

О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности

А. К. Дусавицкий,
доктор психологических наук

Проблема соотношения понятий индивидуального и коллективного субъекта деятельности — одна из центральных в теории развивающего обучения. В.В. Давыдов неоднократно возвращался к ней в последние годы при рассмотрении содержания фундаментальных философско-логических и психологических понятий, без которых невозможно анализировать и изучать проблемы развивающего обучения.

Излагая положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, В.В. Давыдов обозначает ее исходную посылку: введение в психологию категории коллективной деятельности в ее всеобщем родовом выражении. «На одном полюсе — исторически развивающаяся родовая, т. е. коллективная, деятельность людей (отсюда один шаг до понятия коллективного субъекта), на другом — индивидуальная человеческая деятельность. Чем заполнить гигантское пространство между ними?» И далее: «Это и есть центральная проблема психологической проблемы деятельности», истоки которой — в идее Л. С. Выготского о коллективной деятельности как генетически исходной ступени в формировании сознания человека [2, с. 403].

Анализируя современное состояние теории деятельности и размышляя о ее дальнейшей разработке, В.В. Давыдов в качестве важнейшей считал проблему соотношения «непосредственно коллективной и индивидуальной деятельности, соотношении коллективного и индивидуального субъектов» [2, с. 26]. Многие сторонники теории деятельности считают процесс интериоризации психологическим механизмом становления индивидуальной деятельности на основе коллективной, писал В. В. Давыдов. До сих пор стадии этого процесса, и, прежде всего условия его осуществления, изучены недостаточно.

Еще важнее, что при выделении факта определенного сходства структур обеих форм деятельности очень мало внимания обращают на их различие. Но именно характеристик этого различия и несходства являются особой проблемой теории деятельности [2, с. 26].

Выделяя эту проблему как еще во многом нерешенную, В.В. Давыдов отмечает, что вопрос о наличии коллективного субъекта деятельности, о его своеобразии является относительно новым в общественных науках. Он соглашается с тезисом философа В. А. Лекторского, что коллективный субъект в известном смысле существует вне отдельного индивидуального субъекта и выявляет себя не столько через сознание индивида, сколько через внешнюю предметно-практическую деятельность [4].

Но тогда возникает вопрос: если коллективный субъект, так сказать, самостоятелен, существует в вид совокупности или группы людей «в каком точно смысле он существует вне

отдельных индивидов, входящих в эту группу, какими существенными чертами должна обладать группа людей, осуществляющих совместную деятельность, чтобы ее можно было определить в качестве коллективного субъекта?» И еще: «по каким качествам можно различать коллективного и индивидуального субъектов, каковы характерные особенности индивидуального субъекта и чем он отличается от личности? Что можно отнести к личностному уровню выполнения индивидуальной деятельности?» [2, с. 27].

По мнению В.В. Давыдова, на эти вопросы четких ответов пока нет.

Заметим, что В.В. Давыдов очень точно сформулировал вопросы, задавая, по сути, стратегию психологических исследований взаимосвязи индивидуальной и коллективной деятельности, предусматривающую изучение личностного и индивидуального уровней выполнения индивидуальной деятельности.

Странным является лишь то, что при проведении таких исследований он считал важным учитывать те теоретические представления, которые были разработаны французскими учеными Э. Дюркгеймом, Ш. Блонделем, Л. Леви-Брюлем и их последователями. К сожалению, В. В. Давыдов не раскрывает своей трактовки их теорий по отношению к затронутым проблемам теории деятельности. Вместе с тем необъяснимым является факт игнорирования В.В. Давыдовым психологических исследований, имеющих прямое отношение к рассматриваемой проблеме и выполненных в русле деятельностного подхода к описанию групповых процессов. Мы имеем в виду теорию деятельностного опосредования межличностных отношений и разработанную на ее основе психологическую теорию коллектива А. В. Петровского [6]. (К положениям этой теории мы еще вернемся.)

К проблеме соотношения понятий индивидуальной и коллективной деятельности В.В. Давыдов обращается и при обсуждении природы сознания. Давая общую характеристику индивидуального сознания как воспроизводства человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и идеальной представленности в ней других людей, В.В. Давыдов подчеркивает, что сознательная деятельность человека опосредована коллективом. «Индивид при построении идеальных составляющих своей деятельности (потребностей, мотивов, целей) и образов ситуаций, в которых осуществляются действия, должен постоянно учитывать потребности, интересы и позиции других индивидов» [2, с. 42]. То есть сознание возникает там, где человек действует в рамках совместно осуществляемой жизнедеятельности в коллективе.

Понятие коллективной деятельности В.В. Давыдову необходимо и при выделении отдельных этапов комплексного изучения сознания человека. И если на первом этапе изучения какой-либо конкретной деятельности определяется предметное содержание ее потребностей, задач и операций, то на втором этапе требуется выявить строение коллективных форм этой деятельности, взаимосвязь отдельных ее составляющих и способы обмена ими, различных их трансформаций, условия и закономерности индивидуальной деятельности, основные ее характеристики.

В.В. Давыдов подчеркивает сложность таких исследований: «Хотя деятельность человека в обеих своих формах и является сознательной, процесс возникновения сознания и его функции в деятельности на этом этапе специально изучать трудно, поскольку предварительно необходимо составить «морфологическую картину» двух форм и определить характер их генетической взаимосвязи» [2, с. 43—44].

На последующих этапах предусматривается изучение такого качества деятельности, как сознательность, возникающего при трансформации совместной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, в индивидуальную.

Таким образом, только при изучении процессов интериоризации можно, по мнению В. В. Давыдова, подойти к раскрытию закономерностей происхождения индивидуального сознания, его основных функций.

И опять возникают вопросы о морфологической картине коллективной деятельности, ее субъекте, ее принципиальных отличиях от деятельности индивидуальной и тех трансформаций, которые происходят при «скрещении» двух субъектов — индивидуального и коллективного — в процессах развития совместной деятельности.

Естественно, что понятие коллективного субъекта оказывается для В.В. Давыдова необходимым и исходным и в теории психического развития, основные положения которой он излагает, опираясь на подход А. Н. Леонтьева к этой проблеме. И хотя А. Н. Леонтьев сам не использовал термин «коллективный субъект», В.В. Давыдов считал, что в его работах созданы все предпосылки для введения этой категории в общую и детскую психологию.

Согласно взглядам А. Н. Леонтьева, психическое развитие ребенка и присвоение им достижений культуры — это единый процесс. Он реализуется путем общения ребенка с другими людьми, через воспроизводящую деятельность, которая первоначально осуществляется ребенком совместно со взрослым и сверстником. «Присвоение, осуществляемое в совместной деятельности ребенка, можно назвать его обучением и воспитанием» [2, с. 435].

Здесь В.В. Давыдов вновь, но уже в более конкретной форме обозначает проблему исследования коллективного и индивидуального субъектов деятельности. «Углубления и расширения требует изучение превращения коллективной деятельности в индивидуальную... Необходимо более точно охарактеризовать роль взрослых в этом процессе и особенно самостоятельность ребенка как индивидуального субъекта деятельности, психическое развитие которого в конечном счете связано, с одной стороны, с превращением основных форм его деятельности, с другой — с развитием коллективного субъекта» [2, с. 452].

То есть бесперспективными, с точки зрения понимания психологических закономерностей, являются исследования развития психики или тем более личности ребенка вне и помимо развития коллективного субъекта деятельности.

Однако это очевидное и принципиальное положение, касающееся стратегии психологических исследований развития, сформулированное В.В. Давыдовым, противоречит той характеристике процесса интериоризации, которая далее им излагается.

Начальная стадия развития социальной деятельности предполагает, по В.В. Давыдову, «наличие ее коллективного субъекта, внутри которого взрослые выполняют основные функции, а ребенок вынужден следовать за ними, подражать им, постепенно превращаясь в индивидуальный субъект данной деятельности» [2, с. 490].

Подчеркивается «неизбежность» следования социально-культурным образцам, «неизбежность» их усвоения, т. е. до поры до времени ребенок — лишь «становящийся индивидуальный субъект».

При этом В.В. Давыдов упоминает и о другом подходе к проблеме развития, противоположном, согласно которому «совместная деятельность не существует до и без индивидуальных деятельностей, а эти последние не формируются лишь в результате первой» [2, с. 27].

Но если коллективный субъект существует изначально, то о каком его развитии может идти речь в соотношении с развитием индивидуального субъекта? В.В. Давыдов оговаривается, что речь в данном случае идет об овладении ребенком новой для него деятельностью. «... Он становится ее индивидуальным субъектом не в качестве пассивного подражателя взрослым, а в качестве пусть ведомого, но все же непосредственного участника деятельности коллективного субъекта, т. е. такого, который берет на себя реализацию какой-то части и осуществляет своеобразные действия, направленные на ее усвоение, на ее самостоятельное в последующем выполнение».

При этом «усвоение образцов деятельности предполагает определенную степень самостоятельности и инициативности (т. е. субъектности) того ребенка, который первоначально может усвоить нечто новое только в совместной деятельности со взрослым и сверстником» [2, с. 491].

Заметим, что здесь употребляется термин «совместная», а не «коллективная» деятельность. Но можно ли поставить между ними знак равенства, а если нет — чем эти понятия отличаются друг от друга? И что означает «определенная степень самостоятельности» и инициативности (т. е. субъектности) ребенка? Где же все-таки он проявляет себя как субъект?

Противоречивость этих высказываний очевидна. Сам В.В. Давыдов оговаривался, что до сих пор сохраняются многие неясности, касающиеся вопросов перехода человека от социального к индивидуальному, и они требуют «экспериментального и теоретического изучения» [2, с. 520].

Он считал, что общий взгляд на обсуждаемую проблему был конкретно истолкован в ряде материалов, которые получены при изучении развития личности в детском возрасте в условиях формирования учебной деятельности (в том числе и в исследованиях автора этих строк). Однако существующих материалов недостаточно, и «нам все еще плохо известны основные этапы и стадии становления учебной деятельности», стадии трансформации ее коллективно-распределенной формы в индивидуальную [2, с. 490].

«Новая фундаментальная проблема, состоит в том, — заключает В.В. Давыдов, — чтобы в течение нескольких лет применительно к одним и тем же учебным коллективам тщательно изучать формирование учебной деятельности, процесс ее интериоризации и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития у школьников познавательных процессов» [2, с. 520].

Последний вопрос, который мы хотели бы рассмотреть в свете анализа системы взглядов В. В. Давыдова на обсуждаемую проблему, касается соотношения понятий «личность» и «субъект деятельности». По нашему мнению, они имеют принципиальное значение для характеристики индивидуального и коллективного субъектов деятельности.

Как известно, при различии подходов к определению реальности, с которой соотносится понятие «личность», остается стремление найти интегрирующее начало всех психических состояний и процессов человека.

В.В. Давыдов считал, что наиболее ярко такое начало выражено у С. Л. Рубинштейна: **«При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия...** Поэтому введение личности в психологию представляет собой необходимую предпосылку для объяснения психических явлений» [7, с. 241]. Тем самым, отмечает В.В. Давыдов, понятие личности является одним из центральных в психологии, так как оно — «предпосылка объяснения любых психических явлений» [2, с. 50].

Анализируя понятие «направленность личности», с которым связывает интерпретацию понятия «личность» большинство психологов, В.В. Давыдов соотносит его с такими понятиями, как «субъект деятельности» и «общественный индивид». Оно характеризует субъекта индивидуальной деятельности и может выступать системообразующим началом в объяснении психических свойств индивида. Отличие же личности, по В.В. Давыдову состоит в качественном преобразовании субъектом предметной действительности, культуры и самого себя. То есть личность обнаруживается в реальном акте творчества. Личность — потенциально творческий общественный индивид.

Но остаются вопросы: где и когда появляется личность в процессе развития, в каком отношении это образование соотносится со становлением субъекта деятельности? Является ли субъект деятельности предпосылкой личностной формы поведения? И с чем соотносится понятие «коллективный субъект» — с категорией личности или индивидуального субъекта?

Таким образом, как показал в своих работах В.В. Давыдов, проблема соотношения понятий индивидуального и коллективного субъектов пронизывает ткань всего психологического знания. Вне ее содержательного анализа не может быть теоретически выстроена ни одна из основных категорий психологии — «деятельность», «сознание», «личность». Очевидно и

другое: проблема соотношения индивидуального и коллективного субъектов не решается в русле «чистой», общей, психологии, вне социально-психологического контекста, имеющего свой особый предмет исследования — малую группу.

Можно лишь еще раз удивиться тому, что в отечественной психологии возникают необъяснимые барьеры между психологическими теориями, имеющими общие философские и психологические основания.

Так, общая теория деятельности и теория развивающего обучения «не заметили», а во многом и сегодня продолжают обходиться без теории деятельностного опосредования межличностных отношений и стоящей за ней психологической теории коллектива А. В. Петровского. Можно соглашаться или не соглашаться с социально-психологической трактовкой понятия «личность» в этой теории, но обойти результаты многолетних экспериментальных исследований понятия «коллективная деятельность» и анализа процесса развития личности в группе невозможно.

В известной мере оправданием может служить то обстоятельство, что экспериментальные исследования в рамках стратометрической концепции групповой активности личности осуществлялись главным образом на материале различных видов деятельности и в меньшей степени — учебной, которая и являлась основным исследовательским полигоном в создании теории развивающего обучения.

Трудно обвинить в этом разработчиков теории коллектива — в существующей системе традиционного образования, в реальном учебном процессе они так и не обнаружили тех феноменов, которые характеризуют группу как субъект коллективной деятельности.

Но именно в этой концепции сформулировано понятие малой группы как развивающейся системы, исследована ее динамика при деятельностном опосредовании межличностных отношений. В результате была изучена и описана ее морфология, т. е. структура межличностных связей и отношений, те групповые и личностные феномены, которые характеризуют группу в качестве коллективного субъекта деятельности и где личность находит единственную и адекватную форму своего функционирования и развития (творчество).

Исследования, результаты которых легли в основание теории групповой активности А. В. Петровского, носили главным образом срезовой характер: изучались психологические феномены в так называемых диффузных группах и группах высокого уровня развития — коллективах. Этого было достаточно, чтобы показать принципиальные различия между ними, но недостаточно для объяснения процессов развития личности и группы. Из исследования выпадал механизм формирования самой деятельности, что не давало возможности в полной мере выявить ее опосредующий (ведущий) характер в становлении индивидуально и коллективного субъектов.

По-видимому, именно этим обстоятельством можно объяснить возражения А. В. Петровского против самого понятия «ведущая деятельность» в развитии личности. «Тот факт, что социальные отношения реализуются посредством деятельности, представляется бесспорным, но сколько-нибудь очевидной связи между понятием «социальная ситуация развития» и понятием «ведущая деятельность»... пока не прослеживается» [5, с. 427].

А. В. Петровский считал, что для получения убедительных доказательств в пользу тезиса о ведущей деятельности в развитии личности необходимо провести ряд специальных экспериментальных исследований внутри каждого возрастного периода по горизонтали (в условиях разной возрастной среды) и по вертикали — изучение, собственно, возрастного развития [5, с. 429].

Но о том же самом писал и В.В. Давыдов, считая фундаментально важным многолетнее тщательное изучение формирования учебной деятельности и развития личности в одних и тех же учебных коллективах.

Программа таких исследований была реализована автором в 70—90-х гг. в рамках многолетнего генетико-моделирующего эксперимента по формированию учебной деятельно-

сти на основе концепции В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина¹. В эксперименте одновременно решались задачи изучения развития личности школьника, классного коллектива и объединяющей их учебной деятельности на протяжении всего периода пребывания ученика в школе. Тем самым обеспечивалась возможность выявления и описания психологических механизмов развития, сдвигов при переходе из одного возраста в другой.

Предусматривался также сравнительный анализ вариантов развития личности и коллектива при двух способах обучения в начальной школе — традиционном, который характеризуется направленностью на формирование элементарных умений и навыков, и другом, где в основу содержания основных учебных предметов положена система теоретических понятий. Школьники изучали их происхождение в совместной деятельности, специальная организация которой составляла центральное звено учебного процесса.

В этих условиях была получена новая картина развития личности на протяжении всех лет обучения в школе по сравнению с описанной в психологической литературе [3]. Остановимся кратко лишь на тех результатах исследования, которые касаются рассматриваемой проблемы соотношения понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности.

Принципиально важным для теоретического ее осмысления является характер кризиса личности, зафиксированный у учащихся при переходе от младшего к подростковому возрасту. В младшем школьном возрасте, в условиях формирования учебной деятельности в начальной школе, осуществлялась перестройка основ личности ребенка, выводящая его на новый уровень развития. Она выражалась в возникновении мотивов самоизменения, новом рефлексивном образе Я, способности к осознанному нравственному действию в ситуациях сотрудничества со сверстниками. При этом в классе возникала сложная структура групповой дифференциации со специфическими органами — малыми группами, задающими образцы активности в совместной деятельности. В системе групповых ценностей ведущими становились ценности познания и сотрудничества. Таким образом, к концу младшего школьного возраста созрели условия для перехода к качественно новому возрастному этапу развития. У детей ярко проявлялось стремление к собственному целеполаганию в учебной деятельности, что порождало кризис сложившейся системы социальных связей и отношений в группе. Возникало противоречие между потребностью быть субъектом своей деятельности и потребностью в сотрудничестве со сверстниками. Проблемой становилась организация взаимодействия самостоятельных субъектов учебной деятельности, что требовало освоения нового ее предмета — диалога. Однако овладение новым средством развития возможно лишь при условии выработки коллективных целей, учитывающих индивидуальные цели учащихся. В этом новом психологическом пространстве отношений впервые и возникает необходимость такого целеполагания, за которым следует рождение нового субъекта деятельности — коллектива. Здесь происходит переход от совместной деятельности к коллективной, от индивидуальной деятельности к деятельности личности.

Проблема диалога может быть понята и решена лишь при встрече и взаимной трансформации индивидуального и коллективного субъектов деятельности, обладающих собственными атрибутами. Тем самым дальнейшее развитие личности в механизме саморазвития оказывается в непосредственной зависимости от саморазвития коллектива, выработки новых норм и ценностей, превращения его в самостоятельный субъект коллективной деятельности. Задается новая социальная ситуация развития, требующая рефлексии самой природы социальности как противоречивой формы личностного самоосуществления. Ее

¹ Проектирование системы развивающего обучения, ее практическая реализация в учебном процессе и организация исследований по формированию учебной деятельности осуществлялись коллективом под руководством В.В. Репкина на базе школы № 17 г. Харькова.

реализация требует нового содержания и новых форм учебного сотрудничества, обеспечивающих процесс саморазвития личности и коллектива на этапе подросткового возраста.

Полученные в исследовании материалы позволяют, по нашему мнению, конкретизировать теоретические представления о соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности (на примере формирования учебной деятельности).

Естественный процесс развития есть саморазвитие, т. е. он предполагает наличие субъектности. Организация процесса формирования учебной деятельности задает форму взаимодействия «ребенок — взрослый», «ребенок — ребенок» как субъект-субъектную. В этой межличностной связи взрослый является субъектом педагогической деятельности, содержание которой соответствует структуре и механизмам учебной деятельности. Субъектность же ребенка проявляется в соответствии его новой социальной позиции задаваемым формам учебной активности. Однако содержание этой активности объективно требует соотношения индивидуального действия с индивидуальными действиями других участников учебного процесса, т. е. сотрудничества.

Таким образом, построение учебной деятельности задает процессы саморазвития и индивидуального, и коллективного субъектов деятельности. Очевидно, что они не существуют в начале формирования той деятельности, субъектом которой является педагог. В начальной стадии ребенок выступает субъектом учения, но не учебной деятельности. Точно так же как школьный класс не является субъектом коллективной учебной деятельности, а лишь субъектом совместной деятельности, субъект индивидуальной учебной деятельности строится одновременно с субъектом коллективной деятельности. Они строятся вместе!

Субъект коллективной учебной деятельности возникает, когда группа, состоящая из индивидуальных субъектов деятельности, может выработать самостоятельно общие цели своей деятельности, зафиксировать их в задаче и найти средства ее решения. При этом возникает необходимость самоопределения личности в качестве индивидуального субъекта в решении коллективной задачи. Здесь как раз и разводятся понятия индивидуального субъекта деятельности и личности как субъекта коллективной деятельности. Дальнейшее развитие индивидуального субъекта как личности возможно лишь в условиях появления коллективного субъекта деятельности. Он возникает при выработке коллективных целей сложного творческого процесса, сотрудничества индивидуальных субъектов на основе овладения принципами диалога. Сами личностные формы поведения обнаруживаются в таком сотрудничестве, в рефлексии его необходимости.

Субъект коллективной деятельности отражается в сознании личности как целостный живой организм, характеристики которого соответствуют психологической теории коллектива А. В. Петровского. В частности, феномены наднормативной, надситуативной активности оказываются возможными в коллективе лишь потому, что образ группы осознается как динамическое образование — ее связи, элементы структуры, цели, ценности, идеалы, формы активности. С ним соотносится собственный образ Я-личности, как не совпадающий с образом группы. Но без образа группы он неполон, ущербен. (Незаменимых людей нет в совместной деятельности, но не в коллективе, где каждый уникален, неповторим, а потому — незаменим.)

Развитие личности в коллективе возможно только в том случае, если объединяющая их деятельность является творческой (В.В. Давыдов). Она поэтому и выступает ведущей, что обеспечивает естественное развитие личности в определенном временном отрезке (в единстве с другими видами деятельности, содержательно связанными с ведущей).

Таким образом, проблема соотношения индивидуального и коллективного субъектов деятельности, обозначенная В.В. Давыдовым, действительно является одной из важнейших теоретических и практических проблем теории деятельности. Исследования процессов развития личности в учебной деятельности экспериментально обнаруживают принципиальные различия между субъектами коллективной и совместной деятельности, между субъек-

том индивидуальной деятельности и деятельностью личности, которая выходит за пределы любой деятельности, проблематизируя собственное развитие и развитие такой общности, как коллектив.

Встреча психологической теории деятельности и психологической теории коллектива давно назрела, вопрос лишь в организации сотрудничества между индивидуальными и коллективными субъектами — представителями этих направлений в отечественной психологии.

Литература

1. Брушлинский Л. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.
4. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М., 1981.
5. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М., 1998.
6. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.