

Место и возможные функции понятия ведущей деятельности*

А.А. Либерман,

кандидат психологических наук, начальник отдела науки и инноваций
Набережночелнинского педагогического института (НГПИ)

Темой статьи являются исторически сложившиеся в отечественной психологии смыслы, содержание и функции понятия «ведущая деятельность». Проведен исторический анализ появления этого понятия, начиная с первых упоминаний о ведущей деятельности Л.С. Выготским и заканчивая реализацией В.В. Давыдовым собственного проекта ведущей деятельности в массовой педагогической практике. На основе полученного содержания критически анализируются некоторые варианты обсуждения дефицитов ведущей деятельности как современного понятийного средства и излагаются собственные представления о высокой эффективности понятия ведущей деятельности в качестве средства проектирования и формирования тех или иных этапов возрастного развития в практике современного развивающего образования.

Ключевые слова: деятельностный подход, ведущая деятельность, средство исследования, средство формирования, тип ведущей деятельности, субъект ведущей деятельности, совокупный субъект, особенности и границы подхода.

В последнее время в психологии развития актуальность и эффективность понятий и средств деятельностного подхода вообще и, в частности, такого понятия, как «ведущая деятельность», а также сложившиеся контексты его (понятия ВД) понимания вызывают сомнения у многих авторов [2, 5, 7, 13 и др.]. Для большинства критических высказываний характерны два типа оснований. Одна линия критики базируется на выделении и описании методологических и содержательных дефицитов понятия ВД как теоретической конструкции (понятия) [2, 5, 7], другая — на фиксации дефицитов понятия ВД в качестве средства исследования [5, 15, 16].

Необходимо также отметить, что уже второе десятилетие многие отечественные психологи, занимающиеся возрастной и педагогической психологией, обсуждают кризис в возрастном развитии современных детей и подростков [1, 14, 17, 19, 20]. Так, В.И. Слободчиков еще в 1991 г. отмечал: «...Есть серьезные основания полагать, что мы вступили в историческую для нашего общества полосу кризиса детства, связанного с разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, с потерей смысловой связи, преемственности и посредников между поколениями» [17, с. 37], близкие по содержанию высказывания встречаются у многих психологов [1, 14, 17, 19, 20].

Представляется, что в связи с общей тенденцией к редукции и распаду форм возрастного развития детей в современном нам обществе средства и поня-

тия деятельностного подхода вообще, и понятие ВД в частности, становятся весьма актуальным и мощным ресурсом выхода из сложившегося «кризиса детства». Ведь именно эти средства создавались не столько для диагностики и описания особенностей возрастного развития, сколько для задания и формирования высших достижений развития в детском возрасте, т. е. достижения норм возрастного развития. Соответственно подобные рассуждения о дефицитности, вторичности ВД как понятия представляются нам неточными и как минимум преждевременными.

Ниже мы постараемся описать и проанализировать исторически сложившиеся место и назначение ВД как средства теоретического понимания и психолого-педагогического оформления этапов возрастного развития в отечественной психологии, а также особенности и ограничения ВД как понятийного и формирующего средства. Исходя из результатов такого анализа, во-первых, отнесемся к современной критике представлений о ВД и, во-вторых, предложим возможности использования ВД в качестве средства программирования возрастного развития.

Первым (из известных нам) представлением о ВД изложил Л.С. Выготский в своей лекции об игре [3]. Употребляя термин ВД вместе с понятием «ЗБР» при обсуждении развивающей роли игры в возрастном развитии дошкольников, Л.С. Выготский следующим образом разворачивал свое утверждение: «Иг-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект 05-06-06298а.

ра — источник развития и создает зону ближайшего развития.... По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [3]. То есть ВД — это не вся игра в ее историческом и культурном многообразии, а только та ее часть, которая является постоянно действующей функцией, «...определяющей развитие ребенка». Иначе говоря, ВД — это та представленность, та форма игры, которая опосредует ее как механизм возрастного развития. Видимо, именно эти смыслы и послужили одним из оснований для дальнейшего разветвления содержания понятия ведущей деятельности А.Н. Леонтьевым.

Для А.Н. Леонтьева ведущая деятельность выступает одновременно в двух функциях: теоретической — как понятие, через которое описываются и задаются такты и структура возрастного развития, и практической — в качестве средства управления и формирования разных тактов возрастного развития. В качестве понятия ВД обладает как минимум двумя сущностными характеристиками: она обуславливает «...главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [10, с. 286] и в ней «...выражаются также и существующие общественные отношения» [10, с. 302]. Соответственно именно ВД становится, во-первых, той деятельностью, из анализа развития которой следует исходить при «...изучении развития психики ребенка...» [10, с. 285] и, во-вторых, тем, «...что непосредственно определяет развитие психики ребенка...» [10, с. 284].

Обсуждая вторую, практическую функцию, А.Н. Леонтьев отмечает, что ВД — это средство, позволяющее «сознательно управлять психическим развитием ребенка, она необходима «...чтобы реально овладеть психическим развитием ребенка...» [10, с. 306]. Таким образом, границами для ВД как понятия, по А.Н. Леонтьеву, являются рамки самого деятельностного подхода в возрастной психологии. Специфическая особенность описания ВД в работах А.Н. Леонтьева состоит в нераздельности ее понятийной и инструментальной, формирующей функций.

Практически не меняя самого содержания понятия ВД, описанного А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин внес ряд существенных дополнений. Во-первых, им был проведен анализ «...содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности...», во-вторых, на этой основе он разделил «...все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый». <...>

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов,

выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет» [22].

Далее на этой основе Д.Б. Эльконин строит свою периодизацию возрастного развития, надолго ставшую хрестоматийной, основной и массово употребляемой в отечественной психологии и педагогике. Во многом благодаря этому понятие ВД надолго становится основным (или одним из основных) понятий в отечественной возрастной и педагогической психологии.

Теоретическое значение своей периодизации Д.Б. Эльконин видел в «...том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности...», «...дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали» и «...открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего», также эта периодизация «...направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам» [22, с. 19].

Практическое назначение такого подхода к возрастному развитию Д.Б. Эльконым описывалось дважды. В начале статьи им отмечено, что практическое значение проблемы периодизации «...будет нарастать по мере того, как будет приближаться время для разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства...» во всей стране, при этом он делает важное замечание о том, что «...возможность построения такой системы в соответствии с законами смены периодов детства впервые возникает в социалистическом обществе, так как только такое общество максимально заинтересовано во всестороннем и полном развитии способностей каждого своего члена...» [там же]. Заканчивая статью, Д.Б. Эльконин пишет, что благодаря такому подходу появляются «новые требования» к построению системы структурных связей между образовательными учреждениями, т.е. «...там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе» [22, с. 19–20].

Перед тем как перейти к более подробному обсуждению специфики подхода Д.Б. Эльконина к понятию ВД, еще раз зафиксируем, что именно в этой статье представления о ВД приобрели свою окончательную форму, стали тем понятием, которое вошло в историю отечественной психологии в качестве одного из основных. Поэтому специфика представлений, изложенных здесь, относится не только к особенностям подхода Д.Б. Эльконина, но и к содержа-

нию и контексту употребления самого понятия ВД. В связи с тем, что большинство психологов хорошо знакомы с этим текстом (он входит в список основной литературы в курсах возрастной психологии, педагогической психологии, истории психологии), постараемся выделить и обсудить те его содержательные повороты, особенности, которые мало изучаются в этих курсах и представляются нам интересными.

При анализе текста Д.Б. Эльконина можно выделить целый ряд специфических особенностей. Для удобства обсуждения разделим их на две группы: формально — теоретические и инструментально — формирующие, или практические.

Начнем с теоретических. В контексте данного обсуждения важными становятся выделенные Д.Б. Эльконым причины того, почему предыдущие работы, выполненные в деятельностном подходе, «...не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадильности». Их две. Основная состоит в том, что «...при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций». Еще одной причиной стало то, что «...были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве: игра и учение». Здесь же Д.Б. Эльконин отмечает, что «...процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т. е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, ориентация в каких сторонах действительности при этом формируется» [там же].

Таким образом, Д.Б. Эльконин принципиально меняет контекст и способ употребления ВД как понятия. ВД становится местом в системе возрастной периодизации (на ее основе строится понятийная структура «...соответствующей теории психического развития и его стадильности») и одновременно основной схемы этой периодизации.

Назначение этой схемы, на наш взгляд, не в фиксации объекта исследования, а в задании форм и способов деятельности педагогов, соответствующих задачам каждого этапа возрастного развития. На схеме хорошо видно, что единицей, шагом возрастного развития является связка из двух типов ВД, которую Д.Б. Эльконин называет эпохой. На любом этапе возрастного развития она (эпоха) открывается типом ВД, «...в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы». Именно этот тип задает возможность перехода к другому типу ВД, в котором «...происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей». Эта связка — «эпоха» — неизменна по порядку и по «содержательно-предметному» составу типов ВД. Т. е. в каж-

дом такте — «эпохе» — обязательно должна произойти ориентация в обеих «сторонах действительности». Еще раз отметим, что согласно схеме всегда происходит сначала «...ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми» и только потом на этой основе может происходить «...усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны». Предметность, на основе которой это происходит, задается исторически и, соответственно, меняется, так же как меняется само количество «эпох», составляющих период детства. Неизменным остается только связка этих двух ВД, т. е. она задает структуру такта возрастного развития для любой исторической эпохи и любого типа общественного устройства.

Для нашего рассуждения весьма актуально одно из «теоретических положений» данного текста, тезис о том, что в общественных структурах несоциалистического типа, состоящих из сложных, исторически сложившихся конфигураций страт и классов, системы образования воспитывают и учат «...одних детей, главным образом, как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других, по преимуществу, как носителей задач и мотивов той же деятельности».

Не менее интересным и актуальным показалось следующее положение: «В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый». В отличие от «ребенок — общественный взрослый».

Оба эти положения сближает то, что на момент написания Д.Б. Эльконым текста статьи они почти не касались социальной структуры общества советской России, а относились к «их» капиталистическому обществу, сейчас они достаточно точно описывают ситуацию в образовании и возрастном развитии современного нам российского общества. В частности, представляются очень важными следствия этих положений в применении к анализу современной ситуации возрастного развития подростков, но это подробнее обсудим ниже.

Заметим, что выделенные Д.Б. Эльконым «новые требования» к системе образования так и не были реализованы в полном объеме, но советская система образования старших дошкольников была почти полностью преобразована для воспроизводства игровой деятельности как ведущей. Преобразована в соответствии с рекомендациями и предписаниями самого Д.Б. Эльконина и его учеников. Игры отечественных дошкольников, сложившиеся к тому времени, были описаны, систематизированы, в некоторых случаях их сюжеты были изменены или дополнены специально придуманными новыми, и из них

была сложена основа образовательной программы для дошкольников всей страны.

Д.Б. Эльконин совместно с Т.В. Драгуновой было проведено исследование ВД «первой группы» у подростков — их современников. При активном участии Д.Б. Эльконина в лаборатории В.В. Давыдова началось проектирование нового типа учебной деятельности. Ниже подробнее обсудим особенности подхода самого В.В. Давыдова к периодизации, основанной на смене типов ВД. Сейчас нам важно заметить, что «возрастная эпоха», которую Д.Б. Эльконин называл «детство», была в основном описана и оформлена в качестве нормативной и в части, относящейся к игровой деятельности как ведущей, практически реализована в советской системе образования. То есть у большинства дошкольников страны была сформирована игровая деятельность именно как ведущая. Также были начаты исследования следующей «эпохи» — подростничества. Причем сам Д.Б. Эльконин использовал понятие ВД в основном как средство исследования возрастного развития, хотя во многих работах обсуждал ВД и как средство его (возрастного развития) проектирования. Ярким примером такого «проектного» отношения могут служить рассуждения Д.Б. Эльконина о необходимости «построения» особой ВД для подростков, в которой должны усваиваться «...общественные отношения и морали общества...» [23, с. 10]. Там же Д.Б. Эльконин подчеркивал, что такая деятельность не может возникнуть сама, «в стихийно складывающейся практике жизни».

Мы уже описывали отношение В.В. Давыдова к понятию ведущей деятельности [8]. Главной особенностью этого отношения является его проектный характер. Теоретические основания его позиции как раз и предполагали необходимость формирования, складывания и оформления наиболее высокого уровня детского психического развития в каждом возрасте. На наш взгляд (и не только на наш [17, с. 43]), В.В. Давыдов оставил образец, канон применения деятельностного подхода в педагогической психологии. Часто встречающиеся упреки в ограниченности его подхода только учебной деятельностью и младшим школьным возрастом совершенно неоправданны. В.В. Давыдов оставил нам собственные теоретические представления как о самой деятельности, так и о психическом развитии в разных возрастах, причем эти теоретические разработки носят не чисто исследовательский, а программный инженерный характер, т. е. предназначены для проектирования форм возрастного развития на разных его этапах.

Продолжая разработку представлений о «ведущей деятельности», именно В.В. Давыдов наиболее четко и определенно проявил целевой, задачный характер возрастной периодизации Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, построенной на представлениях о смене возрастных эпох и составляющих их ведущих деятельностей.

Особенности позиции В.В. Давыдова по отношению к понятию о ВД для нас состоят в следующем:

1) для В.В. Давыдова возрастное развитие всегда связано со сменой типа ВД [6, с. 97] (иногда он называет ее «воспроизводящей деятельностью» [6, с. 87 и др.]);

2) ВД обязательно должна быть «...типом целостной деятельности...» [6, с. 96], т. е. не действием (сколь бы оно ни было «ведущим»), не системой действий;

3) ВД, как и любая другая деятельность, воспроизводится по принципу восхождения «от абстрактного к конкретному», т. е. от абстрактного типа ВД происходит восхождение к формированию у ребенка самых разных конкретных способностей и овладению конкретными действиями, а не те или иные действия задают тип ВД;

4) по В.В. Давыдову, ВД не складывается и не воспроизводится сама по себе, ее порождение и «эффективное функционирование» организует та или иная система «воспитания и обучения» [6, с. 87];

5) В.В. Давыдов считал, что «...если ...обществу требуется формирование у детей нового круга способностей, то для этого необходимо создание такой системы воспитания и обучения, которая организует эффективное функционирование новых видов воспроизводящей деятельности» [6, с. 87].

Подводя итог, отметим, что для В.В. Давыдова возрастное развитие невозможно вне смены возрастных «эпох», состоящих из соответственных типов ВД. Сами же ВД любых типов — это результат специальной работы проектировщиков и программистов систем обучения и воспитания. Самым важным моментом является, по преимуществу, инструментальный, а не исследовательский характер подхода В.В. Давыдова к ВД как к понятию. Таким образом, понятие ВД для В.В. Давыдова — это не столько средство изучения и описания особенностей возрастного развития детей, сколько инструмент его (возрастного развития) проектирования и формирования.

Практическое применение В.В. Давыдовым понятия ВД стало классическим. Под его руководством был спроектирован и запущен в педагогическое производство новый тип учебной деятельности младших школьников. Эта новая учебная деятельность существенно (по целому ряду особенностей и характеристик) отличается от структур учения, складывающихся у большинства школьников исторически. Описанию особенностей запуска, развития и функционирования учебной деятельности (УД) в системе Эльконина—Давыдова посвящено достаточно много литературы [6, 21 и др.]. Для нас это пример, доказывающий возможность программирования и реализации массовых форм возрастного развития посредством складывания соответствующей ВД.

Резюмируя нашу попытку формально-теоретического анализа, можем выделить ряд важных особенностей и ограничений ВД как понятия.

- Понятие ВД создавалось прежде всего как средство объяснительное и формирующее, поэтому исследовательские, диагностические функции ВД ограничены рамками деятельностного подхода в пони-

мании его А.Н. Леонтьевым. В качестве средства диагностики понятие ВД уместнее использовать для оценки эффективности работ по реализации того или иного проекта ВД, а не для исследования естественно сложившихся особенностей разных этапов возрастного развития. Соответственно, в процессе возрастного развития регулярно появляются периоды, когда «...наблюдателю (даже с психологическим образованием) очень трудно определить и решить, какой именно (ведущей. — А.Л.) деятельностью занимается ребенок» [5], иначе говоря, периоды, для которых по тем или иным причинам отсутствуют соответствующие формы ВД*.

• Два типа ведущей деятельности: 1) «...идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы»; 2) «...происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей». Они обязательно должны обсуждаться в связке, «эпохой», как пишет П.Г. Нежнов, особым «функциональным полем». Иначе говоря, без задания и описания связи с ВД первого типа, формирующих у детей ориентацию в действительности «основных смыслов человеческой деятельности и задач, мотивов и норм отношений между людьми», проектировать и (или) строить ВД второго типа, в том числе и любые формы УД в рамках этой периодизации, нельзя, за ее границами некорректно (поскольку за границами обсуждаемой периодизации для обсуждения возрастного развития адекватнее использовать другие понятийные средства). Например, уровень развития игровой деятельности у старших дошкольников во многом в дальнейшем детерминирует уровень развития у них же учебной деятельности, что подтверждается достаточно большим количеством исследований.

• Субъектом ВД являются не дети и не взрослые — это всегда «совместная», по Д.Б. Эльконину, или «совокупная», по В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякову, деятельность, субъект которой сложно организован, «совокупен». В начале разворачивания ВД ее цели и задачи в основном воспроизводят взрослые, включая в этот процесс детей, и только к концу того или иного такта возрастного развития субъектом ВД могут стать дети, освоившие соответствующую сферу деятельности.

• Не менее важно, что количество «эпох» непостоянно, зависит от исторически сложившейся структуры того или иного взрослого общества, примером чего может служить появление в истории западного общества «эпохи» подростничества как новой эпохи (или редукция) и распад форм возрастного развития у современных нам дошкольников и подростков [19, 20]).

• Также непостоянно время протяжения, сложность и содержание каждого типа ВД в одной и той же «эпохе», и эти особенности ВД зависят от места взросления детей в стратовой и классовой структуре взрослого общества. В качестве примера может служить фиксация самим Д.Б. Элькониним качественно различных особенностей возрастного развития на одном и том же возрастном этапе детей из разных социально-экономических классов взрослого общества капиталистического типа, приведенная нами выше.

Возвращаясь к началу статьи, отметим, что понять основания сложного, неоднозначного отношения к понятию ВД в качестве рабочего, эффективно именно в современной нам ситуации можно именно с позиции «...наблюдателя ...с психологическим образованием...» [5]. Все попытки рассмотреть ВД того или иного возраста до того, как она не сложилась исторически или ее не оформили некие проектировщики, заведомо не могут увенчаться успехом. Соответственно как только в связи с достаточно резкой сменой ценностных основ и социальных норм нашего взрослого общества исторически сложившиеся формы проявления и воспроизводства ВД разных возрастных этапов существенно примитивизировались или распались, достаточно большое число исследователей («с психологическим образованием» и самой высокой квалификацией) перестали «наблюдать» ВД, например, у современных нам подростков**, что и стало одним из оснований обсуждения дефицита ВД как понятия.

Теперь при обсуждении критических замечаний по отношению к статусу и месту ВД в современном арсенале средств возрастной и педагогической психологии можно основываться на проведенном нами анализе появления и оформления ВД как понятия в отечественной психологии. Краткий анализ упомянутых выше критических статей начнем с формально-методологической критики ВД как понятия в статье Н.Н. Вересова [2].

С точки зрения автора, нет «... линейной зависимости между ведущей деятельностью и психологическими новообразованиями» [2, с. 84]. Там же автор ставит под сомнение самостоятельное значение ВД как основной и единственной формы возрастного развития и указывает на целый ряд не менее (а может, и более) важных понятий и идей, задающих и описывающих формы и движущие силы (механизмы) возрастного развития. Это и понятие «социальная ситуация развития» [2, с. 82], и еще одно важнейшее понятие — «психологическое новообразование» [там же, с. 83], и, мы уверены, еще целый ряд не упомянутых здесь автором и нами но не менее важных понятий. Далее Н.Н. Вересов отмечает, что, по

* На наш взгляд, в подобных ситуациях наблюдатель даже с психологическим образованием может видеть либо редуцированные остатки ВД, свойственной аналогичным периодам возрастного развития исторически прошлых, уже не существующих укладов взрослого общества, либо проявления ВД предыдущего такта развития, либо массовые формы поведения, задаваемые самими разными факторами взрослого общества, по преимуществу историческими, т.е. случайными.

** Поскольку формы ВД, которые сложились у советских подростков («общественно полезные») распались, исчезли, а проектированием и построением новых форм ВД для современных подростков никто в нужных масштабах не занимался.

Л.С. Выготскому, «развитие есть процесс перестройки ... структуры личности и сознания в целом, а не просто появление каких-то новых ее сторон и качеств, отдельных психических процессов», что также представляется нам бесспорным. В равной степени готовы согласиться с тем, что «... за достаточно простой на первый взгляд схемой смены ведущих деятельностей скрывается сложнейший процесс развития деятельности и сознания как органической системы» [там же, с. 85]. Несогласие вызывают следующие моменты:

- Не совсем понятно, как, в каком контексте Н.Н. Вересов соотносит и противопоставляет понятия «социальная ситуация развития» и «ВД»*.

- Также вызывает сомнения отождествление автором таких понятий, как тип строения личности [там же, с. 83] и «этапы возрастного развития».

- И, наконец, остается непонятным, почему автор не различает исследовательский и формирующий контексты употребления обсуждаемых им понятий и принципов.

В тексте Е.Е. Кравцовой [7] выделены три фундаментальные проблемы понятия ВД и построенной на нем периодизации возрастного развития. Первая проблема связана с самим понятием ВД и ее различными характеристиками как деятельности (предметность, мотивы, критерии, отделяющие ее от других, не ведущих деятельностей). Вторая заключается в том, что автор выражает свое непонимание относительно «...механизма смены одной ведущей деятельности другой» [7, с. 88]. Третья проблема, выделяемая автором, — это проблема связи ВД с психическим и личностным возрастным развитием детей [там же]. Далее Е.Е. Кравцова предлагает заменить понятие ведущей деятельности понятием возрастных психологических новообразований и указывает, что «... определение психологических особенностей возраста с помощью возрастных психологических новообразований позволяет ответить на вопросы, касающиеся условий, механизмов и закономерностей психологического развития» [7, с. 89].

Основной вывод Е.Е. Кравцовой состоит в том, что понятие «...возрастные психологические новообразования ... позволяют решить многие фундаментальные проблемы психологической науки» [7, с. 92], в том числе и выделенные в начале статьи проблемы понятия ВД.

Нам представляется, что в подходе, предлагаемом автором, такой вывод вполне логичен. Пока неочевидны преимущества принципов построения возрастной периодизации автора по сравнению с периодизацией Эльконина—Давыдова и других. Сомнения вызывает адекватность употребления понятия ВД в функции «...определения психологических особенностей возраста...» [7, с. 89], т. е. в контексте именно описательном, исследовательском, не формирующем, не деятельностном. Кстати, может, потому и возникает разговор о «...несводимос-

ти ведущей деятельности к деятельностной структуре» [7, с. 92].

В качестве примера обсуждения функционального дефицита понятия ВД обратимся к некоторым работам К.Н. Поливановой. Так, в одной из своих статей она отмечает, что «...есть периоды — младенчество, дошкольный, подростковый возрасты, — которые с трудом вписываются в рамки описания по типу деятельности» [15, с. 112], в другой фиксирует «... необходимость расширить рамки описания возраста ... рассматривать не только деятельностный компонент» [16, с. 70]. В качестве одного из оснований этих фиксаций приводится ряд работ, в которых вводятся «дополнительные измерения», такие как общение, система отношений и др. В качестве другого основания предлагается принципиальное различие двух типов моделирования — научного и художественного.

Первое основание, на наш взгляд, свидетельствует не о дефицитности понятия ВД, а о его определенности, целостности и, соответственно, ограниченности в качестве средства описания возрастного развития. Ранее мы отмечали, что понятие ВД в основном предназначено для проектирования, задавания нормативных форм возрастного развития. Во втором основании очень интересной и актуальной является фиксация К.Н. Поливановой функциональных различий между типами моделирования и близкое к технологическому описанию особенностей именно художественного моделирования как основы возрастного развития дошкольников и подростков. Возражение вызывает сама форма употребления понятия ВД.

Мы совершенно согласны с тем, что для полноценного описания моделирования, как научного, так и художественного, понятие ВД дефицитно.

Представляется очевидным, что если бы В.В. Давыдов с последователями в свое время не спроектировал и не построил учебную деятельность как ведущую для младших школьников, то и этот возрастной период также можно было бы отнести к тем, которые, по мнению К.Н. Поливановой, «...с трудом вписываются в рамки описания по типу деятельности» [15, с. 112].

Как уже многократно отмечалось нами и самой К.Н. Поливановой, понятие ВД исторически с момента своего появления в арсенале средств отечественной психологии «...не претендует на полное (конкретно психологическое) описание возраста...», в том числе и младшего школьного. После работ В.В. Давыдова основным назначением ВД как понятийного средства является использование его (понятия ВД) в качестве основания «...для проектирования развивающих образовательных пространств (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия)...» [14, с. 39].

Еще одним важным моментом, проявленным К.Н. Поливановой, является то, что в описываемых ею примерах игр современных подростков взрос-

* См. приведенную нами выше цитату Л.С. Выготского.

лые целевым образом не участвуют. Подростки моделируют или имитируют привлекательные для них ситуации из жизни взрослых в своих играх сами, как могут. Моделирование это или имитация — вопрос сложный, важный и интересный, ответ на него выходит за рамки данного текста. Важным здесь является отсутствие в деятельности или поведении подростков взрослого как участника, как части «совокупного» субъекта этой деятельности. Это отсутствие также подтверждает фиксацию того, что в примерах проявлена игра или (игровые) игроподобные формы поведения, а не ВД. Примеры подобных игровых форм поведения можно множить, и многие из подобных примеров будут вовсе не так безобидны*, как описанные. Возникает вопрос: кто несет ответственность за такие или другие естественно складывающиеся сюжеты и формы игр или игроподобного поведения подростков, за те переживания, в которых они начинают себя самосозидать и открывать?

Современная ситуация в образовании характеризуется тем, что взрослые в качестве совместной предлагают подросткам разные формы УД, но для большинства подростков учеба становится лишь формой поведения, зачастую вынужденного, а те формы поведения, в которых подростки пытаются моделировать или имитировать привлекательные для них «целостные культурные формы», взрослое общество интересуют весьма ограниченно — либо как предмет исследования, либо как источник возможных опасностей.

Но если мы ставим задачу не только исследовать и описать случившиеся вне и помимо нас ситуации самопознания и самосозидания старших дошкольников и подростков, но и формировать заданные способности к самопознанию и самосозиданию, мы должны будем использовать в качестве основного средства именно понятие ВД. Необходимость этого определяется, на наш взгляд, двумя моментами. Во-первых, как уже отмечалось, это основное назначение понятия ВД. Во-вторых, других средств, позволяющих эффективно программировать и проектировать этапы возрастного развития, пока нет**.

Отсюда возникает задача спроектировать в качестве ведущей деятельности, в которой будут воссоздаваться, моделироваться необходимые, педагогически целесообразные «целостные культурные формы», где можно будет запрограммировать (запроектировать) воспроизведение описанной К.Н. Поливановой структуры действий: «...замысливание — создание образа идеализированной целостности ... — воссоздание (воплощение образа) — предъявление

своего действия другим..., т. е. превращение действия в жест — возникновение состояния...». Такой деятельности, в которой «моделирование ситуации и обращение ее к окружающим приводит к обнаружению собственного состояния» [15, с. 114]. Нам представляется очевидным, что основой такой деятельности может быть только социально-моделирующая игра, в которой предметом моделирования становятся социальные структуры, соответствующие им позиции и моральные нормы и ценности современного подросткам взрослому обществу. Причем моделироваться должны не реальные ситуации, а идеальные их формы (более подробно см.: [8, 9]). Отметим, что и К.Н. Поливанова в качестве примеров моделирования целостных культурных форм приводит в основном описания ситуаций игры как дошкольников, так и подростков***.

Таким образом, для формирования ВД любого этапа возрастного развития сначала необходимо создать проект соответствующей ВД и реализовать его в практике образования, только после этого понятие ВД может использоваться как средство исследования. Иначе говоря, для того чтобы самый квалифицированный исследователь мог «увидеть» ВД того или иного этапа возрастного развития, данная деятельность должна быть сначала «назначена», т. е. спроектирована и запущена в педагогическое «производство». Причем обязательно в качестве «совокупной», предлагаемой взрослыми и принимаемой детьми****.

В связи с этим многочисленные в последнее время поиски ВД современных подростков выглядят достаточно странно, как минимум некорректно, напоминают попытки «пожинания несеяного».

Понятие ВД, безусловно, не единственное средство для анализа и обсуждения в современной психологии развития. Однако каждое понятийное средство имеет свои ограничения, в том числе и предметные. Так, если мы пытаемся использовать как средство теоретического анализа действие (или структуры действий), то с неизбежностью предмет анализа ограничивается развитием тех или иных предметных способностей, а контекст возрастного развития становится не основным, а одним из многих возможных. При использовании другой периодизации возрастное развитие остается основным предметом анализа, но теряется возможность проектирования его (возрастного развития) норм, «назначения» его форм.

Заканчивая наш анализ современной критики понятия ВД, еще раз отметим, что если ВД обсуждать в качестве «базисного понятия» в подходе А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и их последователей с учетом

* Например, подростковые преступные группировки, различные формы проявления национализма у современных подростков и т. д.

** По крайней мере, нам они неизвестны.

*** Нашу попытку создания развивающего пространства для современных подростков на основе игровой деятельности в качестве ведущей мы описали [8, 9].

**** Примером подобного могут быть результаты работ А.И. Мещерякова по формированию первой деятельности у слепоглухонемых детей [5].

его (подхода) особенностей и границ, то никаких смысловых и логических сложностей (кроме общенаучных) не возникает. При попытке переноса в другие контексты, например, в представления современных последователей Л.С. Выготского или в исследования особенностей жизни современных детей разных возрастов возникающие проблемы и несообразности связаны не с самим понятием, а с особенностями таких попыток.

Более того, если мы собираемся не только исследовать и описывать особенности возрастного развития на том или ином этапе, но и заниматься проектированием норм возрастного развития и реализацией этих проектов в практике современного образования, то в качестве основания такой работы именно эльконинско-давыдовское понимание ВД незаменимо, а самые сложные структуры действий заведомо недостаточны.

Литература

1. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.
2. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена.
4. Выготский Л.С. Педагогика подростка // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
5. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Крайцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
8. Либерман А.А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4.
9. Либерман А.А. и соавт. Создание развивающего пространства для подростков: методическое пособие. М., 2006.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
11. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Библиотечка журнала «Вестник образования России». 2006. № 3.
12. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
13. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
14. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
15. Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии. 2004. № 1.
16. Поливанова К.Н. Становление возрастной психологии в Психологическом институте // Вопросы психологии. 2004. № 2.
17. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2.
18. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
19. Смирнова О.В., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
20. Собкин В.С., Амбросимова З.В., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявление девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии. 2004. № 3.
21. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5.
22. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
23. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960—1962) // Вопросы психологии. 2004. № 1.

Concept of Leading Activity: Its Place and Possible Functions

A.A. Liberman,

Ph.D. in Psychology, head of the Science and Innovations Section at the Pedagogical Institute of Naberezhnye Chelny

The article focuses on the senses, matter and functions of the concept of leading activity that have been developed in Russian psychology. It gives a historical analysis of this concept, from the first mentioning of leading activity by L.S. Vygotsky to V.V. Davydov's implementation of his own project of leading activity in mass pedagogical practice. Several ways of discussing the disadvantages of leading activity as a modern conceptual tool are critically analysed as well. The article presents the author's views about the high effectiveness of the concept of leading activity as a means for designing and forming developmental stages in the practice of modern developmental education.

Key words: activity approach, leading activity, research instrument, means of formation, type of leading activity, agent of leading activity, joint agent of leading activity, features and boundaries of approach.

References

1. Venger A.L., Slobodchikov V.I., El'konin B.D. Problemy detskoj psihologii i nauchnoe tvorchestvo D.B. El'konina // Voprosy psihologii. 1988. № 3.
2. Veresov N.N. Vedushaya deyatel'nost' v psihologii razvitiya: ponyatie i princip // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
3. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiie rebenka. Stenogramma lekcii, pročitannoi v 1933 g. v LGPI im. Gercena.
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka // Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.
5. Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. № 2.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
7. Kravcova E.E. Ponyatie vozrastnyh psihologicheskikh novoobrazovaniy v sovremennoi psihologii razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
8. Liberman A.A. K voprosu o vedushei deyatel'nosti sovremennyh podrostkov // Voprosy psihologii. 2005. № 4.
9. Liberman A.A. i soavt. Sozdanie razvivayushhego prostanstva dlya podrostkov: Metodicheskoe posobie. M., 2006.
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1965.
11. Nezhnov P.G. «Funkcional'noe pole» kak celevoi orientir v razvivayushem obuchenii // Bibliotekha zhurnala «Vestnik obrazovaniya Rossii». 2006. № 3.
12. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 1.
13. Polivanova K.N. Nekotorye podhody k proektirovaniyu podrostkovoi shkoly // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 1.
14. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov. M., 2000.
15. Polivanova K.N. Periodizaciya detskogo razvitiya: opyt ponimaniya // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
16. Polivanova K.N. Stanovlenie vozrastnoi psihologii v Psihologicheskome institute // Voprosy psihologii. 2004. № 2.
17. Slobodchikov V.I. Kategoriya vozrasta v psihologii i pedagogike razvitiya // Voprosy psihologii. 1991. № 2.
18. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Integral'naya periodizaciya obshhego psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
19. Smirnova O.V., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennyh doskol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
20. Sobkin V.S., Ambrosimova Z.V., Adamchuk D.V., Baranova E.V. Proyavlenie deviacii v podrostkovoi subkul'ture // Voprosy psihologii. 2004. № 3.
21. Cukerman G.A. Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov? // Voprosy psihologii. 1998. № 5.
22. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971 № 4.
23. El'konin D.B. Vyderzhki iz nauchnyh dnevnikov (1960–1962) // Voprosy psihologii. 2004. № 1.