

**ОСНОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
(в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского)**

I

В самом общем виде прикладная психология развития задает способы построения жизненного пространства как пространства ("места") акта развития. Подобное построение предполагает определенную позицию, с которой пространство жизни видится как устроенное (или не устроенное) по логике акта развития. Понятно, что условием, такого рассмотрения является структурно-топическое, а не лишь временное представление акта развития. В противном случае окажется, что "место" жизни и "место" развития разносодержательны, разноразличны, разноразличны, а, следовательно, невозможно и никакое их взаимопревращение.

Вместе с тем, понятно также и то, что даже представленный структурно-топически акт развития мыслим лишь как предел и идея развертывания жизнетечения. И именно в этом смысле акт развития может быть понят как форма жизненного пространства, которое именно и лишь в этом смысле - полно, до предела развертывающейся реальности - может быть понято как материал этой формы.

II

Для того, чтобы указанное структурно-топическое рассмотрение акта развития стало возможным, необходимо выработать представление об онтологии развития и его единице, т.е. о способе полагания акта развития как особой реальности и возможностях порождения структуры этой реальности.

Представления об онтологии и единице развития требуют изменения традиционных для культурно-исторической концепции подхода и техники ("методики") мышления. Оговорюсь, что, поскольку я считаю себя представителем школы и традиции Л.С. Выготского, для меня изменение позиции означает доведение до предела имплицитно содержащихся в этой школе возможностей.

Во-первых, конечно же, объектом рассмотрения исследователя должен быть не набор косвенных свидетельств свершившегося развития (свидетельств изменений

сознания индивида, его отношений с другими, его действий и т.д.). Во-вторых, недостаточно и указаний на источник, движущие силы и условия развития. Из этого вовсе не следует, что не принимаются состав этих категорий или их содержание, сложившиеся в школе Выготского. Из этого следует, что надо вычленишь ту жизненную ситуацию, где, например, источник обнаруживается наблюдателем как источник, условие как условие, а движущие силы как реально и явственно движущие, т.е. наблюдатель фиксирует событие этих источников, условий и движущих сил. Последнее и значит представить ситуацию развития как особое жизненное состояние, где явлены, самообнаружены, а не лишь допущены основания развития человека и, более того, в качестве оснований представлены как таковые, а не в превращенном виде - как "отложившиеся" на каком-либо ином субстрате (например, в виде уже упомянутых изменений в сознании, общении или действиях).

Таков общий подход (его можно называть событийным), предельная идея, задающая горизонт исследований.

Этому подходу соответствует определенная техника мыслительной и экспериментальной работы, способ получения и удержания искомой самопроявленности, событийности изучаемого материала.

Развертывание чего-либо самообнаруживается, становится выраженным лишь в том случае, когда меняет, преобразует, а в пределе - порождает (или перерождает) сами обстоятельства $\mathbb{Z}$, где протекает, т.е. становится их центром и тем самым строит свое пространство - начинает иметь место. Иметь место - это и значит быть. В рассмотрении поведения и изнутри - кем развертывающегося процесса - и, вместе с тем, извне * как изменения среды и построения пространства возможностей - состоит моя мыслительная техника.

Предложенный подход и техника исследования имплицитно содержат все дальнейшие представления.

Ситуация развития как таковая улавливается с помощью трех категорий, названных категориями онтологии развития. Это - идеальная форма, событие и посредничество.

По известной мысли Выготского соотношение идеальной и реальной форм

задают специфику человеческого развития. С введением этого понятия развитие начало мыслиться, во-первых, в контексте освоения, и, во-вторых, что очень важно, в контексте осмысления и организации собственного поведения.

Испытывая эти контексты в рамках заявленного подхода, надо обернуть мысль и посмотреть, в каких случаях освоение идеальной формы есть ситуация развития, или что же есть такого в идеальной форме, что необходимо приводит к возникновению ситуации развития.

Понятно, что не всякий образец является задающей ситуацией, развития идеальной формой. То соотношение идеального и наличного, в котором строится акт развития, можно охарактеризовать следующим образом:

1. Идеальная форма - это не мысленный, воображаемый объект, а совершенный субъект - субъект совершенного действия.

2. Совершенное действие нельзя представить себе как нечто бесплотное и лишь в этом смысле идеальное; в его составе есть место совершенной реалии - той реалии, которая соответствует именно данной, этой и лишь этой идее, является ее, по выражению П.Флоренского (1991), "этостью"; существенно, что самое соотношение идеи и реальности не может быть наличным и данным.

3. Идеальная субъектность существует не просто как совершенное действие, но и как позиция - способ рассмотрения наличной ситуации, т.е. как точка отсчета, задающая своеобразный "экран", "зеркало" действия, относительно которого только и возможно его последовательное выполнение. Таким образом, идеальная форма существует и как идея, и как собственно форма - "держатель", фактическое основание действования. Идеальная форма - это лишь то совершенство, в котором открывается форма действия - его границы и возможности. В этом смысле идеальная форма - это и проект и основание поведения.

Лишь такая идеальность задает ситуацию развития. Понятно, что при таком понимании идеальной формы в ее строении задана незволюционность перехода от наличности к совершенству. Связка идеи и ее реалии - это, условно говоря, такой проект совершенствования, в котором заново открывается, пересоздается наличная ситуация поведения; у человека как бы открываются глаза и он прозревает.

Понятно, что явление такой идеальной формы - есть событие. Событие в простом смысле выделенности этого явления (как для самого индивида, так и для наблюдателя) из естественного жизнетечения. Акт развития - есть событие идеальной формы. Это утверждение можно обернуть и сказать, что идеальная форма не может быть "вписана" в естественное течение жизни, ее сущность - это событийность.

В анализе события следует подчеркнуть три аспекта, следующих из строения идеальной формы.

Во-первых, это адресованность идеальной формы - полагание субъекта.

Во-вторых, недетерминированность события ни прошлым, ни будущим. Событие связано не с продолжением естественного хода жизни, а с его перерывом и преобразованием.

Наконец, в-третьих, событие - это не просто переход, а смысловой переход, т.е. не просто переход из одних жизненных обстоятельств в другие, а такой переход в иные обстоятельства, который есть вместе с тем (именно вместе с тем) взаимопереход между идеей и ее реальностью. Ситуация события двумерна', и именно совпадение двух переходов (наличное - иное, идея - реалья) задает специфику событийности, специфику явления идеальной формы и позволяет отличить собственно акт развития от его редукций и имитаций.

Исходно и первично двойственная граница, характеризующая событие существует и держится не знаково или вещно, а персонально. Подобная персона и есть посредник. Абстрактно выражаясь, посредник олицетворяет идею. Он должен так представить, адресовать совершенную жизнь, чтобы она обернулась самообнаружением посредаваемого, построением специальных поисковых действий по выявлению реальности идеи.

Посредник по своей сути двойственный персонаж: он представитель совершенного мира, но при этом не столько носитель образцов для подражания, сколько как бы живой "экран", зеркало - тот, через которого ищется и обнаруживается предметное основание действованиа. В этом смысле посредник - это как бы пробное тело действия, через которое проходит граница между "так" и "не

так", а впоследствии между "вижу" - "не вижу" и "понимаю" - "не понимаю".

Посредник должен приобщать других совершенной жизни - причастить идее и, вместе с тем, выстроить пространство испытания этой причастности. Посредничество имеет место на границе двух смысловых пространств: пространства причастия идее и пространства ее осуществления в наличных обстоятельствах.

Быть на границе - это значит способствовать тому, что бы все большее оформление и развертывание одного приводило не к замыканию в нем, а, наоборот, к обнаружению другого. Например, причащая чему-либо в ритуально-обрядовых формах, надо не замкнуть на них причащаемого, а представить иное - то окружение, где самое это причастие и этот обряд имеют место. Представить - это в данном случае значит перейти к способу рассмотрения реальности с точки зрения совершенства, т.е. превратить совершенное бытие в способ рассмотрения. Например, применительно к онтогенезу, преодолеть игровую роль в условной позиции.

Итак, позиция посредника задана границей между причастием и осуществлением. Действие, которое строится в этом месте, и есть единица развития.

Это действие может и не быть осознанно посредническим. Важно, чтобы в свою структуру оно включало три момента.

Первый момент - обращенность к другим. При этом, построение чего-либо и обращение не должны быть связаны внешним образом. Обращенность должна быть понята как внутренний и необходимый момент самого построения.

Второй момент - осмысленность. Это должно быть действие, сам факт выполнения которого выражает и представляет смысл, т.е. действие, само выполнение которого есть событие. Такое действие можно назвать значащим.

Третий момент - переходность. Это должно быть действие, само построение которого есть акт развития.

Искомое действие имеет две, на первый взгляд противоречивые, характеристики.

Во-первых, в этом действии создается, говоря словами А.Ф.Лосева, самодовлеющая предметность. Предмет создается таким, "как будто его никто не создавал и как будто не было никаких физико-физиолого-психологических

материалов, из которых он фактически только и мог возникнуть." (А.Ф.Лосев, 1982, с.54)

Во-вторых, этот индивидуальный и независимый от создателя предмет перерождает ситуацию его же построения. Лишь, будучи действующим на ситуацию своего построения, предмет обретает место в ней - обретает значение.

Лишь то действие, в котором строится подобный предмет, является продуктивным. Для него характерна двойственность, двунаправленность и, как бы внутренняя, двудейственность. Действие в ситуации - построение чего-либо (одно действие) оборачивается действием с ситуацией, т.е. преобразованием самой ситуации (другим действием). Превращение первого действия во второе и есть акт развития или творческий акт, составляющий внутреннюю структуру (внутреннюю форму) продуктивного действия.

Приведенная схема продуктивного действия может являться не только предметом, открываемым в поведении, но и способом рассмотрения поведения, методом его анализа. И этот метод, как уже говорилось в начале этого параграфа, состоит в том, чтобы развертывание чего-либо понять как действие самого этого развертывания на иное, а именно на то, где оно осуществляется. Именно при таком способе рассмотрения обнаруживается и проявляется само пространство действия, поскольку оно предстает не как пустой эфир, а как претерпевающий материал.

Говоря о методе, необходимо удерживать, что речь идет именно о представлении, специфической работе по приданию, как бы приписыванию двухдейственности, по мысленному превращению среды в претерпевающую действие или порождаемую действием. Необходимым и единственным средством такой работы являются знаково-символические формы. Именно и только с их помощью можно так представить действие.

III

Представления об онтологии и единице развития являются в собственном смысле слова основаниями прикладной психологии развития, т.к. являются основаниями проектирования образовательных пространств как пространств

развития (Эльконин Б., 1992г, Фрумин И., Эльконин Б., 1993г.)

Сказанное означает, что объектом проектирования должна стать событийность неких культурных содержаний. Проектирование - это оформление события в языке строения самого образовательного пространства.

Для того, чтобы проект образовательного пространства был вместе с тем и проектом пространства развития, т.е. содержал

возможности (источники, условия и движущие силы) того, чтобы "движение" индивидов и сообществ в этом пространстве строилось как акт их развития, необходимо соблюсти следующие принципы проектирования:

1. Пространство должно проектироваться как поляризованное. Каждому содержанию должно быть противопоставлено противоположное. Например, образовательному пространству - необразовательное (или внеобразовательное), учебному неучебное.

1а. Однако же ни в коем случае противоположность чему-либо не должна выступать для индивидов, "населяющих" пространство, лишь негативно, с приставкой "не". Так необразовательное пространство должно выступать, например, как рекреационное, неучебное - как игровое и т.п. Противопоставленность должна быть имплицитной. Противопоставление должно открываться, а не навязываться.

2. Внутренне поляризованное пространство должно строиться как переходное. Предметом проектирования должны являться границы между составляющими его содержания.

2а. Однако же ни в коем случае как для наблюдателя, так и для находящегося в пространстве индивида граница не должна предшествовать содержанию ограничиваемого - его "центру". Она должна становиться видимой и осязаемой лишь в момент перехода от одного содержания к другому, т.е. в момент пробы переноса способа работы в одном содержании на иное. В противном же случае будет спроектирована не расчлененная, конкретная полиморфная целостность, а набор ограниченностей, отдельностей.

Итак, границы, так же, как и полюса, должны быть заданы имплицитно - должны открываться, а не навязываться.

3. Все полюса образовательного пространства должны строиться как взаимоотображенные. Например, в учебных ситуациях должно быть место для элементов игры, в тренировочных - для исследования и т.п. Лишь в этом случае полюса не станут отдельностями, т.е. окажутся внутренне, а не лишь внешне соположенными. Сказанное достаточно просто. Каждая ситуация строится вокруг "ведущего" действия. Но ведущее - не значит единственное и, тем более, регламентированно-единственное.

4. Внутренняя, имплицитная поляризация и пограничность должны проектироваться и "по вертикали" - как разносодержательность возрастов, и "по горизонтали" - как разносодержательность, полипредметность пространств и ситуаций в одном возрасте.

5. И межвозрастные, и одновозрастные содержания должны строиться внутреннеосообразно. Это значит, что предметно-символическое оформление какого-либо "места" должно строиться не для отличия от чего-либо, противопоставления чему-либо иному, а лишь для того, чтобы соответствовать содержанию жизни в самом этом месте. "Вертикальные" (возрастные) противопоставления должны строиться не для взросления и не для открытия новой идеальной формы, а лишь для того, чтобы в них можно было полнее, например, освоить какое-нибудь содержание. Точно так же и "горизонтальные", внутривозрастные "места" должны строиться не "для" обнаружения границ какого-либо действия, т.е. не для отличия данного действия от другого, а для того, чтобы возможно более полно развернуть данное действие.

6. При всей своей недоопределенности разные предметно-пространственные формы задания разных содержаний жизни должны быть, возможно, более обозримы. Хоть бы и внешним образом индивиду должно быть представлено многообразие, "веер" различных содержаний.

Комментарием к заданным принципам проектирования должны быть ответы на два вопроса:

1. Почему я настаиваю на так называемой имплицитности, не данности, а заданности отношений между разными "местами" пространства?

2. Почему, все-таки, так важна именно разносодержательность этих "мест" и даже не просто разносодержательность, а противопоставленность и пограничность?

Ответ на поставленные вопросы включает три тезиса.

А. ИмPLICITная противопоставленность, причем именно имPLICITная и именно противопоставленность, является способом задания фигуры взрослого как позиции посредника. Те границы, о которых говорилось во второй паре принципов проектирования, задают эту позицию. Позиция посредника, как уже говорилось, двойственно определена. С одной стороны, посредник не должен замкнуть посреДствуемого в некоем содержании и тем самым ограничить его. С другой стороны (следуя логике продуктивного действия), нельзя явить иное и вместе с тем границы данного действия, т.е. его форму и идею до полного развертывания самого этого действия. Лишь в момент полного разворачивания может возникнуть переход к порождению действием его же ситуации. Понятно, что никаким образом извне не может быть дано, когда этот момент наступит, или извне же указано, что он наступил.

Б. В начале доклада я уже указывал на то, что проектирование - это оформление события в языке пространства. В отношении посредничества и продуктивного действия язык - это способ удерживания определенности места действия, т.е. способ удерживания его значения. Удерживать значение действия - значит, удерживать постоянство или изменения отношения между развертыванием действия и преобразованием (или сохранением) ситуации, которая при этом порождается или оформляется.

В этом смысле те предметно-символические формы, в которых различаются, разграничиваются, со- и противопоставляются, т.е. соотносятся ситуации, и "места" образовательного пространства являются "словами" языка, задающего "движение" в нем. Но это такие слова, которые нельзя определить и понять иначе, чем фактически переходя через границы и "на себе" соотнося разные содержания. Именно потому, что язык события требует продуктивного действия и продуктивного же способа рассмотрения и полагания поведения, границы, против- и сопоставления не могут проектироваться как натурально зримые. Но потому, что они должны стать зримыми

("стать быть", - сказал бы А.Ф.Лосев), "места" должны проектироваться как фактически-натурально различные и как бы "неспроста", а по замыслу "разнодейственные".

Собственно "событийную речь" - ритуалы, символы, жесты переходов и разнозначностей действий должны создавать сами людские сообщества, "населяющие" пространство, а не его проектировщики. Нельзя впадать в вечную педагогическую ошибку понимания языка вместо понимающего. Проектировщик должен удерживаться в рамках задания пространства возможностей и лишь возможностей для выполнения значащих продуктивных действий и фиксации значения этих действий -событийного способа оформления поведения.

Выполнение этой "заповеди" и открывает область прикладной" психологии развития.

В. Проектирование образовательного пространства как внутренне пограничного, а тем самым внутренне посреднического и внутренне событийного задает еще один чрезвычайно важный аспект пребывания в этом пространстве. Образовательное пространство, выстроенное подобным образом, диктует пробно-поисковый режим жизни всех персон, в нем находящихся.

Я уже упоминал о том, что "провоцируется" перенос форм поведения из одних "мест" и содержаний в другие. Лишь в подобном Переносе может быть обнаружена уместность поведения - его форма. Пространство выстроено как пространство пробы уместности, пробы значения действия. Такова проектируемая позиция ребенка в этом пространстве.

Позиция взрослых задана как посредническая и связана с необходимостью оформить пробы детей через разносодержательность и пограничность. Поскольку, как уже говорилось, нет никаких заранее положенных правил оформления этих проб и правил превращения поведения в продуктивное действие, эта позиция также может осуществляться лишь как поисково-исследовательская. Посредник - это тот человек, который может, во-первых, рассмотреть поведение как значимое действие, т.е. внутренне "дооформить" его до события и, во-вторых, найти средства ("пробные тела") "возвращения" этого рассмотрения самим индивидам.

Поиск и построение способов "рассмотрения" и "возвращения" составляют пробное поле работы посредников.

IV

До сих пор, говоря о проектируемых объектах, я обходился достаточно абстрактными выражениями, такими, как "место", "содержание", "предметно-символическая форма", "ситуация", "пространство" и т.д. Для задания принципов проектирования событийности и продуктивности этого было достаточно. Однако, скорее всего, не может быть спроектировано и выстроено пространство событийности вообще и продуктивности вообще. И то, и другое есть основания и форма "становления быть" какой-либо определенной идеи, т.е. какой-либо предметности. И, следовательно, необходимо ответить на вопрос о том, событие чего проектируется. В соответствии с той позицией, в которой я работаю, отвечаю: "Событие возраста как культурно-исторической реалии."

Это достаточно непростой ответ и его надо рассмотреть более подробно.

Во-первых, надо понять, кому должен быть явлен возраст, Например, исследователю-наблюдателю, педагогу или ребенку? Во-вторых, в зависимости от ответа на первый вопрос, необходимо понять, что это значит в отношении возраста быть явленным?

Я попытаюсь здесь реконструировать позицию исследователя наблюдателя. Сама постановка вопроса о том, что значит для возраста быть явленным, предполагающая событийный подход к возрасту, нетривиальна для культурно-исторической и деятельностной теорий. Точно так же, как в случае условий, источников и движущих сил развития (см. I), событийность требует не допущения, пусть и очень обоснованного, историко-культурно-психологических реалий возрастного развития, например, таких, как ведущая деятельность, социальная ситуация развития, а создания условий их появления как таковых. Условий, из которых можно наблюдать "ведущест" какой-либо предметной деятельности или "отливание" ее становления в определенность места ее субъекта среди других людей - его место в обществе. (Д.Б. Эльконин, 1989г.) Еще раз подчеркну, что в рамках событийного подхода надо не доказывать, что некая деятельность является ведущей,

а показывать это. Поэтому здесь недостаточно указаний на "симптомы" ведущести, например, на то, что именно в этой деятельности формируются так называемые возрастные новообразования, или на то, что через содержание именно этой деятельности осмысливается нечто иное и даже на то, что именно в этой деятельности полно и осмысленно осуществляется общение детей и взрослых. Чтобы показать ведущесть, надо обнаружить сами феномены превращения действий в осмысление или в обращение. Здесь необходимо, сделать одно примечание. Повторяю, что превращения построения в значение и в обращение необходимый момент продуктивного действия и соответствующего ему способа осмысления поведений. В целом ясны черты лабораторно-экспериментального способа изучения этих превращений.(И.Фрумин Б. Эльконин, 1994г.) Здесь же речь идет о деятельности. Я не берусь переосмыслить понятие деятельности. Вместе с тем, исходя из схем события и продуктивного действия, считаю возможным представить деятельность, и особенно ведущую деятельность, как удерживание во времени и воссоздание особых предметно-символических средств перехода от действия к его значению и месту. Например, в отношении дошкольной игры - это воссоздание перехода между замещающими действиями и воображаемой ситуацией. Известно, что этот переход строится "как сокращение первого при все более явственном актуализировании второго и в конце концов приводит к созданию образно-символической предметности - удерживающей сам этот переход - игровой роли.(Д.Б. Эльконин, 1978г.)

Для того, чтобы подойти если и не к феноменам, то хотя бы к наблюдаемым фактам ведущей деятельности, необходимо вспомнить слова Д.Б. Эльконина о том, что ведущую деятельность необходимо изучать в связи с другими. "Перефразируя известное положение Л.С. Выготского, можно сказать, - писал Д.Б. Эльконин, - что существенно важно не просто появление нового типа деятельности, а возникновение нового типа связи, нового типа соподчинения между отдельными их видами" (1976, 4-5)

Несколько меняя: смысл приведенного высказывания, я утверждаю, что ведущую деятельность как ведущую только и можно изучать в связи с другими.

Более того, ее можно изучать лишь через связь с другими. Для того, чтобы факты ведущести можно было наблюдать, необходимо "иметь перед собой" систему деятельностей. В словах "иметь перед собой" - вся соль. Вся соль в том, чтобы найти такую точку зрения, с которой деятельности выступают как элементы наблюдаемого поля, а их связи - как события (происшествия) в нем.

Понятно, что для наблюдателя наблюдаемое "поле" должно выступать как полипредметное и полиморфное. Таким полем и является образовательное пространство, если оно проектируется в соответствии с заданными требованиями (III). Лишь в имплицитно переходном и пограничном пространстве возможно наблюдение за смысловыми трансформациями поведения, потому что лишь в нем есть ориентиры, точки отсчета, относительно которых можно "узнать" и зафиксировать эти трансформации. Такими ориентирами являются пространственно-предметно-символические формы означивания уместности действий. Точнее говоря, ориентиром для наблюдателя является превращение пространственно-предметной формы задания действий в пространственно-предметно-символическую, выражающееся в испытании и создании новых форм продуктивной общности детей и взрослых.

Заданная мной "логика" строения пространства является тем "экраном", относительно которого наблюдатель лишь только и может видеть фактические "траектории движения" своих "испытуемых". Видеть их пробы переходов и констатировать фактические смысловые центры и границы пространства через переустройство или сохранение (воссоздание) его внутреннего строения теми, кто "движется" в нем. В постоянстве таких "центраций" и переходов-преобразований и выступит ведущестъ или неведущестъ какого-либо содержания. Таким образом, проектируемое образовательное пространство является "экспериментальным станком" для исследования возраста и экспериментирования с ним.

В контексте же названия статьи я еще раз утверждаю, что именно экспериментальность, поисковость являются адекватным "режимом" приложения той психологии развития, центром которой является событийное задание и представление как культурной формы, так и самого акта развития.

Примечания.

1 - Эти утверждения нетривиальны, во-первых, потому, что, как правило, развитие приписывалось индивиду и при этом полагалось, что "местом" развития является его сознание. И, во-вторых, потому, что устройство пространства жизни по логике акта развития предполагает метаморфозы самого этого пространства в определенных точках-моментах движения по нему.

2 - Аналогичное рассуждение о материале и форме художественного произведения см. в работе М.М.Бахтина "Содержание, материал и форма художественного произведения" (1975г.)

3 - В эти обстоятельства входит "субъективность" как действующего, так и наблюдателя.

4 - Сказанное экспериментально подтверждается тем, что символы порождения или преобразования ситуации действием опосредствуют решение так называемых творческих задач. Также экспериментально показано, что двухдейственность, т.е. продуктивность, может быть представлена в значении слова. Показано, что слово, означающее творческий акт, фиксирует и удерживает не свойства и отношения вещей, а место действия в 4 ситуации, т.е. постоянство, неслучайность отношения между развертыванием действия и действием самого этого развертывания. (Б.Д.Эльконин 1994г.)

5 - И для "наблюдателя"-проектировщика пространства, и для разных позиционеров в самом этом пространстве.

6 - Очень интересную и независимую от автора попытку построения переходного разносодержательного пространства начального обучения, ориентированную на педагогические идеи Л.Н.Толстого, осуществляют педагоги так называемых "Свободных классов" школы "Эврика-развитие" г.Томск.