выражения предметно-практической, в том числе познавательной, стороны деятельности в школьных возрастах относятся учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Об их специфике психологи получили обширные данные, ставшие достоянием дидактов и методистов. Однако важен их сравнительный анализ в плане вычленения как общих моментов, свойственных данной предметно-познавательной стороне деятельности, так и отдельных характеристик новообразований, возникающих на разных ее этапах. Важно также выявление возможностей расширения мотивов этой деятельности...

Еще более важное место в развитии человека как личности занимает деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Однако в психологии сложилось такое положение, когда в сфере изучения предметно-практической, в том числе познавательной деятельности выполнено достаточно много теоретических и экспериментальных исследований, в то время как в плане рассмотрения деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений проведено гораздо меньше разработок. Вопросы формирования этой деятельности в онтогенезе исследованы слабо. Она не дифференцирована по уровням, формам, функциональному назначению в процессе воспитания детей разных возрастов.

Между тем, деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений как реально существующая и активизирующаяся на определенных этапах онтогенеза выступает не просто одной из сторон выражения процесса развития деятельности, но и имеет свою собственную логику движения, свои особенности развития, свою определенную непрерывность с эффектами максимума, когда эта линия становится ведущей в психическом, личностном развитии ребенка, и минимума, когда степень ее активного воздействия снижается и она отходит на второй план. Эта деятельность имеет свои закономерности функционирования, сопряженные с формированием мотивационно-потребностной сферы личности, с осознанием своего «Я», с двукратным, по выражению А.Н. Леонтьева, рождением личности — в 3 года, и затем вновь в подростковом возрасте. Поэтому выделение и исследование деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений дает возможность раскрыть особенности формирования мотивов, формирования сознания, самосознания, обеспечивая познание важных моментов психического, личностного развития ребенка, его позиции как субъекта деятельности.

В младенчестве ребенок, побуждаемый вначале к отношениям взрослым, затем активно проявляет потребность в отношениях с ним. При этом и взрослый, и ребенок оперируют различными предметами-объектами, но целью деятельности и ребенка, и взрослого здесь является не объект (О), а субъект (S) и определяющее значение имеют субъект-субъектные отношения. Однако в процессе их развертывания объект все более актуализируется для ребенка, что и приводит к выдвиганию в центр психического развития на следующем этапе детства — в преддошкольном возрасте — деятельности манипулирования предметами-объектами. Главную линию движения деятельности составляет здесь оптимизация субъект-объектных отношений, в которых просматриваются две стороны, где ребенок — взрослый — О составляют наиболее

значимую, а взрослый — ребенок — О — второстепенную.

Развитие активности ребенка в субъект-объектных отношениях обуславливает появление потребности утвердить свое «Я», и на первый план вновь выдвигаются отношения субъект-субъектные, имеющие главенствующее значение в дошкольном возрасте. Отношения детей, детей и взрослых, имеющих главной задачей овладеть нормами, правилами человеческих взаимоотношений, на этом этапе их активного развития вступают в противоречие с потребностью ребенка в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе взрослых. И на смену субъект-субъектным отношениям на первый план опять выходят субъект-объектные — младший школьник прежде всего целенаправлен на овладение формами учебной деятельности. Но, овладев этими формами, он стремится получить признание других людей, и это порождает потребность в первостепенном развертывании субъект-субъектных отношений. А их развитие в подростковом возрасте определяет актуализацию субъект-объектных.

При этом в процессе чередования субъект-субъектных и субъект-объектных отношений наблюдается сложное взаимодействие взаимоотношений, при котором на первый план выходят отношения то ребенка к взрослому, то взрослого к ребенку, опосредованные объектами, находящимися в разной степени актуализации. Понятно, развитие социальной активности, самостоятельности ребенка как личности совершается и в субъект-объектных отношениях, свойственных предметно-практической стороне деятельности, однако наиболее оптимально этот процесс развертывается в субъект-субъектных отношениях, т.е. в развитии деятельности по усвоению норм взаимоотношений.

Первым этапом развития этой деятельности является непосредственно-эмоциональное общение, которое составляет ведущий тип деятельности, определяющий формирование психического склада личности ребенка в младенческом возрасте. Как показано в исследованиях М.И. Лисиной и ее сотрудников., во-первых, ранние генетические уровни (они называют их формами) общения являются ситуативными (примитивно отражающими внешние качества людей); во-вторых, ведущее положение при общении в младенческом возрасте занимают личностные мотивы (ситуативно-личностное общение).

Анализ возрастного и функционального развития говорит о том, что раннее развитие мотивационно-эмоциональной сферы ребенка, происходящее в процессе непосредственно-эмоционального общения, которое складывается у младенца с матерью и другими близкими людьми, вносит «существенный вклад в общий ход формирования человеческой личности»... Главная цель и результат такой деятельности — установление социальных контактов ребенка со взрослыми, что обеспечивает присвоение их опыта.

Усвоив затем в раннем (преддошкольном) детстве предметно-манипулятивную сторону деятельности, ребенок к 3 годам осознает свою новую социальную позицию, свое «Я». Накопленный социальный опыт обеспечивает развитие позиции «самости», требующей своей реализации в системе взаимоотношений, нормы которых наиболее адекватно усваиваются детьми в развитой игровой деятельности. Именно она и выступает поэтому как ведущая деятельность в развитии ребенка дошкольного возраста.

Целенаправленно формируемая в соответствии с задачами воспитания, эта деятельность — второй этап развития деятельности по усвоению ребенком норм человеческих взаимоотношений. Действуя в условной ситуации, дошкольник постигает в особых игровых условиях специфику действий и отношений взрослых, беря на себя роли других людей, осваивая и отражая социальные функции людей, их отношения, нормы поведения (Д.Б. Эльконин, 1978). Осознавая свое «Я», дошкольник стремится проявить свою активность, подражая взрослому, воссоздавая в игровой деятельности социальную суть человеческой деятельности — ее задачи и нормы отношений между людьми (без освоения мотивов). На основе моделирования в наиболее развернутой форме игровой деятельности — ролевой игре — отношений между взрослыми (что дает ориентировку в

правилах человеческих взаимоотношений) у дошкольника формируется стремление к социально значимой и социально оцениваемой деятельности, развивается социальная активность.

Данное положение, четко сформулированное Д.Б. Эль-кониным (1978), принципиально отличается от взглядов Ж. Пиаже, который вслед за З. Фрейдом утверждал, что деятельность ребенка до 7-летнего возраста эгоистична и весь характер его развития ассоциален. «...Среди детей до 7—8 лет, — писал Ж. Пиаже, — нет общественной жизни как таковой»... Между тем обогащение социально-нравственного опыта ребенка дошкольного возраста путем организации специально заданной игровой деятельности, побуждающей его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что «эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфическую детскую наивность и непосредственность, приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие к другим людям, в переживание чужих радостей и печалей как своих собственных»...

Развивающиеся чувства любви к родным, сочувствия к близким, дружеской привязанности обогащаются, изменяются, становятся основой для возникновения более сложных социальных чувств. Именно в игровой форме деятельности у дошкольника возникают основные психологические новообразования — ориентация на окружающих людей, умение оценивать свои действия и поступки с точки зрения их требований, т.е. с общественной точки зрения; развиваются личностные механизмы поведения — контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. В игровой деятельности формируется система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов, в которой общественные по содержанию мотивы деятельности (стремление сделать что-то полезное для других людей) приобретают значительно большую побудительную силу, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Все это приводит к тому, что в следующем — младшем школьном — возрасте ведущей становится учебная деятельность. И именно ее полноценное становление обеспечивает затем рефлексии ребенка на собственные действия, подготавливая форму потребности и мотива социально одобряемой деятельности, так как ребенок к началу подросткового возраста понимает, что личное имеет значение только через действия других людей.

Подростковому возрасту вновь сензитивна сторона деятельности, акцентирующая развитие взаимоотношений. Присущее дошкольнику стремление быть как взрослый, как будто бы он взрослый, трансформируется у подростка в потребность быть взрослым, быть самостоятельным, быть значимым в мире взрослых, потребность осознать себя как личность, отличную от других людей.

Подростка уже не удовлетворяет позиция школьника, которую он занимал в начальных классах. Сформированная на базе учебной деятельности (предметно-практическая сторона деятельности) способность детей к обобщению определяет возможности подростка к построению обобщений уже в более сложной деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Пытаясь занять значимое место в обществе, утвердить свою новую социальную позицию, он стремится выйти за рамки ученических дел в какую-то новую сферу, дающую возможность проявить себя, самоутвердиться...

Ведя поиск формы деятельности, наиболее адекватной для подросткового периода онтогенеза, мы организовали комплексное экспериментальное исследование по: а) выявлению условий, обеспечивающих занятие детьми активной позиции в обществе; б) формированию определенной иерархии мотивов, где ведущим становится мотив личной ответственности не только за себя, за дело, но и за других людей. В частности, группы подростков включались нами в такие виды социально признаваемой деятельности, которые имели явную общественную значимость, но подростки в ней не получали зримой социальной оценки, не могли утверждать свою социальную позицию.

Другие группы подростков осуществляли также социально признаваемую

деятельность, но она не имела столь выраженной общественной результативности, однако подростки получали зримую оценку взрослых, активно самоутверждались. Оказалось, что именно организация просоциальной деятельности, позволяющая получать реальную оценку общества, фиксирующую признание новой социальной позиции, наиболее полно удовлетворяет потребность подростка в развитии его отношений со взрослыми.

Данное положение обуславливается, во-первых, особенностями и характером развития детей подросткового возраста, которым свойственно осознание своих растущих возможностей, интенсивное стремление к самостоятельности, к утверждению себя среди окружающих, потребность в признании со стороны взрослых их прав, их потенциальных возможностей.

Во-вторых, подростковый возраст — особый этап в развитии социальной активности ребенка. Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности подростка, с одной стороны, должна отвечать его потребностям в самоутверждении, с другой — создавать условия развертывания определенных форм отношений. Но не просто отношений понимания, взаимопонимания с товарищами, а признания реальной значимости подростка как полноправного члена общества. Участие подростков в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности обеспечивает признание взрослых и в то же время создает возможности для построения разнообразных отношений со сверстниками.

В-третьих, речь идет не просто о социальной направленности различных видов деятельности подростков и не о существующей ныне в школе организации их разнообразных дел, мероприятий, а о специальном построении особого типа социально одобряемой деятельности, типа, который является условием, способом формирования личности и необходимым компонентом многоплановой деятельности ребенка, организуемой в системе воспитательного процесса.

Социально признаваемая и социально одобряемая деятельность в данном понимании выступает, с одной стороны, условием и средством подготовки подростков к высшим формам этой деятельности взрослых, составляя органическую часть общественных отношений. С другой — просоциальная деятельность подростков представляет собой новый уровень развития деятельности ребенка по усвоению мотивов, целей деятельности, норм человеческих взаимоотношений, ее определенный этап, сензитивный подростковому возрасту, так как в нем в наибольшей степени заключены тенденции развития подростка, стремящегося оценивать самого себя в системе «я и мое участие в жизни общества», «я и моя полезность обществу». Причем «зоной ближайшего развития», которая помогает определить завтрашний день ребенка, служит идейный смысл социально одобряемой деятельности, удовлетворяющей основные потребности подростка установкой на общество.

Социально признаваемая и одобряемая деятельность обеспечивает возможности расширения всех форм общения подростка и выход его на высший, наиболее значимый уровень общения со взрослыми — на основе морального сотрудничества...

Однако социально одобряемая деятельность, так же как и учебная младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассников, требуют целенаправленного формирования. Только специальное построение этой деятельности, которая должна иметь определенный состав, структуру, содержание, обеспечивает формирование соответствующей мотивационно-потребностной сферы личности подростка и ведет к тому, что потребность в этой деятельности становится способом жизнедеятельности...

...Таким образом, в спиралевидном движении деятельности ребенка по усвоению норм человеческих взаимоотношений мы имеем дело с неразрывным процессом, где социально признаваемая и одобряемая деятельность подростка составляет кульминационный пункт развития, поднимая на новый уровень самостоятельность развивающейся личности.

Отсюда остро встает вопрос об управлении этим психолого-педагогическим явлением. И важнейший момент такого целенаправленного управления — специальная организация внешне задаваемой деятельности по усвоению норм взаимоотношений, служащая формированию общественно значимых мотивов деятельности ребенка с раннего детства.

Развитие взаимоотношений в общем процессе движения деятельности выступает как особая, четко направленная линия изменения, развития внутреннего содержания деятельности ребенка, сопряженная с возникновением определенных новообразований личности. Развитие этой стороны деятельности — закономерный процесс, где прежде всего закономерным является то положение, что именно эта сторона деятельности выступает «исходным пунктом»..., всегда предшествуя развитию другой — предметно-практической ее стороны.

Познание особенностей развития и характера эстафетной связи определенной стороны деятельности позволяет оптимизировать поиск путей формирования мотивационно-потребностной сферы личности, развития ее социальной активности как центральной линии построения воспитания на современном этапе развития нашего общества...

Накопление социального, имеющего свои уровни присвоения предметно-практической деятельности и деятельности взаимоотношений, сензитивных определенным периодам онтогенеза, представляет собой одну из важнейших закономерностей развития человека как личности.

Как показывают полученные нами данные, независимо от разных условий и форм проявления той или другой стороны деятельности, переход на каждый новый возрастной этап развития личности предполагает кумуляцию социальных моментов, появление своеобразного ядра, узла, выражающего социальную форму движения. Иначе говоря, разрешение противоречий как в предметно-практической деятельности, так и в деятельности ребенка по усвоению норм человеческих взаимоотношений дает интегрированный момент собственно социального движения, воедино объединяющий, смыкающий обе стороны деятельности, определяя возможности дальнейшего развития на следующем этапе.

Эта образующаяся между двумя сторонами деятельности особая форма связи, новое единство дают скачок собственно социального движения, определяя развитие человека как личности. В закономерном чередовании двух сторон деятельности, их прерывистости идет закономерно непрерывная линия становления личности. Не случайно психическое развитие появившегося на свет ребенка начинается с деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений в форме интимно-личностного общения. Причем и в те периоды, когда на первый план выходит другая сторона — предметно-практическая деятельность — здесь не просто вторым планом присутствует деятельность по освоению норм человеческих взаимоотношений, но именно социальным развитием обуславливаются возможности перехода ребенка на каждый следующий этап онтогенеза, т.е. накопление социального опыта, освоение социальности выступает как основной смысл и содержание индивидуального развития, становления личности, являясь результатом не только деятельности по усвоению норм взаимоотношений, но и предметно-практической деятельности. При этом важнейшим компонентом социальных образований растущего человека выступает формирующаяся позиция «Я».

Поступательное развитие «Я» идет от осознания ребенком своих социальных возможностей, через их становление, реальное начало к четкому проявлению, качественному изменению социальной позиции. Наиболее выпукло проявляется развитие этой позиции в периоды перехода ребенка с одной ступени онтогенеза на другую, при Смене актуализированной стороны деятельности.

Материалы, полученные в процессе экспериментальной работы, показывают, что на всех возрастных переходах определяющим бывает субъективное отношение ребенка, наличный уровень социального развития, который определяет тенденции усиления влияния то одной, то другой стороны деятельности.

Важно подчеркнуть, что, осваивая в деятельности взаимоотношений нормы общественных отношений, рефлексирова на себя, приобретая «самость», ребенок может реализовать себя только в предметно-практической деятельности. Осваивая орудия, знаки, символы, действия, накапливая их определенный потенциал, ребенок проникает в смысл вещей, устанавливает связи между социальными смыслами, что требует дифференциации отношений, способствуя осознанию своей позиции в системе связей с другими людьми, вновь выдвигая на первый план деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений.

Непрерывное социальное развитие личности, отличающееся разным уровнем социализации и индивидуализации ребенка, реализуется в двуедином процессе деятельности, где когнитивные аспекты, так же как и развитие мотивационно-потребностной, аффективной сферы ребенка, обеспечивается степенью его общего развития. Например, ребенок дошкольного возраста еще не осознает мотивы своих поступков из-за недоразвитости когнитивной сферы, но именно развитие деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений актуализирует потребность в реализации своих возможностей, требуя осуществления предметно-практической деятельности, которая выводит его на новый уровень развития. Активизация одной стороны деятельности не вытесняет, не заменяет другую сторону деятельности, она создает новые возможности для развития социальной зрелости, для нового уровня развития личности.

Понимание того, что движение деятельности происходит как процесс переплетения, усложнения связей, при одновременном постоянном изменении двух названных сторон деятельности в неразрывном их единстве, взаимообусловленности и в то же время при сохранении непрерывности в самостоятельном развитии каждой из них, путем снятия их противоречий, имеет эвристическое значение, позволяя проникнуть в сущность становления, развития человека как личности.

Д.Б. Эльконин

ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА РАЗВЕРНУТОЙ ФОРМЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ³

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и анализе других видов деятельности и сознания в целом, господствовал функционально-аналитический подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К.Д. Ушинский — в России, Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн — за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями, другие (А.И. Сикорский — в России, Дж. Дьюн — за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью. . Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности различно, то и тогда анализ не продвинул бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения... рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, *выделяющим единицы*, впервые был разработан К. Марксом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства.

Л.С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в

³ Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, — писал Л.С. Выготский, — такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства».

Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Это можно сделать, только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, какой она является перед нами в середине дошкольного периода развития. В анализе возникновения, развития и распада игры мы будем руководствоваться тем методологическим положением К. Маркса, согласно которому наличие намеков более высокого уровня на низших уровнях развития того или иного явления может быть понято лишь в том случае, если этот более высокий уровень уже известен.

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысли Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет не по линии выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а по линии описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы является.)

Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в неразсторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеются тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых, чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Что же составляет основное содержание ролей, которое берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий?

Почти все авторы, описывавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру, является одним из самых существенных вопросов. Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, к решению вопроса о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре.

Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая — это сфера предметов (вещей) как природных, так и созданных руками человека; вторая — это сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Исследование Н.В. Королевой убеждает в том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера деятельности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а *отношения между людьми*, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходит через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их

отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни дети играют в различные по своим сюжетам игры. Различны сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и порабощенных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу, но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т.д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни — несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе, по своему происхождению. Очень ярко это выражено, например, у В. Штерна, который писал по поводу игры: «Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием, игры в куклы, игры в войну безусловно выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты, движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой, но общие формы игры остаются неизменными» (Штерн, 1922).

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер); сексуальные влечения (З. Фрейд); врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайн).

Биологизаторские теории игры, видящие сущность игры в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений, не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой

деятельности и отношений между людьми показывает, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем, именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Л.Б. Ительсон
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЕЕ ИСТОЧНИКИ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ⁴

Учение как деятельность

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности.

Отсюда видно, что учение является специфически человеческой деятельностью. У животных возможно лишь научение. Да и у человека учение возможно на той ступени, когда он овладевает способностью регулировать свои действия сознаваемой идеальной целью. По-видимому, эта способность достигает достаточного развития лишь к 4—5 годам, формируясь на базе предшествующих видов поведения и деятельности — игры, речи, практического поведения и др.

Что же это за деятельность?

Первый возможный ответ очень прост. Любая деятельность — это совокупность каких-то физических действий, практических или речевых. Следовательно, и научение совершается путем выполнения человеком различных действий: движений, письма, речи, работы и т.д. Плавать человек научается плавая; мыслить — рассуждая, решая задачи; писать — практикуясь в письме и т.п.

Однако опыт школы свидетельствует, что и без активной внешней деятельности, просто молча и неподвижно сидя, глядя, слушая, люди тоже могут научиться. Причём порой совсем неплохо. Это подтверждается и специальными опытами.

Итак, внешняя деятельность, точнее двигательная активность, вовсе не связывается обязательным условием научения. В одних случаях она, по-видимому, играет важную роль. Например, для усвоения двигательных навыков (письмо, речь, плавание, рисование, управление машиной) . В других — не имеет особого значения. Например, для запоминания слов или текста, решения математических задач, сочинения текстов, узнавания и различения предметов и их свойств.

Итог неожиданный и тревожный. Если учение — это деятельность, то как же деятельность может осуществляться без деятельности? Это кажущееся противоречие возникает в американской психологии учения, потому что большинство ее

⁴ Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

представителей неправильно понимают активность. Будучи бихевиористами, они под активностью понимают лишь наблюдаемое поведение, т.е. в конечном счете движения, совершаемые учащимся. Нет движений, значит нет активности, нет деятельности.

Глубокие исследования отечественных психологов показали, что кроме практической деятельности человек (и многие высшие животные) способен осуществлять еще особую — гностическую деятельность (от греческого «гнозис» — знание). Цель этой деятельности — познание, т.е. сбор и переработка информации о свойствах окружающего мира.

Гностическая деятельность, как и практическая, может быть внешней (ощупывание, перемещение вокруг предметов, манипулирование ими, разрушение, соединение и т.д.). Но в отличие от практической деятельности она может быть и внутренней, или, по крайней мере, ненаблюдаемой.

Так, исследования В.П. Зинченко и других показали, что восприятие и особенно наблюдение осуществляются с помощью специальных перцептивных действий («перцепцию» — восприятие). Это — движения глаз по предмету, отбор ориентиров, конструирование образа и др. Исследования А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева и других показали, что запоминание реализуется путем специальных мнемических действий («мнемос» — память). К ним относятся, например, упорядочение и организация материала, выделение в нем смысловых ориентиров и связей, установление его связей с прошлым опытом или знаниями, называние и означивание, схематизация и повторение и др. Исследования С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской и других обнаружили, что мышление заключается в осуществлении ряда умственных действий, или интеллектуальных операций: анализа и синтеза, отождествления и различения, абстрагирования и обобщения, ориентировки и селекции, классификации и сериации, кодирования и перекодирования и др.

Итак, пока что во всех достоверно известных психологии случаях учение выражается в активной гностической деятельности и основывается на ней. Правда, во многих случаях эта деятельность может быть внутренней.

Первичное и вторичное учение

Естественно, возникает вопрос, что это за такая «внутренняя деятельность», как она возникает и в чем она заключается. Исследования Ж. Пиаже и А.Н. Леонтьева дали основания им утверждать, что эта внутренняя деятельность возникает из внешней путем ее интериоризации. Предметные действия отражаются в психических процессах. Затем эти процессы освобождаются от непосредственной связи с предметами и превращаются, таким образом, в психические операции. Так, например, предметное действие разделения, разборки, разъединения вещи по мере накопления опыта заменяется его психическим отражением — мысленным разделением, расчленением вещи, ее образа, понятия о ней. Она превращается в психическую операцию анализа. Системы таких психических операций, развертывающихся в идеальном плане, это и есть внутренняя, психическая деятельность. Основным орудием интериоризации является, как мы видели, слово. Оно позволяет оторвать образ и операцию от вещи и действия, заменить их собственными речевыми движениями индивида, т.е. отдать в его власть.

Сказанное позволяет сформулировать важное предположение о роли внешней (предметной) и внутренней (психической) деятельности в учении. Внешняя гностическая деятельность, по-видимому, обязательна для учения, когда в психике еще не сформированы соответствующие образы, понятия и операции. Если же образы и операции, необходимые для усвоения новых знаний или умений, уже имеются у ученика, то для изучения достаточно одной соответствующей внутренней гностической деятельности.

Эту разницу некоторые психологи предлагают закрепить в соответствующих терминах. Первый случай они называют ранним или первичным учением, второй — позд-

ним или вторичным учением (Хебб). Первичное учение носит условнорефлекторный, двигательный характер. Оно осуществляется с помощью предметной (внешней) деятельности. Это — учение через делание. Вторичное учение носит интеллектуальный «созерцательный» характер. Оно осуществляется с помощью одной психической (внутренней) деятельности. Это — учение через восприятие.

Значит, решая вопрос о требуемом характере учебной деятельности, надо прежде всего проанализировать, каких знаний и умений требует усвоение нового материала.

Если ученик еще не владеет арсеналом необходимых для этого психических структур (образов, понятий и операций), то начинать надо с предметной, гностической деятельности. Ученик должен сталкиваться с самими предметами и явлениями. Он должен «своими руками» осуществлять соответствующие действия и операции. Затем, выделяя, закрепляя и отделяя их с помощью слов, он постепенно должен переводить их в идеальный (психический) план. Этот тип учения тщательно исследовали... П.Я. Гальперин и его школа.

Если же ученик уже владеет арсеналом необходимых исходных понятий и операций, то можно начинать прямо с внутренней гностической деятельности. В этом случае ученику можно вместо вещей и действий над ними преподносить соответствующие слова, поскольку он уже знает, что они означают и чего требуют, т.е. осуществлять традиционное обучение методами обобщения и показа с соответствующими ему «пассивными» способами научения: слушанием, чтением, наблюдением.

Структуры учебной деятельности

В чем же заключаются действия учащегося, порождаемые этими силами? Иначе говоря, из каких операций складывается та специфическая деятельность индивида, которую называют учением?

Принципиально это зависит от положения, которое занимает обучаемый в поле педагогических сил и воздействий, т.е. от того, какую функцию он выполняет в педагогической ситуации. Это может быть функция:

- а) пассивного восприятия и освоения предподносимой извне информации;
- б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае учащийся играет роль приемника и дешифратора информации. Он — объект формирующихся воздействий педагога. В основе научения лежит сообщение и навязывание ему готовой информации и учебных действий.

Во втором случае учащийся играет роль саморегулирующегося селектора и генератора информации. Он - субъект, формирующийся под воздействием своих развивающихся влечений. В основе его научения лежит самодвижение, выбор информации и действий, отвечающих его потребностям и ценностям.

В третьем случае учащийся играет роль управляемого селектора и настраиваемого генератора информации. Он — объект педагогических воздействий и субъект познавательной деятельности. Педагог организует внешние источники поведения (требования, ожидания, возможности) так, что они формируют необходимые влечения и ценности у учащегося. А последние определяют активный отбор и использование учеником необходимой информации. В основе обучения здесь лежит направление источников деятельности индивида в сторону отбора, переработки и использования требуемой информации и действий (а не простое навязывание этой информации и действий).

Отсюда вытекают три основных типа учебных ситуаций и соответственно учебных действий индивида. Первый вариант обучения (передача) дает ситуацию «готового преподнесения». Учение в ней складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, тренировка и упражнение по готовым

образцам и правилам. Второй вариант обучения (самодвижение) дает ситуацию «естественного самонаучения». Учение в ней складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность. Наконец, третий вариант обучения (управление) дает ситуацию «направляемой познавательной активности». Учение в ней складывается из таких действий, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение общих принципов и понятия и т.д.

Для каждой из перечисленных ситуаций характерны свои способы управления деятельностью ученика, т.е. концепция и методы обучения. Так, ситуация «готового преподнесения» отражается в концепции обучения как преподавания. Для него типичны такие методы, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ и задание. Ситуация «естественного самонаучения» порождает концепцию обучения как стимуляции. Характерными для него методами являются пробуждение удивления, любопытства, вопросов и интересов путем сталкивания учащегося с необычными или впечатляющими фактами и положениями, увлечения примером и эмоциональным отношением и т.д. Наконец, ситуация «направления познавательной активности» выражает концепцию обучения руководства. Его типичными методами являются постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование и консультация и т.п.

Как бы разнообразны ни были рассмотренные учебные ситуации, концепции обучения, виды учебных и обучающих действий, мотивы и источники учебной деятельности, все они имеют нечто общее. Их конечная задача — направить усилия ученика на то, чтобы чему-то научиться. Если нет таких усилий, направленных к учебной цели, то нет, как мы видели, и самого учения.

Д.Б. Эльконин
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ⁵

1. Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов. Объяснение возникающих в школьном возрасте основных новообразований невозможно вне анализа процесса формирования учебной деятельности и ее уровня. Изучение закономерностей формирования учебной деятельности является центральной проблемой возрастной психологии — психологии школьного возраста.

2. В детской и педагогической психологии проблема формирования учебной деятельности не была поставлена. Исследования, проведенные до сего времени, касались отдельных ее сторон, главным образом связанных с мотивацией учения (исследования по мотивам учения и педагогической оценке Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович и других).

3. Усвоение возможно не только в учебной деятельности, но и в других видах деятельности: в игре, в процессе решения практических задач и т.п. Учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным содержанием учебной деятельности и определяется строением и уровнем развития учебной деятельности, в которую оно включено.

4. Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Необходимо строгое различие учебной задачи от различного вида практических задач, возникающих перед ребенком в ходе его жизни или специально предлагаемых ребенку взрослым. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т.е. в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Так как никакое изменение в субъекте невозможно вне осуществляемых им самим предметных действий, то между учебной задачей и разными видами практических задач может существовать сходство по

⁵ Вопросы психологии обучения и воспитания. Под ред. Г.С. Костюка и П.Ф. Чаматы. Киев, 1961.

объекту действий. Наличие такого сходства часто приводит к неправильному отождествлению учебных и практических задач. При осуществлении практической задачи в получаемом результате (продукте) процесс снят; при осуществлении учебной задачи процесс не должен быть снят, ибо он и есть ее непосредственный продукт.

5. Учебная задача состоит из основных взаимосвязанных структурных элементов: учебной цели и учебных действий. Последние включают в себя как учебные действия в узком смысле слова, так и действия по контролю за производимыми действиями и их оценке. В сформированной учебной деятельности все эти элементы находятся в определенных взаимоотношениях.

6. К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Процесс и эффективность формирования учебной деятельности зависят от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьников. Современная методика обучения в младших классах школы арифметике и русскому языку построена без учета необходимости формирования учебной деятельности. В силу этого формирование учебной деятельности в значительной степени происходит стихийно.

7. В силу стихийности процесса учебная деятельность часто не бывает сформирована до перехода в средние классы школы. Несформированность учебной деятельности приводит к наблюдающемуся иногда падению успеваемости при переходе в средние классы школы. Усвоение теории арифметики, алгебры, геометрии, истории, географии требует не только определенной суммы ранее усвоенных знаний, не только определенного уровня развития интеллектуальных операций, но, и это не менее важно, и определенного уровня сформированности учебной деятельности. Формирование учебной деятельности должно быть включено в систему задач, осуществляемых в процессе обучения в начальных классах школы.

8. Уровень учебной деятельности не должен отождествляться с уровнем умения самостоятельно выполнять определенные задания. Самостоятельное выполнение, например, домашних заданий, контрольных работ, разнообразных упражнений не является показателем сформированности учебной деятельности и может происходить по типу самостоятельного решения практической задачи.

9. Успешное формирование учебной деятельности требует существенной реорганизации процесса обучения. Опыт реорганизации процесса обучения в экспериментальном первом классе в целях формирования учебной деятельности показал, во-первых, что уже в первом классе могут быть сформированы некоторые моменты учебной деятельности и, во-вторых, что процесс усвоения протекает при этом существенно иначе и более эффективно.

В.В. Давыдов **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ⁶**

Одним из исходных теоретических понятий нашей психологии является понятие о деятельности. Основными ее структурными компонентами выступают потребности, мотивы, задачи, действия и операции. В области психологии онтогенетического развития человека можно выделить следующие генетически преемственные виды деятельности: эмоциональное общение, предметные манипуляции, игру, учение, общественно полезные занятия (например, трудовые). Содержание и закономерности такого процесса, как «усвоение», зависит от тех конкретных видов деятельности, внутри которых он осуществляется. В большинстве случаев этот процесс служит способом решения задач, характерных для того или иного вида деятельности (игровой, трудовой и т.д.). Только внутри собственно-учебной деятельности процессы «усвоения» выступают как ее прямая

⁶ Тезисы докладов Всесоюзной конференции (24—26 октября 1979 г., Москва). М., 1979.

цель и задача. Понятие «учебная деятельность» нельзя отождествлять с более широким понятием «усвоение».

Указанные виды деятельности в определенном порядке являются ведущими для соответствующих периодов психического развития человека (так, согласно Д.Б. Эльконину, для ребенка 1г— 3 лет ведущей является предметно-манипулятивная, а для ребенка 3—7 лет — игровая деятельность).

Учебная деятельность — ведущая для младших школьников (7—10 лет). Она формируется именно в этом возрасте, внутри нее возникают соответствующие психологические новообразования, она определяет в данном возрасте характер других видов деятельности (игровой, трудовой и т.д.). В последующем подростковом возрасте ведущей становится общественно полезная деятельность в совокупности основных ее форм (общественно-организационной, художественной, спортивной, учебной, трудовой). Учебная деятельность протекает здесь существенно иначе, чем в младшем возрасте, где она была ведущей. Ее особенности (соответственно процесс «усвоения») необходимо рассматривать в контексте возрастной смены ведущих типов деятельности, т.е. в контексте развития психики человека (в этом плане раскрывается развитие учебной деятельности и составляющих ее процессов).

Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Содержанием этой деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового). Существенной характеристикой собственно-учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу — это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

Содержательное (теоретическое) обобщение материала существенно отличается от формально-эмпирического его обобщения. Последнее связано с выделением путем сравнения внешнеодинаковых и общих свойств какого-либо многообразия объектов при последующей ориентации человека на эти свойства. Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторых систем объектов путем их фактического или мысленного преобразования. Этот анализ обнаруживает генетически исходное или всеобщее отношение (связь), лежащее в основе частных проявлений данной системы. При этом термины «содержательный» и «теоретический» нельзя отождествлять с терминами «отвлеченный» и «словесно-дискурсивный». Критерием содержательно-теоретического подхода к объектам служит анализ их системы путем преобразования с целью обнаружения ее генетически исходного (внутреннего, существенного) отношения. В развитом виде теоретическое мышление действительно связано с «дискурсивным отвлечением», но в своих начальных формах оно протекает в наглядно-действенном и наглядно-образном планах.

Формально-эмпирическое обобщение, возникающее у человека при решении серии конкретно-практических задач, обеспечивает усвоение им некоторой суммы готовых знаний. Принцип (метод) развертывания материала, связанный с таким обобщением и культивируемый в начальных классах, имеет большое значение в жизни ребенка, придавая определенность и дисциплинированность его умственной работе при классификации и описании объектов. Однако процесс усвоения готовых знаний при этом остается в пределах предметно-манипулятивной житейской деятельности ребенка и не создает необходимых предпосылок для формирования у него собственной учебной деятельности с соответствующим содержанием и строением.

Одним из значимых компонентов учебной деятельности является система особых действий по решению задач (т.е. построения некоторого содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте). Перечислим следующие основные

учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют определенные операции:

- преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе вполне определенного принципа (метода) развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который, в свою очередь, детерминирован теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства. В настоящее время в более или менее полном объеме это осуществимо только в специально организуемых экспериментальных условиях. Возможность и целесообразность построения преподавания в форме учебной деятельности школьников установлены сейчас на материале математики, грамматики, физики и т.д., а также в области изобразительного искусства (художественное сознание). Еще нет аналогичных исследовательских данных применительно к сферам нравственности и права. Дальнейшее изучение закономерностей строения и формирования целостной учебной деятельности у младших школьников и дальнейших ее изменений в системе других типов ведущей деятельности — одна из фундаментальных проблем современной науки о развитии психики человека.

Д.И. Фельдштейн **ОСОБЕННОСТИ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ** **ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА⁷**

Главной целью любого гуманного общества является такое раскрытие возможностей растущего человека, при котором он способен творчески проявить себя, самовыразиться, самоутвердиться, но не эгоистически лишь для себя, а через социально значимые дела. Ибо индивидуальность может выражаться как в отторжении, отчуждении от общества, так и в стремлении проявить свое «Я» в обществе. Проводимые нами исследования позволили получить ряд важных данных о структуре, содержании и направленности развития индивидуальных творческих возможностей ребенка подросткового возраста. В частности, установлено, что наблюдаемый, например, сейчас в нашей стране всплеск индивидуализма подростков, вернее ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как общественно ориентированных субъектов. Приводимые в массовой печати данные о растущей потере общесоциальной заинтересованности молодежи, о росте группового эгоизма и пр., не только неполно отражают внутренний мир современного молодого человека, но неправомерно противопоставляют общественное и индивидуальное, не отчленяя индивидуальное от индивидуалистического, т.е. эгоистического. При этом некорректно смешиваются принципиально различные состояния и понятия, во-первых. Во-вторых, забывается элементарная истина — растущий человек в той мере индивидуализируется в обществе, в какой он социализируется. В этом плане интересны данные, полученные нами при сравнении мотивов деятельности подростков конца 60-х и конца 90-х годов.

⁷ Фельдштейн Д.И. Личностное развитие растущих людей в условиях социально-экономического кризиса. М., 1994.

Оказалось, что современные подростки, с одной стороны, отдают предпочтение индивидуальному выполнению социально важных дел, далеко не всегда идентифицируя себя при этом с группой, коллективом, а пытаясь самоутвердиться в таких делах, выполняемых самостоятельно, по собственному решению. С другой стороны, подростки конца 90-х годов отличаются от своих сверстников 60-х годов возросшей самокритичностью. Перспективу своей полезности обществу они видят в обогащении собственной индивидуальности, стремясь выработать черты характера, необходимые для самостоятельной жизни, утверждения своего «Я», завоевания определенной социальной позиции и реализации себя в ней. Поэтому, в настоящее время, когда качественно изменились оценки, нормы отношений между людьми, особенно возросла значимость поиска новых видов и форм социально признаваемой и социально одобряемой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения и самовыражения современных подростков.

Вроде бы перед нами парадокс — в обществе усиливается накопительская психология, а личностное саморазвитие подростка требует развертывания социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. Но, как показывают данные, полученные нами в 1992—1994 гг., с одной стороны, действительно наблюдается значительное увеличение прагматической направленности деятельности подростков, «смятость» проявления их самоутверждения. Тем не менее, с другой стороны, имеет место явно выраженная тенденция развития самоутверждения и самовыражения в социально значимых формах. Это проявляется самими подростками в найденных видах, типах деятельности: отрядах зеленых, создании независимой детской газеты и прочих. Обращает на себя внимание и такое явление — для многих подростков сегодня оказывается не столь важным признание значимости их действий группой, сколь собственное осознание социальной нужности, социальной полезности выполняемой деятельности, объективно признаваемой в мире взрослых. Именно участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности позволяет подростку осознать и самооценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости и при этом адекватно отнестись к оценкам других, развивая общественно направленную мотивацию. Не случайно идея общественной направленности деятельности является центральной и у скаутов, и у ротари, жирафов и других подростковых объединений в странах Запада, вовсе не выступая идеологическим атрибутом ушедшего в прошлое советского воспитания.

Таким образом, с одной стороны, в подростковом возрасте существует устойчивая тенденция детей к самостоятельности, самоутверждению, самореализации, что ведет к укреплению и углублению стремления растущих людей участвовать в социально признаваемых и социально одобряемых, общественно полезных делах, обеспечивающих занятие социально значимой позиции. Именно эта тенденция имеет определяющее значение в развитии социальной активности подростка, актуализируя психологическую роль полезной обществу не оплачиваемой деятельности как условия развития его социальной сущности. С другой стороны, эта тенденция не находит достаточного отражения в мотивах участия части подростков в социально важных делах, что является следствием «ножниц», существующих между развивающейся потребностью 10—15-летнего ребенка в общественном утверждении, социальном проявлении, признании в мире взрослых и реальной ситуацией организации образовательно-воспитательного процесса, где отсутствует система полезной другим людям, не оплачиваемой деятельности.

Между тем, определяющая роль такой деятельности в социальном развитии ребенка на этой ступени онтогенеза обуславливается потребностью подростка активно участвовать в жизни общества, в утверждении себя как социально выраженной личности. Именно эта деятельность, как показали наши многолетние теоретические и опытно-экспериментальные исследования, создает особое психологическое состояние подростка, обеспечивая формирование соответствующего мотива. Ее построение предполагает

создание соответствующих условий, соблюдение определенных принципов и требований, таких как принципы общественной оценки, всеобщности, целенаправленности, систематичности, преемственности, усложнения и взаимосвязи, равного вовлечения детей, четкого организационного построения, перспективности и др.

В процессе специально формируемой развернутой социально полезной деятельности, участвуя в которой подросток осознает себя и признается окружающими как равноправный член общества, создаются оптимальные условия для реализации потребности в социальном признании, для усвоения социально значимых ценностей. Самоутверждение себя как личности, самоопределение происходит у подростка в значимой для всех, постоянно усложняющейся деятельности, где он получает удовлетворение от сознания своей социальной ценности. В такой деятельности происходит развитие адекватного ей мотива — от желания подростка показать, проявить себя, когда другие выступают лишь средством удовлетворения этого желания, до мотива принести пользу другим людям, где другие выступают целью его деятельности. Поэтому именно развернутая социально признаваемая и социально одобряемая деятельность, где разные ее виды (учебная работа, физический труд, художественное творчество, спортивные, организационные дела и др.) объединены на едином стержне — мотиве пользы для людей, общества, приобретает ведущее значение в психическом развитии подростков, включая их в качественно новые отношения с обществом, кумулируя общественную сущность ребенка. При этом личность формирует не само по себе участие в такой деятельности, а позиция растущего человека как самостоятельного и ответственного участника этой деятельности. Включение в полезную обществу неоплачиваемую деятельность обеспечивает развитие у детей к старшему подростковому возрасту положительного отношения к любому социально необходимому труду, потребность в этом труде, способность и готовность к нему. А на основе такой готовности к функционированию в обществе формируется осознанное стремление подростка применить свои возможности, проявить себя, внести свой вклад в общее дело, обостряя потребность в личностном, в том числе и профессиональном самоопределении.

Психологически дело обстоит таким образом, что развивающаяся и удовлетворяющаяся в общественно полезной деятельности потребность подростка в признании его «Я» со стороны общества, в реализации себя для других, перерастает в потребность самореализации, что ведет к «повороту на себя» — на построение своих жизненных планов, определение своей личностной и профессиональной перспективы. Данное положение позволяет осуществлять наиболее активное воздействие на развитие мотивационно-потребностной сферы растущего человека, который на протяжении подросткового периода проходит большой путь от приобщения себя к обществу в 10—11 лет, через самоопределение в общественно значимых делах в 12—13 лет, до выбора определенной социальной позиции в 14—15 лет.

Итак, подростковый возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности. Интенсивное развертывание и насыщение социальной позиции ребенка «я и общество» обеспечивает полезная обществу не оплачиваемая деятельность, потому что в ней подросток получает возможности не только обратить на себя внимание, проявить себя, но и увидеть свое «Я» в оценке других людей, почувствовать, что общество его признает. В этом и заключается механизм выработки социальной позиции подростка по отношению к обществу, выступающей исходной точкой, необходимым внутренним условием дальнейшего развития его деятельности как формы выражения сознания, самосознания, личностного самоопределения, что является важнейшим моментом включения индивида в социальное движение, приобщающее его к социальному движению общества. Внешне задаваемая, педагогически «навязываемая» подростку социально признаваемая и социально одобряемая полезная обществу деятельность формирует адекватную ей мотивационно-потребностную сферу, так как, с одной стороны, отвечает ожиданиям

растущего человека, его потенциал, с другой — представляет ему практику для развития самосознания, формируя нормы его жизнедеятельности.