

Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования

Н.Н. Нечаев*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnechaev@gmail.com

Статья посвящена проблеме психологического развития индивида в контексте совместной деятельности. Отправной точкой являются позиции Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина об источниках и условиях развития, его психологическом механизме, определяющем внутреннюю динамику развития. Изложен взгляд на развитие как на объективный процесс, что позволяет конкретизировать концепцию возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Подчеркивается двойственный характер способа деятельности, который в ходе совместной деятельности всегда реализуется в системе отношений через способы действий субъекта, что позволяет избежать сохраняющегося в психологии разрыва мотивационной (личностной) и операционально-технической (предметной) сторон деятельности. Психологический механизм развития деятельности субъекта рассматривается как разрешение противоречий, объективно возникающих в ходе его включения во все новые виды совместной деятельности, которые закономерно требуют развития сложившихся ранее способов действия, что, в свою очередь, ведет к трансформации системы его отношений. Показано, что в процессе совместной деятельности на каждом витке (этапе) развития конкретные способы предметных действий субъекта перестают соответствовать складывающейся системе отношений, что ведет к изменению мотивационной основы деятельности субъекта, определяющей развитие этих способов.

Ключевые слова: развитие, совместная деятельность, система отношений, способ деятельности, способы действий, мотивация, противоречия деятельности.

Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education

N.N. Nechaev,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnechaev@gmail.com

The article dwells on the fundamental problem of a person's psychological development within the joint activity context. The starting point for the author are L.S. Vygotsky's and D.B. Elkonin's positions on the source and conditions of development, its psychological mechanism determining the internal dynamic of development. The article presents a systemic view of development as an objective process thus providing the opportunity to specify D.B. Elkonin's position represented in his conception of child's development

Для цитаты:

Нечаев Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66. doi: 10.17759/chp.2018140305

For citation:

Nechaev N.N. Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 57–66. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140305

* *Нечаев Николай Николаевич*, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nnechaev@gmail.com
Nechaev Nikolai Nikolayevich, PhD in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: nnechaev@gmail.com

stages periodization. The “dual” character of a subject’s mode of activity is outlined. It means that in the course of joint activity it always finds its realization within the subject’s system of relations by way of the subject’s modes of actions thus providing the possibility to avoid the disruption between motivational (personal) and operational technical (object-oriented) domains of activity still characteristic for the present-day psychology views. The psychological mechanism of a subject activity development is considered as resolution of contradictions that emerge in the course of his involvement into the new forms of joint activity, which demands the respective changes of the modes of actions previously formed which in its turn causes the transformation of the subject’s relations system. It is claimed that in the course of joint activity the concrete modes of the subject’s actions at every stage of his development cease to correspond to the system of his relations being formed thus leading to the transformation of the activity motivational base that determine these modes development.

Keywords: development, joint activity, system of relations, mode of activity, modes of actions, motivation, contradictions of activity.

Введение

В современной психологической науке термин «развитие» является общепризнанным и широко используется, особенно в исследованиях, проводимых как в рамках генетической, возрастной и педагогической психологии, так и в различных педагогически ориентированных работах. Несомненно, однако, что сама категория развития имеет более общий и фундаментальный характер, нежели те общепринятые трактовки этой важнейшей методологической категории, которыми ограничиваются исследователи, зачастую игнорируя ее категориальный статус в системе проводимых исследований.

Основополагающей в этой связи представляется позиция Л.С. Выготского, которого глубоко интересовала категория развития и который, как известно, хорошо знал и детально анализировал современные ему взгляды отечественных и зарубежных авторов по данной проблематике. В своем предисловии к вышедшей в 1932 г. книге выдающегося американского психолога А. Гезелла Л.С. Выготский подчеркивает центральное место, занимаемое категорией развития для всех областей психологической науки и педагогической практики. Решение проблемы развития рассматривается Л.С. Выготским как возможное приближение к «... истинному пониманию объективной диалектики действительности». Одновременно он видит то, что мешает этому истинному пониманию, а именно: «... не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития» [3, с. 12]. В контексте этой статьи хотелось бы привлечь особое внимание к словам Л.С. Выготского о ложных идеях развития. Анализ многочисленных публикаций показывает, что за десятилетия, прошедшие со времени его ухода из жизни вплоть до настоящего времени и психология, и педагогика не избавились от подобных «ложных идей», что свидетельствует о сохраняющейся актуальности методологического осмысления самой категории развития.

Цель данной статьи — показать, что именно представляется ложным, тупиковым ходом, как в трактовке категории развития, так и в изучении процесса развития, и представить авторский взгляд на психологический механизм этого процесса. Это, в свою

очередь, позволит в дальнейшем пересмотреть ряд представлений о педагогических возможностях влияния на процесс развития, сложившийся в сфере психолого-педагогических исследований образования и служащий теоретической основой существующей практики организации образовательного процесса.

Основой предлагаемого нами подхода к категории развития выступают прежде всего работы Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, анализ которых позволяет сформулировать необходимые аргументы для формирования новой теоретической позиции по такой сложной и «чувствительной» проблеме, какой является проблема взаимосвязи обучения и развития, традиционно рассматриваемая в контексте психолого-педагогических исследований образования.

Совместная деятельность как основа развития

В отечественной психологии попытка серьезно теоретического осмысления категории развития была сделана прежде всего самим Л.С. Выготским, который глубоко осознал объективную двойственность и противоречивость этого процесса. Вот отрывок из его письма другу и сотруднице Р.Е. Левиной: «Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни... Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи... Это действительно “маленькая смерть” в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, т. е. движение, путешествие, своя судьба...» [цит. по: 2, с. 127].

Методологическое осмысление данной категории сделано Л.С. Выготским в ходе разработки им теории возрастного развития, в которой, в частности, получили свою трактовку «стабильные» и «кризисные» возрастные периоды: «Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» [4, с. 251].

К сожалению, эти важнейшие в теоретическом плане идеи Л.С. Выготского, которые раскрывают процесс развития как процесс разрешения объек-

тивных противоречий, закономерно вызревающих в этом процессе, после фактического забвения в течение нескольких десятилетий, вызванного определенными историческими событиями, не получили должной разработки не только в нашей стране, но и за рубежом.

В этой связи особое место занимают работы Д.Б. Эльконина, непосредственного ученика и последователя Л.С. Выготского, с именем которого в отечественной психологии связано продолжение исследований в данном направлении. Ряд идей Д.Б. Эльконина, заявленных в его статьях, лекциях и дневниковых записях, несмотря на определенную их противоречивость, которую осознавал сам автор, в настоящее время представляются нам чрезвычайно близкими и актуальными, так как раскрывают новые возможности дальнейшей разработки психологической проблематики развития.

В своих работах, посвященных развитию ребенка и возрастной периодизации самого процесса развития, Д.Б. Эльконин ставил принципиальные вопросы, касающиеся того, что еще не сделано и что необходимо сделать в данном направлении. Вот что он пишет применительно к концепции Ж. Пиаже: «Основной недостаток этой концепции — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)?» [18, с. 64]. Аналогичный вопрос Д.Б. Эльконин сформулировал и по отношению к взглядам своего учителя: «Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л.С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа» [там же, с. 64]. Согласимся с Д.Б. Эльconiным, что до настоящего времени четкого ответа на эти вопросы по-прежнему нет.

Если все же попытаться ответить на поставленные Д.Б. Эльconiным вопросы, имея в виду диалектическую природу развития, подчеркнутую Л.С. Выготским, то необходимо прежде всего обратиться к категории совместной деятельности. В нашей стране с этой проблематикой связаны теоретические и практико-ориентированные исследования самого Д.Б. Эльконина [4], а также работы В.В. Давыдова [6], В.В. Рубцова [15], Г.А. Цукерман [17] и др., изучавших разные формы учебного сотрудничества. Однако при всей важности таких исследований они ограничены рассмотрением проблематики развития деятельности в условиях целенаправленного обучения как формы организации учебной деятельности, которая представляет собой лишь одну из форм совместной деятельности человека, в которые он включен с момента своего рождения, и поэтому ее анализ не может раскрыть как более общие и фундаментальные закономерности развития деятельности, так и их частные и специфические механизмы, действующие на каждой стадии становления человека. Нам

представляется, что необходимо расширить теоретический контекст подобного исследования развивающейся деятельности, чтобы выявить эти закономерности.

В данной статье совместная деятельность общественных индивидов и, в том числе, совместная деятельность ребенка и взрослых рассматривается как непосредственная основа развития психологических возможностей каждого из ее участников; ее анализ позволяет раскрыть источник развития субъекта совместной деятельности и сам психологический механизм ее развития, выявить объективные закономерности процесса развития, рассматриваемого с психологической точки зрения. О том, что эта задача не является простой, свидетельствует высказывание Л.Ф. Обухова, одного из самых тонких исследователей проблематики возрастного развития. Так, в интервью, данном ею для журнала «Символдрама» в 2012 г. на вопрос «Чем, на Ваш взгляд, отличается личность психолога, работающего с детьми, от психолога, который работает с взрослыми?» Л.Ф. Обухова ответила следующим образом: «Различия состоят в психологическом инструментарии, которым должен овладеть специалист. В работе с детьми на ранних этапах онтогенеза (младенческий, ранний, дошкольный, младший школьный возраст) следует использовать понятие «развитие» и направлять процесс так, чтобы он соответствовал возрастной норме; в работе со взрослыми, *уже завершившими процесс развития* (выделено мной. — Н.Н.), можно говорить о терапии». [13, с. 358]. Для нас очевидно, что процесс развития каждого человека завершается лишь с его уходом из жизни, а до этого процесс идет, причем порой идет таким образом, что, достигнув определенной стадии развития, человек, говоря словами И.С. Тургенева, может сказать: «и я сжег все, чему поклонялся, поклонившись всему, что сжигал».

Развитие как объективный процесс

Начнем с положения, сформулированного К. Марксом и представляющего в данном контексте методологически важную основу для понимания социально-психологической сущности совместной деятельности и ее развития: «В производстве люди воздействуют не только на природу, но и друг на друга. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только через посредство этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство» [11, т. 6, с. 441].

Очевидно, это положение означает, что ключевым моментом всякой формы совместной деятельности являются те отношения, которые объективно связывают ее участников, а конкретные предметные действия, направленные на изменение объективных условий бытия их совместной деятельности, — это то, что определяет характер этих отношений, реализует

их и закономерно трансформирует эти отношения. Иными словами, за каждым реально осуществляемым целесообразным действием стоят те или иные, как правило, не всегда осознаваемые отношения, которые делают мотивационно необходимым само осуществление соответствующих предметных преобразований условий деятельности, в том числе и прежде всего — самих отношений, определяющих целесообразность этих действий.

Человек рождается и живет в системе отношений, связывающих ее участников в конкретную социальную общность, возможный масштаб анализа которой — от нуклеарной семьи до человечества в целом. В наше время еще до рождения известен пол ребенка и другие особенности, учет которых может становиться содержанием той будущей деятельности, в которой он станет «соучастником», т. е. еще до момента рождения будущий человек объективно уже находится в системе отношений, не зависящей от того, насколько деятельно он в ней участвует и как он сам их понимает. И, тем не менее, осознание важности его прихода в мир человеческой деятельности становится фактором, оказывающим влияние на содержание деятельности и траекторию ее развития для других «соучастников» этого процесса. В этой связи уместно напомнить старинную поговорку, что «ребенок делает отца мужчиной». Однако психологически начало его совместной деятельности — это, собственно, начало жизни конкретного индивида в самые первые моменты его появления на свет. Взрослые помогают младенцу «принять» новую среду, в которой он оказался и которая, возможно, «представляется» ему не столь дружественной по отношению к тому, что происходило с ним до рождения. Хорошая иллюстрация этого начала — фото, на котором представлены младенцы в современном роддоме: одинаково спеленутые кулечки, лежащие рядком в специальных поддонах. По большому счету, они уже включены в совместную деятельность, и то, что некоторые из них спокойно спят, а некоторые кричат, уже свидетельствует о становлении у каждого из них собственной системы отношений с миром, которая затем все больше приобретает специфические черты, становясь его социальной ситуацией развития, в преобразовании которой он, сам того не ведая, уже принимает посильное участие.

Вспоминая себя в детском возрасте, глядя на своих детей и внуков, каждый, наверное, может привести множество примеров, иллюстрирующих развитие их совместной деятельности с ближайшими представителями окружающего ребенка мира взрослых. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «... выделение Я из “пра-мы” связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это, в подлинном смысле слова, совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. ... Взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлениваются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [18, с. 501].

Очевидно, что такое развитие совместной деятельности происходит через становление конкрет-

ной системы отношений, каждый раз особенных, что, безусловно, определяет и ее содержание, и траекторию развития. Так, например, в семье при наличии близнецов формируется специфическая система детско-родительских отношений, структурно и функционально отличная от той, когда единственного ребенка окружают многочисленные взрослые.

Итак, жизнедеятельность человека, с самого начала своей жизни включенного в ту или иную общность, всегда осуществляется как совместная деятельность. «Единицы» этой деятельности, ее «клеточки» — это конкретные способы деятельности, осуществляя которые ребенок открывает для себя, создает, осваивает те или иные способы действия, посредством которых изменяются условия деятельности, прежде всего сама социальная ситуация развития, что закономерно и, подчеркнем, объективно ведет к трансформации деятельности и обуславливает ее дальнейшее развитие в том или ином направлении.

Примечательно, что о способе деятельности как о клеточке деятельности, «... в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» в свое время говорил С.Л. Рубинштейн [14]. В этой связи, очевидно, не стоит переоценивать роль переживания ребенка, которое Л.С. Выготский в свое время рассматривал как единицу развития и которое современный исследователь определяет как субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений [7]. Действительно, переживания в основном мимолетны. И даже в случае их устойчивости $\frac{3}{4}$ в силу значимости для субъекта сложившейся социальной ситуации, вызвавшей к жизни соответствующие переживания, они лишь выражают, как отмечал А.Н. Леонтьев, возникающие серьезные изменения в реальной позиции субъекта в системе отношений с Другими [8]. Другое дело — способы деятельности, которые осуществляет ребенок. В процессе совместной деятельности со взрослыми они становятся его достоянием, обуславливая тем самым трансформацию его психологических возможностей, в том числе и особенности его переживаний. Как писал А.Н. Леонтьев, «... в психологии надо начинать от деятельности, а отнюдь не изучать раньше переживания, а потом ставить вопрос об их значении для деятельности. Система психологии должна, следовательно, строиться как история развития форм и видов деятельности» [9, с.163].

С нашей точки зрения, принципиальная особенность любого способа деятельности, трансформация которых составляет, так сказать, «внешнюю» картину развития деятельности, заключается в том, что он изначально «двухаспектен», т. е. представляет собой систему отношений субъекта, в рамках которых реализуются конкретные складывающиеся у него в процессе развития деятельности способы действий. Наблюдая за маленьким ребенком, занятым кубиками, из которых он составляет некое сооружение, нельзя не задаться вопросом: он играет или осуществляет значимый для него способ действия, меняющий для него картину мира? Удачно сложив высокую пирамиду из кубиков, он ищет одобрения. Иными сло-

вами, продемонстрировав владение определенным способом действия, он, тем самым, стремится как-то изменить систему отношений с теми, кто для него значим, у кого он ищет поддержки.

Именно в совместной деятельности со взрослыми у ребенка начинает складываться система отношений, в которой учитываются условия и обстоятельства не только данного конкретного взаимодействия, но и всей системы его деятельности в целом. И если ребенок начинает вдруг плакать и вырываться из рук взрослого, значит, в системе отношений что-то пошло не так. Каждый шаг — это кирпичик — и в систему отношений, и в систему способов действия и, следовательно, в систему развития способов деятельности ребенка.

Психологический механизм развития

Необходимо еще раз подчеркнуть: ключевым моментом понимания способа деятельности как точки развития является то, что он должен рассматриваться как изменяющийся способ конкретного действия, всегда осуществляющийся в той или иной системе конкретных отношений. Подобные изменения предполагают не только количественное накопление ребенком необходимых ему способов действий, но и совершенствование каждого из них. То же самое происходит и с системой отношений ребенка, которые также трансформируются и с содержательной точки зрения, и с точки зрения совершенствования способов их реализации.

Таким образом, способы деятельности субъекта — как «клеточки» развития — постоянно изменяются как количественно, так и качественно, причем отнюдь не всегда в желаемом для взрослых направлении или векторе, что, собственно, и составляет фактуру развития деятельности в целом. Необходимо специально подчеркнуть объективную неравномерность и асимметричность этих изменений, что приводит к возникновению и усилению (или ослаблению) соответствующих противоречий. Как отмечают ряд ведущих отечественных исследователей возрастного развития [1], для современного детства некой нормой становится гетерохронность в развитии различных способов деятельности каждого конкретного индивида, осуществляющихся по разным векторам, что «смазывает» саму картину четких возрастных периодов развития. Это же в одной из записей в своем научном дневнике отмечал Д.Б. Эльконин: «31.1.1970. При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный. Критический характер переходов может быть выяснен только на основе индивидуальных кривых (выделено мной. — Н.Н.). Иначе многое неясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время» [18, с. 500].

В ходе реализации различных видов совместной деятельности в определенные конкретные моменты возникает несоответствие между способами конкрет-

ных действий субъекта, необходимо возникающими в ходе совместной деятельности, и системой его отношений, в которой эти способы перестают успешно реализовываться, что, собственно, и ведет к обострению тех или иных, но постоянно вызревающих противоречий, обуславливающих процесс развития деятельности. Это противоречия либо между сложившимися способами действия и складывающейся системой отношений, либо между складывающимися способами действия и сложившейся системой отношений, в которые включен субъект деятельности. Их разрешение и обеспечивает динамику развития конкретных способов деятельности и деятельности в целом.

Постоянно и необходимо совершающийся процесс трансформации способов деятельности, приводящий к противоречиям внутри тех или иных форм или видов совместной деятельности и обеспечивающий их «самодвижение», и есть развитие — оно, таким образом, имеет объективный характер. С этой точки зрения, можно говорить о динамике развития как объективного процесса, совершающегося в совместной деятельности.

Таким образом, источник развития субъекта заключается в разрешении противоречий, которые закономерно и объективно возникают в его совместной с другими деятельности [19]. Так постоянно воссоздается сам психологический механизм развития. Его характер проявляется в цикличности, периодичности изменений, связанных с накапливающимися противоречиями способов деятельности, реализуемых в совместной деятельности, которые при этом постоянно трансформируются в зависимости от достигнутого этапа или уровня развития вновь возникающих психологических возможностей субъекта.

Более того, данные противоречия, возникающие в деятельности, имеют, так сказать, тотальный характер: определенный и закономерный антагонизм способов действия с той или иной системой отношений сопровождает каждый этап развития и выступает как процесс отторжения старых форм деятельности при появлении ее нового содержания, что отмечал еще Л.С. Выготский [4]. Однако на каждой ступени развития этот антагонизм — в силу конкретности самой социальной ситуации и нового содержания способов деятельности, осуществляемых в этих условиях — выступает в специфической форме. Поэтому теоретически можно говорить о том, что на каждой ступени развития эти общие закономерности всегда носят особый характер и подлежат систематическому и конкретному исследованию.

Предлагаемый подход позволяет по-новому оценить позицию Д.Б. Эльконина по данной проблеме, который разрабатывал ее в контексте формирования собственной концепции возрастной периодизации. Необходимо подчеркнуть, что Д.Б. Эльконин как настоящий ученый всю жизнь размышлял о возможностях доработки и переосмысления своей концепции. Вот как он писал об этом в своих дневниковых записях: «Моя периодизация, хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики»

[18, с. 519]. Однако определить этот «механизм», по мнению Д.Б. Эльконина, мешают сложившиеся взгляды на характер и содержание деятельности ребенка. Эльконин последовательно излагает их в виде ряда тезисов.

«Во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания».

Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе.

В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой, — из «мира людей», которые, по существу, между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания».

В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные» [там же, с. 65].

Очевидно, что данные тезисы, сформулированные Д.Б. Эльониным, «схватывают» наиболее существенные моменты, связанные с пониманием процесса развития, трактовка которых в отечественной психологии представлялась ему неудовлетворительной. Другими словами, Д.Б. Эльконин, продолжая линию своего учителя Л.С. Выготского на выявление и критику ложных идей развития, одновременно показывал направление разработки более адекватных представлений о механизме развития.

«Предметный» и «социальный» аспекты деятельности: проблема взаимосвязи способов действий и системы отношений

Очевидно, что проблемы, обозначенные в первых двух тезисах, сформулированных Д.Б. Эльониным, указывают на значимость социальной психологии развития, которая дает специалисту возможность выявлять и анализировать объективные социальные отношения, определяющие содержание социальной ситуации развития ребенка, о которой писал Л.С. Выготский. Именно в этих отношениях заложен базис процесса развития каждого конкретного субъекта.

Действительно, «расщепление» деятельности, закономерно возникающее в ходе развития, означает, что на смену «организменному единству» матери и будущего ребенка, внутренние противоречия которого разрешились актом его рождения, приходит новая «двойственность» — «двойственность» его деятельности как общественного индивида в системе вновь возникших отношений. Это означает, что организм будущего человека, вступающего в эту систему, тем самым обретает новое системное, как подчеркивал А.Н. Леонтьев, качество — появляется человек, который с рождения вовлекается в существующее в обществе и, соответственно, объективно представленное в семье (в общности) разделение труда, противоречия которого «запускают» новые, собственно психологические, механизмы развития его деятельности.

По мере «организменного» развития субъекта, механизмы которого — при всем понимании их значимости как условий психологического развития человека — мы в данном контексте как бы выносим за скобки, и достижения уровня развития первичных, базисных психологических возможностей осуществлять собственно человеческие формы взаимодействия с другими людьми, которые составляют «ближний» круг его общения, ребенок постоянно «*втягивается*» во все новые для него уровни общественной системы. Именно эта объективно происходящая трансформация, как в системе отношений, так и в соответствующих способах действий, проявляется и в становлении, и в последующем закономерном изменении как содержания деятельности субъекта, так и вектора (векторов) ее развития — с соответствующим изменением всей системы его общественного бытия в целом — и подсистемы способов действия, и подсистемы отношений [19].

Интересно, что Д.Б. Эльконин, по сути сформулировавший эту позицию, нашел определенное ее подтверждение у такого автора, как З. Фрейд: «Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких). За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда — он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие» [18, с. 514].

Отметим, что в свое время А.Н. Леонтьев, подчеркивая вслед за Л.С. Выготским важность предложенной тем формулировки «вершинная психология» по отношению к другим подходам исследования личности, противопоставлял ее глубинной психологии Фрейда, связанной с разработкой последним концепции бессознательного как механизма психологического развития человека. Имея в виду анализ позиции Фрейда, сделанный Д.Б. Эльониным, можно сказать, что все вершины человеческой личности скрыты в глубине того социально-экономического контекста, в котором осуществляется деятельность каждого конкретного человека и который, являясь базисом развития каждой конкретной личности, по сути, служит объективной основой и различных вариантов теории преформированности развития, игнорирующих этот базис, и представлений о наличии архетипов развития, которые пытался описать К. Юнг. Именно этот социально-экономический контекст и закономерное деятельностное «вхождение» в него каждого входящего в этот мир человека определяют развитие его деятельности: и ее вершины, и ее пропасти. «Психические» автоматизмы, о которых в свое время писал П. Жане, закономерно возникающие в ходе развития деятельности и реализуемые бессознательно, — это есть и психологическая, и нейрофизиологическая основа человеческих поступков.

Два последующих тезиса Д.Б. Эльконина связаны с его критикой до сих пор характерного для современной психологии метафизического разделения соци-

ального и предметного аспектов развития, особенно рельефно выступающего в концепциях, противопоставляющих деятельность и общение [10; 16 и др.]. Д.Б. Эльконин тонко ощущал неправомерность такого разделения, ибо, как отмечал еще К. Маркс, «...предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, *общественное отношение человека к человеку* (выделено мной. — Н.Н.)» [11, т. 2, с. 47]. Вот как об этом же писал Д.Б. Эльконин в своем дневнике: «19.4.1969. Сделал доклад на кафедре педагогической психологии МГУ. По ходу изложения родились некоторые мысли. Во-первых, есть две структуры отношений, которые все время меняются местами: 1) ребенок—предмет—взрослый, 2) ребенок—взрослый—предмет. Во-вторых, предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [18, с. 497].

К сожалению, мы все время пытаемся элиминировать эту объективную «двойственность» совместной деятельности, не фиксируя ту ее внутреннюю противоречивость, которую необходимо рассматривать как источник ее развития.

Однако, в целом понимая неправомерность противопоставления предметного и социального аспектов процесса деятельности, Д.Б. Эльконин, тем не менее, не смог его полностью преодолеть. Поэтому источник и сам механизм развития деятельности он связал с «иным» противоречием, которое в своей концепции периодизации он определял как противоречие между мотивационной и операционально-технической сторонами деятельности [18, с. 386].

Именно развертывание этого противоречия Д.Б. Эльконин представил в виде известной схемы «периодизации психического развития», которая стала уже классической, так как в том или ином виде вошла во все известные отечественные пособия по возрастной и педагогической психологии. На мой взгляд, намеченные Д.Б. Эльconiным линии развития деятельности действительно показывают «раздвоение» и точки «перелома» характера и содержания деятельности, которые имеют место в ходе ее развития. Однако речь должна идти не о «раздвоении» деятельности на ее мотивацию и операционально-предметную стороны, как считал Д.Б. Эльконин, а о «раздвоении» деятельности на две основные и лишь относительно самостоятельные формы: одна направлена на изменение сложившихся отношений, другая — на изменение способов «предметного» преобразования объекта деятельности. Каждый из этих «видов» деятельности предполагает другой и не существует без другого, являясь лишь «сторонами» любой формы совместной деятельности, но каждая характеризуется и определенной мотивацией, и определенными способами действия.

В целом, это позволяет еще раз подчеркнуть двойственность деятельности, выступающей и своей

предметной (способы действия), и социальной (система отношений) стороной в зависимости от задач, возникающих в ходе деятельности.

Таким образом, в любой форме деятельности имеет место противоречие, но иного типа: не между ее мотивацией и операционально-предметными компонентами, а между способами действия и той системой отношений субъекта развития, в которых осуществляется деятельность, всегда предполагающая и определенную мотивацию, и реализующие ее способы действия; а сам процесс развития определяется содержанием и характером разрешения противоречий, вновь и вновь возникающих между предметными и социальными ее аспектами и лишь относительно самостоятельными моментами [19].

Характер и степень напряженности этих постоянно возникающих противоречий может быть существенно разным. Они проявляются, например, как микрокризисы повседневной жизни ребенка. Так, младенец позитивно реагирует на то, как ему показывают окружающий мир, вынужден из детского кресла. Но если после этого попробовать вернуть его в прежнее положение, то, как правило, он начинает активно протестовать, пытаясь сохранить вновь возникшее отношение к условиям своей деятельности. Суть подобного микрокризиса и состоит в том, что взрослый своим соучастием в совместной деятельности создал новый для ребенка способ действия, который тот, однако, самостоятельно реализовать еще не может, но результаты которого стали для ребенка мотивационно значимы, так как в ходе этого совместного действия у ребенка возникло новое отношение к условиям собственной деятельности, продвигающее его в освоении мира общественных «предметов». Закономерно поэтому, что хотя ребенок не владеет соответствующим способом действия, он, тем не менее, пытается сохранить его психологический эффект. Поэтому «возврат» ребенка взрослым в его прежнее состояние вызывает с его стороны закономерное негативное отношение к взрослому, так как вновь возникший, пусть и совершенно ситуативный мотив, в котором в очередной раз конкретизировалась его базисная потребность в ориентировке в условиях деятельности, выступил для него в этой ситуации как приоритетный и требующий удовлетворения. В мою бытность студентом факультета психологии МГУ на лекциях А.Н. Леонтьев вспоминал, что когда у него появился внук, он в ситуациях общения с ним начал осознавать, что не он — как взрослый — управляет этим, как будто бы еще ничего не умеющим младенцем, а наоборот, это делает ребенок, который пытается «управлять» взрослым, добиваясь реализации того, что для него стало мотивационно значимым.

Количественное и качественное «накопление» подобных противоречий, происходящее ввиду появления новых психологических возможностей, закономерно подводит к «более крупным» кризисам, которые обозначают качественный перелом в системе развивающейся деятельности и традиционно соотносятся с возрастными характеристиками ребенка, хотя в действительности эти характеристики фиксируют

лишь внешние изменения деятельности субъекта, за которыми скрываются объективно возникающие результаты ее развития в виде качественных сдвигов в системе его совместной деятельности, осуществляющейся в новой для него системе отношений. О сложности анализа данной проблематики для реальной жизни человека, например, того же спортсмена, в свое время высказывался А.Н. Леонтьев. В работе «Проблемы психологии деятельности» он, базируясь на точке зрения одного из ведущих специалистов в области спортивной медицины, отмечал: «Физическая, мускульная деятельность переходит в мышцу, т. е. функция в морфу, и с этим вы ничего не можете сделать. Я себе вот такие бицепсы набил и мои гири, которые я поднимал, можно сказать, зафиксировались в этих набитых бицепсах, с которыми я не знаю теперь, что делать. Когда я выйду из спорта (мне рассказывал директор одного научно-исследовательского института физкультуры) — целая драма. Тяжелотлеты погибают, просто погибают [9, с. 258].

Этот «острый» пример подчеркивает психологическую неоднозначность результатов развития, в которой выражается его объективный характер. Поэтому, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигаемый нами «плюс» закономерно имеет свой «минус». В этой связи стоит вновь напомнить известные слова Ф. Энгельса о том, что «... каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [11, т. 21, с. 621].

В целом, можно говорить о двух основных типах противоречий, которые определяют содержание и психологическую специфику кризисов развития, формы их разрешения и их выраженность в процессе развития деятельности.

Во-первых, это основное противоречие, которое возникает между достигнутым уровнем развития способов деятельности и конкретными требованиями системы отношений, в которые включен или включается данный субъект совместной деятельности на том или ином этапе, стадии, периоде и уровне своего развития и которые составляют его социальную ситуацию развития.

Во-вторых, речь должна идти о противоречиях, постоянно возникающих при реализации каждого конкретного способа действия, так или иначе развивающегося в процессе деятельности. Эти противоречия производны от первого, более глубинного социально-психологического противоречия деятельности общественного индивида, но, в свою очередь, — уже как складывающиеся психологические возможности субъекта — определяют формы и остроту разрешения как ситуативно возникающих микро- и мезокризисов, так и макрокризисов — основных кризисов развития, неоднократно описанных в возрастной психологии.

Этот второй тип противоречий был в определенной мере «выявлен» в концепции поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, который раскрыл психологическую взаимосвязь и взаимозависимость так называ-

емых ориентировочной и исполнительной «частей» или моментов действия в ходе его осуществления в каждый раз новых для субъекта условиях [5]. Отметим, однако, что использование этих сформулированных П.Я. Гальпериным теоретических положений для совершенствования практики обучения, к сожалению, привело к тому, что собственно психологическая сущность закономерностей развития каждого отдельного действия и деятельности в целом ушла на «второй», а то и на «третий» план в понимании объективной диалектики развития субъекта, что фактически привело к отождествлению результатов планомерного формирования умственных действий, получаемых в ходе специально организованного обучения, с определенными характеристиками развития. Именно это не позволило увидеть, что в так называемом первом типе учения, который с педагогической точки зрения воспринимался как самый неудачный способ организации деятельности учащихся, в действительности проступают объективные противоречия развития деятельности, связанные с необходимостью преодоления разрыва между требованиями задачи и сложившимися психологическими возможностями ее решения. Подчеркнем, что этот тип противоречий характерен для любой формы творчества, будь то первый шаг годовалого ребенка или творческие поиски нового решения задачи опытным профессионалом.

В художественной форме суть этих противоречий выражена в позиции, сформулированной А.Т. Твардовским в виде основной проблемы творчества:

«Так, как хочу, — не умею.

Так, как могу, — не хочу».

Здесь важно понять универсальный характер данного типа противоречий для развития деятельности субъекта. Опыт наших исследований, посвященных психологическим проблемам становления и развития профессионального творчества, позволяет согласиться с таким художником, как Пикассо, который писал о том, что всякий художник, стремящийся отойти от стереотипов, закономерно возникающих в ходе его профессиональной деятельности, должен как бы вновь превратиться в ребенка, т. е. постараться при решении новой задачи увидеть мир, заново возникающим в его деятельности [12].

В свою очередь, это противоречие, субъективно осознаваемое как противоречие между мотивационной необходимостью или стремлением решить проблему и отсутствием наличных возможностей ее решения, объективно состоит во «внутреннем» противоречии мотивационных диспозиций развивающейся деятельности субъекта. В просторечии это выражается как ситуация, когда «и хочется, и колется». По сути, именно это психологически закономерное противоречие в самой системе мотивационно-потребностной сферы субъекта, составляющей основу необходимой трансформации конкретного действия, характерную для любого действия, будь то изменение самой социальной ситуации развития и/или условий и содержания самого предметного действия, Д.Б. Эльконин стал рассматривать как противоречие

между мотивационно-потребностной сферой и операционно-техническими возможностями [18, с. 76], что не позволило увидеть противоречие в самих мотивационных диспозициях субъекта как основной источник развития его способов действия.

Очевидно, по этой же причине на периферию размышлений Д.Б. Эльконина фактически отошли теоретически обоснованные им самим положения о ведущей роли объективных противоречий, складывающихся в системе общественного воспроизводства деятельности субъекта между системой отношений, составляющих социальную ситуацию его развития, и способами его деятельности, ведущими к преобразованию этой ситуации, противоречий, значимых как для понимания закономерностей развития конкретного субъекта, так и в целом для понимания закономерностей развития самого социального института детства, что в развернутом виде было представлено в целом ряде публикаций Д.Б. Эльконина.

Заключение

С нашей точки зрения, возникновение и обострение противоречий, возникающих в ходе осуществления значимой для субъекта деятельности, закономерно приводят его к необходимости трансформации содержания и средств его деятельности, что в свою очередь ведет к разрешению данных противоречий

через изменение условий ее осуществления и, соответственно, — к трансформации мотивационно-потребностного ее основания, в котором психологически «выражается» объективное изменение его позиции в системе отношений. Это вновь либо актуализирует потребность в изменении в определенном направлении тех или иных компонентов сложившейся системы отношений, либо создает мотивационную готовность трансформации сложившихся ранее конкретных способов действия, не соответствующих этим вновь возникшим отношениям, актуализируя тем самым психологические механизмы становления новых способов действия.

В результате складывается динамичная в своей основе структура — своего рода «спираль» развития деятельности, движимого указанными противоречиями между системой отношений и конкретными способами деятельности, которые их реализуют в конкретной социальной ситуации — конечно, в зависимости от того, что представляется субъекту главным на данной стадии развития, т. е. является мотивационно значимым для него и требующим изменения наличных способов действия. Именно эта динамичная структура выступает объективным психологическим основанием и общей периодизации развития деятельности, и определенной повторяемости этих периодов в самом процессе ее развития, в каждом из которых общие закономерности развития деятельности выступают в специфической и конкретной форме.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-36-00044.

Acknowledgements

The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (Project № 16-36-00044).

Литература

1. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20—29.
2. Выгодская Г.Л. Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С.122—133.
3. Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла: предисловие // Педология раннего возраста / А. Гезелл. М.; Л.: УЧГИЗ, 1932. С. 3—14.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Карабанова О.А. Возрастная психология. Курс лекций. М.: Айрис-пресс, 2005. 238 с.
8. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108—124.

References

1. Venger A.L., Slobodchikov V.I., El'konin B.D. Problemy detskoi psikhologii i nauchnoe tvorchestvo D.B. El'konina [The Problems of Child Psychology and Scientific Legacy of D.B. El'konin]. *Voprosy psikhologii*. [Questions of Psychology], 1988, no. 3, pp. 20 — 29.
2. Vygotskaya G.L. Kakim on byl [The way he were]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 5, pp. 122—133.
3. Vygotskii L.S. Problema razvitiya rebenka v issledovaniyah Arnol'da Gezella [The Problem of Child Development in Arnold Gezell's Studies]. In Gezell A., *Pedologiya rannego vozrasta. Predislovie* [Early Age Pedology. Preface]. Moscow-Leningrad: UCHGIZ, 1932, pp. 3—14.
4. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The Problem of Age]. In Matyushkin A.M. (ed.), *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4: Detskaya psikhologiya* [Collected works: in 6 v. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogics. 1984, pp. 244—268.
5. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Introduction to Psychology]. Moscow: "University Book House", 1999. 332 p.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The Theory of Developmental Instruction]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.

9. Леонтьев А.Н. Философия психологии / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 286 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981.
12. Нечаев Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–22.
13. Обухова Л.Ф. Интервью с Л.Ф. Обуховой (подготовленное для журнала «Символдрама») // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 354–359.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
15. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во Моск. гор. псих.-пед. ун-та, 2008. 416 с.
16. Смирнов С.Д. Соотношение понятий «деятельность» и «общение» или плюрализм vs монизм (Электронный ресурс) // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии. Семинар 28 (09.10.2009). URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (дата обращения: 15.06.2018).
17. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование, 1996. № 2. С. 27–42.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
19. Nechaev N.N. On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12–14 May, 2016. Procedia: Soc. and Behav. Scie. Moscow, 2016, № 233. P. 407–412.
7. Karabanova O.A. Vozrastnaya psihologiya. Kurs lektsii. [Developmental Psychology. Course of Lectures]. Moscow: Airis-press, 2005. 238 p.
8. Leont'ev A.N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotah L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The Doctrine of Environment in Pedological Works by L.S. Vygotsky (a Critical Study)]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1998, no. 1, pp. 108–124.
9. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii [Philosophy of Psychology]. Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Moscow Lomonosov University Publishers, 1994. 286 p.
10. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow: Science, 1984. 444 p.
11. Marks K., Engel's F. Sochineniya. V 50 t. [Compositions. In 50 v.]. Moscow: The State Publishers of Political Literature. 1955–1981.
12. Nechaev N.N. Ochelovechivanie tvorchestva: problemy i perspektivy [Humanization of Creativity: Problems and Perspectives]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2006, no. 3, pp. 3–22.
13. Obuhova L.F. Intervyu s L.F. Obuhovoi (podgotovlennoe dlya zhurnala «Simvoldrama») [The Interview of L.F. Obuhova (prepared for the “Simvoldrama Magazine”)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 354–359. doi:10.17759/chp.2016120312 (Ib Russ., abstr. in Engl.).
14. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [The Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
15. Rubtsov V.V. Social'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podhod [Social Genetic Psychology of Developmental Education: the Activity Approach]. Moscow: The Moscow City University for Psychology and Education Publishers, 2008. 416 p.
16. Smirnov S.D. Sootnoshenie ponyatiy «deyatelnost» i «obschenie» ili plyuralizm vs monizm [The Correlation of the Concepts “Activity” and “Communication” or Pluralism versus Monism]. *Materialyi metodologicheskogo seminaru po problemam deyatelnostnogo podhoda v psikhologii* (Moscow, 28. 09.10.2009). [Proceedings of the Methodological Seminar on the Activity Approach in Psychology]. Available at: URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (Accessed 15.06.2018).
17. Tsukerman G.A. Ot umeniya sotrudnicat' k umeniyu učit' sebya [From the Skills of Cooperation to the Skills of Self-Learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 2, pp. 27–42.
18. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogics, 1989. 560 p.
19. Nechaev N.N. On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016 (12–14 May, 2016). Procedia: Soc. and Behav. Scie. Moscow, 2016, no. 233, pp. 407–412.