

ПУТИ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.Н.Нечаев

Доклад на 23-м методологическом семинаре в МГУ 13.02.09

Вначале приведу одну немецкую поговорку: «Из всякого свинства можно вырезать кусочек ветчины», рассчитывая, что свой кусочек ветчины в принципе сможет найти каждый.

Начну с важного для меня тезиса. Он связан с названием доклада, в котором фигурирует слово «развитие», причем известно, что обычно данное понятие употребляется со знаком «+». Это относится ко многим старым авторам, так, у Выготского можно найти противопоставление: «эволюция» и «инволюция», т.е. развитие и деградация. И такое противопоставление многим кажется верным и не вызывающим сомнений. Однако если обратиться к марксистской методологии, которая мне близка, можно вспомнить слова Ф.Энгельса о том, что всякий прогресс в органическом развитии есть одновременно и регресс, ибо закрепляя развитие в одном отношении, он закрывает все возможности в других.

С этой точки зрения развитие деятельностного подхода вполне может быть его деградацией, вариантом, при котором, то, что нам было дорого, мы отвергнем, и, тем не менее, это все равно будет называться развитием. Путей развития очень много, и любой «плюс» на первых порах, (и даже на вторых), может оказаться минусом.

Эта проблема рассматривается, в частности, в двух моих публикациях в журнале «Вопросы психологии». ¹

Как видно из названия первой статьи, в ней рассматривается сходное и различное в позициях двух выдающихся отечественных психологов, которые были моими учителями, причем П.Я. Гальперин стал моим Учителем в самом высоком смысле этого слова. Я сам его выбрал, когда услышал его лекции на философском факультете МГУ, где изначально учился, и во многом под влиянием тех возможностей в науке, которые открылись для меня под влиянием его позиции, я перешел на отделение психологии, которое потом было преобразовано в факультет психологии МГУ. Благодаря этим особенностям биографии, у меня, с одной стороны, сохранились любовь и уважение к философской проблематике, важность которой П.Я.Гальперин неоднократно подчеркивал, а с другой – я стал психологом. При этом я заканчивал факультет одновременно по двум специальностям: медицинской

¹ А.Н.Леонтьев и П.Я.Гальперин: диалог во времени. «Вопросы психологии», 2003, №2; Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы исследования. «Вопросы психологии», 2006, №3.

и педагогической, и с этой точки зрения у меня накапливалось много интересного материала.

Вторая статья, в которой анализируются работы Я.А. Пономарева, посвящена проблемам психологии творчества, и, судя по множеству ссылок на нее, вызвала определенный интерес не только в психологических кругах.

Одно из важнейших соображений, впитанных мною от П.Я.Гальперина, что основная проблема психологии – это абстрактность соответствующих позиций. Много занимаясь учебной деятельностью в аспекте высшего образования, я неоднократно сталкивался с абстрактным рассмотрением деятельности вообще и учебной деятельности, в частности. В своем подходе я не одинок. Еще на методологическом семинаре 1969 г., проходившем на квартире у А.Р.Лурия, где присутствовали такие корифеи отечественной психологии, как Д.Б.Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и из «молодых» – В.П. Зинченко, об этом говорил А.Н. Леонтьев. Позже он опубликовал свое выступление в виде статьи, в которой подчеркивал, что категория деятельности понимается слишком абстрактно. Он говорил о том, что его корежит при словах «деятельностный подход», потому что получатся, что все есть деятельность. Данные соображения можно подкрепить одним из положений теории информации о том, что если сообщение присутствует с вероятностью «1», то информация равна нулю.

К сожалению, не избежала этой участи и категория учебной деятельности. Обычно наличие учебной деятельности фиксируется «по месту», т.е. по наличию соответствующих обстоятельств, а не по функции: если в аудитории преподаватель что-то говорит, а студенты что-то пишут, значит, совершается учебная деятельность. Особенно смешно это выглядит по отношению к т.н. техническим средствам обучения: скажем, телевизор в магазине – это телевизор, а в учебной аудитории – это аудио-визуальное средство обучения.

Для того, чтобы понятие «деятельность» приобрело категориальный статус, надо, чтобы оно впитало все многообразие различных форм, видов деятельности. При этом и виды деятельности мы также трактуем механистически: одно подле другого. Да, когда у нас разновозрастный контингент, то, возможна ситуация, когда один играет, другой поет, третий учится, четвертый деньги зарабатывает – налицо разные виды деятельности. Но для одного человека есть его жизнь и она – одна-единственная. Поэтому когда мы говорим о видах деятельности, это означает не смену, переход от одной к другой, а трансформацию одной в другую. И в этом смысле

категория деятельности, даже взятая абстрактно, должна содержать в себе эти моменты.

Известный актер А.Филлипенко начал ребенком выступать на сцене. Как определить характер его деятельности: он играл, учился, работал? Да, играл, но на сцене, а, значит, работал, и при этом учился актерскому мастерству.

Хотел бы подчеркнуть, что рассматриваю категорию деятельности как некоторую универсальную категорию – применительно к человеческой деятельности, а универсальность для меня – это универсум. Она включает, впитывает и предполагает отдельные моменты, которые у разных людей могут выступать как разные виды деятельности.

Поэтому рассматривать некий процесс с позиций деятельностного подхода – значит рассматривать, что это за деятельность, чем она выступает в данный конкретный момент. Футболист, играющий на поле: мы говорим, что он играет, но если он занимается этим профессионально, значит он работает? Что является средством этой деятельности, ее результатом, ее способом? И наконец, самое важное - что является ее предметом?

Сложность преодоления различных взглядов связана с нами самими, мы себе очень нравимся.

В статье 2006 г. я писал о том, что основная проблема современной психологии – преодоление парадигмы индивидуализма. Индивид всегда есть или подразумевается. В педагогическом аспекте всегда рассматривается диада: ученик-учитель. Но их взаимодействие трактуется как взаимодействие двух индивидов. А где же социальный контекст? Учитель, конечно, носитель функции. А ученик? Ведь ученик – это состояние души.

Большим психологом был А.С. Пушкин, который устами Бабы-Бабарихи из Сказки о царе Салтане, говорил: «Родила царица в ночь не то сына, не то дочь, ни мышонка, ни лягушку, а неведому зверушку». Это определение как нельзя лучше подходит к новорожденному, т.к. мы не знаем, что из него получится. Я обычно говорю об этом, употребляя средние «параметры» новорожденного: 3,5 кг и 51 см. Существо, обладающее этими параметрами, и есть «неведома зверушка», и оно становится общественным существом. И всякое проявление его жизни, как подчеркивал К.Маркс, есть проявление коллективного характера этой жизни.

Понятно, что за этим стоит один из основополагающих законов, введенных в психологию нашим любимым Л.С. Выготским. Все знают, что он формулировал его несколько раз. Вот формулировка, взятая из статьи «Коллектив как фактор воспитания дефективного ребенка». Это

интереснейшая статья, которую полезно прочитать не только воспитателям. Она хронологически одна из последних, поэтому, возможно, данная в ней формулировка наиболее точно отражает позицию автора. «Каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды, сначала как форма коллективного поведения, как форма коллективного сотрудничества и взаимодействия, как средство социального приспособления». Видно, что автор специально использует повтор для усиления своей позиции. Но дальше он отступает от привычных всем слов, говоря не «интерпсихическое», как мы фиксируем по книге «Мышление и речь», а интерпсихологическое...». И вот продолжение этой цитаты: «...а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного (приспособления?), как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая». Дальше Выготский продолжает: «Чтобы это слишком общее и абстрактное положение о коллективном происхождении высших психических функций не осталось только неясной словесной формулировкой, мы должны пояснить на конкретных примерах, как проявляется в психологическом (не психическом а психологическом! – Н.Н.) развитии ребенка этот великий фундаментальный закон психологии, по выражению Жане».

Я провел маленькое расследование: в какой из работ П. Жане этот великий фундаментальный закон был так оценен. Кто сформулировал его? Я не знаю свидетельств переписки Жане и Выготского. Это важно. В комментарии к одной из рукописей Выготского, где последний ссылается на Жане, А.А. Леонтьев делает сноску: «К сожалению, установить, на какую из работ Жане ссылается Выготский, не удалось». Очень жаль, что не удалось точно узнать, кто, где и когда сформулировал этот великий фундаментальный закон.

К сожалению, педагогическая психология рассматривает образование как учебно-воспитательный процесс. Тем более, что и Конституции записано: «Образование – это процесс обучения и воспитания». Такая трактовка фиксирует лишь педагогический модус или атрибут образования. Образование – это процесс, который идет совершенно не в рамках учебно-воспитательного процесса. В учебно-воспитательном процессе он идет тоже, потому что это процесс неизбежный. Но часто он оказывается совсем не тем, что планируют соответствующие деятели, организующие учебно-воспитательный процесс. Потому результаты часто получают не благодаря, а вопреки. Об этом, в частности, говорил и В.В. Давыдов, когда, возражая критикам его концепции, он приводил примеры того, что теоретическое мышление порой возникает у дошкольника, причем возникает вопреки тому

процессу, который рафинирует у него эмпирический тип мыслительной деятельности, обычно характерный для дошкольника, но который, по мнению В.В.Давыдова, должен быть преодолен.

Но это – позиция Выготского, который в упомянутой выше работе писал о том, что если говорят, что ребенку это недоступно, значит надо делать вот так. Нет, считал Выготский, наоборот, если говорят, что ему это недоступно, значит надо делать это, и оно станет доступно. Но я не буду дальше это развивать.

В уста Гекльберри Финна Марк Твен вложил замечательную фразу: «Я не хочу систематическим хождением в школу мешать своему образованию». Образование – это всегда институт воспроизводства сознания, процесс формирования сознания, в котором предметно представлены содержание и специфика общественного бытия, т.е. реального участия в системе сложившегося в обществе разделения труда, и соответствующего сложившейся системе общественных связей и отдельных индивидов.

Мы все же тоже механистически понимаем процесс происхождения высших психических функций. Обычно считается, что сначала формируются формы общения, потом они становятся внутренним достоянием субъекта. Когда-то и где-то. Но ведь человек живет каждую минуту и секунду, поэтому, грубо говоря, процесс формирования высших психических функций идет постоянно. Вступая в новые связи мы, тем самым меняем высшие психические функции. Но о каких функциях обычно идет речь? И тут оказывается, что мы, вслед за Л.С.Выготским, имеем в виду традиционные «Вундтовские» «психические» процессы: мышление, воображение, память и др. Л.С.Выготский не виноват, он жил в эту эпоху. На мой взгляд – это ложный ход мысли. У того же Выготского в работе «Проблема возраста» есть выражение «арифметическое мышление», которое формируется в дошкольном возрасте. Разве ребенок лишен влияний, контактов и т.д.?

Высшее образование – это всегда формирование новых высших психических функций, но не в нашем обычном понимании, а тех конкретных форм, способов деятельности, которые определяют бытие этого специалиста в системе разделения труда, того, что я в своих работах называю профессиональным сознанием. Специализированность этого сознания очевидна. Когда мы говорим «физическая картина мира», она у разных людей различна. (Особенно, если представить себе, что скорости вращения человека, Земли вокруг оси, Земли вокруг Солнца различны).

Предполагается, что существует, скажем, юридическое мышление. А недавно встретил книгу под названием «Социологическое воображение».

Какими категориями мыслит социолог, занимающийся селом? А есть, например, писатели-деревенщики.

Это значит, что нет психики как таковой, нет сознания, как такового, нет деятельности как таковой, а есть только конкретные, частные, специфические и специализированные виды деятельности. И в этом контексте психолог, чтобы понимать свою миссию, гражданскую ответственность, должен понимать в чем специфика этой деятельности.

Не случайно я люблю исследования по психологии труда, но не абстрактные, а раскрывающие конкретные исторические корни развития профессий, т.е. ее трансформации во времени. Однако нам проще подходить абстрактно, фиксируя некие общие моменты. Так Е.А. Климов в неплохой в деталях работе «Гипотеза метелок» утверждает, что психологи были, есть и будут всегда, только раньше они назывались знахари, а теперь выпускниками МГУ, но по сути это то же самое. Я считаю, что это неверная позиция. Она подчеркивает, что психологические потребности были всегда, и до появления выпускников факультета психологии, они находили свое место в системе разделения труда. Но ведь жизнь меняется, и мы явно не умеем делать то, что делали те. Зато можем рассказывать о многом, чего они делать не могли.

Следовательно, специализация человеческой деятельности – это и глубина проникновения в свою область действительности, и ограниченность человеческой деятельности. Как сказал К.Маркс: «Разделение труда характерно тем, что порождает профессии, обособленные виды деятельности, а вместе с ними – профессиональный идиотизм». И когда некто гордится тем, что он психолог, полезно вспомнить, чем ты не являешься, чего ты лишен, чем тебя обделили в этой ограниченной порой до идиотизма ситуации.

Если говорить о категории деятельности, мы знаем ее структуру. Самое смешное, что какого-то движения в анализе этой структуры нет. Она застыла, умерла – это не мои слова, я цитирую А.Н. Леонтьева. Деятельность – мотив, действие - цель, операция – условия. В упомянутой выше статье, написанной по результатам семинара у Лурия, А.Н. Леонтьев пишет о том, что хотел бы ввести четвертый уровень анализа деятельности – уровень функции. Можно считать, что это отдельный функциональный аспект деятельности (Талызина), но он говорил об отдельном уровне - уровне функции, (может быть он имел в виду сенсомоторные дела) и молодой тогда В.П. Зинченко начал свой микроструктурный анализ с этого указания с тем, чтобы выявить функциональные блоки, которые реализуют операционную структуру деятельности.

К сожалению, эта застывшая структура имеет и еще один негативный момент: мы фиксируем хрестоматийные указания на абстрактные моменты структуры деятельности, не раскрывая их реального преобразования. Про деятельность и ее трансформации я уже сказал.

Но столь же трансформируется и действие. Есть один анекдот на эту тему, принадлежащий В.А. Иванникову, где обыгрывается, что значит сдвиг мотива на цель. Проблема в том, как действие трансформируется в деятельность. Это же проблема. Ведь деятельность трансформируется в свои иные формы, действие трансформируется в свои иные формы, а операция? Для А.Н.Леонтьева операция выступала неким техническим моментом, судьба которого выполняться «машиной» - тела ли или технического автомата - с точки зрения А.Н.Леонтьева это уже неважно. Я считаю этот взгляд ошибкой А.Н. Леонтьева, и операция – как способ действия – это тоже нечто живое и постоянно трансформирующееся. И в свете идеи П.Я. об ориентировочной деятельности, для меня совершенно очевидно, что этот взгляд на операцию – ключевой пункт, это то, что определяет трансформацию и действия, и деятельности. К сожалению, существует мало работ, которые это показывают, для большинства хрестоматийным являются слова Леонтьева о том, что судьба операции – передаваться на машину – машину тела или техническое устройство. Передается не операция, а та система предметных преобразований, которые реализуются либо человеком, либо машиной. И это необходимо очень четко разводить – в противном случае мы оказываемся в очень странном положении. Ибо после работ Н.А. Бернштейна очевидно – у человека ничто не делается автоматически. Вот, казалось бы, детский вопрос, (взятый с сайта «Мембрана.ру»): почему паук не прилипает к паутине? Известно, что по А.Н.Леонтьеву у паука - «сенсорная» психика, т.е. – не психика вовсе, а вынужденный ответ на абиотическое воздействие: он реагирует только на колебание камертона, если эти колебания совпадают с теми, которые производит муха. Для меня же это яркое свидетельство отсутствия психики, в данном случае действует лишь раздражитель, запускающий инстинктивную реакцию, заставляющий паука бежать. А психика его выражается в том как он бежит по паутине. Он не прилипает к ней потому, что бежит по радиальным нитям, которые не являются липкими, но не бежит по окружностям, которые как раз липкие. У паука восемь ног, следовательно, и для того, чтобы их точно ставить, он должен постоянно ориентироваться, то есть налицо ситуация однократного неотложного действия (по П.Я. Гальперину), – вот где психика на полную

катушку! Чуть зазевался, затрепетал на окружности – и может быть съеден другим пауком.

Для меня это фундаментальный вопрос, который означает, что некоторые вещи, даже у П.Я. Гальперина, требует додумывания. Действительно, если, по словам Бернштейна всякое движение – живое, то каждая психическая, а лучше сказать, психологическая составляющая этого движения там уже есть! И все разговоры о сенсорной, перцептивной, интеллектуальной стадиях развития психики – это разговоры того времени, тогда наши отцы-основатели боролись с прежним временем, стремились опрокинуть позиции интроспективной психологии сознания. И если мы остаемся на тех позициях, значит, закрываем многое для дальнейшего исследования.

С этой точки зрения, если психика есть и у паука, в том объеме, который необходим для его жизнедеятельности, то я процитирую Рубинштейна: «способ действия есть клеточка деятельности, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве». К сожалению, эту фразу Рубинштейна столько раз цитируют, что дальше ищут в этом единстве немножко памяти, немножко мышления... и дальше по тексту. И чувства, и эмоции, и даже немножко воли. В этом случае само единство понимается как некая синкретическая бессвязность, в которой есть все. Но это не единство, это синкрет, который хорош для анализа детского «мышления, но не очень хорош для научной деятельности.

Единство – это ориентировка в условиях действия, которое потом дифференцируется на те формы, которые мы имеем и у человека. Поэтому если искать в этом единстве зачатки т.н. психических процессов, то мы никогда не преодолеем того, что Асмолов назвал психологией «уха, горла, носа». А мы ее до сих пор не преодолели, хотя пытаемся, но до сих пор есть кафедры психологии мышления, и кафедра психологии восприятия.

Итак, для того, чтобы содержательно понять конкретный способ деятельности, необходимо прежде всего понять его предметное содержание. Есть множество ссылок по этому поводу. А.Н. Леонтьев писал, что основная характеристика деятельности – ее предметность, и характеристика чувств – их предметность, и характеристика восприятия – предметность. Но проблема в том, что сама предметность понимается убого. Предмет понимается как вещь. Так, если показать футляр для очков, все так сразу и назовут его. Но это происходит так, потому что у нас есть «идея» очешника, на самом же деле это некий объект, с философской точки зрения, потому что мы не знаем, что это такое. Когда мы говорим «предметность деятельности» – это не

связано с объектом, это означает выявление в объекте необходимой психологически значимой абстракции.

П.Я. Гальперин, как и другие, придерживался позиции, что предметность относится к непсихологическому содержанию деятельности, которое очень важно учитывать для того, чтобы заниматься психологическим. Но я все больше убеждаюсь, что предметность – это психологическая категория, потому что в ней уже выражается спецификация нашей деятельности. Если я вижу мир как психолог, это мой психологический мир, если вижу его как физик – это мой физический мир, а то, что мы, психолог и физик, порой друг друга не слышим, и не видим, это норма. Подчас и психологи друг друга не слышат и не видят, что уж говорить о специалистах другого профиля. Не случайно прозвучали слова о профессиональном идиотизме.

Второй важный момент. Я благодарен Н.Ф. Талызиной, она сделала меня психологом, когда в сложной ситуации предложила мне поработать на ФПК Московского архитектурного института. Дело в том, что архитектор – это уникальная профессия, это и инженерия, и художественная деятельность и социальное прогнозирование, и психология, и архитектор, рисующий красивую композицию, но не учитывающий того, кто и как там будет жить, не сможет работать по-настоящему.

Мораль заключается в том, что высшее образование – это ключ для понимания образования в целом. Высшее образование позволяет понять те психологические особенности, которые формируются вне высшего образования, но являются намеками этого высшего образования и предпосылками человеческого психологического развития. Причем, порой, эти предпосылки могут уничтожаться в процессе этого развития, потому что это не то, что лежит в основе, но служит «строительными лесами» дальнейшего движения. Развития как процесса отторжения, смены... Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий должна быть переименована в теорию поэтапных трансформаций умственных действий и понятий. Этот подход отличается от предложенного Н.Ф. Талызиной названия теории поэтапного формирования умственных действий и понятий деятельностной теорией учения, т.к. фиксирует тот аспект теории, который подвергнулся критике со стороны Менчинской, Теплова.

«Вы формируете новые действия», – говорили они, – но разве у ребенка нет умственных действий? Как вы это учитываете?»

«Как предпосылку».

Но если у человека нет ноги, как он будет бегать? Ездить на коляске? Страшно звучит, но безногие параолимпийцы порой дают фору тем бегунам, у которых есть ноги. Проблема инвалидов в данном случае высвечивает проблему того, что значит предпосылки. В истории много случаев связанных с известными людьми, когда какие-то их проблемы определили то, чем они стали.

Итак, формы психики заданы общественно-историческими способами деятельности. Для меня очевидно, что оставаясь порой во власти устойчивых абстракций деятельностного подхода, мы не фиксируем этот момент, хотя А.Н. Леонтьев много раз писал о том, что это важно и нужно. Следовательно, стоит оторваться от лаборатории, где на экране осциллографа передвигается маленький крестик, и мы на основании этих данных рассуждаем по поводу борьбы двух полушарий, вместо того, чтобы посмотреть, что реально делает человек. И выясняется, что у человека нет двух полушарий, а есть человек с руками и ногами, и с биографией, за которой все это стоит.

Вот цитата из статьи А.Н.Леонтьева: «Человек и культура»: «Сила укоренившегося в умах предрассудка о внутренних источниках духовного развития человека столь велика, что она заставляет видеть условия этого развития как бы перевернутыми с ног на голову: не в усвоении достижений науки (овладении профессией – Н.Н.Нечаев) - условие формирования научных способностей, а в способностях к науке - условие ее усвоения, не в овладении искусством - условие развития художественного таланта, а в художественном таланте - условие овладения искусством». С этой точки зрения деятельностный подход – это основа для определения целей и содержания вузовской подготовки как процесса формирования профессионального сознания.

Еще один момент, обозначенный мной в вышедшей в 2005 г. книжке «Профессионализм как основа профессиональной мобильности», – это смешение понятий «специальность» и «профессия». Специалисты в области психологии труда не видят в этом проблемы, они считают лишь, что «специальность» поуже, а «профессия» - пошире. Я хочу предложить иную трактовку профессии: профессия – это занятие для других. А, если говорить о принятом в психологии труда понятии «трудовой пост», то оно предлагает привычный ракурс «солдат спит, служба идет». Как говорил А.С.Пушкин: «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Деятельность на продажу – вот что такое профессия. Недаром древнейшей или самой первой профессией называют ту, что отчетливо связана с продажей (себя). (Вопрос

об удовлетворении занятиями от профессии). Это профессионала не интересует. Он продает, а вдохновение остается ему как результат удовлетворенности.

Если мы говорим о предметности деятельности то я выделяю три стадии (или уровня, или этапа) профессионации учебной деятельности.

Предметный уровень, смысл которого ясен из предыдущих разъяснений о понимании предметности, т.е. умение выявить в объекте то, что тебе надо и тем самым уже на минуточку стать специалистом. На минуточку, потому что это выявление есть важный, но лишь момент.

Теоретический уровень. Важно далее понять, как все устроено в этом предмете, а это значит вскрыть его сущность – таким образом речь идет о **теоретическом** этапе.

И, наконец, **практический уровень**. Одна из проблем концепции В.В. Давыдова для меня связана с тем, что занимаясь формированием теоретических обобщений, он не очень задумывался над тем, как это связано с практической жизнью школьника. На самом деле это влияние было очень сильным, известно, что когда такие дети попадали в другую школу, они часто «выпадали в осадок», их считали либо «ботаниками», либо болванами: потому что их научили задавать дурацкие вопросы, вместо того, чтобы просто заучить, как требует Марьиванна.

Нет учебной деятельности вообще. Она должна быть предметно специализирована, теоретически осмыслена и практически нацелена. Если этого нет, то основная ее цель, которую выделяли Эльконин и Дывидов – желание изменить самого себя – не сможет осуществиться. Абстрактное желание изменить самого себя без конкретного воплощения в конкретных формах деятельности может вполне удовлетвориться онанизмом.

Первый уровень, предметный – это всегда трансформация житейских, обыденных непрофессиональных понятий через формирование заданных способов предметно-специализированной учебной деятельности. И здесь опять важно подчеркнуть, что для большинства тех, кто читал Выготского и даже сдавал монографию « Мышление и речь», житейские понятия – это то, что остается в дошкольном возрасте. На самом деле у всех нас, взрослых, куча житейских понятий. Что мы знаем об Иисусе? Один мудрый человек сказал, что со знанием дела о смерти могут говорить только покойники. А древние греки считали, что не стоит бояться смерти: если ты не умер, значит живешь, а если умер, то бояться уже нечего.

Если говорить о предметном уровне, то вот наглядная картинка: возьмем, к примеру, мобильный телефон, но ведь это одновременно и

фотоаппарат, и компьютер, и калькулятор, и т.п. Но ведь он еще и снаряд для метания: им можно в лоб запустить. Есть анекдот про сумасшедшего, который считал, что он зерно и стал бегать от птиц. После излечения он, казалось бы, твердо знал, что он человек, Иван Иванович. Но выйдя из клиники и увидев петуха, вдруг опять побежал. «Зачем вы убегаете, ведь вы же не зерно», - спросили его. «Да, я – Иван Иванович, но ведь петух этого не знает», - ответил он. В этом анекдоте есть и тот смысл, что объект может обладать и свойствами зерна, являясь Иваном Ивановичем.

Позволю себе провести эксперимент. Вот экспериментальное задание для аудитории: нарисовать параллелограмм. Обычно изображают «стандартный» параллелограмм, т.е. четырехугольник с косыми, но взаимно параллельными сторонами. Но параллелограмм – это четырехугольник с взаимно параллельными сторонами, которые могут быть разной величины, в том числе и равными по длине и расположенными под различными углами, в том числе и под углом 90 градусов. Вот что это такое на предметном уровне. Следовательно, параллелограмм может быть и квадратом, и просто прямоугольником, и ромбом и др. Главное, чтобы соблюдалась его основная характеристика – быть четырехугольником с взаимно параллельными сторонами.

А теперь покажем наличие подобных стереотипов на материале восприятия так называемых двойственных изображений. Что это такое? Лошадь. А это что такое? Лягушка, хотя у меня были испытуемые, которые, глядя на это изображение, видели в нем утонувшую лошадь. Человек был так заиклен на соответствующей предметности, на лошадях, что и здесь увидел лошадь. Или увидеть контуры лица в горном пейзаже. Или изображение коровы, которое никто не видит, но большинство начинает видеть, если им показать отдельно изображение данного животного. Другим же нужна дополнительная помощь: указать, где ухо, где глаз и др.

Что же это означает? Если вернуться на предметный уровень, то предметность – это наши возможности толковать объект так или иначе. Важно подчеркнуть, что это имеет большое значение и для возрастной психологии. Скажем, всем известно, что такое предметно-манипулятивная игра, которая, как ее трактуют все учебники, позволяет вскрыть общественно-выработанные способы действий, зафиксированные в соответствующих игровых предметах. В свете сказанного можно поставить под вопрос то мнение, что ребенок манипулирует предметом. Ребенок манипулирует объектом. А вскроет ли он то, чем является данный объект: средством для забивания гвоздей, или чесалкой в ухе, – и ему не все равно,

ибо он занят собственным «очеловечиванием», и в такой игре для него выступает то, что Дробницкий назвал «миром оживших предметов». Надо увидеть за объектами совокупность различных предметов и дальше начать с ними разбираться.

С этой точки зрения теоретический уровень – это способ формирования потребности и способности прослеживания в деятельности объективной логики развития предмета, выявленной на предыдущей стадии развития. Воспроизведение развития логики деятельности от клеточек в структуре всей системы. Поскольку мы всегда имеем дело с целостной деятельностью, а не с отдельными умственными действиями.

Умственное действие – это пустой звук. Реально это всегда клеточка какой-то иной неизвестной нам деятельности, отсюда его судьба и все прочее. Теоретический уровень – это всегда прослеживание развития, преобразования, трансформации предмета деятельности.

Кстати у Давыдова, как у человека, погруженного в философскую проблематику, это было всегда, и как говорил Гальперин: «Это замечательно, но как их найти: единицы и способы их сочетания?». Оказывается, в чем-то нашли: в графических навыках письма букв, в математике. Иногда говорят, что важно найти инвариант. Мне представляется, что этот взгляд ограничен. Всегда есть варианты, а инвариант – это всегда абстракция от этих вариантов... Здесь много проблем и это может стать отдельной темой, которую сейчас не стоит обсуждать.

Итак, вернемся к примеру. Прямоугольник – это параллелограмм с прямым углом – это уже теория. Очевидно? Ромб – это параллелограмм с равными смежными сторонами. Значит, сказав «параллелограмм», мы должны видеть систему взаимосвязей этих понятий. Как они соотносятся между собой, как они «пересекаются» друг с другом. Прямоугольник становится ромбом, если чуть-чуть раздвинуть одни стороны и сузить другие. Их тоже много, этих ромбов. Только квадрат уникальная штука: он и прямоугольник, и ромб. Недаром это базовая форма и в геометрии, и в тригонометрии. Рисунок квадрата с буквой «а» внутри использовали математики при «превращении» геометрии в алгебры для обозначения современного алгебраического выражения a^2 , к которому они пришли значительно позже. Но большинство психологов, не интересующихся математикой, не знает этого.

Еще один пример, характеризующий теоретический уровень. Прямая и окружность. Очевидно, что это разные вещи. А если начать менять радиус окружности? Окружность все больше будет превращаться в ...прямую. О

том, что прямая – это окружность с абсолютным радиусом, писал еще Н. Кузанский, он показал движение этих величин и тем самым стал предтечей математического анализа. Теоретический уровень – это осознанная и осмысленная работа над взаимосвязями условий и способов, и тогда понятно, что способы трансформируются в зависимости от условий. И здесь возникает проблема, связанная с точкой зрения А.Н. Леонтьева. Для него было понятно, что условия и способы подходят друг другу, как ключ к замку. Но нет условий как таковых: они всегда конкретны, значит способы всегда разные, всегда трансформируются, и только абстракция отождествления не дает это увидеть: как же так, я пишу всегда одинаково? Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин? Никогда.

Еще одна картинка – для демонстрации специфики теоретического уровня: треугольник превращается в окружность.

Теория – это всегда непрерывность изменения, это всегда фиксация смены качества, это всегда движение мысли, которая только тогда и существует. Теория- это не застывшие положения, которые тогда уже не теория, а догма.

И, наконец, практический уровень. Если мы принимаем позицию непрерывного изменения, трансформации деятельности, то совершенно очевидно, что деятельность и творчество – это синонимы. «Нетворческая деятельность» - это бессмысленное выражение, противоречивое по сути. Как круглый квадрат. Переход от одного к другому возможен лишь при определенном приближении, потому что круг – это не квадрат. Значит, есть такие качества, которые изменяются. Наверное, можно говорить «репродуктивная деятельность». У Беспалько один из предложенных им уровней усвоения «репродуктивное воспроизведение», по сути, тавтологично, его невозможно перевести на английский, потому что получится репродуктивная репродукция. Мы страдаем от аксиоматичности и неподвижности. А необходимо все время думать, и, следовательно, надо организовывать этот процесс. Высшие психические функции – это совместная деятельность, но в которой оба участника этой деятельности – как минимум клеточка, диада, они как минимум понимают, что невозможно останавливаться на достигнутом, что они должны двигаться. И это нужно объективировать. В работе «Архитектура и психология», несколько лет назад вышедшей вторым изданием, приведено очень много интересного материала, демонстрирующего, что творческую деятельность можно формировать, но не в духе И.П. Калошиной. Ее поход неверен: она берет творческие задачи, формирует некие методы и говорит: смотрите, они теперь

решают эти задачи. А я считаю, что они лишились творчества. Творчество – это всегда неумение решить задачу и приобретение этой возможности.

Я бы назвал это четвертым типом учения, который, следовательно, предполагает создание возможностей, где человек изменяет себя, преодолевая себя – самоизменение через самопреодоление. Изменить себя любимого – как тяжело, но надо. Там тоже есть свои стадии: вторая стадия – человек может себя организовывать в некоем общем контексте, и третья стадия – где он сам определяет свои возможности.

Замечательная мысль Фомы Аквинского: «Дьявол скрывается в подробностях». К сожалению, мы часто забываем о подробностях и остаемся на том, что выпало на нашу долю. Тяжело, но надо двигаться.

Движение к профессионализму профессиональной деятельности обеспечивается формированием способности к построению всей системы, переходом к самостоятельному программированию деятельности в целом. С этой точки зрения, студент, для того, чтобы стать профессионалом, должен в процессе учебной деятельности пройти весь виток спирали. Именно спирали, потому что начав с восприятия житейского, став чуть-чуть профессионалом-специалистом в понимании того, что ты воспринимаешь, овладев теорией этого дела и войдя в практику, мы меняем свое восприятие, свою теорию и свою практику. Нет ни одной работы, которая показывала бы спиралевидность этого процесса. Мы всегда достигаем положительного результата, и на этом делаем заключение: мы достигли. Не было – стало. Что было потом?

И, наконец, две цитаты для послесловия.

«Двух вещей трудно избежать: тупоумия, если замкнулся в своей специальности, и неосновательности, если вышел из нее». (Ларошфуко).

«Университет развивает все способности, в том числе и глупость».
01.11.03.

ВОПРОСЫ.

1. (Ю.И. Фролов) Если соотносить культурно-историческую теорию с теорией деятельности: в недавно опубликованной книжке о памяти ставится вопрос о судьбе сформированного действия, если же брать подход П.Я. то это мы совсем не обсуждаем. Что еще из культурно-исторической теории, на ваш взгляд, не было освоено?

ОТВЕТ: Я бы вернулся к этим экспериментам, они шли в парадигме функционализма: есть внимание, и есть память, непосредственное – такое и

опосредованное – такое. Возьмите параллелограмм памяти, о котором мы спрашиваем наших студентов: что там вначале, какие там дети? 5-6 лет. Разве там непосредственное внимание, непосредственная память? Просто нет понимания того, что эта память опосредствуется, как только ребенок появляется на белый свет! Мы должны осмыслить эти эксперименты иным способом: какие виды деятельности формировались в этих экспериментах? Взгляните на это таким образом, и вы увидите, что там нет ни внимания, ни памяти, но есть феномен, когда ребенок вспоминает по карточке. И это память? Считаю, что надо бы все эти эксперименты воспроизвести вновь и увидеть в свете новой парадигмы. Которую мы начинаем понимать: что деятельность – категория конкретная, категория социально-историческая и т.д. И тогда мы получим другие интерпретации, когда не придется «женить» деятельностный и культурно-исторический подходы, потому что тогда это одно и то же. Деятельность должна быть взята как культурно-историческая категория, в ее конкретности и тотальности, и тогда ее происхождение и развитие... но можно дальше не продолжать.

2. (Н.Ф.Талызина). Когда мы говорим о культурно-историческом подходе, то Запад, который взял это в первую очередь, и развивает это без всякого деятельностного подхода в направлении когнитивной психологии. ... Может это для них не так просто, потому что культурно-историческая природа развития не требует жесткого обращения к деятельности.

ОТВЕТ: Для меня это не так. Если я говорю «культура», должно быть показано, чья культура. Для меня нет культуры как таковой. «Некультурных» людей не бывает, если только они не психиатрически больные, людей вне культуры не бывает. Скоро годовщина М.И. Лисиной и В.П. Зинченко предложил опубликовать автореферат ее диссертации, который известен немногим. Вслед за Лисиной мы знаем, что ведущая деятельность младенца – непосредственно-эмоциональное общение. А кто ходит за ним в это время, подмывает и пр.? Но будет ли он непосредственно общаться, если вода слишком холодная? Непосредственно-эмоциональное общение – это лишь момент использования человеческих форм деятельности по отношению к данному ребенку. И его «очеловечивание» происходит в этот момент, когда он понимает, как здорово быть чистым, а не грязным. Моя дочь в раннем возрасте очень не любила, когда еда попадала на подбородок и щеки – так сформировала ее бабушка. Но есть дети, которым очень нравится размазывать еду по физиономии, есть руками. А традиции еды руками на Востоке? Они что, некультурные люди, ложки не знают?

3. (В.А. Иванников?). Когда я был в Средней Азии, я спросил старика: «Почему у вас пиала, по сути чашка, но без ручки? Он ответил: (запись неясная)

ОТВЕТ: К сожалению наши деятели культуры не всегда глубоко знают культуру. В 1978 г. я прочел книгу, много изменившую в моем мировоззрении: О.М. Фрейденберг, «Миф и литература древности». С этих позиций Ваш старик был неправ: круглые формы – это формы женские, и они ближе к той культуре. И ручка у наших чашек появилась позже.

4. (И.В. Усачева) Вы трудитесь в вузе, где профессиональной деятельностью для студентов является речевая деятельность. Считаете ли вы, что для студентов других вузов речевая деятельность является средством их профессионального становления?

ОТВЕТ: Нет, еще в библии сказано, что вначале было слово. В профессиональной деятельности психолога речевая деятельность – один из видов его деятельности, он все время болтает, но иногда это называется психотерапией, иногда – консультированием, иногда профессиональной ориентацией... В Вашем вопросе заложен неправильный, на мой взгляд, подход по отношению к речевой деятельности: вы ходите сказать, что здесь – это цель, а там – это средство. Это попытка механистически взглянуть на мир: это убогая и для меня неприемлемая позиция. Ведь, и лингвист – это прежде всего психолог. Возьмем синхронный перевод. Профессионализм переводчика-синхрониста заключается в том, что он слушает и думает, как и что он должен сказать. В ситуации, когда мое выступление переводилось на другой язык, переводчик просил меня продолжить, ему был необходим более пространственный текст, иначе он «не видел мысли». Поэтому сводить их профессионализм только к речевой деятельности – убогий взгляд. Их профессиональная деятельность предполагает и мышление, и воображение, и восприятие и эмоции, если использовать традиционную терминологию психологии.