

Психологическая реальность субъектного действия

И. В. Жуланова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета

А. М. Медведев

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградской академии государственной службы

В статье действие рассматривается, с одной стороны, как единица психологического анализа, с другой как психологическая реальность, наблюдаемая в жизни человека и различно представленная на разных этапах онтогенеза. Исходным основанием для рассмотрения единицы психологического анализа стало известное положение Л. С. Выготского, сформулированное им в связи с проблемой взаимоотношения мышления и речи. В качестве единицы анализа рассматривается действие в понимании сначала А. Н. Леонтьева, а затем, и по преимуществу, Д. Б. Эльконина. Действие, следуя за Д. Б. Элькониним, представляется в отношении его сторон — смысловой и операциональной. Обсуждаются отношения этих сторон в различные периоды возрастного развития. Рассматриваются два типа действий: действия-переживания и действия-распредмечивания, их содержание и опосредствование. В качестве условия, порождающего субъектность, полагается расхождение смысловой и операциональной сторон действия и возникающая при этом рефлексия. Предполагается, что рефлексия, опосредствующая субъектность действия-переживания, порождает сознание, рефлексия, опосредствующая действие-распредмечивание, — содержательное мышление.

Ключевые слова: субъектное действие, смысловая сторона действия, операционально-техническая сторона действия, квазиорудийные действия, квазипредметные действия, опосредствование, действие-переживание, действие-распредмечивание, сознание, мышление.

Выбор в качестве предмета реальности субъектного действия определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, в отечественной психологии культурно-исторического направления при анализе предмета исследования принято ориентироваться на выделение его содержательных единиц. Основания такого подхода были даны Л. С. Выготским при рассмотрении проблемы мышления и речи. «... Следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии, — писал Л. С. Выготский. — ... Первый способ психологического анализа можно назвать разложением сложных психических целых на элементы... Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому...» [4, с. 13]. В противопоставление этому виду анализа Л. С. Выготский предлагает проводить «... анализ, расчлняющий сложное единое целое на единицы» [там же, с. 15] и тут же определяет, что может быть единицей: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [там же].

Обратим внимание на последние слова — «неразложимыми живыми частями этого единства». Использование Л. С. Выготским множественного числа означает, что сама единица обладает внутренней жизнью — отношением ее сторон. В чем отличие *сторон* от *элементов*? Входящие в состав единицы стороны не только полагают друг друга, но и переходят друг в друга, изменяясь до своей противоположности. В классике западной психологии примером такого взаимоотношения и таких взаимопереходов может служить введенное К. Г. Юнгом понятие «интроверсия — экстраверсия». Юнг сравнивал эти два способа отношения человека к себе и к окружающему миру с сердцебиением: ритмическая смена сокращения (интроверсия) и расширения (экстраверсия) образуют полный цикл и теряют свои функции друг без друга. Экстраверт имеет интровертные черты своего бессознательного и, наоборот, человек, поведенчески проявляющий себя как интроверт, несет в себе экстравертное бессознательное. Тем самым экстраверсия и интроверсия с необходимостью предполагают друг друга, как и вообще сознательное—бессознательное в психике человека, и переходят друг в друга.

В отечественной психологии, в деятельностном подходе А. Н. Леонтьева, *единицей* стало выступать *действие*. В книге «Проблемы развития психики»

внутренняя диалектика действия представлена в примере коллективной охоты — в описании действия загонщика: «То, на что направлены... процессы его деятельности... не совпадает с тем, что их побуждает, ... с мотивом его деятельности: то и другое здесь разделено между собой. Такие процессы, предмет и мотив которых не совпадают между собой, мы будем называть действиями» [10, с. 279]. (Более подробно характеристики действия, по А. Н. Леонтьеву, рассмотрены нами в более ранней публикации [7].)

Таким образом, внутри единицы — внутри человеческого действия — обнаруживается *отношение* цели (предмета действия) и мотива, техники выполнения и смысла: делается одно, а имеется в виду другое. Расщепление в едином акте действия предмета и мотива — исходный пункт возникновения *сознания*. При этом операциональная сторона действия строится в его отношении к предмету, а смысловая — в отношении к другим людям.

Действие выступает не только единицей анализируемой психологической реальности, но и единицей развития. Согласно структурно-динамической модели деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым, действие может как преобразовываться в деятельность, так и редуцироваться и превращаться в операцию. Механизм перестройки деятельности, названный им «сдвигом мотива на цель», можно рассматривать как смену полюсов действия: действие и его цель осмысливаются в более широком, в конечном счете — социальном — контексте, и действие становится деятельностью, а цель приобретает статус мотива.

«Это те обычные случаи, — пишет А. Н. Леонтьев, — когда человек под влиянием определенного мотива принимается за выполнение каких-либо действий, а затем выполняет их ради них самих, в силу того что мотив как бы сместился на их цель. А это значит, что данные действия превратились в деятельность. Мотивы деятельности, имеющие такое происхождение, являются сознательными мотивами. Их осознание совершается, однако, не само собой, не автоматически. Оно требует некоторой специальной активности, некоторого специального акта. Этот акт отражения отношения мотива данной конкретной деятельности к мотиву деятельности более широкой, осуществляющей более широкое, более общее жизненное отношение, в которое включена данная конкретная деятельность» [10, с. 310–311].

Сдвиг мотива на цель (расширение круга осознаваемого, в который включено действие) можно определить как «повышение действия в ранге». Напротив, превращение действия в операцию, его технологизацию и автоматизацию можно рассматривать как «понижение действия в ранге». Повышение в ранге приближает действие к личностному смыслу, понижение — дистанцирует от него, эта форма активности становится побочной, все менее осознается и перестраивается. Таким образом, в теории деятельности в качестве внутреннего отношения, составляющего

психологическое содержание действия, предстает отношение мотива и цели, это же отношение обеспечивает динамику действия как в сторону повышения в ранге (осмысления), так и в сторону понижения в ранге (автоматизации).

Действие как теоретическая модель и соотносимые с этой моделью культурные прототипы — это реальности культурно-исторические. (Как пишет Б. Д. Эльконин, «действие — это, в первую очередь культурно-исторический, а не психологический феномен» [17, с. 36]). Для психологического исследования необходима своего рода транскрипция — переход к рассмотрению того, как культурный образец (прототип) действия предстает в жизненной реальности, переход к онтологии действия, к представлению, что человек реально *делает* и что он при этом *переживает и осознает*. В психологической транскрипции предстает *реальная форма действия*.

Актуальность психологического анализа реальной формы действия связана с появлением в жизни современного человека множества суррогатов и симуляций субъектного культурного действия. Это относится как к взрослому сообществу, так и к детско-юношескому, на что всё больше обращают внимание психологи образования.

«Для детских психологов, — пишет Б. Д. Эльконин, — общим местом стали свидетельства распада сюжетно-ролевой игры, детского сообщества, увеличение случаев инфантилизма и др.» [16, с. 7]. В связи с этим возникает задача — при психологическом исследовании и при проектировании форм образования — определения собственно психологических критериев различения тех видов активности, которые могут быть отнесены к действию, и тех, которые к действию не относятся. Как пишет Е. Е. Кравцова, «... большую трудность представляют критерии, позволяющие отделить общение, предметную деятельность, игру и т. п. от необщения, не предметной деятельности, не игры и т. п. ... Речь идет о психологических критериях этих деятельностей, а не об их внешних проявлениях» [9, с. 88].

В психологии и педагогике культурно-исторической ориентации актуальность определяется центральной проблемой построения посреднического акта, направленного на «внедрение» культурного образца действия в спонтанную активность ребенка, поиском соответствующих опосредствований. Работа над этой проблемой предполагает поиск ответов на два взаимосвязанных вопроса: а) как определить ту реальную форму активности, которая актуализируется человеком в той или иной предметности (различить действие и недействие); б) как «погрузить» культурный образец (прототип) в реальность психической жизни человека и «заставить» его работать в этой реальности. Мы полагаем, что вырожденные, предельно редуцированные формы поведения не предполагают саму возможность культурного опосредствования, и, напротив, спонтанная активность (реальная форма), отвечающая критериям действия,

может быть направлена на поиск новых опосредствований.

Критерием того, что поведенческий акт — это действие (а не операция, не полевое поведение, не реакция на стимул), может быть представленность в нем смысловой и операционально-технической сторон. По Д. Б. Эльконину «предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если вы выпустите смысл, то оно перестает быть действием, но если вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него тоже ничего не останется... И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (фрагмент заключительной лекции курса детской психологии, прочитанной на факультете психологии МГУ в 1976 г. Цитируется по книге Б. Д. Эльконина «Психология развития» [18, с. 89–90]).

Теоретическое значение этого высказывания проясняется в контексте проведенного Д. Б. Элькониним анализа теорий психического развития: «Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в системах “ребенок—вещи” и “ребенок—другие люди” как раз и породило представление о двух не связанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неофрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании, эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие — развитие форм адаптации ребенка к “миру вещей”. Для З. Фрейда и неофрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизм адаптации ребенка к “миру людей”» [19, с. 65].

Комментируя это понимание действия, Б. Д. Эльконин пишет: «Все указания на существование двух независимых рядов действий — действий по общению и действий по преобразованию вещей — никогда не принимались и не могли быть приняты Д. Б. Элькониним. Он утверждал, что это производные и, более того, превращенные формы целостного человеческого действия, в котором освоение смысла (в разных формах обращения к другому) и освоение способа (в разных формах преобразования предметного мира) внутренне связаны, дополнительны по отношению друг к другу» [18, с. 90].

То, что действие «двулико», распространяется на любое человеческое действие. Дело в акцентах: *что именно делается и чем при этом опосредствуется*, и если то, что делается, видно «на поверхности» действия, то, чем оно опосредствуется, направляется и управляется, в реальности может быть скрыто. К. Н. Поливанова допускает возможность крайней степени акцентирования одной из сторон действия:

«В реальной жизни, в редукции действие, как правило, или знаково (сценично) или практично (направлено на определенный результат)» [12, с. 25].

(«Сценичность» действия — характеристика, которую К. Н. Поливанова дает нарочитому поведению подростков, рассчитанному на внешний эффект.) Нам представляется, что даже если действие *внешне* предстает в таких редукциях, его вторая скрытая сторона продолжает «работать» *внутри* единого действия, в противном случае действие перестает быть действием.

Различная направленность действий и их различного опосредствование приводят к возникновению многообразия их особенных форм, что обнаруживается уже на ранних стадиях онтогенеза. Рассматривая ранние подражательные действия детей, проявляющие предметно-орудийную, операционально-техническую сторону, В. И. Слободчиков отмечает: «... Довольно быстро происходит специализация и дифференциация подражательных действий: а) на собственно орудийные, обеспечивающие непосредственное включение ребенка в совместную деятельность со взрослым (самообслуживание, быт и др.), и квазиорудийные (игровые, символические), обеспечивающие включение его в жизнедеятельность взрослого (сферу профессиональных занятий, сферу социальных отношений и др.); б) на собственно предметные, реализующие самостоятельность ребенка в материальной предметности, и квазипредметные — действия замещения, реализующие самостоятельность ребенка в идеальной предметности» [14, с. 63].

Чтобы представить особенности ранних игровых действий, предшествующих ролевой игре, И. Е. Берлянд специально сравнивает уже сформировавшиеся «серьезные» действия детей 2–2,5 лет (идти куда-нибудь и зачем-нибудь, одеваться, есть ложкой и т. п.) и игровые действия в той же предметной реальности. «От соответствующих серьезных действий, — они, — эти действия отличаются... нерезультативностью, причем нерезультативность “входит в замысел”. Ребенок не просто по неумению не достигает результата... Эти действия либо заторможены, либо, наоборот, схематичны. Эти внешние отличия связаны с отличиями психологическими, с иным отношением ребенка к своему действию. Эти отличия можно понять, если рассматривать подобные действия как действия *изображающие*, создающие образ действия — в данном случае серьезного действия, уже освоенного ребенком... Предмет игрового действия совсем иной, чем у соответствующего ему серьезного действия. Этим предметом является *само действие*, оно является *предметом изображения...*» [2, с. 41].

И далее: «Ребенок, научившись ходить, начинает ходить “по-особому”, явно не для того, чтобы куда-нибудь прийти. Предметом действия является сама ходьба. Научившись ходить, малыш начинает изображать ходьбу» [там же, с. 42].

Эти же особенности игрового действия отмечал еще М. Я. Басов: «... Есть ли какое-либо содержание и целенаправленность в игре или нет, все равно главным фактором в развитии данной деятельности является не содержание и не цель, а процессуальность; содержание и целенаправленность составляют лишь внешнюю форму игрового процесса, но не его внутреннее существо» [1, с. 650].

Если принять, что в каждом периоде и соответствующем ему типе ведущей деятельности единицей развития выступает действие, то вместе с этим следует принять, что оно, согласно Д. Б. Эльконину, «двулико», только в каждом периоде развития явно предстает один из его «лик», в то время как другой выполняет «обслуживающую» функцию, функцию опосредствования. При этом, согласно В. И. Слободчикову, действие то предметно и орудийно в очевидности своих вещно-предметных эффектов, то квазиорудийно и квазипредметно, и тогда его вещно-предметные эффекты неочевидны, но в действиях представлена сосредоточенность ребенка на своих психологических состояниях и переживаниях. А согласно И. Е. Берлянд, действия то реально-результативны, то нерезультативны и образительны. Таким образом, в одних действиях акцентируется переживание самоощущения, действительности своего Я (младенчество, дошкольное детство, подростничество), в других, напротив, предметная сторона (раннее детство, младшая школа, старшая школа). Одни действия направлены вовне, они орудийно-предметны, другие, наоборот, направлены внутрь, они знаковы, их предметом выступают переживания самого действующего.

В наблюдаемом поведенческом рисунке (поведенческом тексте, в терминологии Г. А. Цукерман и К. Н. Поливановой) активность предстает в виде то действий, *изображающих культурные прототипы поведения*, то действий, *воспроизводящих прототипы культурных предметов* и достигающих (или не достигающих) какого-либо осязаемого предметно-вещного результата.

Обратимся еще раз к исследованию И. Е. Берлянд, в котором отмечается раздвоение действий (теперь уже в период сюжетно-ролевой игры) на изображающие и достигающие: «Возникает внешне парадоксальная ситуация: ребенок, изображающий определенного персонажа, в игре своими действиями *отделяет себя от своего действия-изображения*. Ребенок, созерцающий игру, слушающий сказку, т. е. находящийся вне действия, *отождествляет себя с чужим действием*. Действие изображения требует от ребенка обращения на свое действие и, тем самым, отделения от него» [2, с. 72].

Применительно к предметно-орудийной стороне И. Е. Берлянд вводит критерий различения игры и неигры: «Ребенок 4–5 лет может быть недоволен своим рисунком, много раз переделывать его, спрашивать: “Красиво? Правильно?” В этом возрасте самодостаточность продукта-образа, критическое отношение к нему различает рисование и конструирование

от собственно игры, здесь есть эстетические намерения, это скорее, “детское искусство”, чем “детская игра”» [там же, с. 71].

Обозначим изображающие действия, содержанием которых становится самоощущение и производимый психологический эффект, как *действия-переживания*, а действия, содержанием которых выступает воспроизведение культурной предметности, как *действия-распредмечивания*.

В *действиях-переживаниях* происходит то, что К. Н. Поливанова описывает, как «... своеобразное “примеривание” культурной реальности и обнаружение того чувства (состояния), которое при этом может возникнуть» [13, с. 115]. В этом случае действие оснащается (опосредствуется) средствами воздействия на себя с тем чтобы *«проявить себя для себя»* [там же, с. 114], а его смысловой стороной выступает определенное *переживание*, позволяющее почувствовать нечто, что вне этого действия неуловимо, неясно, смазано. Именно эти особенности присущи игровым действиям дошкольников. Игровое пространство специально так устроено, чтобы удерживать, усиливать и воспроизводить определенное переживание. Например, это переживание материнской заботы и детского послушания/непослушания в играх девочек в «дочки-матери», это переживание напряженной борьбы, удали, храбрости в играх мальчиков в «войну». Для того чтобы удерживать нужное состояние, необходимо относительно автономное (отделенное от взрослых и других детей, не участвующих в игре) игровое пространство, в котором воспроизводимая ситуация *удваивается*: снимается с воспроизводимого прототипа и *моделируется*. Заметим, что если ребенок выполняет неигровое «серьезное» действие, порученное ему взрослым, никакого удвоения, никакого акцентирования, никакого моделирования не происходит, он производит его с полной серьезностью и необходимой результативностью, и тогда это действие-достижение со всеми его атрибутами. Игра же — это определенная *проекция* ситуации семейной жизни, войны или противоборства, проекция, в которой так акцентированы отношения, чтобы вызвать соответствующие переживания.

Л. С. Выготский приводит пример, взятый им у Д. Селли (*Селли Д.* Очерки по психологии детства. М., 1901), предельного в своей чистоте удвоения и моделирования ситуации — две сестры однажды решили: «Давай играть в сестры». «Существенное отличие игры, как ее описывает Селли, — пишет Л. С. Выготский, — заключается в том, что ребенок, начиная играть, старается быть сестрой. Девочка в жизни ведет себя, не думая, что она сестра по отношению к другой... В игре же в “сестры” каждая из сестер все время непрерывно проявляет свое сестринство; тот факт, что две сестры стали играть в сестры, приводит к тому, что каждая из них получает правила для поведения. (Я должна быть во всей игровой ситуации сестрой по отношению к другой сестре.) Игровыми, подходящими к ситуации являются

только такие действия, которые подходят к этим правилам» [5, с. 206–207].

Заметим, что правила сестринского общения — это утрированные образцы поведения, заданные взрослыми, например, «помогать» друг другу, «слушаться» старшей и «уступать» младшей. Это своего рода «рафинированная модель» и «усилитель реальности» сестринского общения. Таким образом, из реального функционирования действия выводятся в область «проявления» и «примеривания» идеи отношений, где отношения становятся предметом специального построения, а значит — предметом рефлексии.

В *действиях-распредмечиваниях* происходит выявление идеального (культурного) содержания того материала, который составляет предметность действия. Следует уточнить: этот материал включается в ориентировочную активность именно для того, чтобы была проявлена идея этого материала. В наиболее развернутой форме действия-распредмечивания представлены в учебной деятельности школьника. В этот период ребенок начинает действовать с системно структурированным предметным содержанием, которое проецируется из «высоких» областей культуры (наука, искусство), специальным образом организуется «общественными взрослыми».

«Между реально существующей областью человеческой культуры — наукой — и учебным процессом, — пишет К. Н. Поливанова, — стоит важнейший (культурный) элемент — трансформация научного содержания в нечто иное — в содержания, подлежащие присвоению в особых формах (в частности, в форме учебной деятельности)» [13, с. 115].

И далее: «Трансформация научного содержания и превращение его в предмет работы ребенка есть особая... область человеческой деятельности, направленная на своеобразное “приготовление”, препарирование научного содержания в нечто, подлежащее присвоению в процессе обучения. В школьном обучении (как и при обучении действиям с культурными орудиями в раннем возрасте) мы имеем дело с созданием *некоторого особого объекта, муляжа научного предмета* (курсив наш. — И. Ж., А. М.)» [там же, с. 115–116].

Для того чтобы раскрыть способ, «адекватный, но не тождественный» (А. Н. Леонтьев) научному знанию, также необходимо *удвоение*: учебная деятельность это *специально построенная проекция* («скол», в терминологии К. Н. Поливановой) научно-исследовательской, познавательной деятельности. (Термин «проекция» кажется нам более удачным, акцентирующим дистанцию между наукой и учебным предметом, их разнопространственность и представленность в учебном предмете определенного ракурса рассмотрения науки.)

Как видим, освоение действия-переживания и действия-распредмечивания предполагает особую реальность, не ту, в которой реализуется действительное достижение. Это роль в сюжетно-ролевой игре, это учебный предмет в учебной деятельности. Эту осо-

бенность предмета осваиваемого действия Д. Б. Эльконин фиксирует, определяя предмет действия как «образец». Действия-переживания обращены к «образцам», в которых воплощен образ действия Другого. Действия-распредмечивания выполняются по отношению к «образцам», воплощающим обобщенные и анонимные культурные каноны. Вводя понятие «образец», Д. Б. Эльконин отмечал, что главное развивающее отношение — это отношение «ребенок—взрослый», предмет «между ними».

В *действиях-переживаниях* предметность «прозрачна» и пластична. В непосредственно эмоциональном общении младенца и родительской предметности «прозрачна» для эмпатии. В сюжетно-ролевой игре появляется предмет-трансформер (квазипредмет, по определению В. И. Слободчикова), поддерживающий хронотоп воображаемой ситуации. Его назначение — опосредствование игрового сюжета, а не воспроизведение свойств предмета-прототипа, наблюдается своего рода транзиторное опредмечивание-распредмечивание: обычная щепка становится то ложкой, то градусником, то шприцем, лишь бы не прекращалось само действие (в данном случае — игра в больницу). Транзиторность-трансформность игрового предмета в сюжетно-ролевой игре проявляется в том, что его применение не требует специальных усилий по освоению, усилия сосредотачиваются на другом полюсе — психологическом эффекте действия.

В подростковом возрасте действие также направлено в сторону психологических и социальных эффектов. Для обозначения ведущей деятельности этого периода О. В. Лишин использует введенное в работах В. В. Давыдова и работах Д. И. Фельдштейна понятие социально значимой деятельности. К. Н. Поливанова определяет ведущую деятельность современных подростков как проектную. Это очень разные деятельности: в исследовании К. Н. Поливановой [12] — это имитационно-изображающая активность, сосредоточенная на замысле, а в исследовании и педагогической практике О. В. Лишина [11] — это деятельность, претендующая на реальные социально, культурно и даже исторически значимые эффекты. Их можно объединить лишь по одному основанию — их акценту и смыслу в производимом психологическом и социальном эффекте.

В *действиях-распредмечиваниях* предметность «непрозрачна», она характеризуется определенной мерой «сопротивления материала». Предметно-манипулятивная деятельность в некоторой мере дистанцирует ребенка от взрослых, но предметное окружение, в котором действует ребенок, так или иначе организовано для него взрослыми. Если это окружение построено удачно, то в нем присутствуют те самые игровые предметы, которые, по выражению Д. Б. Эльконина, начинают «играть с играющим» в отсутствие реального взрослого.

В младшей школе, когда растущий человек включается в систематическое школьное обучение, ему приходится осваивать содержание учебных

предметов, специально для него построенное взрослыми (дидактами, методистами, учителями). Здесь взрослые выступают как «родовые существа» («общественные взрослые») и в этой функции они «прозрачны» — не в том смысле, что они «не видимы» для школьника, а в том смысле, что «сквозь» их понимание и построенные ими алгоритмы и модели ему представлена проекция культурного содержания — учебный предмет. И хотя по определению В. В. Давыдова [6], учебная деятельность строится в форме *квазиисследования*, учебный предмет и распределенный учащимися обобщенный способ действия предстают во всей серьезности «сопротивления материала», что принципиально отличает орудийно-предметное оснащение учебной деятельности от орудийно-предметного оснащения сюжетно-ролевой игры. Сквозь конкретного взрослого видится культура — обобщенные способы культурного действия. Наконец, в ранней юности, согласно представлениям, сложившимся в отечественной психологии развития (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн), человек возвращается к воспроизводящим действиям, что оформляется в учебно-профессиональной деятельности.

Помня, что, согласно Д. Б. Эльконину, главное развивающее отношение — это отношение «ребенок—взрослый», обратимся к роли взрослого в обозначенных типах действия.

В *действиях-переживаниях*, где деятельность разворачивается на квазипредметном и квазиорудийном материале — сюжетно-ролевая игра дошкольников, интимно-личное общение подростков (по Д. Б. Эльконину), проектная деятельность подростков (по К. Н. Поливановой), — присутствие и соучастие реального взрослого не обязательно, более того, он может стать существенной помехой. Появление родителей способно прервать сюжетно-ролевую игру дошкольников, и тем более — интимно-личное общение подростков. Для этих ситуаций характерно дистанцирование в квазиреальность, в которой происходит примеривание человеческих (взрослых) отношений и экспериментирование с ними. Взрослый в этих ситуациях представлен идеально, *образ взрослого и есть главное опосредствование*. (Это не означает изоляции от взрослых, взрослые включаются в другие формы активности ребенка.)

В *действиях-распредмечиваниях*, в отличие от ситуации действия-переживания, освоение предметности и орудийности — в предметно-манипулятивной деятельности, в учебной деятельности и в учебно-профессиональной деятельности — требует *сотрудничества с реальными взрослыми* (сначала родителями, потом педагогами). Без специально организованного сотрудничества возникают существенные затруднения в распределении культурного содержания той реальности, которая включена в деятельность. Так, применительно к учебной деятельности младшего школьника Г. А. Цукерман пишет: «... Задача существует для ребенка только в

определенной ситуации отношений со взрослым» [15, с. 34].

«В школьном возрасте, — пишут А. Л. Венгер и К. Н. Поливанова, — появляется собственно учебное отношение к ситуации, которое характеризуется тем, что для ребенка в явном (осознанном) виде выступает задача, поставленная взрослым, и предложенный им способ ее решения. Действия ребенка определяются не предметным материалом задачи, а условиями (правилами действия, сформулированными взрослым, и направлены на конкретизацию общего способа...) Действия ребенка направляются, с одной стороны, имеющимся предметным материалом, с другой — непосредственными отношениями со взрослым (т. е. не общими правилами, а конкретными требованиями, указаниями)» [3, с. 56–57].

Освоение действий-переживаний и действия-распредмечивания предполагает различного рода знаковые опосредствования. Д. Б. Эльконин писал о двух видах знаков — о первичных знаках и о вторичных знаках, соотнося их первичность и вторичность с последовательностью их появления в онтогенезе и, соответственно, с их функцией.

«Есть ... естественная история знака, которая начинается очень рано. У младенца, например, покачивание — знак присутствия взрослого. Знак действует не как нечто единичное, а как социальный агент. А отсюда — ход к диалогизму» [19, с. 515].

И далее: «То, чем занимается П. Я. Гальперин, и чем занимался А. В. Запорожец (эталон, меры), — не знаки, а познавательные орудия, они расчлениют предметы познания, это материальные орудия анализа. Во всяком случае они не совсем то, чем интересовался Л. С. Выготский (они уже вторичные знаки)» [там же].

Первичные и вторичные знаки различны по происхождению и по функции.

Первичные знаки обязаны своим происхождением другому человеку, за первичным знаком стоит реальный Другой. По функции они источник диалогизма, поскольку представляют в жизни человека функцию Другого: постановщика задачи, носителя замысла, контролера, оценщика.

Вторичные знаки в жизни отдельного человека (не в истории культуры) своим происхождением обязаны не конкретным людям, а культурным канонам. Они определяют алгоритмы, схемы, модели, культурные нормы. Их функция состоит в распределении, т. е. в том, чтобы переводить опредмеченные в вещах культурные свойства в живую форму деятельности, выявлять значение и назначение вещи и строить свои действия в соответствии с этими значениями и назначениями.

В *действиях-переживаниях*, опосредствованных первичными знаками, акцентировано то, *ради чего*, в конечном счете — ради кого, нечто делается. В *действиях-распредмечиваниях*, опосредствованных вторичными знаками, — то, *что*, *за счет чего* и *каким образом* нечто делается.

В определенные моменты расхождение между смысловой и операционально-технической сторонами действия становится субъективно ощутимым, тогда возникают условия для осознания этой дистанции. Обнаружение самим действующим этой дистанции может предстать в виде внутреннего конфликта. (Классический пример — «горькая конфета» у А. Н. Леонтьева.) Внутренний конфликт может переживаться как раздвоенность субъекта: один недоволен другим. В научных дневниках Д. Б. Эльконина есть указание на такую раздвоенность, как условие порождения сознания: «18.8.1977. Человек — всегда *два человека*. ... В этом же парадокс Льва Семеновича: “ребенок плачет как пациент и радуется как играющий”. Может быть, именно поэтому *со-знание*? В игре — ребенок и роль, в предметном действии — ребенок и образец. Предметное действие и есть начало *со-знания*» [19, с. 511–512].

Через некоторое время Д. Б. Эльконин возвращается к этой идее и уточняет: «20.12.1977. Человек — *всегда* два человека. В основе духовного движения — “святое недовольство”. Всегда “один” недоволен “другим” (например, противоречие между самооценкой и уровнем притязаний; у подростков — *взрослость*). Нет! Именно не всегда, а только в определенном периоде. “Святое недовольство” только в определенные периоды развития. Человек недоволен и решает изменить обстоятельства, а ребенок меняет не обстоятельства, а свое положение в данных обстоятельствах (что и есть его обстоятельства)» [там же, с. 512].

Применительно к двум типам действия можно предположить, соответственно, и две ситуации, две формы «святого недовольства»:

— недовольство, содержанием которого выступает смысл действия (например, признание постыдности намерения, совесть, осознание бессмысленности делаемого и т. п.);

— недовольство невозможностью реализовать замысел ввиду недостаточности предметно-орудийных средств (включая мыслительные).

В этих ситуациях возникают условия для рефлексии, и становится возможным тот самый «сдвиг поведения», который мы, вслед за М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко и Б. Д. Эльconiным (см.: [7]), определяли как явление субъектности. Содержание рефлексии, соответственно предметности и опосредствованию действий, различно. В первом случае ее содержание относится к сфере этоса (С. Л. Рубинштейн), во втором — к сфере теоретического мышления (В. В. Давыдов).

Выводы

Единицей анализа в деятельностном подходе выступает предметное действие в единстве его сторон — смысловой и операционально-технической. «На поверхности» реальной жизни ребенка, подростка, юноши действие предстает преимущественно одной из сторон, и в этом смысле оно оказывается редуцированным и обращенным то к «миру людей», то к «миру вещей». Преимущественная направленность действий человека то к социальной и психологической реальности, то к предметной реальности позволяет рассматривать два типа действий, обозначенные нами, соответственно, как действия-переживания и как действия-распредмечивания.

Смысл действия-переживания — самоощущение, самосознание, возникающее в результате «примеривания» того или иного образа поведения. Операционально-техническая сторона — анимация образца — роли и сюжета в игре, предметности поведения в проектной деятельности.

Действие-переживание опосредствуется первичными (в терминологии Д. Б. Эльконина) знаками. Это знаки, значение которых — другой человек в его определенной роли, функции.

Расхождение смысловой и операциональной сторон действия-переживания, симптомом которого становится «святое недовольство», создает условия для явления субъектности (в понимании М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко и Б. Д. Эльконина). Субъектность, возникающая в действии-переживании, — это *порождение нового опыта сознания*.

Смысл действия-распредмечивания — раскрытие содержания способа действия в той или иной сфере человеческой культуры. Операционально-техническая сторона — преобразование культурных предметов и их заместителей (учебных моделей и других «муляжей» и «проекций»).

Действие-распредмечивание опосредствуется вторичными знаками, значение которых — нормы, каноны, алгоритмы деятельности, принятые в человеческой культуре.

Расхождение смысловой и операциональной сторон действия-распредмечивания также создает условия для явления субъектности. Субъектность, возникающая в действии-распредмечивании, — это порождение нового обобщенного способа, *нового опыта рефлексивного мышления*.

Литература

1. *Басов М. Я.* Общие основы педологии. М.; Л., 1931.
2. *Берлянд И. Е.* Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
3. *Венгер А. Л., Поливанова К. Н.* Особенности отношения детей к заданиям взрослого // Вопросы психологии. 1988. № 4.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2005.
6. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. *Жуланова И. В., Медведев А. М.* Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
8. *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. М., 1984.
9. *Кравцова Е. Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
10. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
11. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. М., 2006.
12. *Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
13. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
14. *Слободчиков В. И.* Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.
15. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.
16. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3.
17. *Эльконин Б. Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
18. *Эльконин Б. Д.* Психология развития. М., 2005.
19. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Psychological Reality of a Subjective Action

I. V. Zhulanova

PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State University of Education

A. M. Medvedev

PhD in Psychology, assistant professor at the Psychology chair, Volgograd Academy of State Service Academy

The article regards action in two aspects: as a unit of psychological analysis and as a kind of psychological reality, that may be observed in a person's life and differently presented at different stages of ontogenesis. The start point for investigation of this unit of analysis was a well-known statement by L. S. Vygotsky, elaborated in the context of relationships between thinking and speech. As the unit of analysis the present research takes action as it was defined by A. N. Leontyev and then generally by D. B. Elkonin. Following D. B. Elkonin, action is discussed in relation to its both aspects — meaning and operational. Relations between these two aspects in different periods of development are discussed. Two types of actions, their contents and mediation are analyzed: actions — emotional experiences (*perezhivaniya*) and actions — de-objectifications. The authors argue that contradictions between the meaning and the operational aspects of an action and the emerging reflection are the conditions for developing subjectivity. Supposed that reflection mediating subjectivity of actions — emotional experiences (*perezhivaniya*) procreates consciousness and reflection mediating actions — de-objectifications procreates object-related thinking.

Keywords: subjective action, meaning aspect of an action, operational aspect of an action, quasi-object actions, quasi-tool-related actions, mediation, actions - emotional experiences (*perezhivaniya*), actions - de-objectifications, consciousness, thinking.

References

1. *Basov M. Ya.* Obshnie osnovy pedagogii. M.; L., 1931.
2. *Berlyand I. E.* Igra kak fenomen soznaniya. Kemerovo, 1992.
3. *Venger A. L., Polivanova K. N.* Osobennosti otnosheniya detei k zadaniyam vzroslogo // *Voprosy psikhologii.* 1988. № 4.
4. *Vygotskii L. S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.
5. *Vygotskii L. S.* Psikhologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
6. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushego obucheniya. M., 1986.
7. *Zhulanova I. V., Medvedev A. M.* Prototipy sub'ektnogo deistviya // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya.* 2010. № 1.
8. *Il'enkov E. V.* Dialekticheskaya logika. M., 1984.
9. *Kravcova E. E.* Ponyatie vozrastnyh psikhologicheskikh novoobrazovaniy v sovremennoi psikhologii razvitiya // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya.* 2005. № 2.
10. *Leont'ev A. N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
11. *Lishin O. V.* Pedagogicheskaya psikhologiya vospitaniya. M., 2006.
12. *Polivanova K. N.* Psikhologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // *Voprosy psikhologii.* 1996. № 1.
13. *Polivanova K. N.* Psikhologiya vozrastnyh krizisov. M., 2000.
14. *Slobodchikov V.I.* Stanovlenie reflektivnogo soznaniya v rannem ontogeneze // *Problemy refleksii: sovremennye kompleksnye issledovaniya.* Novosibirsk, 1987.
15. *Cukerman G. A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
16. *El'konin B. D.* Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya // *Voprosy psikhologii.* 1992. № 3.
17. *El'konin B. D.* Deistvie kak edinica razvitiya // *Voprosy psikhologii.* 2004. № 1.
18. *El'konin B. D.* Psikhologiya razvitiya. M., 2005.
19. *El'konin D. B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy. M., 1989.