

Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития¹

В. П. Зинченко,

доктор психологических наук;

Б. Г. Мещеряков,

кандидат психологических наук

Проблема единиц и клеточек

Как известно, Л.С. Выготский не построил сколько-нибудь развернутую таксономию единиц анализа психики [5]. На пути решения этой задачи возникает немало проблем.

В работе «Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского» [11, 12] удалось восстановить таксономию (систематику) психических функций и форм поведения, которые входят в сферу культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Получилась достаточно сложная классификационная схема.

Еще ранее была предпринята попытка решения двух задач: во-первых, сформулировать нормативные требования к единице психологического анализа и к самому анализу [5, 6]; во-вторых, доказать, что в качестве исходной единицы возможной таксономии следует считать орудийное действие [5] а не, к примеру, значение или переживание.

Первая задача решалась на основе анализа тех требований, которые бессистемно и не всегда явно описывались самим Л.С. Выготским. В результате В.П. Зинченко сформулировал 7 требований [5]. Часть из них прямо касается единиц, другие имеют отношение, скорее, к методологии их исследований.

1. Единица должна быть структурным образованием, связанной психологической структурой.

2. Единица должна быть гетерогенной, соединять разные и даже противоположные свойства. Другими словами, каждая единица должна содержать в себе свойства, отражающие познание, чувство и волю или предметность, осмысленность и активность.

3. Единица должна быть способна к развитию, в том числе к саморазвитию; это же требование может быть сформулировано иначе: у нее должны быть порождающие свойства.

4. Единица должна быть живой частью целого.

5. Потенциальное и реальное множество единиц, в принципе, можно организовать в таксономическое единство. Тем самым утверждается возможность таксономического под-

¹ Следует отметить, что добиться полного воплощения теории в технологии, видимо, невозможно, так же как и всякая теория не может полностью соответствовать описываемой в ней реальности. И теория и технологии совершенствуются в практике.

хода к единицам психологического анализа. Данное требование как бы санкционирует усилие исследователей на поиск таксономии.

6. Здесь, как и в предыдущем пункте, формулируется свойство метода анализа. Это свойство является коррелятом второго требования: если мы имеем дело с единицами, а не с их частями, то анализ должен фиксировать, открывать синтетические свойства. В чем смысл выделения этого требования?

Речь идет о том, что «оптика» метода анализа должна правильно отображать свойства объекта, т. е. портрет должен быть похож на оригинал.

7. Говоря кратко, искомые единицы должны быть релевантны исследованию сознания, а сознание всегда было главным предметом исследования Л.С. Выготского.

Остановимся только на констатации данного списка требований. Хотя остается вопрос о его полноте и обоснованности, самое важное то, что этот список эвристичен. С ним можно продуктивно работать дальше, уточняя и дополняя его. Собственно, первый же полезный и достаточно убедительный результат применения данного метода состоял в том, что в качестве единицы анализа было забраковано значение.

Решение второй задачи позднее претерпело существенное изменение [6]. В качестве исходной единицы развития с большим основанием выступило не просто орудийное действие, а совокупная деятельность. При этом были использованы идеи Д.Б. Эльконина о совместной деятельности и совокупном действии. «Совокупная деятельность «лепит» форму и содержание социальных и предметных действий индивида, — она становится базой для последующего развития и формирования как многообразных форм предметной деятельности, так и многообразных форм социальных действий и общения» [6]. Совокупную деятельность, пожалуй, можно было бы сравнить с онтогенетической Пангеей, из которой дифференцировались все континенты человеческого сознания и деятельности.

Сегодня мы по-прежнему верны этому решению, но имеем намерение рассмотреть некоторые следствия из него, дополнить линию аргументации с учетом результатов логико-семантического анализа концепции Л.С. Выготского, а также обсудить некоторые острые проблемы, связанные с противоречиями между фактами и теорией.

Проблема исходной единицы развития неизбежно отталкивается некоего стартового уровня развития, который в концепции Л. С. Выготского назван натуральной стадией. Однако этот термин почему-то вызывает сопротивление и нарекания, которые зачастую облекаются в метафизические споры о том, кем рождается человек (на наш взгляд, важнее было бы узнать, с чем).

Кем же рождается человек?

А. В. Брушлинский на протяжении нескольких десятилетий с удивительной настойчивостью повторяет, что Л.С. Выготский стоял на точке зрения, будто новорожденный — это животное или полуживотное. В публикации, посвященной 100-летию Л.С. Выготского, А. В. Брушлинский очередной раз обратил внимание научной общественности на этот факт, причем убедительно приглашал сторонников Л.С. Выготского откликнуться и начать диалог [2, с. 56—57].

Мы были бы рады ответить на приглашение, но по не зависящим от нас причинам получился не диалог, скорее разоблачение. Нам придется напомнить действительную точку зрения Л.С. Выготского на поставленный выше вопрос.

Прежде всего отметим, что, когда А. В. Брушлинский резко протестует против рассмотрения новорожденного как животного, он почему-то опускает весьма существенное обстоятельство — к какому виду или род животных относят новорожденных критикуемые им авторы. А если действительно относят, то почему ж только новорожденных? Странно, что такого рода вопросы не беспокоят самого критика. («Странно» потому что очень похоже на

знакомый прием некорректной критики: что-то скороговоркой приписывается оппоненту, а потом назидательно и с умопомрачительной серьезностью доказывается совершенно банальная истина.)

Столь, казалось бы, незначительное упущение А. В. Брушлинского имеет принципиальное значение. Дело в том, что авторы, которых он пытается критиковать, совершенно определенно относят новорожденного (и, разумеется, вообще человека) к существу «с человеческой природой». Но если бы А. В. Брушлинский эту деталь уточнил, то дальше любому было бы ясно, что никакого предмета ни для споров, ни для диалога нет и не может быть. Поэтому, чтобы не лишать себя удовольствия лишний раз повторить известные нотации в адрес Л.С. Выготского, А. В. Брушлинский формулирует критикуемую позицию заведомо противоречиво и неполно.

Увы, изложенным замечанием полностью не исчерпывается все своеобразие отношения А. В. Брушлинского к чужим взглядам.

Можно думать, что Л.С. Выготский неплохо знал о биологической, да и философской традиции определения человека именно как животного, имеющего, разумеется, человеческую природу. Однако он, вопреки утверждению А. В. Брушлинского, высказывался в духе совсем иной традиции — дихотомического противопоставления терминов «человек» и «животное».

В одной из работ дефектологического плана Л.С. Выготский писал: «Глухонемой не является животным, ибо человеческая природа заключена в его наследственных задатках, но эти задатки не в состоянии собственной силой поднять его сколько-нибудь существенно над ступенью животного» [3, т. 5, с. 221]. И это не какое-то случайное высказывание. Вот еще пример из «Педагогической психологии»: «Нет ничего более ложного, чем представление о ребенке... согласно которому ребенок изображается белым листом бумаги... Думать так — значит зачеркивать не только все процессы формообразования и рождения человеческого детеныша, но и громадный путь органической эволюции, приведший к выработке и созданию человеческой природы» [4, с. 341].

Кажется, Л.С. Выготский пишет здесь предельно ясно. Поэтому вышеупомянутое утверждение А. В. Брушлинского относительно позиции Л.С. Выготского иначе как вымыслом назвать нельзя. Вопрос, казалось бы, полностью исчерпан. Единственное, что заслуживает комментария, так это причины для позиции противопоставления человека и животного.

Признаться, вообще трудно понять упорное отрицание Брушлинским принадлежности человека к живому миру. Эта странная традиция сформировалась, надо полагать, под влиянием полуобразованных партийных идеологов. И ей вынуждены были подчиняться советские гуманитарии, в том числе и Л.С. Выготский. Но что толкает А. В. Брушлинского сегодня выискивать отклонения от утвержденного сталинистами стандарта? И еще более непонятно, почему эти уклонения мерещатся даже там, где их нет и не было. По всей видимости, так называемое «внутреннее» прекрасно действует и без «внешнего» (нечто вроде «вакуумной реакции», по терминологии Конрада Лоренца). О каком диалоге может идти речь при такой симптоматике?

Не наша вина в том, что диалог не состоялся. Мы искренне сожалеем, что концепции Л.С. Выготского до сих пор не очень везло с критиками: многое из того, что они писали о ней, есть плод либо непонимания, либо карикатурного искажения. Примеров много, но не это составляет тему нашего доклада. Приведенный пример показывает, что для диалога недостаточно только призывов, требуется еще и способность.

Именно способность к диалогу, как нам представляется, всегда была и остается отличительной и очень сильной чертой школы Выготского. Диалогичность, не только внешняя, но и внутренняя (имеются в виду, например, дискуссии между выготчанами), характерна и для работ Д.Б. Эльконина (равно как и В.В. Давыдова).

С какой деятельности начинается развитие?

Одной из проблем, которая стояла в центре научных интересов Д.Б. Эльконина, была проблема исходной генетической единицы развития поведения и деятельности ребенка. Именно о ней пойдет далее речь. Упомянутая проблема имеет также тесные связи с концепцией Эльконина о видах и типах ведущей деятельности в разные периоды детства [13].

Есть периоды, когда наблюдателю (даже с психологическим образованием) очень трудно определить и решить, какой именно деятельностью занимается ребенок. Отсюда, в свою очередь, проистекают немалые трудности с выделением ведущей деятельности.

Особенно остро такого рода проблемы возникают в связи с двумя периодами, рассматриваемыми в рамках детской психологии: с младенческим и подростковым. Видимо, нет необходимости подробно доказывать этот тезис. Всем известны самые разные мнения относительно ведущих деятельностей в данные периоды (см., например [14, с. 77, 81]).

Примечателен уже сам факт, что ожесточенные споры ведутся относительно начала и конца детства. Любопытно также, что эти диаметрально противоположные периоды детства сближаются в теории Эльконина по типу ведущей деятельности (общение). Однако такое сближение не помогает нам понять истоки категориальных трудностей, разногласий и ошибок. Между тем они достаточно просты. В обоих случаях теория оказывается несовместимой со своеобразием исследуемых фактов и явлений.

Мы не будем подробно анализировать проблему ведущей деятельности подросткового периода. Отметим лишь, что, как и в случае с младенчеством, это такой период, когда, в принципе, утрачивается возможность нормативного определения ведущей деятельности. Подросток — это существо, которое имеет право самостоятельно искать и выбирать индивидуальный тип и вид ведущей деятельности. Единственная деятельность, которая может претендовать на адекватное соответствие своеобразием социальной ситуации развития подростка, — это деятельность самоопределения. Беда только в том, что увидеть это мешает традиция рассматривать самоопределение «по ту сторону» от деятельности (подробнее см. [10]).

Но если подросток перерос рамки концепции нормативной и унифицированной ведущей деятельности, то в случае с младенцем ситуация прямо противоположная. Грубо говоря, он еще не дорос до этой концепции. Для более детального анализа ситуации младенца нам придется затронуть вопрос о критериях различения деятельности и не деятельности. Именно в него упирается сама возможность распространения концепции ведущей деятельности на младенческий период.

Уже не одно десятилетие в отечественной литературе по детской психологии принято говорить о деятельности общения у младенцев 2—3 месяцев. При этом каких-либо убедительных критериев деятельности не приводится, хотя и признается, что ребенок еще не имеет ни сознания, ни самосознания, не способен к планированию своих действий (которых тоже нет), а его сенсомоторный интеллект только-только начинает развиваться.

Если проанализировать основание, которое выдвигается для выделения исходной формы деятельности ребенка, то оно сводится к следующему положению: деятельность — это поведение, которое удовлетворяет специфическую для данного поведения потребность. Например, М. И. Лисина и многие другие отечественные детские психологи считают общение у младенцев (от 2 до 6 месяцев жизни) деятельностью, потому что оно удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых [8, с. 91, 92], а в период между 6 месяцами и 3 годами — еще и потребность в сотрудничестве [8, с. 91].

На наш взгляд, аргументация «от потребности» не слишком убедительна, даже если речь идет об особой потребности общения. Дело в том, что, в сущности, любая форма функционально оправданного поведения связывается с той или иной потребностью: это касается инстинктов, безусловных и условных рефлексов и даже таксисов у простейших.

М. М. Лисина считала, что вывод о существовании деятельности (более того, ведущей деятельности) в раннем младенчестве «имеет первостепенное теоретическое значение, потому что включает раннее младенчество в общую схему возрастной периодизации психического развития на основе принципа ведущей деятельности, выдвинутого А. Н. Леонтьевым и разработанного затем другими советскими психологами. Однако до сих пор самый первый период жизни выпадал из этой системы вследствие нерешенности вопроса о том, что тут является ведущей деятельностью» [8, с. 99].

По всей видимости, концепция А. Н. Леонтьева вообще малопригодна для лобового решения вопроса об исходных единицах развития поведения. Ее прямолинейное использование привело к слишком упрощенной схеме последовательной смены ведущих деятельностей. В качестве конструктивной альтернативы можно было бы использовать ресурсы культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Далее мы будем опираться на результаты логико-семантического анализа этой теории [11, 12]. Проведенный анализ позволил выделить 7 стадий на пути формирования собственно высших психических функций:

- 1) натуральная функция;
- 2) примитивная (доречевая) интерпсихическая функция;
- 3) высшая интерпсихическая функция;
- 4) стадия наивной психологии (она же — магическая);
- 5) экстрапсихическая функция;
- 6) спонтанная интрапсихическая функция;
- 7) произвольная интрапсихическая функция (или высшая психическая функция в узком смысле).

Целый ряд интересных вопросов встает при попытке соотнести эту схему с представлениями и фактами, характеризующими развитие деятельности. Один из таких вопросов о том, с какой из стадий развития высших психических функций уместно связать возникновение у ребенка полноценной самостоятельной деятельности. Если в качестве критерия деятельности принять наличие способности к целеполаганию и планированию, то, вероятно, правомерно соотнести возникновение деятельности с 4-й или 5-й стадией, т. е. со стадиями примитивных знаково-опосредствованных индивидуальных форм поведения (4-я стадия) и внешних (экстрапсихических) функций (5-я стадия). Напомним, что одним из эмпирических денотатов 5-й стадии является эгоцентрическая речь.

Во всяком случае, совершенно неприемлемым кажется решение поместить деятельность на 2-й стадии — примитивных интерпсихических функций. Вторая стадия иллюстрируется Л.С. Выготским примерами, из которых видно, что взрослые с помощью командных знаков (речевых, предметных, жестовых и т. д.) управляют поведением ребенка, вовлекают его в ту или иную деятельность, привлекают его внимание к какому-либо предмету или действию, побуждают что-то сделать или перестать делать, но ребенок еще не владеет речью. Бесспорно, что эта стадия связывалась Л.С. Выготским с младенческим возрастом, для которого характерен особый тип сознания «пра-мы» и особый комплекс средств коммуникации, получивший название «протоязыка» или «праязыка» (последний термин впервые был предложен Л. С. Выготским).

Уместно напомнить, что Л. С. Выготский весьма точно описывал генетическую роль праязыка ребенка в его речевом развитии: «Вся речь ребенка развивается при посредстве жестов, и здесь, таким образом, происходит как бы окольное и зигзагообразное развитие речи» [3, т. 3, с. 323]. Кстати, Д.Б. Эльконин привел немало примеров доречевых средств побуждения к деятельности со стороны собственного внука. Заметим также, что обе стадии интерпсихической функции имеют по две подстадии: позиционно-пассивную (взрослый управляет ребенком) и позиционно-активную (ребенок управляет взрослым). С этой точки зрения приводимые Д.Б. Эльconiным примеры относятся к позиционно-активной подстадии 2-й стадии.

Подобно рождению личностного сознания из более первичного сознания «пра-мы», по-видимому, следует ввести в рассмотрение понятие об особой форме активности ребенка, именуемой далее термином «прадеятельность», которая формируется и развивается в рамках совокупной деятельности. Употребление термина «совокупная деятельность» не является принципиальным противопоставлением термину «совместная деятельность», который в аналогичных случаях применялся Д.Б. Элькониным. Термин «совокупная деятельность» относится нами к наиболее ранней форме взаимодействия ребенка и взрослого, когда еще невозможно говорить о симметричной совместности их отношений в процессе общей деятельности.

В совокупной деятельности в полном смысле этого слова действует только взрослый. Он имеет определенные мотивы деятельности (как правило, целое множество), ставит цели и задачи, в решение которых тем или иным способом вовлекает ребенка. Например, он пытается вызвать ребенка на общение. Более мудрый взрослый улавливает сигналы-желания ребенка и организует вокруг них ту или иную совокупную деятельность.

В рамках совокупной деятельности взрослый подкрепляет желаемое поведение ребенка и формирует оперантное поведение, которое само по себе нельзя признать полноценной деятельностью. Необходимо отметить, что так называемое социальное подкрепление носит ярко выраженный характер коммуникативного взаимодействия. По этой причине прадеятельность действительно имеет черты коммуникативной деятельности и ее легко спутать с деятельностью общения. Но тем самым допускается ряд ошибок.

Во-первых, прадеятельность ошибочно отождествляется с деятельностью; во-вторых, ей присваивается статус самостоятельной коммуникативной деятельности; в-третьих, выветривается всякое упоминание о совокупной деятельности.

Первичные потребности ребенка в значительной степени удовлетворяются взрослыми в процессе деятельности, которую можно назвать заботой (часто ее называют обслуживанием). Как заметил А. А. Брудный, само понятие об этой деятельности педагоги (а на наш взгляд, в первую очередь психологи) не слишком жалуют и не придают ему достойного теоретического значения.

«Традиционно внимание педагогов сосредоточивается на таких видах деятельности, как труд, учеба, игра. Но ведь есть и четвертый вид деятельности — забота. Когда готовят обед или, скажем, пришивают пуговицы к куртке ребенка — это не только труд. Это выражение отношения через деятельность» [1, с. 236].

Однако отношение бывает очень разным.

Забота может быть организована как вид совокупной деятельности, но не всякая забота именно так организуется. Например, можно одевать и кормить ребенка молча, коммуникативно не побуждая самого ребенка что-либо делать, не деля с ним элементов деятельности; не обращая внимания на его попытки принять участие в этой деятельности. В такой бездушной заботе выражается отношение к ребенку как к вещи, требующей технического ухода. Возможен ли этот ужас? Реальный пример со всеми вытекающими последствиями описан А. И. Мещеряковым [9]. Речь идет о слепоглухонемой девочке (Нина Х.), которая в 4 года попала в дом для детей-инвалидов. Вот как описывает А. И. Мещеряков «заботу» о ней: «Все это — одевание, еда, передвижение ее в комнате и т. д. — осуществлялось в быстром темпе, без учета активности и нужд ребенка. Для девочки это был сплошной хаотический и непонятный поток прикосновений, в результате которых она то замирала от страха, очутившись в воздухе без твердой опоры, когда ее переносили, то попадала в воду при купании, то ее одевали, то раздевали. Естественная первоначальная активность ее, если она в какой-то степени и существовала, была стойко угашена. И ко времени нашего обследования на все прикосновения Нина неизменно реагировала отстранением, при настойчивом же прикосновении начинала ныть, а то и плакать. Потребность в движениях она удовлетворяла

многочасовым раскачиванием туловища вперед и назад. Все остальные движения были принудительными и осуществлялись без какой-либо активности ребенка» [9, с. 88].

Другое дело забота, организованная как совокупная деятельность: она пролептична, как пролептична ролевая игра [7]. В данном случае пролептичны отношения к ребенку как к личности, с которой можно и нужно общаться, и как к субъекту, с которым можно и нужно действовать совместно. Подобные авансы имеют огромное значение для психического развития ребенка. Благодаря им взрослый стремится к тому, чтобы насытить совокупную деятельность не только эмоциональными средствами общения, но и подлинными знаками. Нужно подчеркнуть, что совокупная деятельность всегда знаково-опосредствована и в силу этого является той средой, где вызревают первичные интерпсихические функции, с которых, в сущности, начинается путь развития, ведущий к индивидуальной деятельности и высшим психическим функциям. Одновременно совокупная деятельность включает предметы, а нередко и орудия. Поэтому уже здесь встречается специфически человеческая среда развития прадеятельности. Последняя (помимо предмета деятельности) объективно оказывается тройко опосредствованной: взрослым (медиатором, посредником), знаком (семиотическим артефактом) и орудием (техническим артефактом). Эта «святая троица» составляет фундамент исходной генетической единицы развития.

Л.С. Выготский очень близко подошел к идее «тройного опосредствования» в своем описании развития практического мышления: «Кто действительно глубоко изучит связи, возникающие между речью и интеллектуальным действием у ребенка, тот найдет центральное звено всей цепи развития речи и мышления... Ребенок соотносится с ситуацией, требующей употребления орудий, через другого человека — экспериментатора. Разговаривая с ним, затем разговаривая при нем для себя, ребенок соотносится с ситуацией через инструкцию, через речь, т. е. социально. Здесь прокладывается дорога к интеллекту через речь сперва объективно, через другого, потом для себя. Позже экспериментатор выключается» [3, т. 4, с. 153]. Л.С. Выготский зафиксировал тройное опосредствование, но в более зрелой форме, когда ребенок уже способен говорить (3-я стадия развития высших психических функций). В соответствии с нашей целью нужно спуститься на ступень ниже по шкале развития, когда ребенок находится на доречевой и додеятельностной стадии.

Можно предположить, что тройное опосредствование наиболее четко и убедительно проявится в результатах исследования А. И. Мещерякова по формированию первой деятельности у слепоглухонемых детей. Перечислим основные результаты этого исследования.

Во-первых, А. И. Мещеряков показал, что первой и ведущей деятельностью является самообслуживание; автор квалифицирует эту деятельность как «первый сильный для маленького ребенка вид труда», практическую деятельность. Во-вторых, эта деятельность формируется в ходе совместной деятельности взрослого и ребенка по обслуживанию последнего [9, с. 124—125]. В-третьих, сама совместная деятельность претерпевает значительное развитие. Она является итогом развития, в ходе которого «действие взрослого по обслуживанию ребенка превращается в совместное действие взрослого и ребенка, оно разделяется между взрослым и ребенком» [9, с. 315]. В этом пункте мы бы добавили, что настоящей совместной деятельности предшествует совокупная деятельность, в которой ребенок не выступает как субъект деятельности наравне ее взрослым; здесь еще только формируется способность к деятельности, осваиваются отдельные ее элементы (действия и операции).

Наконец, А. И. Мещеряков сделал, очень важный теоретический вывод: «Разделенное предметное действие как раз и есть та клеточка, из которой вырастает весь, так сказать, «организм» человеческого поведения и психики» [9, с. 316].

Если строго следовать линии нашей аргументации, то в последний вывод следует внести поправку: искомой клеточкой, видимо, можно признать совокупное действие. Оно уже оп-

лодотворено всеми компонентами, нужными для превращения в совместную деятельность и далее в ту деятельность, которую А. И. Мещеряков считает первой и ведущей.

По всей видимости, данная схема получила одобрение со стороны Д.Б. Эльконина. В подтверждение можно сослаться на его дневниковую запись (26.4.1970), в которой Д.Б. Эльконин связывает процесс выделения Я (из пра-мы) с изменением строения деятельности ребенка. Он пишет, что на самых ранних этапах взрослый действует вместе с ребенком, хотя «здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлняются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [14, с. 383]. (Именно поэтому мы не можем согласиться с обозначением такой деятельности как совместной и предпочитаем называть ее совокупной.) Но постепенно ребенок осваивает элементы этой деятельности, и в силу этого возрастает доля его участия в общей (совместной) деятельности, а в перспективе возникает и самостоятельная деятельность. В тесной связи с этими преобразованиями деятельности происходит и рождение первичного личного сознания. Сразу за этой констатацией Д.Б. Эльконин отмечает в дневнике: «У слепоглухонемых (см. работы А. И. Мещерякова) это очень ясно и четко выражено. У них в полном смысле слова сознание строится.

В принципе, точно так же происходит и у младенца. Последнее очень важно для развиваемой мною теории периодизации» [14, с. 383].

К сожалению, мы не можем разделить этой благодушной оценки. Результаты и выводы А. И. Мещерякова ставят крайне острые и трудные проблемы. Если допустить, что они демонстрируют закономерности развития не только слепоглухонемых, но и нормальных детей, то возникает резонный вопрос: почему же эти закономерности не столь ясно выражены в нормальной детской психологии? Более того, ход развития слепоглухонемых, как он представлен А. И. Мещеряковым, противоречит принятым в детской психологии постулатам, например о ведущей деятельности общения у младенца и необходимости речи для осуществления совместной и тем более самостоятельной деятельности ребенка. Сам Д.Б. Эльконин неоднократно признавал, что для осуществления совместной деятельности недостаточно «непосредственно-эмоционального общения», жестов и автономной речи, требуется настоящая речь и новая система общения — язык [14, с. 51]. Между тем в работе А. И. Мещерякова формирование деятельности самообслуживания происходило без предварительного освоения словесной речи, хотя, конечно, опиралось на средства жестовой коммуникации. А. И. Мещеряков пишет о своих воспитанниках следующее: «Поведение таких детей целесообразно и разумно. Несмотря на полное отсутствие речи в любой ее форме, этих слепоглухонемых характеризует нормальное человеческое поведение и вполне человеческая психика» [9, с. 158].

Таким образом, слепоглухонемые, по мнению А. И. Мещерякова, осваивают практическую деятельность фактически без речи (не только активной, но и пассивной), только на основе доречевых средств коммуникации, которые мы связываем с примитивными интерпсихическими функциями (2-я стадия). То есть и здесь имеет место нестыковка. Очевидно, в случае с исследованием А. И. Мещерякова действительно возникают крупные (методологические) проблемы расхождения теории и фактов, но они не замечаются и/или замалчиваются. Не хотелось бы уподобляться известному философу, который в ситуации расхождения его теории с фактами, кажется, сказал: «Тем хуже для фактов». Но и торопиться с решением указанных проблем мы не будем. Постановка проблемы — это тоже важный итог исследования.

Формально исследование А. И. Мещерякова подтверждает нашу гипотезу о совокупной деятельности как генетически исходной единице психического развития. Она действительно была творящей опосредствованной и привела к заметному психическому развитию, однако нельзя закрывать глаза на то, что в данном случае эта единица лишена признака речевого опосредствования. Случилось бы чудо, если бы этот признак (а вместе с ним и другие отли-

чительные особенности человеческой деятельности) вдруг появился у генетических дериватов совокупной деятельности. Поэтому вопрос об интерпретации последних пока следует оставить открытым. Разумеется, он заслуживает того, чтобы стать предметом дальнейших исследований и диалогов. Но на сегодняшний день мы предпочитаем придерживаться осторожного подхода. Основанием для него служит тот факт, что сам А. И. Мещеряков почти не касается вопроса о психологической характеристике формировавшейся деятельности. Практически все сводилось к утверждению о ее человеческом характере без анализа таких аспектов, как преднамеренность, планирование, произвольность, осознанность и т. д. Этот факт затрудняет понимание результатов и возможность дать однозначную интерпретацию. Если же пренебречь осторожностью и привлечь к интерпретации результатов А. И. Мещерякова все то, что считается общепринятым в случае нормального развития, то вряд ли сформированную у слепоглухонемых деятельность можно считать произвольной и сознательно регулируемой, а потому равноценной той практической деятельности, которую имеют в виду, когда описывают нормальный ход развития детей.

Литература

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 1998.
2. Брушлинский А. В. Теория Л.С. Выготского и идеология (приглашение к диалогу) // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 1. Проблемы современной психологии. М.; Воронеж, 1996.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6т. М., 1982 — 1984.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
5. Зинченко В. П. Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики. (К 85-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2.
6. Зинченко В.П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983.
7. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
8. Лисина М.И, Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
9. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
10. Мещеряков Б. Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1.
11. Мещеряков Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара, 1998.
12. Мещеряков Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций // Вопросы психологии. 1999. № 4.
13. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
14. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.