

Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития

I

Положение о развитии как опосредствовании (взаимодействии идеальной и реальной форм) – ключевое в психологии, продолжающей линию культурно-исторической теории. Именно систематическое развертывание этого положения дало тот спектр эффективных научно-практических направлений, которые определяют сегодняшнее лицо психологической школы Л.С.Выготского, позволяя судить о ее достижениях и ставить вопросы о назревших внутри нее проблемах. К числу таких направлений несомненно относится и продолжающийся поток исследований в русле идей «развивающего обучения» Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. (Здесь нельзя не упомянуть и о работах А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца и особенно П.Я.Гальперина, сыгравших важную роль в становлении этой области исследований.)

За время существования «развивающее обучение» (РО) проделало значительный путь, как в плане создания действенной образовательной практики, так и в плане укрепления своих теоретических оснований. Вместе с тем по мере этого успешного продвижения все более явным становился тот факт, что некая значимая часть действительности развития ребенка выпадает за рамки системы как в практическом, так и в концептуальном плане. Образовательный процесс, выстроенный в виде цепи контролируемых инструментальных опосредствований с их прямыми и косвенными результатами, не оставлял достаточного пространства для встраивания этих результатов в собственное, спонтанное действие ребенка, определяемое более широким контекстом, где только и может иметь место полноценная актуализация мышления как основы самостояния человеческого индивида.

По-видимому, именно эта усеченность заданной рамки развития длительное время тормозила выход РО за пределы начальной школы и развертывание на его основе всей системы образовательных ступеней, включая дошкольные. Однако ее влияние ощущалось и внутри уже сложившейся практики. Неясность представлений о том, что происходит (должно происходить) в дальнейшем с результатами опосредствования – “введения общего способа”, т.е. как должен выглядеть заверченный интеллектуальный сдвиг и что способствует его осуществлению, заметно проступает, в частности, в диагностике, применяемой в рамках системы РО, как той, что нацелена на выявление итоговых образовательных результатов, так и в той, где предметом являются психологические предпосылки образовательного цикла (готовность к школе). В обоих случаях система проявляет теоретическую расплывчатость, совершенно не соответствующую ее духу¹.

Отмеченные вопросы уже становятся предметом рассмотрения, в ходе которого обнаруживается, что их решение связано с преодолением своеобразной центрации на процессе культурного опосредствования, сложившейся в “развивающем обучении” (Б.Эльконин, 2003; Поливанова, 2000). Такое преодоление не означает выхода за пределы культурно-исторической теории. Скорее наоборот, оно предполагает попытку более полной реконструкции ее основных моментов, к сожалению, так и не сведенных в окончательное единство самим Л.С.Выготским.

Есть основания полагать, что в РО преимущественное продолжение получил тот аспект культурно-исторической теории, который в большей мере связан с первым этапом рассмотрения Л.С.Выготским социогенеза высших форм поведения, где внимание было сосредоточено на выявлении специфического своеобразия культурной формы, т.е. на новом регулятивном принципе поведения, структуре произвольной функции и общем механизме ее образования как переходе от интерпсихического к интрапсихическому.

Согласно этому аспекту понимания, представленному в “Истории развития высших психических функций”, нерв культурного развития составляет конфликтное столкновение примитивной

¹ Так, в частности, в диагностике результатов РО, наряду с задачами на предметность, системность и обобщенность способов действия, сконструированными в соответствии с теорией содержательного обобщения, используются задачи Пиаже, тест Равена, “задачи на сообразительность” и пр., которые в большинстве случаев не вполне ассимилированы указанной теорией, т.е. не получили в ее рамках четкой логико-психологической квалификации (см. Давыдов, 1996). Обращение к такого рода задачам мотивируется необходимостью продемонстрировать эффективность системы РО для широкой научно-педагогической общественности, используя общепринятые показатели развития мышления. Однако, так или иначе, но за этим кроется и фактическое признание того обстоятельства, что показатели развития, разработанные в рамках РО, не являются убедительно исчерпывающими.

(природной, спонтанной) и культурной (опосредованной, произвольной) форм, в ходе которого происходит “внедрение культурной операции”, подчиняющей или вытесняющей (разрушающей) наличную (см. Выготский, т.3, с.129,136,151,292-294). Соответственно, основным рычагом исследования и моделью процесса выступает экспериментально-генетический метод, сфокусированный на культурной форме и процедуре ее принятия ребенком. При этом, поскольку наличная форма рассматривается как материал развития (“высшая форма поведения невозможна без низших, но наличие низших, или побочных, форм не исчерпывает существа главной” (т.3, с.114), на первый план выходит «разрыв» между наличным и идеальным, преодоление которого следует в основном «не из развертывания потенций, заключенных на предшествовавшей стадии» (т.3, с.137). Новое в развитии психики ребенка видится прежде всего как результат активного внесения культурной формы взрослым, а само развитие трактуется как сложный внутренний психический процесс, обеспечивающий «ассимиляцию» поступающего извне материала, или “приспособление” натуральных форм к высшим (т.3, с.150, 292,293)

Процесс внедрения культурной операции описывается Л.С.Выготским четырьмя стадиями, установленными в формирующих экспериментах, и подтвержденными наблюдениями за ходом развития ребенка в обычных условиях: “В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков” (т.3, с.161). Таким образом, полный шаг развития фиксируется переходом от природной (натуральной, непосредственной) формы к культурной (опосредованной, произвольной), а в процессуальном плане соотносится с некоторой логикой освоения-интериоризации знакового средства.

Однако, определив различие и разрыв между натуральной и культурной формами, Л.С.Выготский констатирует между ними и теснейшую преемственность, что в конечном счете выводит на первый план бытие натуральной (спонтанной) формы и тем самым задает перспективу построения иной и, по-видимому, более полной картины культурного процесса.

Так, в той же работе вводится представление о некоем развитии спонтанной формы как предпосылке присвоения культурной, а также о переходе высших, произвольных форм в низшие, непосредственные, которые по сути и замыкают собой цикл: “Анализ показывает, - пишет Л.С.Выготский, - что основу и содержание высшей формы составляет низшая, что высшая возникает только на известной ступени развития и сама непрестанно снова переходит в низшую форму” (т.3, с.113). Причем именно низшая, спонтанная форма видится как несущая в себе импульс самодвижения, толкающий к развитию: “Предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание (подчеркнуто мной. – П.Н.) культурного развития, самостоятельный переход ребенка от естественного развития к культурному” (т.3, с.301). Примером такого “самовозгорания” может служить описание Л.С.Выготским становления арифметического мышления, начало которого задается спонтанным обращением ребенка к простейшим, не санкционированным со стороны взрослого, средствам упорядочения объектов для оценки их количества.

Таким образом, опосредствование, за которым прячется носитель культурной формы - взрослый, перестает заполнять весь горизонт, а, наоборот, начинает выступать моментом развития спонтанной формы, имеющего свою логику протекания. Так, анализируя проблему становления письменной речи, Л.С.Выготский пишет, что “психологическая сторона овладения письмом должна быть представлена не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии поведения, с необходимостью возникающий на определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным” (т.3, с. 179). Как следствие выдвигается идея не “навязывать, а “выращивать” культурные формы, основываясь “на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности” (т.3, с.177, 197).

Все эти мотивы воспроизводятся в последующих работах Л.С.Выготского. В частности, в монографии «Мышление и речь» конструктивная роль наличной формы в цикле культурного развития представлена еще более рельефно на примере отношения житейских и научных понятий.

Критикуя позицию Пиаже, согласно которой между научными и житейскими понятиями имеет место “только разрыв, но не связь” (Выготский, т.2, с. 194), а наличные формы “не играют конструктивной, положительной, прогрессивной, формообразующей роли” (т.2, с.196) в умственном развитии ребенка, Л.С.Выготский утверждает, что “... высшие по типу научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения, а никак не могут быть внесены в сознание ребенка извне (подчеркнуто мной. - П.Н.)” (т.2, с.199-200). Реализуя это положение, Выготский проводит тщательное исследование спонтанных понятий у дошкольников (здесь экспериментально-генетический метод неожиданно оборачивается методом срезов), раскрывая сложную картину их постепенного “вызревания” и последующего взаимодействия с научными понятиями. Причем спонтанные понятия уже рассматриваются как образчик культурной, а не чисто натуральной спонтанности. “Будущее исследование, - пишет Л.С.Выготский, - вероятно, покажет, что спонтанные понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия - продуктом школьного обучения” (т.2, с.290).

В этой же монографии вскрывается и внутренний механизм самодвижения спонтанной составляющей культурного развития, а именно: ее завязанность на инициативное постепенно усложняющееся практическое действие ребенка. Так, выстраивая картину естественного становления речевого мышления ребенка-дошкольника на основе эгоцентрической речи, Л.С.Выготский пишет: “... еще один чрезвычайно важный момент... Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка ... Деятельность, практика - вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления...” (т.2, с.61-62).

В свете этого высказывания, по-видимому, следует понимать и более раннее утверждение Л.С.Выготского о том, что «функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» (Выготский, т.3, с.146-147). Здесь тоже речь идет о практике спонтанного практического действия, на этот раз коллективного, благодаря чему возникают функции, которым еще предстоит стать культурно оформленными: так, например, появляются зачатки диалогического мышления, которые впоследствии оформляются в различные способы рассуждения.

“Общий закон развития, - подводит итог Л.С.Выготский, - состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и произвольного функционирования данного вида деятельности. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле” (Выготский, т.2, с.217). В то же время и зрелость освоенной ребенком культурной формы предполагает последующий этап ее функционирования в составе спонтанного действия. “...В момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия, - пишет Л.С.Выготский, - развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается” (т.2, с.245).

Суммируя сказанное, можно констатировать, что с учетом идеи возрастной цикличности генеза, которую Выготский разрабатывал в последние годы жизни, акт культурного развития предстает как процесс, начало и конец которого отмечены функционированием культурных натуральностей разного уровня, а роль связующего звена играет момент опосредствования. Развитие начинается и заканчивается культурным естеством, а значит его основу задает спонтанность ребенка, т.е. не взрослый напрямую “лепит” ребенка, а сам ребенок посредством культурного взрослого творит себя².

² Если принять во внимание, что спонтанное (непосредственное) действие по сути и есть ближайшее проявление аффекта, или “динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*” (Выготский, т.2, с.22), то становится более понятным утверждение, что “аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом” (Выготский, т.4, с.296).

Второй вывод, который можно сделать, состоит в том, что спонтанная деятельность ребенка несет на себе два сосуществующих во времени плана развития. Один из них - созревание усвоенной ранее культурной формы, второй - закладка и вызревание новой функции, которая на следующем этапе сможет стать объектом культурного опосредствования.

Как уже отмечалось выше, концепция развивающего обучения берет за основу и продолжает преимущественно тот аспект культурно-исторической теории, где в фокусе внимания оказывается передача-присвоение культурной формы, т.е. обучение как «внутренне необходимый и всеобщий момент» развития ребенка (Л.С.Выготский)³.

Так, имеет место тенденция к рассмотрению развития в границах опосредствования, к существенному сближению (взаимоналожению) этих процессов. «...Воспитание и обучение («присвоение»), - пишет В.В.Давыдов, - это всеобщие формы психического развития человека» (Давыдов, 1996, с. 85). И несколько ниже: «... Главное здесь это объяснить, как развитие от начала до конца (подчеркнуто мной. - П.Н.) может происходить в форме воспитания и обучения» (с.88). Иными словами, развитие видится как «подводная» часть присвоения культурной формы, как «внутренний ход развития» (с.372), связанный с контролируемым (см. работы П.Я.Гальперина) переходом от интер- к интра-. «...Способы ... деятельности, сначала усвоенные в их внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные) или *интрапсихические* процессы. Именно в этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т.е. в процессе интериоризации, преобразования интерпсихического в интрапсихическое, - пишет В.В.Давыдов, - осуществляется психическое развитие человека» (с.83-84).

При этом наряду с подчеркиванием роли обучения и однозначным выдвиганием на первый план метода формирующего эксперимента, для которого «характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им процессы» (с.283), имеет место недооценка самостоятельного значения в развитии спонтанных процессов и образований. Например, критика Пиаже, рассматривающего факты спонтанной «координации и организации» действий как основу естественного процесса «созревания» психики, не сопровождается попыткой реинтерпретации соответствующих психологических фактов с позиции культурно-исторической теории - в рамках намечаемой схемы развития они, по-видимому, не находят достойного места (см. с. 79-82).

Аналогичная картина имеет место в разъяснениях В.В.Давыдова относительно преемственности дошкольного и школьного обучения. Так, принцип преемственности справедливо интерпретируется как «связь качественно различного». Однако при этом внимание сосредоточено на «различии». Что же касается «связи», то вопрос о ее принципиальном содержании, о том, какова должна быть наличная (спонтанная) форма, чтобы могла состояться идеальная, остается слабо проработанным, а в плане практическом проблема сводится к установлению «посильности» или «непосильности» для ребенка тех или иных культурных содержаний и форм (см. с. 280-281, 278). В свою очередь, это означает, что сам переход от наличного к идеальному мыслится скорее как преодоление-порождение, чем как преодоление-метаморфоза, что несколько выхолащивает идею преемственности развития как таковую. Впрочем, такое же недостаточное внимание к наличной форме имело место и в формирующих экспериментах А.Н.Леонтьева и П.Я.Гальперина (см. Б.Эльконин, 1994).

Наконец, сходная тенденция, к предельной фокусировке внимания на роли обучения, видна в попытке В.В.Давыдова определить в развитии место для «собственной» деятельности ребенка: она рассматривается преимущественно в контексте обучения («воспроизводящая деятельность») и как его результат, т.е. как определяемая кругом учебных форм и задач, а значит, в сущности, берется не как подлинно спонтанная (Давыдов, 1996, сс.86,164,170). Правда, Давыдов пишет, что при формировании воспроизводящей («учебной») деятельности имеют место элементы инициативы ребенка, а потом «сравнительно быстро ребенок становится субъектом этой деятельности, и тут по мере ослабления формирующих ее «рычагов» можно говорить уже о ее развитии» (с.170). Таким образом, некое нарастание спонтанности действия и соответствующее ему продолжение развития как

³ Говоря о концепции развивающего обучения, я имею в виду прежде всего систему положений, которая представлена в обобщающих трудах В.В.Давыдова (Давыдов, 1986; 1996)

бы имеются в виду. Однако что это за дополнительный этап, следующий за интериоризацией, пока остается неясным. Давыдов лишь фиксирует, что учебная деятельность, рассматриваемая как главное новообразование начальной школы, к концу этого возраста оказывается не сформированной в качестве индивидуальной, ребенок не становится ее субъектом. «Как показывают наблюдения, - пишет В.В.Давыдов, - за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V-IX классах, а затем в старших классах? ...Четкого ответа на эти вопросы у нас пока еще нет» (с.271).

Рискну высказать предположение, что это теоретико-экспериментальное затруднение в значительной мере обусловлено двумя обстоятельствами: во-первых, тенденцией приравнивания цикла развития к одному возрасту, а не к двум, как это следует из периодизации Д.Б.Эльконина, а во-вторых, реальной недооценкой самостоятельной роли в развитии подлинно спонтанных процессов и образований, что, в принципе, входит в противоречие с опорными положениями марксистской теории деятельности, которые В.В.Давыдов полностью разделяет. Например, как уже говорилось, фактор «собственной, личной деятельности» ребенка принимается, но в заранее определенных границах, очерченных задачами «воспроизводства», к тому же «правильно поставленного» взрослым - в то же время отчетливо фиксируется, что фундаментальная характеристика деятельности, ее суть – это свободное созидание «собственных общественных отношений и самого себя» (Давыдов, 1996, с.14), или в другой формулировке - «творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности» (с.15). Таким образом оказывается, что сама категория деятельности в теории развивающего обучения «работает» не в полную силу⁴.

II

Включение в представление о развитии спонтанной составляющей достаточно характерно для отечественной психологии. Особая роль здесь принадлежит исследователям дошкольного детства, что вполне объяснимо, если учесть слабость у детей этого возраста произвольных функций. Так, идею “спонтанности” как важнейшей характеристики процесса развития настойчиво удерживал А.В.Запорожец (Запорожец, 1986). В его классических трудах и в работах его сотрудников самостоятельная деятельность ребенка и естественно формирующиеся в ней процессы получили разностороннее и подробное освещение.

Однако в данном контексте более важен тот факт, что в ходе самих формирующих исследований обнаружилось, что интериоризация культурной формы (перевод действия во внутренний речевой план) как таковая не влечет за собой непосредственно развивающего эффекта. Симптоматично, что именно П.Я.Гальперин, для позиции которого было характерно предельное сближение развития с организованным извне опосредствованием-интериоризацией, в одной из своих последних публикаций вдруг резко развел эти процессы. “... Даже хорошее усвоение ... приемов, - писал он, - само по себе к развитию не ведет. Эти возможности реализуются лишь при условии, что они активно используются, а это происходит лишь тогда, когда они отвечают основным интересам ребенка» (Гальперин, 1998, с.388). Таким образом, согласно позднему П.Я.Гальперину собственно развитие имеет место после обучения в ходе подлинно спонтанного применения усвоенного способа действия.

Определенный шаг за границы сложившейся схемы опосредствования сделан и в недавнем исследовании К.Н.Поливановой, где экспериментально продемонстрировано, что полнота освоения способа действия предполагает как интериоризацию, так и его эмансипацию (субъективацию) за счет отрыва от условий формирования (Поливанова, 2000).

Наконец, в дневниках Д.Б.Эльконина встречается интересная гипотеза, согласно которой акт умственного развития складывается из двух периодов: в одном ведущим выступает сам переход к новым схемам (способам) ориентации, а в другом – собственно функциональное развитие, в ходе

⁴ В теории развивающего обучения есть и другие трудные моменты, требующие более отчетливого внутреннего согласования. Так например, утверждается различие и генетическая связь между осваиваемым (теоретическим) способом действия и способом его освоения (учебной деятельностью), при том, что и то и другое напрямую обусловлено осваиваемым предметным содержанием. Как пишет сам В.В.Давыдов: «... основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы (или способы) организации обучения» (Давыдов, 1986, с. 145). И далее, цитируя Д.Б.Эльконина: « обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний» (с. 145). Следует отметить и то, что в рамках обозначенной позиции понятие “зоны ближайшего развития” несколько утрачивает свою потенциальную эвристичность, поскольку перекрывается понятием интериоризации и выступает лишь как его конкретизация (см. Давыдов, 1996, с.83).

которого эта ориентация приобретает форму непосредственности. Ввиду важности гипотезы позволю себе привести длинную цитату:

“2.3.1969. (...) столкнулся с вопросом о существовании двух различных, но взаимосвязанных плоскостей умственного развития. Первая - переход от одних схем ориентации в действительности к другим. Эти переходы, выражаясь языком Пиаже, от дооператорного уровня к уровню конкретных операций, а затем к уровню формальных операций. Вторая - функциональное развитие, заключающееся в переходе от опосредованного ориентирования (посредством внешних средств - мер, эталонов и т.п.) к непосредственной ориентации, к прямому усмотрению, т.е. переходе к развитым умственным действиям по всем параметрам .

Обе плоскости взаимосвязаны, ибо до того, как произошло функциональное развитие, невозможен переход к новым схемам. Почему? Да просто потому, что результат усмотрения при данной схеме становится сам предметом анализа при следующей:

Из этого следует ... есть периоды, для которых ведущее - переход, и есть периоды, где ведущее - функциональное развитие” (Д.Б.Эльконин, 1989, сс.494-495).

Эта гипотеза, в сущности, подхватывает уже обсуждавшуюся мысль Л.С.Выготского о том, что окончательное становление способа происходит в ходе спонтанного употребления освоенной формы действия и имеет своим завершающим результатом новую непосредственность.

Будучи транспонированными в возрастной план, эти утверждения хорошо согласуются с периодизацией Д.Б.Эльконина, согласно которой целостный шаг онтогенеза составляют два смежных и дополнительных по своей функции возраста. И это наводит на мысль, что именно возрастная эпоха, а не один отдельно взятый возраст, намечает ту рамку, в границах которой следует полагать исходный пункт и конечные результаты полного цикла развития.

Если последовать приведенной схеме, то первая половина возрастной эпохи выступит этапом преимущественного освоения нового способа действия в его различных предметных конкретизациях, а вторая – этапом «апробирования цели действием» (Леонтьев, 1983), где способ выступает как “инструмент опробования новых возможных целей и собственных задач” (Б.Эльконин и др, 2002, с.22.)⁵, в результате чего происходит полагание того пространства возможных достижений, которое предполагает осваиваемый общий способ действия, в пределе - пространства жизненного.

И здесь возникает вопрос – что же представляет собой психологический результат опробования “новых возможных целей и собственных задач”, или, иными словами, какое культурно-психологическое новообразование следует рассматривать в качестве целостного итога полного цикла развития (а значит и целевого ориентира соответствующего образовательного цикла). Это явно уже не просто обобщенный способ действия как способность, сформировавшаяся в предписанных рамках учебной ситуации (даже с учетом последующих учебных применений) и целиком находящаяся как бы внутри индивида в виде особой потенции. Некоторые предположительные атрибуты этого новообразования мы уже зафиксировали. Так, оно связано с положенным пространством достижений, с уже явленной потенцией, т.е. представляет опыт, который содержит проекцию действия на окружающие условия. Кроме того, в отличие от «общего способа действия» как способности, для которой рефлексивность выступает образующей характеристикой, главной особенностью итогового новообразования является непосредственность, т.е. определенная слитность субъекта с объектом (средой) и с самим собой, своим действием. Согласно К.Левину основания для такой слитности заложены в самом устройстве сознательного, преднамеренного действия, которое несет в себе предпосылки натурализации: «... акт намерения подготавливает, как правило, *неуправляемое полевое действие*» (Левин, 2001, с.162); *«Благодаря намерению создаются такие обстоятельства, которые*

⁵ Отмечу, что такое видение структуры возрастной эпохи самим Д.Б.Эльconiным не было реализовано, но нашло отражение в периодизации онтогенеза, разработанной В.И.Слободчиковым и Г.А.Цукерман (1996), и в проекте по построению связи начальной и средней школы, осуществляемом под руководством Б.Эльконина (см. 2003)

Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Согласно приведенным соображениям, цикл развития имеет два такта: опосредствование и реализацию способа. Это входит в определенное противоречие с положением, которого придерживались и Л.С.Выготский, и Д.Б.Эльконин, и В.В.Давыдов, - о сквозной роли обучения в развитии. Напомню, однако, что согласно периодизации Д.Б.Эльконина “апробирование цели действием” также связано с присвоением идеальных форм, только в данном случае формы представляют не способы, т.е. операционально-технический аспект, а всю полноту действия, снятую в его аффективно-смысловой стороне (задачах, мотивах, отношениях). Правда, на этой стадии субъект, по меткому замечанию Б.Эльконина, осуществляет пробу уже не столько “на эффект”, сколько “на аффект” (Б.Эльконин, 2003), а значит само взаимодействие наличной и идеальной формы носит какой-то иной характер. Тем не менее, как и предполагал Д.Б.Эльконин, можно говорить о двух аспектах и ступенях освоения полноты идеальной формы

позднее позволяют просто отдаться действию поля ...» (с. 159). Л.С.Выготский называл это «главным парадоксом воли» (см. Выготский, т.3)⁶.

По-видимому это новообразование можно было бы обозначить как функционально-смысловое поле, или, на данный момент, просто как «функциональное поле» (ФП). Значение, которое мыслится за этим термином, определенным образом суммирует соответствующие представления К.Левина, Ж.Пиаже, Л.С.Выготского, Н.А.Бернштейна и ряда других исследователей, объединенных стремлением задать целостную картину детерминации поведения индивида, в которой сопрягаются субъект и объект, интеллект и аффект. ФП - это «культурная натуральность», или «вторая натура», т.е. функциональный орган, задающий «из индивида» действительный горизонт его собственного действия. Причем будучи продуктом деятельности по построению жизненного пространства, ФП интегрирует в себе не только освоенные способы преобразования вещей, но и сам опыт их освоения, а также соответствующий опыт взаимодействия с людьми, т.е. задает горизонт понимания и коммуникации.

В той слитности, которая характеризует ФП, можно выделить два аспекта: интеллектуальный и аффективный. Аффективный аспект представлен прежде всего богатой феноменологией, представленной в работах К.Левина и его сотрудников («полевое поведение», положительные и отрицательные «валентности» предметов и пр.). Что же касается интеллектуального аспекта, то он достаточно обширно проступает в работах отечественных психологов. К их числу относятся, например, исследования Л.Ф.Обуховой, посвященные снятию феноменов Пиаже. Анализируя эти формирующие эксперименты, П.Я.Гальперин обращает внимание на то, что «за ... стадией сосуществования непосредственного восприятия и нового умственного плана наступает заключительная стадия экспериментального обучения, когда наглядная картина подчиняется умственному плану», т.е. происходит снятие противоречия между понимаемым и наглядно воспринимаемым, «...изменение первоначальной, наивной картины вещей» через подчинение очевидности тому, что понимается (см. Гальперин, 1969, с.23). В другой работе он пишет о превращении нового способа в обобщенный «динамический стереотип», который «автоматически срабатывает, и прежде, чем ребенок приступит к «сознательному анализу» материала, ...он «непосредственно видит понятие» (или, наоборот, «видит, что его нет»))» (Гальперин, 1998, с. 363-364).

Другая особенность обсуждаемого новообразования, тесно связанная с первой, состоит в том, что по мере его построения происходит интеграция тех действий и операций, которые составляют его исходную основу, в новые смысловые единицы активности. Согласно К.Левину, включение действия в более широкую целостность человеческой деятельности превращает его в «несамостоятельный момент целостного процесса, который может быть объяснен только исходя из целого» (Левин, 2001, с.101-102). При этом он вводит понятие «психически реальных» процессов, которые не сводятся к «операциям» (см. с.104). Это положение можно дополнить интересной гипотезой Д.Б.Эльконина, согласно которой образование новых функциональных систем связано с расщеплением сложившихся (Д.Б.Эльконин, 2004). Таким образом, можно предполагать, что при складывании ФП исходные способы действия подвергаются декомпозиции и переоформлению, т.е. не сохраняются в своем первоначальном виде, а как бы «растворяются» в новом культурно-психологическом образовании, приобретая при этом характеристики спонтанности, импульсивности, нерелексивности.

В пользу такого утверждения в известной мере говорят некоторые факты. Например, при функциональных нарушениях, вызванных нервными заболеваниями или повреждениями мозга, наблюдаются выпадения отдельных операций, которые легко воспроизводятся в составе целостных привычных действий. Один из таких случаев, описанный Гольдштейном, приводится у Л.С.Выготского: «... Больного просят закрыть глаза. Он пытается выполнить поручение и закрыть глаза, но не закрывает их. Тогда его просят: «Покажите, как вы ложитесь спать». Больной показывает и при этом закрывает глаза» (Выготский, т.2, с. 463-464). Иногда операция может быть сохранной, но выполняется в полном объеме только в контексте осмысленного предметного действия (Леонтьев,

⁶ Разумеется такая «слитность» не устраняет субъекта: какой-то высший «слой» личности всегда остается неангажированным полем и удерживает сознательный контроль над ситуацией в целом и какими-то ее элементами (К.Левин, 2001).

Запорожец, 1945, с. 10-11). То же бывает в норме, когда для припоминания некоторой детали действия приходится сначала воспроизвести всю ситуацию в целом, а затем «вычислить» ее составляющие. Сходные трудности испытывает начинающий наставник, который обладая целостным навыком, чаще всего вынужден заново и творчески реконструировать по нему систему операций для организации обучения. К числу других психологических феноменов, которые относятся к ФП, можно отнести также «функциональную фиксированность прошлого опыта» (К.Дункер).

Если исходить из имеющихся данных (К.Левин, 2001; А.Валлон, 1967; Ж.Пиаже, 1994), то становление ФП выступает как связанное прежде всего с дифференциацией исходного способа действия и образованием сложных операциональных структур, в которых операции ставятся в различное отношение друг к другу. Этот процесс есть спонтанное развитие интеллекта, в котором имеет место выход в новую область, где в центре внимания оказывается не столько реализация общего способа действия, сколько организация (отбор, композиция, координация) конкретных действий (операций) с учетом условий и целей. Сам сформированный общий способ действия в его развертке приобретает статус ресурса целеполагания и целереализации (Б.Д.Эльконин).

Пользуясь терминологией Ж.Пиаже, который различал интеллект «просто пережитый» и интеллект «рефлектированный» (Пиаже, 1994, с.175), опыт решения усложняющихся конкретно-практических задач можно обозначить как «пережитый интеллект» (интеллект «в себе»), т.е. практическое освоение некоторого поля значимой задачной реальности. Согласно Пиаже расширение опыта действования основывается на опробовании (построении) многообразных усложняющихся траекторий воздействия на объекты, связанных с «прогрессирующими композициями». «Далекие от того, чтобы «применять принцип», эти действия организуются согласно внутренним условиям связи между ними, и именно структура этой организации составляет реальное мышление ...» (Там же, с.89). Используя другой термин Пиаже, можно сказать, что ФП – это область «неконституированного» мышления (Там же, с.95).

Сходные рассуждения можно найти у П.Я.Гальперина. Так он пишет: «... из массы накопленного опыта образуется мышление в виде набора конкретных приемов и условий их применений» (П.Я.Гальперин, 1998, с. 67). И далее: «Сталкиваясь с богатством реальных свойств и отношений вещей, практическая деятельность всегда оказывается шире своего сознательного плана и ребенок, осознавая ее неудачи и неожиданные достижения, преодолевает ограниченность наличной стадии овладения предметом и делает шаг к переходу на следующую ступень» (Там же, с.69).

Подводя некоторый итог, можно еще раз зафиксировать, что согласно проведенному предварительному анализу, в цикле развития намечаются две содержательные ступени: на первой происходит присвоение общего способа действия (опосредствование, завоевание нового уровня обобщения), на второй - сформировавшийся способ функционализируется, опосредствуя становление ФП. Однако, строго говоря, ФП как предпосылка и продукт целостной жизнедеятельности строится и функционирует в любой фазе развития действия, и в этом смысле диагностика актуального уровня умственного развития всегда имеет предметом именно ФП на той или иной ступени его генеза.

В психолого-педагогическом плане введение представления о ФП означает: а) отказ полагать итоговые результаты образовательных процессов в терминах психических (интеллектуальных) способностей, редуцирующих реальный горизонт человеческого действия; б) попытку втянуть необходимым образом в деятельностьную схему развития содержание, которое в педагогике фиксировано такими понятиями, как «опыт» и «компетентность»; в) попытку увязать умственное развитие с аффективной сферой, т.е. удержать процесс развития как целостность. Таким образом, ФП – это аффективно «заряженное» и интеллектуально организованное психологическое поле, порождаемое «пробно-продуктивными» (Б.Эльконин) действиями, и это реальность, в меру построения которой индивид обнаруживает то, что именуется опытностью, компетентностью и определенностью предпочтений (интересов).

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т.М., 1982-1984
3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка //Вопросы психологии. 1969, №1

4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 1998
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т.1, М., 1986.
8. Левин К. Динамическая психология. Избранные труды. М., 2001
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. М., 1983
10. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М., 1945
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000
13. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой. М.: Педагогика. 1985.
14. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психол. 1996. № 5
15. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994
16. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития / Вопр. психологии, 2004, № 1
17. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // В кн.: Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.
18. Эльконин Б.Д., Воронцов, А.Б., Высоцкая Е.В., Львовский В.А. Гипотеза о содержании обучения подростка в системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Вестник моро, 2002, №10.
19. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников / Вопр. психологии, 2004, № 1
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989