

Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II)

Б.Д. Эльконин

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией,
ФГНУ Психологический институт РАО, Москва, Россия
belconin@bk.ru

В статье критически переосмыслено и заново воссоздано представление о предметном действии. В опоре на работы Д.Б. Эльконина введено понятие События действия. Суть События действия в переходе к новой форме активности. Новая форма активности — действие, опосредствована образцом, задаваемым ребенку взрослым. Событие действия разворачивается как акцентированное утверждение самим ребенком образцов, задаваемых взрослым, как его вызов взрослому испытанием-опробованием образца. В Событии действия само действие выступает как феномен, а действующие — как обретающие место в ситуации. В Событии действия строятся и связываются три перехода: переход в новую ситуацию активности, переход к чувству собственной активности и переход к означиванию своего поведения. Событие действия — это ключевой момент повседневной жизни детей и взрослых. В опоре на наблюдения гипотетически задано описание разворачивания События действия в раннем детстве.

Ключевые слова: Событие действия, совокупное действие, феномен действия, опосредствование, чувство собственной активности, переход, образец-граница, опора действия, поле действия.

«...всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. Событие, отличное от своего же собственного содержания. Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие»

М.К. Мамардашвили

«Форма соблазняет, когда нет больше сил понимать силу изнутри ее самой. То есть творить»

Ж. Деррида

В 1978 году Д.Б. Эльконин опубликовал «Заметки о развитии предметных действий», в которых выделил и описал некоторые эпизоды раннего детства своего внука. Эпизоды, которые счел ключевыми для раннего детства и для онтогенеза в целом. Из названия статьи ясно, что ключевым моментом детского развития Даниил Борисович, как и его друзья-коллеги (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев), полагали становление предметного действия — единицы предметной деятельности. Для создателей теории деятельности подобное полагание было естественным. Однако является ли оно столь

же естественным в настоящее время, спустя 35 лет?¹ И если является, то какую реальность имеет смысл подразумевать сейчас, в меняющихся практиках развития и образования, под именем «действие» и в словосочетании «построение действия»? Данная статья является попыткой понимания этих вопросов и «пробного» ответа на них.

Первый вызов теории деятельности прозвучал в том же 1978 году от одного из создателей и адептов деятельности подхода — Э.Г. Юдина в его монографии «Системный подход и принцип деятельности» [21]. Таковым было методологическое требование пе-

Для цитаты:

Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.

For references

Elkonin B.D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II). Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 11–19.

¹ Я имею в виду лишь случаи, когда теория деятельности не воспринимается и не воспроизводится как стертое идеологическое клише.

рехода от понимания и представления деятельности (соответственно, и действия) как объяснительного принципа к ее пониманию и представлению как **предмета** исследования. Или синонимично: требование перехода от понимания деятельности как принципа объяснения того, как возникают и становятся высшие психические функции (перцепция, речь, мышление) к построению средств исследования того, как возникают, становятся и обретают форму сами деятельность и действие. Говоря методологическим языком, речь идет о переходе от эпистемологического (гносеологического) представления о «первичности» действия и вторичности идеальных психических образований к Онтологии самого действия.

Вызов очень серьезен и требуемый переход затруднен тем, что Действие не является натуральной данностью, оно не «есть» в том же смысле, в каком бытуют натуральные объекты. **Феномен**, явление, присутствие, т. е. Бытие действия в том строгом смысле слова, какой явствует из работ Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, — необычный и непривычный «предмет» для практик мышления и формирования наших Учителей. Вместе с тем, для них же, создававших деятельностный вариант культурно-исторической концепции, способом построения и воссоздания наблюдаемости чего-либо был Экспериментальный генез. И тогда задача, поставленная Э.Г. Юдиным, звучит как задача экспериментально-генетического воссоздания способов явленности Действия, т. е. ситуаций, где действие выступит как «... само-по-себе-себя-кажущее...» [12, с. 28].

Второй вызов звучал как вопрос и задача, поставленные Д.Б. Эльконым, о связи функционального генеза (опосредствования, формирования) и онтогенеза [17, с. 4]. Это вопрос о том, каким образом результаты экспериментального генеза «вписываются» в возрастное движение и соотносятся с возрастными переходами. Ведь если не вписываются, а на эти случаи указывал Д.Б. Эльконин, то связь опосредствования (формирования, обучения) и развития оказывается лишь умозрительной. Задача соотнесения функционального генеза и онтогенеза требует такого построения и понимания опосредствования, в котором «отражены» единицы онтогенеза — ведущие *деятельности*. А это и означает понять и построить функциональный генез как генез самого действия (а не чего-либо иного посредством действия).

Третий вызов деятельностному пониманию развития, глухо звучавший в 60–80-е гг. прошлого века, а ныне звучащий очень явственно, — в построении связности между всеобщими схемами онтогенетического развития и **повседневностью** детско-взрослой жизни. В самой этой повседневности необходимо найти «узлы», относительно которых становятся осмысленными всеобщие схематизмы.

Итак, три связанных вызова-испытания задают горизонты современной деятельностной психологии развития: 1) испытание схем понимания действия на их явленность и, тем самым, самой действительности на

ее бытийность; 2) испытание предметов формирования на их сомасштабность актам развития; 3) испытание схем акта развития на их отнесенность к повседневной жизни, т. е. на степень их умозрительности.

Таковы горизонты понимания психологии развития, выстроенной Д.Б. Эльконым, и, в частности, горизонты понимания его «Заметок о развитии предметных действий» [18, с. 130–141].

2

Перечитывание и новое понимание «Заметок» Даниила Борисовича из заданных горизонтов подводит к ощущению намеченного им «поворота» в понимании действия и развития. Отмечу основные черты-признаки этого поворота.

1. Новая трактовка известного представления П.Я. Гальперина о предметном действии как переходе от «логики руки к логике орудия». В «Заметках» сам этот переход выступил, по афоризму Л.С. Выготского, как *проблема, а не постулат*. Проблема, поскольку «Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [18, с. 134]. И поэтому освоение *логики* орудия нельзя трактовать как приспособление телесности ребенка к *свойствам* орудия. И, коль скоро это так, то и *центральные для теории деятельности категории Предметности и Уподобления должны быть переосмыслены*. «Общественный предмет» сам по себе не является опорой действия (будущего действия) ребенка и «... ребенок не приспособливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования» [там же]. Для меня здесь ключевое слово «включает». Становление предметного действия, согласно тексту «Заметок», и есть построение способа этого «включения», а способ включения есть то, каким образом ребенку **становится данным** образец. Именно это «становление данным» образца следует превратить из *допущения* практик опосредствования и формирования в специальный *предмет* исследования и фиксации.

2. Во всех примерах, приводимых Д.Б. Эльконым, речь идет не о «действиях ребенка», а о «совокупном действии» (как позже выражался Даниил Борисович [там же, с. 518]) ребенка и взрослого. При этом часть примеров описывает то, что делает именно взрослый в ответ на *вызов* ребенка.

3. Представление совокупного действия как действия, в котором, словами Д.Б. Элькомина, «выясняется» смысл отношений со взрослым. «Выяснение этого смысла — необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком» [там же, с. 140]. Тогда, однако, и «смысл», и «отношения со взрослым» не являются некоей константной данностью, они не «есть», а «сбываются» — возникают и воссоздаются именно в этом «выяснении». Речь, следовательно, о взаимном *действии* осмысления (или переосмысления) и *при-общения*, а не об «отношениях» и «смыс-

лах» как неких устойчивых сущностях, предпосланных совокупному действию и объемлющих его².

4. Первоначально, до освоения операционно-технического состава требуемого действия ребенок осваивает *функцию* предмета-орудия — его назначение (значение). В примерах, приводимых в «Заметках» (использование ключа для завода машинки, использование палки для доставания мяча), освоение значения орудия связано с вовлечением взрослого для выполнения еще не освоенной операционно-технической «части» действия. Создается впечатление, что освоение значения предмета есть, вместе с тем, и построение ребенком *ситуации* действия — того «функционального поля» [11], в которое ребенок включает образец выполнения действия.

5. Освоение значения орудия совершается как построение ребенком собственного *образа действия*, который опосредствует действие по образцу, даваемому взрослым.

6. Соотнесенность смыслового и операционно-технического аспектов действия выступает в «Заметках» как их соотнесенность «здесь и теперь», в масштабе данных ситуаций, а не лишь в большом масштабе возраста. Такое понимание становится возможным постольку, поскольку и смыслы и значения (да и орудийные операции) «выясняются», т. е. *становятся явленными* самим соучастникам действия, а не остаются лишь допущениями его безучастного наблюдателя. Эпизоды, приведенные в «Заметках», суть эпизоды усилий, направленных на проявление смысла и значения образца действия, на становление образца данным.

3

Понимание и интерпретация «Заметок» Д.Б. Эльконина подводят к иной постановке вопросов об образце действия, его смысле, значении предмета-орудия, да и о предметности действия как таковой. Вопрос уже не столько в том «Что есть смысл (значение, предмет)?», сколько в том «*Как* смысл (значение, предмет) *есть?*». Вопрос в том, когда и каким образом действие состоялось как *явственность существования* образцов, смыслов и значений. Когда состоялось, тогда и совершилось.

Сказанное является предисловием к моим собственным наблюдениям за развитием предметных действий³.

Первый эпизод освоения образца действия относится к попыткам использования горшка в возрасте 1,2–1,3 года моей старшей дочерью.

Когда Даша мочила колготки, нечаянно выливая еду, падала, т. е. когда случилось что-нибудь «неправильное», мама и папа, входя с ребенком в общение по поводу этих казусов, как и многие родители, открывали это общение словом-жестом «Ай-ай-ай!». Это восклицание не было агрессивным жестом, а было,

скорее, ироничным упреком и специальным подчеркиванием ситуации — ее выделением из «обычного» течения жизни.

Как-то раз я услышал из другой комнаты Дашину «Ай-ай-ай!!!». В этом громком возгласе было нечто от ликования и воодушевления. Я поспешил к девочке и увидел, что она стоит в полузамкнутом, как бы частично отгороженном месте (между кроватью, окном и стеной), стоит в луже и, улыбаясь мне во весь рот, повторяет свое ликующе-констатирующее «Ай-ай-ай!!!».

Я был огорошен всей этой ситуацией — преобразованием значения выражения из упрека в утверждение и, даже, в подчеркивание утверждения. Видимо, неожиданность переосмысления и преобразования ситуации привела к тому, что с моей стороны никаких упреков не последовало, а, наоборот, «пафос» ситуации был поддержан (похоже, разговоры о том, что дети воспитывают родителей, имеют глубокий смысл). После этого эпизода приучение к горшку стало техническим делом и примерно через два месяца девочка уже уверенно и вовремя просилась на горшок.

Существенны некоторые наглядные черты приведенного эпизода. Во-первых, это сама выразительность детского поведения; во-вторых, вызов взрослому и взрослому; в-третьих, то, что выразительный вызов связан с преобразованием значения взрослого слова-жеста; наконец, в-четвертых, забота ребенка о месте своего «действия» (теперь уже — *действия*), его «сцене». Эти черты — свидетельство *выделения* и подчеркивания ребенком его акции. Именно в этих выделениях и подчеркивании *реакция превращается в акцию*. Здесь и теперь девочка перестает быть подобием планга, *замечает* свою реакцию и *отмечает* ее как **собственное** действие, вызывая другого человека также это заметить и отметить, т. е. утвердить действие как значимое.

В рождении действия инициация его утверждения, его специальное подчеркивание-выделение становятся порождающим и удерживающим действием началом.

Как же назвать — отметить и утвердить — эту *переходную* ситуацию рождения действия? Ситуацию, где ребенок вступает в «игру» за поле и опоры своего поведения. Полагаю, что эту ситуацию следует именовать **Событием действия**.

В приведенном эпиграфе — высказывании М.К. Мамардашвили — говорится об акте мысли как Событии постольку, поскольку помимо своего содержания каждый выполненный акт мысли требует *специальных усилий по утверждению этого содержания*. Вместе с этим, в акте мысли и тот, кто мыслит, утверждается в качестве мыслящего, и само мышление утверждается как особая форма человеческой жизни.

В нашем случае в Событии действия дело не столько в том, *что* (какую «логику предмета») содержит в себе образец, сколько в том, что его содержание специально **выделяется и утверждается как значимое** в особых усилиях ребенка. *Выделяется и*

² Что можно предположить, прочитывая другие места того же текста.

³ Многие из описаний уже опубликованы в другой связи [15].

утверждается «новый поворот», поворот к новой форме детско-взрослой совместности. Сами по себе «общественные предметы» никаких указаний на свою значимость, на преобразование поведения и совместности не содержат.

Думаю, что в форме выделения и утверждения образца *утверждается и сама действительность как форма активности*⁴ («культурная форма поведения» [3]) и поэтому Событие действия есть феномен его бытия и феномен присутствия самого деятеля. Лишь в Событии собой, своей телесностью утверждения значимости новой формы делаемого эта форма, т. е. собственно *действие*, о-сваивается — становится своим, а осваивающий становится действующим.

Понятно, что вызов, утверждение, подчеркивание — суть способы обращения к другому человеку, т. е. способы построения *совокупного* действия. Существенно, что и в приведенном мной эпизоде, и в эпизодах, приведенных Д.Б. Эльконым, инициатором обращения является сам ребенок.

С другой стороны, лишь *содержание, которое требует «поворота», перехода к новой форме активности, нуждается в специальном утверждении*. Три «перелома» в поведении ребенка становятся явными в Событии действия. *Действие рождается и выступает как Событие на совпадении трех переходов*⁵: 1) *перехода в новую ситуацию активности* — от спонтанного функционирования к освоению образца⁶); 2) *перехода в новую телесность* — от реакции на результат⁷ к телесному «чувству собственной активности» [2]; [8]; [14]; 3) *перехода в новое сознание* — от простого подражания или реакции на указание к *означиванию* образца. Именно указанная тройственность отличает подлинное освоение действия от простого при-способления тела к свойствам предмета или инструкциям другого человека и именно эта тройственность является свидетельством перехода активности в новое качество — свидетельством ее **развития**. Но именно эти переходы и «не написаны» на «общественном предмете» и поэтому такой предмет должен выступить перед людьми не своими свойствами, а своим значением-смыслом — как жест и символ новой ситуации и нового устройства совокупной активности.

И все же остается вопрос — какова «жизненная реальность» подлинной событийности, каковы признаки того, что указанные переходы действительно сбываются? В противном случае все жизненные акты, сопровождаемые эмоциональными «всплесками», можно назвать событиями⁸. Например, учитель с некоторым напором оценивает (утверждает и выделяет) ответ ученика. Так что же, «степень напора» позволяет квалифицировать эту акцию как «событие учения»?

Из примеров Д.Б. Эльконина и моего примера следует, что дело не столько в эмоциональном обраще-

нии взрослого к ребенку, сколько в *обратном* обращении ребенка к взрослому. Это именно ребенок в *своем* Вызове *означивает, выделяет и утверждает* указания взрослого как *образцы* и, тем самым, самого взрослого как их носителя «по праву». При этом ребенок *означивает, выделяет и утверждает* образцы *пробой-испытанием самого содержания* требуемого действия, в его материале и обращается к взрослому самим этим содержанием, а не отдельно от него. И лишь если «встретились» эти два означивания-утверждения — означивания-утверждения и ребенка и взрослого — состоялось Событие совокупного действия.

И еще одно следствие из всего сказанного. Неверно мыслить и практиковать образец как нечто, статус чего утверждён «в самой культуре» и необходимость чего сама собой разумеется. Статус и качество образцовости, а вместе с ними и статус самой культуры утверждаются здесь и теперь, а утверждающим началом является сам ребенок в той мере, в какой собственной активностью *означивает* — делает значимыми и значительными — культурные нормы, т. е. вместе с взрослым практикует их как Событие Действия. Такова, на мой взгляд, презумпция современной школы Л.С. Выготского — той «неклассической психологии», о которой говорил Д.Б. Эльконин [18, с. 475–478].

4

В предыдущем параграфе было задано общее и принципиальное представление об акте развития как Событии действия. Событие — начало *истории* и поэтому может быть понято и описано не иначе как через прослеживание его развертывания. В нашем случае — через указание на систему «узловых пунктов» превращения выделенного и означенного образца в образ собственного действия. Гипотетическое представление об этих «узлах» составляет дальнейшее содержание моих «Заметок».

Второй эпизод, который я приведу, связан с уточнением, как ребенок осваивает центральный момент формы действия (действия как формы активности) — ограничительную функцию образца. Это эпизод раннего детства моего сына Андрея, датируемый примерно тем же временем, что и эпизоды «Заметок» Даниила Борисовича.

Примерно к 1 г. 3–4 мес. Андрей знал слово-жест «Но-но-но!», который означал запрет какого-либо «деяния» (не трогать горячую кастрюлю, не хватать собаку за хвост и пр.). Андрей был достаточно послушным мальчиком и в подобных рискованных ситуациях сам себе делал специфический жест пальчиком и произносил это «Но-но-но!». Как-то раз во время прогулки мы проходили мимо большой лужи, а на-

⁴ И в завершённом, развитом действии действительная форма активности также утверждается, но уже как Продуцирование («публикация») [14].

⁵ А не двух, как я полагал раньше [16].

⁶ А в следующем периоде — к освоению себя как образца.

⁷ В данном случае — реакции на мокрые колготки.

⁸ Что часто и происходит в описаниях образовательных практик.

ступать в лужи, по понятным соображениям, Андрею не разрешалось. Андрей остановился у лужи, сказал свое «Но-но-но!», грозя себе пальцем, и в ту же минуту, глядя на меня, — ногой в лужу.

При всей ироничности ситуации такое поведение мальчика не представляется мне простой шалостью. Образец действия двойственен — имеет явную и неявную стороны. Освоение того что «правильно и можно», осмысленно лишь в отношении того, что «неверно и нельзя». Произвольное действие предполагает произвольное же не-действие и во всяком «так» предполагается, а в приведенном случае — испытывается — «не так». Однако отношение, граница между «можно» и «нельзя», «так» и «не так» не даны, а лишь заданы в образце. В приведенном примере граница становится *ощутимой в опробовании-испытании* значения выражения «Но-но-но!» (в предыдущем примере — значения «Ай-ай-ай!»). Граница становится *ощутимой* именно в обращенном взрослому опробовании-испытании собой, а не в отдельном от него «обсуждении» с взрослым, склонным к разговорам о «правильном». Полагаю, что испытание образца как ограничения является необходимым для построения самим ребенком образа действия, о важности которого писал Д.Б. Эльконин в своих «Заметках».

Итак, *утверждение и выделение ребенком образцов действия — развертывание События действия — предполагает испытание и опробование границ правильности действия как существенных моментов его содержания — ориентиров его способа.*

5

Есть и еще одна негласная презумпция классических исследований предметного действия — это презумпция некой, словами Э. Гуссерля, «экземплярности» освоения «общественных предметов». Так, в раннем детстве осваиваются действия с горшком, ложкой и тарелкой, с некоторыми игрушками и т. д. В школе — действия с величинами, числами, словами и пр. И тогда «психическое развитие» каким-то образом вырастает из суммы (а в школе, якобы, системы) этих освоений, т. е. из суммы или систематической последовательности «функциональных генезов». Однако странно бы было полагать, что сама форма действия, «форма культурного поведения» может стать способом жизни, ее ведущим и порождающим началом при таком «экземплярно-ситуативном» способе разворачивания ее События.

Третий эпизод — эпизод из наблюдений за поведением моей младшей дочери.

Для Саши, как и для многих детей, освоение образца действия выступало в словах «так — не так» (подобный случай приводит в «Заметках и Д.Б. Эльконин).

Когда в полтора года Саша гуляла со мной во дворе, почти все препятствия (ступеньки, бордюры, уклоны)

отмечались ее словом «так». Подходя к препятствию, она сжимала мою руку, говорила свое «так» и мы (иногда она, иногда я) называли препятствующий предмет. Преодолев препятствие, Саша частично отпускала руку, а затем, при подходе к очередному препятствию, ситуация повторялась. Слово «так» адресовалось мне: Саша выразительно на меня смотрела, как бы ища подтверждения, что это действительно препятствие, действительно «так» и, разумеется, того, что и действует она «так». Характерно, что отмечались и препятствия, которые Саша вместе со мной могла преодолеть и преодолевать без большого напряжения. Создавалось впечатление, что слово «так» служило способом специальной фиксации и акцентирования переходов-преодолений в движении, его изломов и «складок» (словами Ж. Делеза [6]), которые были опредмечены в виде уступов местности. Употребляя термин А.Н. Леонтьева, можно сказать, что благодаря специальному подчеркиванию, акцентированию «точек» переходов, движение уподоблялось рельефу пространства.

Примечательно, что ходить, точнее, передвигаться на ногах относительно самостоятельно Саша научилась значительно раньше, за 4–5 месяцев до описываемых случаев. При этом Сашу, как и многих детей, «несло», и она замечала препятствия, натываясь на них. Примечательно и то, что слово «так» возникло не в ситуациях ходьбы, а тоже значительно раньше, однако оно употреблялось фрагментарно, по случаю образцового действия, а здесь, при ходьбе стало систематической опорой, задающей ритм напряжений-расслаблений.

Три важных момента следует выделить в приведенных наблюдениях.

1. Слово «так» есть свидетельство возвращения к выделению и означиванию места границы действия и его систематического воссоздания. Ребенок систематически воссоздает и удерживает форму действия в новых ситуациях.

2. Новизна ситуации в том, что строится не отдельное образцовое действие, а процесс его систематического воссоздания.

3. Этот процесс связан с попаданием в стихию движения⁹. Стихию, которая «захватывает» тело ребенка, поскольку она «больше», «энергетически сильнее», чем его отдельные умения.

Последний пункт наиболее существенен. Ведь и в эпизоде с горшком речь шла об органической стихии и об условиях включения человека именно в нее. Включения, становящегося *опознаваемым и чувствемым переходом*, который испытывается и опробуется. Стихийность — самодвижение некоего скрытого начала — и есть полное определение «натуральной формы», которая преодолевается в культурной форме предметного действия. *О Событии действия уместно говорить в ситуациях «встречи» с включающей индивидуальной стихией.* Событие действия — переход к новой форме, а точнее, просто к **форме** такого включения.

⁹ Любопытно, что в историко-этимологическом словаре П.Я. Черных говорится, что слово «стихия» в греческом языке «Первоначально ... м. б., значило марш (= поход и т. п.), потом «почва», «земля» («то, по чему идут»), далее «вещественное начало» [13, с. 203]. Я употребляю это слово в «первоначальном» значении скрытого ритма становления (движения).

Однако в каком же смысле можно говорить о преодолении стихийного натурального? В случае ходьбы это преодоление не может и не должно стать лишь «обузданием» телесности¹⁰. Слово «так» в этом случае может обернуться ступором движения и превратить мелкое препятствие в непреодолимую преграду. В приведенном примере дело обстоит иначе. Слово «так» обозначало не остановку лишь, а и остановку, и движение; оно обозначало «старт» — установку к движению. Старт рискован, поскольку он есть «попадание» в инерцию усилия, каковая является необходимым моментом ходьбы.

Вместе с риском включение в стихию движения есть фактически (а не в «сознании») включение в состояние стремительности¹¹ и это состояние вместе с соответствующим усилием чувствуется и испытывается именно «на старте». Лишь в этом случае преодоление натурального есть воссоздание состояния стремления в движении, его возобновление в ритме, заданном переходами усилий и пауз, тона и кинетики.

Событие действия разворачивается в «узлах» включения действия в стихию становления и испытания в ней¹². Здесь образец превращается из объекта означивания в опору движения — способ его акцентирования и ритмизации в ритме телесных усилий, т. е. придания ему формы. Граница действия преобразуется в границы в действии. Таков смысл так называемого «операционно-технического» модуса действия, в котором действие уподобляется рельефу своего поля.

«Новообразованием» действенного включения в стихию движения является фактическое испытание состояния стремления. «Усилителем» этого испытания является внутренне конфликтная суть опоры, каковая есть и усилие торможения, и усилие оттачивания. В появлении состояния стремления, но не самого по себе, а включенного в форму действия, «готовится» масштабное событие следующего возраста — Событие действия как формы стремления, в его отличии от События действия как формы телесного движения, описания которого приводились Д.Б. Элькониным и приводятся мной.

6

Четвертый и пятый эпизоды относятся к ситуациям индивидуализации действия.

Многие родители замечают появляющиеся между полутора и двумя годами «новые» капризы и даже элементы агрессивного поведения ребенка. Например, у Саши это проявлялось особенно ярко в ситуациях одевания и мытья. Она очень не любила надевать кофточки через голову и резко против этого протестовала. И понятно: в таком одевании всегда есть момент

попадания в темноту, т. е. момент полной беспомощности ребенка. Важно, что в случаях когда удавалось устроить соучастие Саши в этой акции (а это часто было технически непросто), ее протест существенно сокращался. Также и с мытьем под душем и особенно мытьем головы. Если Саша могла соучаствовать в действии родителей или хотя бы контролировать его (например, когда голову мыли не струей душа, а из пластмассовой бутылки, которую, в отличие от самого душа, можно взять в руки и поэтому она представляла), интенсивность эксцессов заметно убавлялась.

В обоих приведенных случаях ребенок как бы выделяет действие взрослого с ним или, точнее, действие им, и отличает его от своего действия. Думаю, что в таком конфликтном отличии и формируется действие как «мое действие», т. е. строится индивидуализация действия. Замечу, что в данном случае переход от «интерпсихического» к «интрапсихическому» [3], от совместного к индивидуальному вовсе не выступает как плавный и эволюционный.

Здесь будет уместно привести еще один эпизод моего общения с младшей дочерью.

Научившись ходить самостоятельно, Саша начала специально испытывать «на мне» степень своей самостоятельности. Отойдя на некоторое расстояние, она с веселым вызовом смотрела на меня, как бы проверяя, не подскочу ли я и не схвачу ли ее за руку. Если я не подбегал, она отходила еще дальше и опять вызывающе смотрела на меня. Эта «игра» длилась до тех пор, пока я (конечно же именно я, а не она) не выдерживал «испытания» и не подбегал к ней.

Само расстояние, «размер» поля собственной активности становился предметом совокупного действия.

Возникает новый тип общности ребенка и взрослого и в их совместности ребенок начинает активно требовать место и занимать его. Теперь помощь ребенку строится именно как помощь в ее отличии от замены его действия своим; ребенок уже может управлять вмешательством взрослого, и я наблюдал, как дети в возрасте около двух лет активно, а иногда и агрессивно отклоняют попытки взрослого помочь им.

Другие примеры конфликтов вокруг иных аспектов «моего» может дать наблюдение за детишками полутора-двух лет в группе. Например, в песочнице. Родители и няни, приглядывающие за детьми, все время находятся в напряжении предвидения ссоры и драки. Эти ссоры, как правило, концентрируются вокруг трех «фокусов».

Во-первых, вокруг пространства действия ребенка. Дети толкаются, причем часто произвольно и специально, завоевывая и удерживая в буквальном смысле пространство, место своего действия. Пространство своего действия в его границах («свои владения»), в отличие от границ «правильного» дейст-

¹⁰ Впрочем, как и в случае «горшка», напор «обуздания» лишь может невротизировать ребенка.

¹¹ Думаю (вслед за З. Фрейдом), что не следует негласно допускать, будто стремления и даже, «мотивы» изначально соразмерны индивиду, а не всегда «больше» и «сильнее» его наличных возможностей.

¹² В младшем школьном возрасте — в стихию устной речи, где строятся смысловые акценты (свои «так»), и вырастает форма письменной речи [3]. В лаборатории «Психологии младшего школьника» Психологического института Н.Ю. Мангутовой начаты экспериментальные исследования по этой тематике.

вия — «владений» взрослого) становится предметом заботы и испытания.

Во-вторых, это ссоры вокруг приглянувшейся одному ребенку игрушки другого — ссоры из-за «моей» игрушки. Понятно, что для малышей «собственность» вещи случайна: «мое» — то, что потребно в данный момент. В конфликтах из-за «моей» вещи эта вещь становится «меткой своего-чужого» — «мое» отмечается кругом постоянных вещей.

В-третьих, ссоры возникают вокруг самого факта вмешательства одного ребенка в действие другого, в его «занятость», «погруженность» в свое действие.

Перечисленные источники детских конфликтов в реальной ситуации взаимодействия могут пересекаться и поэтому их трудно отделить друг от друга. Важно, что все они суть конфликты становления своего поля действия (а не его опор — способов выполнения). Детская совместность есть способ испытания поля действия как своего. Думаю, что в конфликтах вокруг своего места в выполнении действия, т. е. вокруг своей самостоятельности, вокруг принадлежности вещи и принадлежности пространства, появляется и проявляется форма действия, которую можно назвать «действие-стремление» («действие-желание»), где стремление опредмечено, но еще не выделено и не отделено от действующего. Тенденция к самостоятельности, определение своего поля действия и определенность стремлений — прямые предпосылки практического полагания себя источником действия, т. е. источником его возможностей — опор и поля. Подчеркну специально — практического полагания, а не «сознания». Подобный «действенный эгоцентризм»¹³ преодолевается в следующей возрастной эпохе в Событии действия, связанном с утверждением формы стремления.

7

Последний, восьмой эпизод является иллюстрацией означивания отношения своего и иного (другого, чужого) пространства.

Когда Саше было около двух лет, мы отдыхали на море в Геленджике. В это же время там гастролировал детский театр и ряженные актеры ходили по пляжу, зазывая на представление. Особенно выразительно выглядела «Баба-Яга». Эта «Баба-Яга» встревожила и испугала Сашу. Саша спрашивала о ней перед сном, просыпаясь, на прогулках говорила, что «Баба-Яга» находится в окрестных поросших лесом горах. У Саши ухудшился аппетит, сон и даже два дня была высокая температура, которая нормализовалась так же неожиданно, как и повысилась. Разговоры о том, что в лесах нет Бабы-Яги, а там живут зайчики и олени; о том, что и вокруг дома ее нет, а живут, играют и учатся добрые приятели ее сестры Даши (все это происходило в детской летней школе), снимали тревогу и страх лишь на короткое время.

По приезде в Москву симптомы тревожности не прекратились. Именно в это время у нас с Сашей появилась новая игра. В детской комнате было полузамкнутое пространство с Сашинными игрушками. Мы занавешивали вход в него одеялом и я должен был приходить к Саше «в гости», обязательно предварительно постучавшись и спросив, можно ли войти. Иногда и Саша приходила ко мне «в гости». Через некоторое время это же действие разыгрывалось как приход в гости к Саше игрушки, а далее — как приход одной игрушки в гости к другой. Ритуал прихода — перехода другого человека из иного пространства в ее пространство — Саша могла и просила проигрывать более десяти раз подряд. Впоследствии эта игра преобразовалась в разыгрывание встречи и знакомства, а далее, чуть раньше «положенного» времени, появилась ролевая игра со всей ее атрибутикой.

Характерно и важно, что с появлением игры «приход в гости» симптоматика тревог и страхов стала гаснуть и вскоре вовсе исчезла.

Истолкование приведенного эпизода резонно начать с вопроса, какую новую проблему «ставит» перед ребенком новый отрицательный герой. Лицом чего в нашем случае была Баба-Яга? В других случаях это могут быть другие персонажи; это может быть даже громыхающий грузовик, вторгающийся своим громыханием в пространство стремлений ребенка и там, в его пространстве, задающий границу и как бы замыкающий действие. Замыкать и ограничивать пространство стремлений ребенка могут и родители, когда, например, не разрешают подходить к работающим отцу или матери и мешать им. Они могли это делать и раньше, но тогда пространство еще не было освоено ребенком как свое пространство действий-стремлений.

Стремление как Событие особого, трудного, почти невозможного перехода в иное пространство, т. е. как «подвиг» и «победа» воссоздано в форме волшебной сказки [10]. Ситуация совокупного действия, в которой строится вызов «героического» действия и ответ на вызов «подвигом» перехода через границу «обычных возможностей», есть начало (лишь начало) претворения стремления в замысел. Содержанием такого События становятся сюжеты ролевой игры [20]. Здесь завершается превращение движения в действие и начинается опробование-испытание действия как стремления, т. е. выделение, означивание и утверждение стремления, — выращивание его формы.

8

Подведу итоги.

1. Действие как наблюдаемый объект, т. е. феномен, выступает в Событии действия — **утверждении** его содержания самим действующим.

2. Событие действия есть утверждение присутствия и самих деятелей, их здесь-бытия (Dasein) [12]. Существенно, что в Событии действие становится означивае-

¹³ Практика, естественно разворачивающаяся по типу: «Мир — мое поле».

мым, испытываемым и как бы «выставляемым» и лишь вследствие этого может стать предметом наблюдения и описания извне (например, исследователем).

3. Здесь-бытие деятелей есть обретение ими *места* в ситуации, места, не являющегося преданным, и, следовательно, есть обретение действием качества совместности. Событие действия есть по принципу Событие совокупного действия, а точнее, Событие испытания совместности, «совокупности» действия.

4. Лишь в *утверждении* собственного содержания действие становится своим для каждого из участников. Своим, в отличие от привнесенного, извне детерминированного. Культура осваивается, но не детерминирует.

5. Культурная форма построения действия осваивается в актах опосредствования. Осваивается в той мере, в какой «логика предмета» — предметность действия — становится, рождается в утверждении участниками действия его содержания. Именно опосредствование следует понять и выстроить как Событие действия. В той мере, в какой это происходит, совокупное действие выступает как Посредническое [16]. Именно здесь — в посредничестве как инициации События действия — функциональный генез соотносится с онтогенезом.

6. Посредническое действие выступает как Событие совокупного действия взрослого и ребенка лишь в случаях, когда *сам ребенок* утверждает действие взрослого, означивая и опробуя (испытывая) его собственной телесностью. Лишь в этом случае значения слов-жестов взрослого («Ай-ай-ай!», «Но-но-но!», «Так») обретают функцию образца и опосредствуют поведение ребенка, придавая ему форму действия.

7. Означивая и испытывая образцы взрослого в собственной телесности, ребенок обретает и саму необходимую форму телесности — чувство собствен-

ной активности (чувство собственного усилия). Чувство собственной активности является необходимым условием произвольного действия [8; 14].

8. Систематическое воссоздание чувства собственного усилия требуется не просто лишь в эпизодическом преодолении «натуральной формы» активности, а при вовлечении в ее Стихию. Здесь Событие действия строится как оформление стихии становления в ее ритме. В ритмической форме энергия стихийности не гасится, а воссоздается.

9. Событие действия есть тройственный переход — переход телесный, смысловой и ситуативный. Таков акт развития активности — акт обретения активностью формы действия.

10. Акт развития — начало истории. Он развертывается как возвращение к образцу в стихии активности и превращение его в *опору* действия. Опробование и испытание собственных опор, «самостояния» — начало индивидуализации действия. Ее дальнейшая эволюция в опробовании и утверждении собственного *поля* действия.

11. Событие действия — «узловой пункт» самой повседневной жизни детей и взрослых. Однако это так лишь постольку, поскольку взрослые заботятся не только о содержании своих образцов, но и об утверждении самим ребенком этих содержаний. Таково ключевое условие содержания действительного (а не фиктивного) образования на всех этапах онтогенеза. И только в таком образовании возможны упования на выращивание самостоятельности и инициативы как детей, так и взрослых — выращивание формы их совокупного, посреднического действия.

12. Именно в Событии действия (а не просто «в действии») соотносятся его смысловой и операционно-технический аспекты.

Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, 2011. С. 5—16.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 3, 6. М.: Педагогика, 1982—1984.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии-Воронеж: НПО «Модэк», 1998. 480 с.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: Владимир Даль, 2004. 398 с.
6. Делез Ж. Переговоры. СПб.: Наука, 2004. 234 с.
7. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический проект, 2000. 495 с.
8. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 429 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.

11. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2007, № 1. С. 133—146.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006. 451 с.
13. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка, т. 2. М.: Русский язык, 1993. 551 с.
14. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
15. Эльконин Б.Д. Пространство опосредствования и развитие // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, 2010. С. 5—16.
16. Эльконин Б.Д. Психология развития. 4-е изд. М.: Академия, 2008. 143 с.
17. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве / Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. М., 1976. С. 3—4.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
20. Эльconiнова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68—79.

Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II)

B.D. Elkonin

PhD in Psychology, professor, head of the laboratory at the Psychological Institute
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

belconin@bk.ru

The paper critically rethinks and recreates the concept of an object-oriented action. Drawing on the works of Daniil Elkonin the author introduces a concept of an Occurrence of action. The Occurrence of action represents the transition to a new form of activity. This new form of activity is an action mediated by a pattern given to a child by an adult. The Occurrence of action takes place as the child engages in the process of challenging the adult by testing and approving these patterns. In the Occurrence of action the action itself appears as a phenomenon, while the actors appear as the ones who find their place in the situation. Three transitions are created and interlocked through the Occurrence of action: a transition to a new situation of activity, a transition to the individual's sense of their own activity, and a transition to sign-mediated behavior. The Occurrence of action is by all means the key point in the everyday lives of children and adults. Basing on the observations, the author gives a theoretical overview of the Occurrence of action in early childhood.

Keywords: Occurrence of action, combined action, phenomenon of action mediation, sense of activity, transition, pattern-boundary, action basis, field of action.

References

1. *Arhipov B.A., El'konin B.D.* Jazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) dejstva [Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. "Antropopraksis". Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij. [Antropopraksis. The humanities researches year-book], 2011. P. 5–16.
2. *Bahtin M.M.* Voprosy literatury i jestetiki [Questions of literature and aesthetics]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1975. 502 p.
3. *Vygotskij L.S.* Sobranie sochinenij [Collected works]: V 6 t. T. 2, 3, 6. Moscow: Pedagogika, 1982–1984.
4. *Gal'perin P.Ja.* Psihologija kak ob'ektivnaja nauka [Psychology as an objective science] Moscow: Institut prakticheskoj psihologii-Voronezh: NPO "Modek", 1998. 480 p.
5. *Husserl E.* Krizis evropejskih nauk i transcendentnaja fenomenologija [The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology]. St.-Petersburg: Vladimir Dal', 2004. 398 p.
6. *Deleuze Gilles.* Peregovory [Negotiations]. SPb.: Nauka, 2004. 234 p.
7. *Derrida J.* Pis'mo i razlichie [Writing and Difference]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2000. 495 p.
8. *Zaporozhets A.V.* Razvitie proizvol'nyh dvizhenij [Development of voluntary movements]. Moscow: Publ. Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960. 429 p.
9. *Leontiev A.N.* Problemy razvitija psihiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1981. 584 p.
10. *Lotman Yu.M.* Struktura hudozhestvennogo teksta [The Structure of the Artistic Text]. Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p.
11. *Nezhnov P.G.* Oposredstvovanie i spontannost' v modeli "kul'turnogo razvitija" [Mediation and spontaneity in model of "culture development"], Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Herald]. Serija 14. Psihologija, 2007, № 1. P. 133–146.
12. *Heidegger M.* Bytie i vremja [Being and Time]. SPb.: Nauka, 2006. 451 p.
13. *Chernyh P.Ja.* Istoriko-jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka, t. 2 [Historical and etymological dictionary of modern Russian language, v. 2]. Moscow: Publ. "Russkij jazyk", 1993. 551 p.
14. *El'konin B.D.* Oposredstvovanie. Dejstvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Izdatel'skij dom "ERGO", 2010. 279 p.
15. *El'konin B.D.* Prostranstvo oposredstvovanija i razvitie [Development and Space of Mediation] "Antropopraksis". Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij [Antropopraksis. The humanities researches year-book], 2010. P. 5–16.
16. *El'konin B.D.* Psihologija razvitija [Developmental Psychology]. 4-e izd. Moscow: Akademiya, 2008. 143 p.
17. *El'konin D.B.* Aktual'nye voprosy issledovanija periodizacii psihicheskogo razvitija v detstve [Actual problems of study of periodization of mental development in childhood]. Problemy periodizacii razvitija psihiki v ontogeneze. Tezisy Vsesojuznogo simpoziuma [Problems of periodization of mental development in ontogenesis. Theses of Soviet Union symposium] Moscow, 1976. P. 3–4.
18. *El'konin D.B.* Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p.
19. *El'konin D.B.* Psihologija igry [Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
20. *El'koninova L.I.* O edinice szuzhetno-rolevoj igry [About unit of story-role game]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 2004. № 1. P. 68–79.

Для цитаты:

Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.

For references

Elkonin B.D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II). Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 11–19.