

Н. Н. Нечаев

РОЛЬ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕТОДОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается методологический потенциал теории поэтапного формирования умственных действий. Приводится история становления важнейших понятий деятельностного подхода, показываются возможности пересмотра их содержания с позиции основных положений теории П.Я. Гальперина.

Ключевые слова: методология, психика, деятельность, развитие, деятельностный подход, поэтапное формирование, ориентировка, предмет психологии.

The step-by-step formation theory methodological potential is discussed. The article covers some of the most important notions of A.N. Leontiev's activity approach development history with special attention to the possibilities of their reviewing nowadays on the basis of P.Ya. Galperin's theory statements.

Key words: methodology, psyche, activity, development, step-by-step formation, orientation, subject of psychology.

Если задача историка психологии состоит в том, чтобы резюмировать прошлое, то я вижу свою задачу в том, чтобы показать перспективы, которые нас ожидают. В этой связи стоит заново задуматься о том, какую роль может и должна сыграть в развитии деятельностного подхода *теория поэтапного формирования умственных действий и понятий* (ТПФУД).

К сожалению, в настоящее время даже искренние сторонники этой теории рассматривают ее как некую частную, пусть и «деятельностную», теорию обучения (Талызина, 2002), которая может мирно уживаться с концепцией развивающего обучения (по Давыдову), концепцией проблемного обучения (по Матюшкину), с различными концепциями активизации обучения и т.п. Более того, весьма широко распространена точка зрения, согласно которой ТПФУД, возможно, более удачно, чем другие теории, раскрывает некоторые приемы

Нечаев Николай Николаевич — академик РАО, докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогической антропологии, проректор Московского государственного лингвистического ун-та. *E-mail:* nnnnechaev@gmail.com

обучения различным навыкам и умениям, но не может претендовать на статус общепсихологической концепции, обладающей сколько-нибудь серьезным методологическим потенциалом. У этой точки зрения есть и свои авторы, и своя, более чем полувекровая, история.

«Инструментальная» психология — теория деятельности — ТПФУД: преемственность и борьба идей

Первоначально указанная точка зрения связана с непониманием и неприятием А.Н. Леонтьевым определенных теоретических позиций, сформулированных П.Я. Гальпериным в результате многолетних исследований процесса поэтапного формирования умственных действий, и это при том, что оба они с 1930-х гг. принадлежали к одной научной школе, в которой А.Н. Леонтьев всегда занимал позицию лидера (Нечаев, 2003).

Приведу в этой связи весьма характерное признание сына А.Н. Леонтьева — Алексея Алексеевича Леонтьева, хорошо знавшего фактическую сторону данных расхождений. Отмечая, что никто не мешал П.Я. Гальперину в распространении его взглядов, он все же вынужден констатировать: «Единственный случай — отказ в публикации первого варианта “Введения в психологию”. Но и здесь А.Н. Леонтьева можно понять — явная и не всегда обоснованная оппозиционность многих основных идей книги по отношению к позициям кафедры общей психологии и самого А.Н. Леонтьева, к содержанию учебников и теоретических курсов требовала большей аккуратности в подготовке текста. Судя по всему, именно этой аккуратности Петр Яковлевич в первом варианте книги не проявил. И книга ведь все-таки вышла — и стала знаменитой. Но это был авторский текст самого П.Я. Гальперина, внутренне достаточно четко противопоставленный леонтьевскому варианту теории деятельности» (Леонтьев, 2001, с. 219).

Учитывая содержание дискуссии, возникшей между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным в конце 1960-х гг., можно говорить об определенном противопоставлении их взглядов в понимании роли категории деятельности для определения как объекта, так и предмета психологии, а также для трактовки конкретных путей реализации деятельностного подхода в психологических исследованиях, будь то его «леонтьевское» или «гальперинское» понимание.

По мнению А.А. Леонтьева, за этим действительно стояли принципиальные расхождения в позициях двух выдающихся отечественных психологов. В комментариях к сборнику «Философия психологии», в который вошли многие ранние и малоизвестные работы А.Н. Леонтьева, он задается вопросом: «Иными словами, прав ли А.Н. Леонтьев, когда не воспроизводит эти позиции в своих публикациях тех лет?» и отвечает: «Думается, прав. ...Теория поэтапного формирования П.Я. Гальперина, опираясь в ряде существенных моментов на деятельностный подход А.Н. Леонтьева, по сути, представляла собой его редуцированный вариант, доказавший свою практическую эффективность в ряде прикладных областей, однако вряд

ли подходивший для выполнения роли общепсихологической теории» (там же, с. 218).

Представляется, однако, что здесь мы имеем нечто прямо противоположное: подход П.Я. Гальперина был не редукцией, а, напротив, той конкретизацией деятельностного подхода, к которой А.Н. Леонтьев де-факто, если судить по ряду его высказываний, разбросанных в отдельных рукописях и опубликованных работах, шел, приближался, но все-таки не дошел.

Подход П.Я. Гальперина — это движение к более конкретному пониманию деятельностного подхода, движение в сторону конкретизации идей А.Н. Леонтьева, но, специально подчеркну, — сформулированных с позиции «раннего» А.Н. Леонтьева, идей А.Н. Леонтьева образца 1930-х гг. (От Выготского..., 1996). Об этом свидетельствуют рукописи и заметки А.Н. Леонтьева, опубликованные А.А. Леонтьевым в сборнике «Философия психологии», и можно проследить, как А.Н. Леонтьев в силу складывающихся в 1950-е гг. обстоятельств или, возможно, под влиянием работ французских авторов (А. Валлона, Ж. Пиаже) терял остроту своих прежних позиций, четко обозначенных им в 1930-е гг. (Леонтьев, 1994).

Особенно показательны эти идеи при их сопоставлении со взглядами «позднего» Л.С. Выготского, критический анализ которых был осуществлен самим А.Н. Леонтьевым в конце 1930-х гг. (Леонтьев, 1998). Очевидно, что именно эта позиция А.Н. Леонтьева в тот ранний период его исследовательской деятельности стала одной из причин его расхождения с Л.С. Выготским. Для А.Н. Леонтьева ключевой идеей Л.С. Выготского, активно ассимилированной им и позволившей ему впоследствии разработать свой вариант деятельностного подхода, в корне отличавшийся от взглядов С.Л. Рубинштейна, также разрабатывавшего проблемы психологии деятельности, была идея построения инструментальной психологии. «У меня, — пишет А.Н. Леонтьев, — долгие годы хранилась схема, начерченная на листке бумаги Выготским по ходу объяснения своего замысла. Эта схема включала в себя кружки не всегда законченные — полуокружности, в которых стояли важные слова: “человек”, “орудие”, “предмет труда”, “продукт”. Почему-то мне припоминается сейчас очень ясно “огонь”, рядом, под “орудием” — “способ”, “средство”. Это обработка с помощью огня. Орудие не только выступало как физический предмет. Орудийность, опосредствованность поведения орудием — вот первое положение, которое легло в основание дальнейшего развития направления исследований Выготского и его соратников и учеников. Иначе говоря, возникло то направление, которое короткое время именовалось “инструментальная” психология, еще до термина “культурно-историческая»» (Леонтьев, 1986, с. 109). А.Н. Леонтьев подчеркивает, что главное в идее орудийности, опосредствования — это кардинальное изменение представлений о структуре так назы-

ваемых «психических» процессов. «Вы знаете, как выражалось это структурное изменение. Не от стимула к реакции, а от стимула через орудие (рисовалось треугольником) к реакции. Реакция эта опосредствована. А вы вдумайтесь в слово “опосредствование”. Выготский был ведь очень образованным марксистом. Опосредствованное, то, что опосредствует,— так у Гегеля и так у Маркса — это то, что определяет, характеризует. Сказать “опосредствование, опосредствовать” — это очень многое сказать» (там же, с. 110). Для А.Н. Леонтьева этого периода разработки теории деятельности была очевидной необходимостью психологического исследования конкретных видов орудийной деятельности человека, в которой и знаки трактовались как средства — орудия деятельности.

Однако если мы обратимся к работам самого Л.С. Выготского, то мы, возможно, с удивлением обнаружим, что он практически не употребляет термин «опосредствование», а использует термин «опосредование». Так, например, проведенный мною анализ текста работы Л.С. Выготского «Орудие и знак» показал, что в ней Л.С. Выготский всего лишь один раз употребляет термин «опосредствование», предполагающий смысловой акцент на использовании понятия «орудие». Вместо этого термина он систематически использует термин «опосредование», связывая последнее с использованием знаков (Выготский, 1984б). Более того, в работе «История развития высших психических функций» он прямо указывает на то, что, по его мнению, весьма опасны попытки проведения аналогии между орудием и знаком.

«В одном определенном отношении употребление знаков обнаруживает известную аналогию с употреблением орудий. Эта аналогия, как всякая другая, не может быть проведена до самого конца, до полного или частичного совпадения главнейших существенных признаков сближаемых понятий. Более того, наряду со сходными и общими чертами в той и другой деятельности мы должны будем констатировать и существеннейшие черты различия, в известном отношении — противоположности» (Выготский, 1983, с. 86—87).

«Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с психологической стороны представляет в одном пункте аналогию с изобретением и употреблением орудий. Таким существенным признаком обоих сближаемых понятий мы считаем роль этих приспособлений в поведении, аналогичную роли орудия в трудовой операции, или, что то же, инструментальную функцию знака. ... В этом смысле, опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средство какой-либо деятельности. Правда, такие обычные выражения, как “язык — орудие мышления”, “вспомогательные средства памяти” (*aides de memoire*), “внут-

ренняя техника”, “техническое вспомогательное средство” или просто вспомогательные средства в отношении любой психологической операции (Geistestechnik — “духовная техника”, “интеллектуальные орудия” и много других), в изобилии встречающиеся у психологов, лишены сколько-нибудь определенного содержания и едва ли должны означать что-либо большее, чем простое метафорическое, образное выражение того факта, что те или иные предметы или операции играют вспомогательную роль в психической деятельности человека» (там же, с. 87).

«Вместе с тем нет недостатка и в попытках придать подобным обозначениям буквальный смысл, **отождествить знак и орудие, стереть глубочайшее различие** (выделено мной. — Н.Н.) между тем и другим, растворяв в общем психологическом определении специфические, отличительные черты каждого вида деятельности. ...Мы одинаково строго ограничиваем проводимую нами аналогию как от первого, так и от второго толкования. То неопределенное, смутное значение, которое связывается обычно с переносным употреблением слова *орудие*, в сущности, нисколько не облегчает задачи исследователя, интересующегося реальным, а не образным отношением, существующим между поведением и его вспомогательными средствами. **Между тем подобные обозначения закрывают дорогу исследованию. Ни один исследователь еще не расшифровал реального значения подобных метафор** (выделено мной. — Н.Н.). Но еще более туманной остается мысль тех, кто понимает подобные выражения в буквальном смысле. Совершенно незаконмерно психологизируются явления, имеющие свою психологическую сторону, но по существу не принадлежащие всецело к психологии, такие, как техника. В основе подобного отождествления лежит игнорирование сущности одной и другой формы деятельности и различия их исторической роли и природы. Орудия как средства труда, средства овладения процессами природы и язык как средство социального общения и связи растворяются в общем понятии артефактов, или искусственных приспособлений» (там же, с. 88). «Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. **Орудие** служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно **направлено вовне** (выделено мной. — Н.Н.), оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство **внутренней** деятельности, направленной на овладение самим человеком; **знак направлен внутрь** (выделено мной. — Н.Н.). Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях» (там же, с. 90).

Я думаю, что эти обширные выдержки из одной из самых важных, наряду с «Мышлением и речью», работ Л.С. Выготского достаточны, чтобы показать, что линия А.Н. Леонтьева выразилась в развитии идей инструментальной психологии, от которых отказался

Л.С. Выготский. К ее дальнейшей разработке в виде уже собственно деятельностного подхода А.Н. Леонтьевым были привлечены молодые психологи — участники Харьковской группы, в числе которых оказался и П.Я. Гальперин. Как отмечал сам П.Я. Гальперин, «Разница между нами и Выготским в том, что у него все совершается в сознании, а у нас в деятельности» (Степанова, 2000, с. 95).

В статье А.Г. Асмолова (1982), посвященной принципам психологии, которая практически без изменений стала параграфом его книги о методологических проблемах так называемой «неклассической психологии» (Асмолов, 2002), этот ход мысли А.Н. Леонтьева четко обозначен: субъект в процессе орудийной деятельности преобразует действительность и одновременно образуется и преобразуется как человек. Это — ключевой момент теории деятельности, подчеркивающий роль, которую играет конкретное материальное преобразование условий ситуации в возникновении психологических новообразований как результатов и условий «психического» развития деятельности. Как писали классики, «...обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» (Маркс, Энгельс, 1955, с. 37). Этот момент присутствовал в работах А.Н. Леонтьева в 1930-е гг., но затем, к сожалению, позиция автора сместилась на исследование мотивационно-смысловых характеристик деятельности, в результате чего самая сердцевина деятельностного подхода — предметность деятельности как ее ведущая характеристика — практически не разрабатывалась. Сам А.Н. Леонтьев это чувствовал очень отчетливо. Вот его характерное признание:

«Я до сих пор пользуюсь той системой понятий, которая была мной в свое время предложена в отношении анализа деятельности, и, естественно, я бы хотел выработать отношение, прежде всего свое собственное, к этой системе, еще раз ее пересмотреть. А с другой стороны, я бы хотел поставить ряд вопросов такого рода: если эта система понятий представляет известное значение, т.е. способна работать в психологии, то, по-видимому, эту систему нужно разрабатывать — что в последние годы, в сущности, не делается. Эта система понятий оказалась замерзшей, без всякого движения. И я лично оказался очень одиноким в этом отношении. Все движение идет по разным проблемам, которые более или менее соприкасаются с проблемой деятельности, скорее более чем менее, но **в упор понятие деятельности разрабатывается в высшей степени недостаточно** (выделено мной. — Н.Н.)» (Леонтьев, 1994, с. 247).

Особенно отчетливо значение конкретной разработки проблемы содержания деятельности было обозначено П.Я. Гальпериним в материалах V Всесоюзного съезда Общества психологов СССР, проходившего в 1977 г. Следует также обратить внимание на то, что эти разработки относятся ко времени после известного выступления

П.Я. Гальперина на «домашней дискуссии» 1969 г., на которой он сделал доклад с обзором основных результатов научной деятельности А.Н. Леонтьева, начиная с исследования условий возникновения неспецифической кожной чувствительности и кончая исследованием формирования звуковысотного слуха. Доклад носил резко критический характер. После его выступления продолжения встреч не было, и дискуссия завершилась безрезультатно. Более подробно эта дискуссия описана в моей работе (Нечаев, 2003). Основное содержание критики П.Я. Гальперина в адрес концепции А.Н. Леонтьева можно кратко резюмировать в виде следующих положений.

1. Разделение в теории деятельности А.Н. Леонтьева мотивационного и операционного аспектов деятельности ограничивало «психологию деятельности» ее мотивационной стороной. Предметное, операционное содержание деятельности выпадало из психологической теории. Оно выпадало не случайно, не по недосмотру, а потому, что в то время оно представлялось чем-то очевидно непсихологическим, не подлежащим ведению психологии.

2. Во всех экспериментальных исследованиях организация внешнего действия испытуемых оказывала поразительное влияние на их психическую деятельность; и это свидетельствовало, конечно, о существенной внутренней зависимости психической деятельности испытуемого от его внешней предметной деятельности. Но дальше констатации этой зависимости ни в экспериментальном исследовании, ни в его теоретическом осмыслении не шли и не могли пойти.

3. Как, каким способом поиск сигнала делает неощутимое раздражение ощутимым; как вещественные кусочки помогают выделить слово из звукового потока речи; почему пропевание звука содействует лучшему его восприятию, хотя пропевание само настраивается на восприятие звука-образа — все эти вопросы оставались без ответа.

4. Предметное содержание внешней деятельности представлялось чем-то бесспорно непсихологическим, а «истинное содержание» психической деятельности — чем-то непредметным. Это создавало неодолимую преграду для решения важнейшей задачи в «проблеме деятельности» — понять саму психическую деятельность как вполне содержательную и, значит, тоже как «предметную» деятельность.

5. Вследствие этого и роль внешней деятельности в успешности психической деятельности и в ее развитии объективно сводилась к положению системы условий, иногда даже отдельных «факторов». Даже использование знаков и орудий психической деятельности и их «врастание извне внутрь» (т.е. использование «про себя», «в уме») без разъяснения того, что, собственно, при этом происходит, как при этом меняется и внешняя деятельность и ее внешние орудия, — не могло изменить прежних воззрений на психику.

6. Из «осмысленной деятельности» было выделено то, что придавало ей смысл, «личностный смысл», и дальнейшее развитие идей Леонтьева шло по линии разработки учения о мотивах, о мотивации деятельности. Но процессуальное содержание предметной деятельности оставалось за пределами психологии, а содержание самой психической деятельности — за границами предметной содержательности.

7. Без вовлечения предметного содержания внешней деятельности в сферу «психического» проблема осмысленной деятельности оставалась принципиально незаконченной и не могла получить принципиального значения в психологии (Гальперин, 1977).

Очевидно, что ответы на эти аргументы могла дать только ТПФУД, последовательно раскрывавшая направления исследований реальной деятельности и ее роли в психологическом развитии не только человека, но и животных, активная ориентировка которых в поле образа обеспечивает их выживание в изменяющихся условиях их жизнедеятельности. Это ясно видно на примере охоты белого медведя на нерпу, который П.Я. Гальперин заимствовал из книги полярного радиста Эрнста Кренкеля и привел в своем «Введении в психологию». Молодой медведь после неудачного прыжка на нерпу, в результате чего нерпа, нырнув, сделалась недоступной добычей, не уходит «искать другую нерпу», а, вернувшись на исходную позицию, прыгает вновь, потом еще и еще раз. Что это значит? По сути, медведь, действуя в полном соответствии с основными положениями ТПФУД, осуществляет ориентировку в поле образа, затем посредством реального материального преобразования ситуации корректирует ее содержание, а в результате формирует новое для себя более адекватное идеальное действие — перцептивное действие в поле образа. Медведь развивается, участвует на своих ошибках, которые в этой «школе жизни» осуществляются по принципам олимпийской системы — проигравший выбывает.

В этой связи следует более подробно остановиться на ключевой для педагогической психологии проблеме взаимосвязи **обучения и развития**, как с точки зрения содержания самих понятий, так и в плане их, порой механического, «соединения» в психолого-педагогическом контексте теории и практики «развивающего обучения».

Диалектика развития «развивающейся» деятельности

Как известно, понятие «развитие» употребляется в психологии довольно часто и в разных сочетаниях: развитие психики, развитие деятельности, развитие личности, развитие подходов и т.п. При этом для обывателя ясно, что развитие — это всегда хорошо. И для него будет неожиданностью, что в результате развития познавательной деятельности человек может попасть в сумасшедший дом, а в резуль-

тате развития личности — оказаться в местах не столь отдаленных. Мы, к сожалению, привыкли к тому, что слово «развитие» используется в наших работах исключительно с положительной коннотацией, развитие — это всегда прогресс. Очень четко эту позицию выразил В.И. Слободчиков: «Развитие — это цель и ценность европейской культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке (принято считать, что развиваться — это хорошо)» (Слободчиков, 1998, с. 13). Отсюда закономерно следует вывод, что «развивающее обучение» — это хорошее обучение, а «неразвивающее» — плохое. И авторы, придерживающиеся этой точки зрения, не дают себе труда понять, что это плохое «неразвивающее» обучение тоже что-то и куда-то развивает.

К сожалению, в своих оценках того или иного развивающегося процесса или явления мы зачастую исходим из того, что должно, а не из того, что происходит объективно. Поэтому-то необходимо противопоставить от подобных оценок. Нам было бы неплохо почаще вспоминать азы диалектического взгляда на развитие, сформулированные более полутора столетий назад: «Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» (Энгельс, 1961, с. 621). Эту фразу Ф. Энгельса я цитирую своим студентам, начиная с 1-го курса, всячески подчеркивая тем самым, что само по себе слово «развитие», употребляемое бездумно, ничего хорошего не обещает. Развивается все и порой совсем не так, как нам бы хотелось. Так, медицинская практика наглядно демонстрирует, что не всегда желательно то, что активно развивается и прогрессирует, особенно, когда речь идет о новообразованиях, возникающих в организме больного. И так ли уж все благополучно с теми или иными закономерно возникающими психологическими новообразованиями? Неужели это всегда то, чего мы с надеждой ждем от развития ведущей деятельности?

Например, многие исследователи подчеркивают развивающую роль предметно-манипулятивной игры в становлении способов деятельности ребенка, в развитии его операционально-технических возможностей. Но в каком смысле мы употребляем здесь термин «развитие»? Ведь это становление может обернуться жесткой фиксацией стереотипных процедур использования объектов в качестве определенных предметов, тех процедур или способов действия, которые благодаря здравому смыслу обывателя начинают приписываться самим объектам как их функции, а для некоторых исследователей деятельности, не подозревающих о подобной «фетишизации» этих функций (Маркс, 1960), они начинают выступать как бы «валентностями» самих объектов деятельности, их «характером требования» или «функциональной фиксированностью» (Асмолов, 1982, с. 15).

Но именно эта «функциональная фиксированность» и становится основным психологическим барьером для возможного формирования творческого отношения к действительности и ее дальнейшего преобразования в ходе развивающейся деятельности. В этой связи приведу очень важную с методологической точки зрения мысль Д.Б. Эльконина: «До сих пор “упражнение” и “тренировка” рассматривались односторонне — только как укрепление-фиксация определенной системы связей (все равно каких — моторных, сенсорных и т.д.). Однако существует и другой, во всяком случае, не менее важный тип упражнений — это упражнения, **расшатывающие сложившиеся функциональные системы** или не дающие возможности рано сложиться системам. Такое новое представление о функции упражнения вносит новое понимание хода развития. **Возникновение новообразований есть одновременно разрушение**; оно должно быть построено как расшатывание (выделено мной. — Н.Н.)» (Эльконин, 2004, с. 15).

Научный подход заключается в понимании того, что и нежелательные для нас последствия развития возникают по тем же самым закономерностям, по которым возникает и исчезает все. Чтобы действительно предвидеть то, что в действительности возникает, а не удивляться неожиданным следствиям развития, чтобы иметь практическую возможность прогнозировать и вовремя корректировать процесс, ведущий к закономерному появлению тех или иных, порой действительно нежелательных для нас новообразований, надо иметь ясное представление об этих закономерностях. Какими механизмами и в каких условиях они воспроизводятся в деятельности? Как исследовать эти реальные механизмы возникновения и развития подобных новообразований?

В отечественной психологии определенная попытка серьезного теоретического осмысления объективной **двойственности** и **противоречивости** процесса развития была осуществлена Л.С. Выготским. Так, в статье «Педология возраста» он писал, что «...прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» (Выготский, 1984а, с. 251). Практическая значимость приведенного положения очевидна, однако его методологическая и теоретическая основа до настоящего времени серьезно не разрабатывается. При этом и сам Л.С. Выготский рассматривает «позитивный» и «негативный» аспекты развития раздельно и как бы в отрыве от самого процесса, т.е. и для него «позитивное» развитие сменяется «негативным», чтобы на «подготовленной

почве» стать еще более «позитивным». Однако подобное отделение друг от друга «позитивных» и «негативных» периодов толкает нас на ложное понимание всего процесса, и вместо того чтобы рассматривать его как целостный процесс, движимый в соответствии со своей внутренней логикой, его сугубо «внешние» стороны принимаются за его же закономерности.

К сожалению, увлекшись педагогическими перспективами формирования «гармоничной личности», игнорирующими эти фундаментальные психологические положения, мы закрыли для психологии категорию «развитие» в ее серьезном методологическом значении. Когда мы видим результаты развития, которые нам не нравятся, мы определяем этот процесс как деградацию, инволюцию. Но с методологической точки зрения это просто неверно. В этой связи стоит вспомнить слова Гегеля о том, что именно негативное есть двигатель прогресса. А очень часто бывает так, что то, что сейчас оценивается как позитивное и положительное, дает впоследствии такой отрицательный эффект, что лучше бы этого положительного не было вовсе. Например, специалисты, занимающиеся проблемами развивающего обучения в начальной школе, хором свидетельствуют об успешных результатах формирования у детей заданных «новообразований». А что происходит дальше, когда эти дети переходят в основную школу и становятся подростками? Возможно, некоторые из них по-прежнему ждут, что у них будут формировать теоретические обобщения, но учительница в старших классах к этому не готова. Очень часто многие психологические достижения младшего школьника не просто теряются, уходят в песок, потому что они оказываются ненужными в его реальной практической деятельности, а становятся откровенным тормозом для дальнейшей деятельности (Дусаевичкий, 1999). Характерно, что даже ведущие разработчики проблематики развивающего обучения начинают осознавать, что не все благополучно «в королевстве датском». Так, Г.А. Цукерман, чья книга «Виды общения в обучении» стала своего рода продолжением известной работы В.В. Давыдова, наглядно показывает, насколько острыми могут стать эти проблемы и как трудно их решать, оставаясь в рамках парадигмы конкретной формы «развивающего обучения». Например, она прямо указывает: «Обучение неминуемо вносит в развитие асимметрию. И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, **следует запретить попытки вести ребенка одновременно направо и налево**, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка» (Цукерман, 2006, с. 69). Но ведь эти «взаимоисключающие виды помощи» оказываются нами в полном соответствии с представлениями Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Напомню слова Л.С. Выготского: «Зона

ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком **под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами**» (Выготский, 1991, с. 399—400). Эта идея Выготского, базировавшаяся на концепции «двойного уровня», разработанной американскими педологами (там же, с. 401—403), неоднократно воспроизводилась в разных контекстах. Мы, психологи, практически наизусть выучили этот текст, для нас он стал каноническим.

В этой связи общим мнением прогрессивной психологической и педагогической общественности стало понимание важности и даже необходимости организации учебно-воспитательного процесса на принципах так называемой «педагогике сотрудничества». Однако анализ показывает, что ориентация на сотрудничество в «зоне ближайшего развития» трактуется в педагогической психологии достаточно **одномерно**. Такое сотрудничество рассматривается только в рамках организации учебной деятельности, направленной на достижение **желаемых** с педагогической точки зрения результатов. В действительности же сотрудничество ребенка **«с взрослыми или с более умными сотоварищами»** не может ограничиваться решением математических задач в классе. Я хотел бы обратить внимание, что подобное «сотрудничество» может быть совершенно разным не только по своему содержанию, но и по своей направленности, так сказать, по «вектору». Психолог, сталкивающийся в своей профессиональной деятельности с малолетними преступниками, без труда определит ребенка, для которого девиантное поведение уже «располагается» в зоне ближайшего развития. Очевидно, например, что семилетнему ребенку, играющему в «тюрягу», где в игровой среде, созданный им самим, игрушки пьют и дерутся, и в которой он явно воспроизводит те модели отношений, в которых он реально существует, будет достаточно сложно выйти за рамки «зоны ближайшего развития», заданной его семейным окружением (Лишин, 1997). Реальная совместная деятельность младшего подростка со старшими детьми на улице **может** «открыть» у него совершенно новую зону ближайшего развития, оформив необходимо возникающую у него потребность в интимно-личностном общении таким образом, что новые способы действия и закономерные и адекватные этим способам изменения его мотивационно-потребностной сферы преобразуют уровень «возможного развития» в такой уровень актуального развития, который закономерно приведет его, например, в инспекцию по делам несовершеннолетних или в наркологическую клинику.

Давайте вновь вспомним обычную школьную учительницу. Боюсь, ей станет плохо от новых системно-деятельностных стандартов,

разработанных при активном участии психологов, увлеченных идеями «развивающего обучения». Ей, например, будет трудно понять, почему вместо простой и понятной с 18-го века арифметики Магницкого не надо говорить, что «один» есть «один», а нужно вводить понятие множества, измерения и меры. Для нее все это — совершенно ненужное, и ей практически невозможно объяснить то, что понятно дошкольнику, когда он слышит слова одного из героев мультфильма «38 попугаев», что «...в попугаях я длиннее».

Логика и содержание поэтапного формирования

Проведенный анализ позволяет утверждать, что структура развития деятельности — «винтообразная», обеспечивающая спиралевидность процесса развития. Но именно в этой спиралевидности процесса с его внутренними противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» и заключается механизм появления новообразований, которые для одних выступают как прогресс и соответственно как «развитие», а для других — как регресс и соответственно как «деградация» деятельности. Сама динамика ориентировки субъекта в условиях деятельности наглядно подтверждает наличие этих «трендов». Как только эти условия становятся чуть более стабильными, ориентировка становится все более и более редуцированной, сокращенной. Из одного этого факта необходимо сделать выводы, касающиеся логики и содержания поэтапного формирования, выводы, не слишком привычные для сторонников данной теории: формирующиеся умственные действия — это не конкретные формы развернутой психической деятельности, не «психика» во всем богатстве ее содержания. Напротив, они — редуцированные, донельзя сокращенные остатки и останки ориентировки, существующие в виде актуализирующегося динамического стереотипа, как подчеркивал в свое время П.Я. Гальперин. Остающаяся в них психология — это необходимость предметно содержательного контроля условий и результата действия, то, что П.Я. Гальперин считал вниманием — сокращенным и автоматизированным контролем за ходом выполнения действия.

Где же и каким образом разворачивается ориентировка, т.е. то, что должно интересовать психолога в первую очередь? Оказывается, она разворачивается прежде всего в реальной материальной деятельности, где, согласно Н.А. Бернштейну, обстоятельства осуществления действия каждый раз иные. Отсюда его важнейшее понятие «живого» движения и вся вытекающая из объяснения этого явления концепция физиологии активности. Подчеркнем: физиологии, а не психологии активности. А для понимания психологии активности необходимо помнить важнейшее указание П.Я. Гальперина на объективный признак наличия «психики»: только ситуация неотложного и одно-

кратного действия требует от субъекта развернутой ориентировки. Потому что «в уме» мы контролируем все условия, наши понятия отражают только то, что необходимо, в отличие от чувственности, которая «...массивна, некритична, пышна, между тем как идея, представление, ограничивается общим и необходимым», как отмечал, конспектируя Фейербаха, В.И. Ленин (1973, с. 192). И в силу этого постоянства условий деятельности ориентировка в ходе осуществления подобного «умственного действия» может быть сведена к общему чувству, что «все в порядке».

Иное дело — ориентировка в условиях реального действия, которое к тому же может представлять не «свое», а некое иное, «виртуальное» содержание. Одно из воспоминаний того времени, когда я был студентом, а затем аспирантом факультета психологии, — наши наблюдения за тем, что делают студенты Первого медицинского института в здании, стоящем напротив факультета психологии МГУ. Там, в непосредственной близости от окон нашей кафедры, была расположена «анатомичка» этого вуза, где мы с удивлением наблюдали, что студенты-медики занимаются не трупами, а разбирают какие-то тряпочки и палочки. Оказалось, что учебная «работа» с трупами ввиду отсутствия последних, предполагала использование соответствующих заменителей: эти тряпочки символизировали мышцы, а палочки — кости. Конечно, можно считать эти действия материальными. Но ведь перебирая этот материал, студенты имели в виду нечто иное — свои представления об устройстве человеческого тела. Традиционно такая форма действия в ТПФУД носит название материализованного действия! Конечно, с психологической точки зрения, для целей успешного освоения данного материала и формирования компетентности будущих медиков материальное действие было бы лучше. Но материальное действие врача — это реальная работа с пациентами, что предполагает соответствующие риски и ответственность, а не их моделирование с помощью некоторого симулятора. Отсутствие же такой реальной системы обучения не может не сказываться на уровне медицинской подготовки. Как недавно в своем выступлении на телевидении заметил Ю. Гусман, врач по образованию, «...у каждого хирурга есть свое маленькое кладбище». Вот там, в реальных попытках помочь больному, там, где, собственно, и осуществляется материальное действие, происходит реальное становление профессиональной деятельности. В условиях же материализованного действия мы имеем не реальное действие, а его абстрактную модель, благодаря которой в той или иной форме представлено понятийное содержание, наше представление о содержании реального действия, но не оно само. В этих условиях формируемое действие есть лишь аналогия реального процесса, а не

сам процесс. Отсюда двойственность моделирования, которое действительно может создавать иллюзорные представления о действительности, которые не только заменяют, но и подменяют ее реальное содержание. И, наверное, неслучайно термин «моделирование» на английском языке звучит как “*simulation*” — «симуляция».

Рассмотрим далее хрестоматийное понимание роли речевой отработки действия в процессе поэтапного формирования, необходимой для формирования умственного действия. По сути, «переход» от материального действия к мысли посредством речевой его отработки составляет суть ТПФУД. Однако серьезных психологических исследований роли этого процесса, которые бы учитывали факты трансформации «громкой социализованной речи», первоначально выступающей в форме «эгоцентрической речи» (Л.С. Выготский), превращающейся затем в речь «для себя», — исследований, в которых этот процесс трансформации речевой формы действия был бы последовательно воспроизведен методом планомерного поэтапного формирования, до сих пор нет. Поэтому не только в головах студентов, но и в головах многих вполне состоявшихся психологов параллельно сосуществуют представления об интериоризации, сформулированные в работах Л.С. Выготского, и представления, базирующиеся на взглядах П.Я. Гальперина. А порой возникают работы, в которых «на голубом глазу» утверждается, что вообще не раскрывает закономерности интериоризации. К сожалению, мне не попадались работы, которые бы непосредственно соотносили теоретические представления П.Я. Гальперина о процессе поэтапного формирования умственных действий и понятий с представлениями Л.С. Выготского о процессе интериоризации. Если, конечно, не иметь в виду монографию А.А. Пузыря (1986) и кандидатскую диссертацию С.П. Сеньющенкова (2009), при знакомстве с которой создается однозначное впечатление, что автор вообще не изучал основные работы П.Я. Гальперина.

Это означает, что мы должны не только переосмыслить психологическую роль всех этапов, которые неоднократно описаны в различных публикациях, касающихся поэтапного формирования, но сущность которых остается невыявленной в собственно психологических исследованиях, мы должны также по-новому осмыслить саму ТПФУД как концепцию с нераскрытым, не эксплицированным методологическим потенциалом. Это утверждение касается и концепции П.Я. Гальперина в целом, и ее отдельных составляющих. Например, мы привыкли к тому, что материальные и материализованные действия, которые мы организуем для достижения запланированных результатов, рассматриваются нами как нечто почти тождественное, упоминаются через запятую. А ведь это — функционально разные действия. Причем эти различия принципиальны.

Так, материализованное действие предполагает использование знаково-символических структур и, следовательно, может рассматриваться как форма «речевого» действия, т.е. действия уже идеализированного, идеального по содержанию, но использующего некую материальную форму. Да, как сказал еще К. Маркс, «...На “духе” с самого начала лежит проклятие — быть “отягощённым” материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка» (Маркс, Энгельс, 1955, с. 29). Язык — это и есть движущиеся слои воздуха, в нем самом нет никакого языкового сознания. Очевидно, что наличие этой «материи» не делает речевую форму материальным действием. Следовательно, «речевая» форма является частной формой материализованного действия со всеми вытекающими отсюда психологическими следствиями для организации поэтапного формирования. Или, точнее, материализованная форма действия является специфической формой действия идеального. Очевидно, что это требует определенного пересмотра взаимосвязи форм действия в процессе его становления — фундаментальной для ТПФУД характеристики процесса интериоризации. К сожалению, ко многим фундаментальным идеям ТПФУД мы не возвращаемся, чтобы вновь продумать их, многое не изучаем, потому что «заканонизировали» тексты, превратив их в «музейные экспонаты», которые лучше не трогать и с которых лишь в юбилейные дни надо сдувать пыль. Это — самое страшное, потому что рождает не надежду на будущее психологии, а лишь ностальгию по прошлому.

Все сказанное есть лишь, возможно, слишком развернутое вступление к тому, чтобы сформулировать главное: ТПФУД должна рассматриваться как теория метода психологического исследования, направленного на воспроизводство психологических феноменов. Именно в этом заключается суть ТПФУД как современной интерпретации деятельностного подхода, позволяющей преодолеть его «забронзовевшие» версии. И начинать надо с главного: на основе метода поэтапного формирования начать пересмотр традиционных подходов к определению предмета психологии. Тем самым ТПФУД позволит приступить к расчистке авгиевых конюшен психологии.

Психические явления: предмет психологии или фантом профессионального сознания?

Возьмем для начала привычно используемое понятие «психические явления». Оно ведь не режет нам слух? И это после того, как П.Я. Гальперин показал, что «психические явления» сами по себе не могут быть предметом нашего исследования. Они — лишь объект нашего внимания, как и сотни других подобных объектов, включая продукты деятельности, факты или, точнее, явления коллективного поведения, особенности реагирования в различных ситуациях и т.п.

Но для многих психологов звучит вполне нормально: психические явления существуют как некий предмет психологического исследования. Но ведь это мнение базируется на укоренившемся со времен Локка представлении, что психология исследует «психические явления». Больше того, в последние годы даже ведущие отечественные психологи систематически укореняют в своих работах представление, что психолог изучает некую «психическую реальность». Казалось бы, идеи, высказанные еще Локком, Вундтом и др., давно оставлены в прошлом. Наши учителя должны бы перевернуться в гробу, узнав, что этот «хромой верблюд оказался впереди каравана, потому что караван повернул назад». На каком же основании мы до сих пор считаем данные нашей интроспекции или, как пишут некоторые авторы, «самонаблюдения», пытаясь тем самым уйти от обвинений в возрождении интроспекционизма психологии сознания, «психическими явлениями» или «явлениями сознания»? Предположим, что человек выпил стакан пепси-колы или чего-нибудь покрепче. Какие у него начнутся явления? «Психические» или «физиологические»? Очевидно, что для ответа на этот вопрос надо провести серьезное исследование. Ведь, как не раз подчеркивали классики, «...если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишняя» (Маркс, 1962, с. 384). Отчего же мы так легко говорим о «психических явлениях»? Только от недо-разумения (не до конца проведенного понимания), отсутствия серьезной методологической позиции, о необходимости которой для психолога систематически говорил П.Я. Гальперин.

Недавно я перечитал статью Л.С. Выготского «Психика, сознание, бессознательное» (Выготский, 1982). Да, в этой статье четко обозначена мысль, что «психика» дана нам лишь интроспективно. Для Л.С. Выготского того времени это было очевидно. Но Выготский не стал бы Л.С. Выготским, если бы уже тогда не пытался вырваться из ловушки самонаблюдения. В этой же работе, ссылаясь на Г. Мюнстерберга, он подчеркивает, что, описывая данное явление, мы, по сути, не имеем оснований для отнесения его к «психическим», а не к «физиологическим» явлениям. Мы же, вслед за С.Л. Рубинштейном, по-прежнему рассматриваем данные самонаблюдения как «психические явления», как некую феноменологическую данность, специфичную именно для психологии, игнорируя тот факт, что на самом деле это лишь устойчивая традиция и не более. И то, что эта «данность» проходит по «ведомству психологии», действительно есть дань старой традиции искать «психику» в «индивидуальном» сознании.

Есть лишь явление, и чтобы понять его природу, надо с самого начала различать видимость и сущность. На самом деле нашими «психическими» явлениями или, скажу более определенно, явлениями нашего сознания нам является реальный «предметный» мир вокруг нас,

именно он есть наша СУБЪЕКТИВНАЯ реальность, которую психологи до сих пор ищут, почему-то погружаясь в «глубины» интроспекции. Похоже, что мы ищем «психику» не там, где потеряли, а там, где «светло», там, где привыкли искать, ибо это освящено традициями вундтовской психологии сознания. Неслучайно мой любимый Маркс отмечал, что «...традиции всех мертвых поколений тяготеют как кошмар над умами живых» (Маркс, Энгельс, 1957, с. 119).

Многим психологам трудно согласиться с тем, что искомая ими «субъективная или психологическая реальность», мир «явлений сознания» на самом деле представляет собой лишь явление объектов, той объективной реальности, которая является нам лишь в качестве предметов нашей деятельности. С этим действительно трудно согласиться, ведь даже П.Я. Гальперин предполагал, что «психические» явления, явления сознания предстают перед нами в виде особого «чувства деятельности», которое раскрывает свою сущность благодаря методу поэтапного формирования — как конечная стадия «свертывания» предметного действия в виде «чистой мысли». Он подчеркивал, что это становится особенно ясным при завершении процесса формирования умственного действия, на этапе «скрытой речи». Но ведь сам Гальперин, характеризуя получаемый на этом этапе результат (так называемое явление «чистой мысли»), указывал, что он свидетельствует о возникновении динамического стереотипа, возбуждение которого возникает по одному ключевому раздражителю всей констелляции нервных связей, отражающих содержание сформированного действия.

В контексте этой статьи я лишь обозначил эту ключевую для методологии психологии проблему ее предмета. Ее детальный анализ — задача более развернутого обсуждения. Сейчас же важно отметить вот что: если мы не хотим, чтобы деятельностный подход тоже стал мемориальным кабинетом, куда водят современных студентов, которые теперь занимаются нейролингвистическим программированием или клиентоцентрированной психотерапией, которые весьма далеки от идей деятельностного подхода и пока еще не превратились, в свою очередь, в очередной мемориальный кабинет, — нам необходимо формировать понимание того, что решение проблем деятельностного подхода связано с движением в будущее нашей психологии.

Проделанный мною анализ должен убедить читателя, что само прошлое психологии должно переосмысливаться исходя из задач будущего. И тогда самым важным становится понимание ее методов, позволяющих решать вновь возникшие задачи, а тем самым осмысливать изменения и ее объекта, и ее предмета. Сегодня, когда на поле психологии «расцвело сто цветов», она вновь нуждается в актуализации фундаментальных вопросов психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // *Вопр. психологии*. 1982. № 2. С. 14—27.
- Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.
- Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 132—148.*
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 5—328.*
- Выготский Л.С. Детская психология // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984а.*
- Выготский Л.С. Орудие и знак // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984б. С. 6—90.*
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
- Гальперин П.Я. Проблема деятельности в советской психологии // *Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня — 2 июля 1977 г.)*. Ч. I. М., 1977. С. 19—40.
- Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // *Начальная школа: плюс-минус*. 1999. № 7. С. 24—30.
- Ленин В.И. Полн. собр. соч. М., 1973. Т. 29.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М., 2001.
- Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // *Вопр. психологии*. 1986. № 4. С. 109—120.
- Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // *Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994а. С. 247—259.*
- Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / *Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994б.*
- Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // *Вопр. психологии*. 1998. № 1. С. 108—124.
- Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / *Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.*
- Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. М., 1955. С. 7—544.*
- Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 8. М., 1957. С. 115—217.*
- Маркс К. Товарный фетишизм и его тайна // *Маркс К. Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. М., 1960. С. 80—93.*
- Маркс К. Капитал Т. 3. Часть вторая (главы XXIX—LII) // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 25. Ч. II. М., 1962.*
- Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // *Вопр. психологии*. 2003. № 2. С. 50—69.
- От Выготского к Гальперину / *Под общ. ред. А.Г. Лидерса. Спец. приложение к «Журналу практического психолога». М., 1996.*

Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

Сенющенков С.П. Проблема интериоризации в истории отечественной психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психологии.* 1998. № 6. С. 3—17.

Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // *Вопр. психологии.* 2000. № 6. С. 90—99.

Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии // *Вопр. психологии.* 2002. № 5. С. 42—49.

Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // *Культ.-истор. психология.* 2006. № 4. С. 61—73.

Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников // *Вопр. психологии.* 2004. № 1. С. 9—22.

Энгельс Ф. Диалектика природы // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.* 2-е изд. Т. 20. М., 1961. С. 343—626.