

Становление 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 рассматривается цикл становления субъектного действия. Исходными основаниями для рассмотрения действия как развивающейся реальности послужили положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского: понимание развития как взаимодействия реальной и идеальной форм психического (поведения); представление об интериоризации как механизме развития; представление о стадийности перехода от интерформы к интраформе действия и знаковым опосредствовании этого перехода. В рассматриваемой модели акта выделяются такие стадии как спонтанная активность, совокупное действие; совместно-распределенное действие; индивидуальное субъектное действие. Обсуждаются особенности результата развития, определяемого как самостоятельное произвольное действие, оснащенное обобщенным способом. Предлагается рассматривать результат в контексте возможностей дальнейшего развития. Возможность такого рассмотрения связывается с понятием функционально-смыслового поля.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, интерформа, реальная форма, идеальная форма, интериоризация, совокупное действие, совместно-распределенное действие, самостоятельное произвольное действие, функционально-смысловое поле.

В предшествующих публикациях мы рассматривали прототипы субъектного действия [10] — культурные образцы действия, в которых представлено единство смысловой и операционально-технической сторон, а также реальные формы действия [11], отличающиеся от прототипов тем, что в них акцентирована одна из сторон — смысловая или операционально-техническая. Такие действия были нами представлены как действия-переживания и как действия-распредмечивания.

В данной статье мы намерены рассмотреть становление субъектного действия: его исходную форму, результат его становления и этапы (фазы, стадии) становления.

В классических исследованиях культурно-исторической психологии становление субъектности связывается с взаимодействием реальной формы и идеальной формы и присвоением идеальной (культурной) формы в актах интериоризации. Согласно этим представлениям носителем реальной формы выступает ребенок, носителем идеальной формы — взрослый (общественный взрослый). Каждое осваиваемое действие сначала носит интерпсихический характер. В дальнейшем происходит интериоризация — вращивание нового способа действия. По мере интериоризации способа ребенок начинает действовать без помощи взрослого, самостоятельно, его действие становится интрапсихическим.

На первый взгляд, у Л. С. Выготского акт интериоризации представлен как *двухтактный*. Известна

используемая им метафорическая формула закона интериоризации: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [7, с. 344].

В первоначальном определении интерформа — взаимодействие взрослого и ребенка или взаимодействие ребенка со сверстниками — описано у Л. С. Выготского как *подражание* ребенка действиям взрослого или сверстников. В дальнейшем Л. С. Выготский стал говорить о *сотрудничестве* взрослого и ребенка, и под интерформой действия стало пониматься именно сотрудничество или *помощь* и *руководство* взрослого, что представлено в понятии зоны ближайшего развития.

Наряду с этим двухтактным строением Л. С. Выготский рассматривает стадийное строение акта развития, в котором представлены *четыре стадии*. Приведем эту стадийную развертку: «В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков» [5, с. 161].

Таким образом, акт развития предстает как переход от натуральной, (непосредственной) формы к

культурной (опосредствованной, произвольной) через интерпсихическую форму с помощью освоения (интериоризации) знаковой операции. Заметим, что в двухтактной схеме представлена роль взрослого, а в четырехтактной — роль знака. Мы полагаем, что в различных фазах акта становления субъектного действия меняются и роль взрослого, и роль знака.

Обратимся к рассмотрению интерформы в работах последователей Л. С. Выготского.

Читая Д. Б. Эльконина, можно предположить (прямых указаний на это нет), что сама интерформа действия содержит стадийность. Она включает *совокупное действие и совместное действие*. «Проблема совместного действия, — пишет Д. Б. Эльконин, — проблема интерпсихического как у Л. С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого... Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А. Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что врачивается! Врачивается Другой!» [28, с. 58]. Такую «полную координированность и соразмерность действий, их некую особую сопряженность» Д. Б. Эльконин и назвал «совокупным действием» [там же, с. 59].

В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков прямо указывают на существование совокупного действия как самостоятельной психологической реальности: «...Настоящей совместной деятельностью предшествует совокупная деятельность...» [13, с. 91].

Главная особенность совокупного действия состоит в том, что в нем не происходит никакого реального, т.е. завершаемого объективным предметно-вещным результатом преобразования, в нем строится взаимная ориентировка участников.

При общем понимании исходности совокупного действия — как своего рода *введения в интерформу, попадания в поле интерпсихического* — в работах представителей культурно-исторической и деятельностной психологии можно найти различные акцентировки того, на чем полюсе — взрослого или ребенка — располагается инициация совокупного действия. Согласно одной точке зрения в совокупном действии участвуют инициативный взрослый и принимающий и подхватывающий его инициативу ребенок, согласно другой, наоборот, — инициативный ребенок и подхватывающий его инициативу взрослый.

Так, согласно В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякову — это деятельность, в которой «... в полном смысле этого слова действует только взрослый. Он имеет определенные мотивы деятельности, ставит цели и задачи, в решение которых тем или иным способом

вовлекает ребенка» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [13, с. 91]. Это деятельность, «... в которой ребенок не выступает как субъект деятельности наравне со взрослым; здесь еще только формируется способность к деятельности, освещаются отдельные ее элементы (действия и операции)» [там же]. Таким образом, инициатором и субъектом совокупного действия, согласно этим представлениям, выступает взрослый.

Есть и другая акцентировка. Известно высказывание А. Н. Леонтьева о необходимости определенного уровня активности и инициативы у самого ребенка, без чего освоение культурных образцов становится невозможным. «Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, — пишет А. Н. Леонтьев, — должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя и не тождественна) воплощенной в ней человеческой деятельности. Другой вопрос, насколько адекватна будет эта деятельность ребенка и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного предмета или явления, *но эта деятельность всегда должна быть*» (курсив автора) [15, с. 373]. Адекватная, «хотя и не тождественная» деятельность ребенка — это его пробно-предметные действия, в которых среда ребенка проявляется как натурально-культурная. (Мы разделяем понимание культурной натуральности применительно к спонтанной активности ребенка, представленное в статье П. Г. Нежнова [20].)

О собственной активности ребенка в интерпсихической форме действия писал Д. Б. Эльконин: «Ребенок овладевает всем богатством действительности — миром предметов и действий с ними, языком, человеческими отношениями, мотивами человеческой деятельности и всеми человеческими способностями — только через и при посредничестве взрослых людей... Однако только *собственная деятельность ребенка* (курсив наш. — И. Ж., А. М.) по овладению действительностью, опосредствованная его отношениями со взрослыми... является движущей силой развития ребенка...» [28, с. 18].

Понятие совокупного действия позволяет синтезировать оба представления, если предположить в нем *реципрокность*.

Понятие реципрокного детерминизма использовалось А. Бандурой при построении теории социально-когнитивного бихевиоризма. «На интерактивность, — пишет А. Бандура, — следует смотреть как на процесс реципрокного детерминизма — ... личностные факторы и факторы внешней среды *взаимодействуют меж собой как взаимозависимые детерминанты...*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [2, с. 23]. Новые виды поведения ребенка исходно определяются его взаимодействием с «моделью». Под моделью А. Бандура понимает поведение Другого — взрослого. Реципрокность состоит в *одновременнос-*

ти противоположных стимулов: ребенок ищет образец-модель для подражания, и взрослый, обращаясь к ребенку, ведет себя не естественным для своего обычного поведения, а «модельным» образом. «Встреча» взаимообращенных рядов стимулов обеспечивает закрепление модели поведения. Близкие представления можно найти в размышлениях Э. Эриксона о семейном воспитании: воспитывать ребенка может только «семья, воспитанная ребенком» [32, с. 105].

Но в отличие от описаний и объяснений взаимодействия, предложенных в теориях А. Бандуры и Э. Эриксона, в теории Л. С. Выготского существенный момент: *недуалистическое совмещение в акте развития двух видов детерминации* — внутренней (самодвижения собственной активности ребенка) и внешней (социальная обусловленность). Рассматривается не «то и другое», а само «средостение», что становится возможным, если принять идею самодетерминации интерформы.

Особенность строения хронотопа совокупного действия заключается в обращенности действующих друг к другу, в синхронизации их активности, в однопространственности и в одновременности действований.

Итак, отправным пунктом становления действия выступает совокупное действие, имеющее реципрокную детерминацию, предметностью которого становится построение взаимной ориентировки действующих и переживание реципрокности и согласованности, а знаковым опосредствованием выступают аффективно заряженные знаки первого рода. Это знаки присутствия, задающие горизонт новых смыслов. (Например, в классическом примере Л. С. Выготского — ситуации возникновения указательного жеста — мать *осмысливает* неудавшееся хватательное движение ребенка, придает ему *смысл указательного жеста*.) Совокупное действие вводит действующих в интерформу действия. Это соответствует переходу от «употребления внешних знаков без осознания способа их действия» к осознанию способа их действия и опробованию этого способа.

Следующей фазой интерформы становится совместно-распределенное действие.

Совместно-распределенное действие имеет иной хронотоп, нежели совокупное действие: в нем вклады участников разнесены в пространстве и во времени. В отличие от совокупного действия его участники обращены не только друг к другу, но и к предмету совместной деятельности, координируя усилия по его преобразованию. Акцент переносится с переживания на распределенность.

Построению совместно-распределенных действий в специально организованных экспериментальных условиях были посвящены исследования, проведенные в 80–90-е годы коллективом под руководством В. В. Рубцова и ставшие началом развивающейся в настоящее время социально-генетической психологии [23]. В основании исследовательского подхода, построенного В. В. Рубцовым, понимание

совместно-распределенного действия как персонификации позиций при их объединении общей задачей и при опосредствовании особыми знаковыми конструкциями — схемами действия. В. В. Рубцов [24, с. 15] приводит высказывание Л. С. Выготского, обосновывающее такое видение совместно-распределенных действий. «За всеми высшими функциями и их отношением стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей, — пишет Л. С. Выготский. — Отсюда: принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделения функций между людьми, персонификации функций: например, произвольное внимание — один овладевает, другой овладеваем. Разделение того, что слито в одном (сравни современный труд)» [6, с. 11]). Отметим, что в данном случае — в случае совместно-распределенного действия — делается акцент на разделении и персонификации функций, в отличие от совокупного действия, в котором акцентирована слитность и реципрокность. По мнению В. В. Рубцова, позиционные взаимодействия при групповом решении задач актуализируют как механизм разделения функций, так и способ овладения ими, поскольку именно в этом распределении они становятся явными (соотносимыми, противопоставляемыми, сопоставимыми, координируемыми и т. п.). Как отмечает В. В. Рубцов, «эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне» [24, с. 15].

Какие когнитивные функции активизируются и развиваются в совместной деятельности? Несомненно, это функция планирования, та, что в ранних работах научной школы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова именовалась внутренним планом действия (ВПД). Об этом запись Д. Б. Эльконина, сделанная в «Научных дневниках»: «21.8.1969. Внутренний план действий — это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека = партнера или конкурента. Как он поступит? И как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает? Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели...» [31, с. 499]. Наличие общей цели, а значит и общей задачи — ведь цель всегда задана в определенных условиях (А. Н. Леонтьев) — разворачивает действующих в сторону предметного содержания — предмета и условий действия. В совместно-распределенном действии «встреча» действующих происходит на другом знаке, который вслед за Д. Б. Эльconiным мы определяем как знак второго рода, — обеспечивающем согласование операций и их подчинение общему алгоритму действований.

Роль таких знаков в построении совместно-распределенных действий и была предметом исследований лаборатории В. В. Рубцова. В работах В. В. Рубцова [22; 23], А. Ю. Коростелева [14], Р. Я. Гузмана [9], В. В. Агеева [1], Ю. В. Громыко [8] использовались оригинальные методики, предпола-

гавшие групповую работу испытуемых со специально организованной искусственной предметностью и специально построенной знаковой системой — схемой действия.

В этом цикле исследований применялись и аппаратные методики. В работе Р. Я. Гузмана [9] школьники вычерчивали траекторию на двухкоординатном самописце. При этом школьники-испытуемые сопровождали построение траектории своеобразными вокализациями: «И-и-и-пое-е-е-хали...», «Стоп-стоп-стоп!!!», «Поме-е-е-дленнее...» и т. п. На следующем этапе они строили векторную модель движения. Переход от сопровождающей реальное движение вокализации к последующему (после решения двигательной задачи) построению векторной диаграммы можно рассматривать как переход от первичного знакового опосредствования (вокализация) ко вторичному (векторная диаграмма). Строимое движение требовало ориентации на реального Другого (синхронизации операций) в реальном хронотопе действия и переживания этого действия, поэтому знак был живым обращением к партнеру. Диаграмма строилась «по следам» решения задачи и фиксировала в культурной (принятой в физике) форме общий способ построения траектории, т. е. была средством распределения образца действия и средством рефлексии способа.

Заметим, что в отличие от первичных знаков, значение которых — живое присутствие *реального Другого* (покачивание колыбели, держание за руку, обращение с призывом или запретом, действие-вызов, представленное в исследованиях И. Е. Берлянд и Л. И. Элькониной, посвященных детской игре), значения вторичных знаков анонимны. Конечно же, как говорит Б. Д. Эльконин [29, с. 90], и экспериментальная, и учебная предметность не возникает сама собою, за нею стоит некто, кто «подложил» ее ребенку, решающему задачу, но в данном случае это *анонимный или отстраненный Другой* — автор методики, ее предметного и аппаратного оформления, автор учебного курса.

Акт развития завершается *самостоятельным произвольным действием* ребенка, в котором представлен освоенный им культурный способ действия и знаково-символические средства управления. Наконец, по образному выражению Л. С. Выготского, «то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке» [5, с. 143]. Человек, освоивший действие, теперь несет в себе образ интериоризированного Другого, а также образ культурного образца действия. Образ интериоризированного Другого, возникший в совокупном действии, позволяет удерживать смысловую сторону действия, образ координированного способа, сложившийся в совместно-распределенном действии, позволяет удерживать операционально-техническую сторону, осуществлять планирование и управление действием. Возникает *самостоятельное индивидуальное произвольное действие*. В ориентировке полноценного субъектного действия представле-

но **кто** (переживание) и **как** (распредмечивание) действует.

Таким образом, акт развития предстает как последовательность:

- спонтанная активность;
- совокупное действие;
- совместно-распределенное действие;
- самостоятельное индивидуальное действие.

Остановимся на краткой обобщенной характеристике каждой из стадий.

В *спонтанной активности*, предшествующей циклу становления субъектного действия, наряду с множеством производимых ребенком действий представлено обращение к другому человеку. В раннем онтогенезе это обращение ребенка к взрослому. По А. Н. Леонтьеву [15, с. 377], это «вызов взрослому на общение». При этом в поведенческой активности ребенка могут проявляться признаки «святого недовольства» (Д. Б. Эльконин [31, с. 512]). Причиной «святого недовольства» может стать обнаруживаемый ребенком разрыв — несоответствие между тем, что он делает самостоятельно, и тем горизонтом действия, который обнаруживается в его общении со взрослым. Как отмечают В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, «... обнаруживается ... разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания (“хочу быть, как ты, и не могу стать, как ты!”)» [25, с. 47]. Идеальная форма, вступающая во взаимодействие с натуральной формой поведения, *провоцирует человека на обнаружение их несоответствия* и, тем самым, своих ограничений. «Святое недовольство» — симптом мотивации к самоизменению.

В *совокупном действии* ребенок и взрослый строят взаимную ориентировку в «режиме» реципрокного детерминизма, нащупывая возможную координацию взаимодействия и проясняя его смысл. Совокупное действие проживается с акцентом на *переживание*, оно опосредствуется *знаками первого рода* [31, с. 515]. (По определению Д. Б. Элькониной, это знаки присутствия другого человека и его места в совокупном действии: уже приводившийся нами пример — успокаивающее младенца покачивание колыбели — знак присутствия взрослого.)

В *совместно-распределенном действии* происходит изменение направленности действия, оно направляется на общую предметность и способ ее преобразования. Если совокупное действие-переживание эмпатично, то совместно-распределенное действие-преобразование (действие-распредмечивание) — технологично: распределение «вкладов» в общую целенаправленную активность позволяет построить технологию достижения реального предметного результата. Совместно-распределенное действие опосредствуется знаками второго рода — схемами, алгоритмами, программами действия, поддерживаемыми ВПД.

В полноценном, нередуцированном *индивидуальном субъектном* действии представлен культурный способ действия, оснащенный знаками первого

и второго рода, определяющими человеческую направленность действия (ради кого оно производится), и его культурное опосредствование (операционально-техническую сторону).

Приводимая здесь схема с меньшей или большей разработанностью воспроизводилась в исследовательской и образовательной практике, построенной на идеях культурно-исторической психологии. При этом поскольку индивидуальное действие, оснащенное культурным способом, служило ориентиром развивающей ситуации как в экспериментах, воспроизводящих идею ЗБР (включая и наши исследования [17; 18; 19]), так и в учебных ситуациях, ему уделялось гораздо больше внимания, чем совокупному действию и совместно-распределенному действию. Именно с самостоятельным индивидуальным действием соотносятся критерии сформированности основных новообразований учебной деятельности (теория и практика системы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова) — овладение обобщенным способом, способность самостоятельно ставить учебную задачу, сформированность анализа, рефлексии и планирования, а также предметность, системность и обобщенность учебно-познавательных действий.

Кроме того, что акцент в понимании развития делался на самостоятельности, одновременно в этом понимании акцентировалась та сторона субъектности, которая является в действии-распредмечивании. Именно к такому типу действия могут быть отнесены показатели «обобщения с места» и «быстрого и успешного решения задач», которые долгое время были симптомами различия «теоретиков» и «эмпириков» среди учащихся в системе развивающего обучения.

Индивидуальное самостоятельное произвольное действие, оснащенное обобщенным способом, как результат интериоризации культурного образца действия, культурного прототипа (в случае развивающего обучения — учебного действия) в силу его свертывания и симультанизации его ориентировки может оказаться редуцированным к исполнительскому, к действию-достижению. (Ведь быстрое и успешное решение задач — это показатель достижения.) Если не выходить за контуры освоенного функционирования, действие замыкается на себя, рефлексивируется и совершенствуется, что приводит к своего рода перфекционизму. При таком представлении результат развития отпадает в некую автономную сферу функционирования и уже не может рассматриваться в «горизонте развития» (Б. Д. Эльконин). Такое действие уже не претендует на «сдвиг поведения», а только на продолжение стереотипного функционирования. Акт овладения собственным поведением в таком действии уже снят. В прошлой публикации [11] мы определяли такую ситуацию как понижение действия в ранге.

Приступая к рассмотрению становящегося субъектного действия, приведем два высказывания Б. Д. Эльконина, задающие направление наших размышлений.

«Привычка говорить о результате лишь как о завершении выводит результативность из горизонта развития. В горизонте развития имеет смысл говорить о результате в его отношении к будущему, говорить о том, что *открывается*, когда нечто иное завершается. Самостоятельность и инициативность должны быть “помещены” на границу завершения-открытия и поняты как энергии проявления нового пространства возможностей».

«Существуют два допущения, крайне затрудняющие мышление о развитии и его практику. Первое — допущение изолированного действия. Видимо, такое допущение — результат формального и абстрактного соотношения действия и деятельности, при котором и то и другое мыслится как бы уже готовым и наличным. В этом и в похожих случаях уместен вопрос о том, где находится и откуда, из какой реальности экстрагирован интересующий объект — в данном случае, действие. И далее начать понимать, каким образом искомый объект может быть “вложен” в эту свою исходную большую его реальность» [30, с. 223]. Возникает вопрос, в какой «горизонт» следует «вернуть» экстрагированную из реальности единицу анализа — действие, чтобы можно было увидеть полноту сторон и потенции субъектности. Возможность такого «возвращения» предложена П. Г. Нежновым: рассматривать в качестве новообразования акта развития не овладение обобщенным способом действия, а функционально-смысловое поле (или функциональное поле — ФП). «В отличие от “общего способа действия” как способности, для которой рефлексивность выступает образующей характеристикой, — пишет П. Г. Нежнов, — главной особенностью итогового новообразования является некоторая мера непосредственности, т. е. *определенная слитность субъекта с объектом (средой) и с самим собой, с аффективной стороной своего действия*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [20].

В авторском определении «ФП — это “культурная натуральность”, т. е. особый функциональный орган, задающий “из индивида” горизонт его собственного *целостного действия*» (курсив наш. — И. Ж., А. М.) [20]. ФП строится на переходе от культурного опосредствования к «культурной непосредственности». В одной из работ В. С. Библера такой переход описывается следующим образом: «Отделение “сути вещей” (их потенций) от их бытия означает построение в уме “идеализованного предмета” как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть одновременно два предмета — внутри меня и вовне — невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [3, с. 368]. В описываемом В. С. Библером акте понимания можно усмотреть две фазы: 1) построение идеального предмета и его применение как средства понимания; 2) присвоение этого средства и переход к непосредственности — культурной непосредственности. Понимание уничтожает дистанцию в отношении между субъектом и объектом и снимает необходимость рефлексивного опосредствования этого отно-

шения. Рассматриваемый переход — это снятие рефлексивного момента: больше нет необходимости соотношения идеальной предметности и реальной предметности — идеальная форма теперь «встроена» в реальную. Реальность приобретает новую характеристику — становится функционально-смысловым полем.

Как известно, полевая концепция психического была предложена К. Левином. Л. С. Выготский обращался к динамической теории К. Левина, размышляя над механизмами внимания и над механизмами волевых процессов. «Л. С. Выготский указывает на недооценку способности человека “выйти из поля”, которую сам К. Левин трактовал как специфическое отличие человека», — пишет исследовательница архивов Л. С. Выготского Е. Ю. Завершнева [12, с. 126–127]. И далее, как отмечает Е. Ю. Завершнева: «Полемика с К. Левином перерастает в подлинный диалог, совместное движение к общей цели. Л. С. Выготский уверен, что решение динамической проблемы найдено (запись “Sehr wichtig. Единство интеллекта и аффекта”)...» [там же, с. 129]. Эта тема переходит в заметку «О воле», где Л. С. Выготский формулирует следующее: «Воля — это понятие, ставшее аффектом; волевой человек — это личность, определившая свои поступки и образ жизни из аффекта Я» (цит. по: [12, с. 130]).

Взаимоопосредствование аффекта и интеллекта конституирует функционально-смысловое поле. «Таким образом, — заключает П. Г. Нежнов, — ФП — это аффективно “заряженное” и интеллектуально организованное психологическое поле, порождаемое “пробно-продуктивными” (Б. Эльконин) действиями, и это реальность, в меру построения которой индивид обнаруживает то, что именуется опытом, компетентностью и определенностью предпочтений (интересов)» [20].

Примеривания «разрешающих возможностей» вновь обретенных функциональных органов могут проявляться как новые действия-вызовы. Например, овладение мышлением и его логическим аппаратом в младшем школьном возрасте проявляется в известных феноменах подросткового максимализма, описываемых Л. И. Божович [4], опробующих проектных действиях, описываемых К. Н. Поливановой [21]. Согласно нашим исследованиям [16], на переходе от подростничества к юности можно наблюдать изменение хронотопа функционально-смыслового поля: изменение содержания и структуры жизненного пространства и жизненной перспективы, усиление субъектного, личностного начала, что выражается в особой пристрастности молодых людей. Действительность и действенность ФП как субъектного новообразования проявляется в актах, определяемых А. Н. Леонтьевым как «апробирование цели действием» (что мы ранее [11] определяли как повышение действия в ранге), а в более широком жизненном контексте — в актах «публикации» замыслов, намерений и личной позиции.

Выводы

Традиционными для культурно-исторической психологии стали представления о развитии субъектности как взаимодействия реальной и идеальной формы поведения, в котором путем знакового опосредствования осуществляется вращивание культурной формы. Привычная понятность такого механизма развития провоцирует отождествление спонтанной индивидуальной активности ребенка с реальной формой действия, а интеракции со взрослым — со взаимодействием реальной и идеальной формы, т. е. с интерформой будущей культурной функции. Несомненно, реальная форма действия и идеальная форма действия существуют, также существует (бывает, случается) и интерформа, в которой они вступают во взаимодействие. Но столь же несомненно, что *не любая* спонтанная активность есть начало акта развития и *не любое* общение есть интерформа вызревающего психологического новообразования.

Началом акта становления субъектного действия мы полагаем лишь такую спонтанную активность, в которой представлены действия-вызовы по поводу этой деятельности — деятельности, в которой реализуется некая «натуральная культурность», происходит обнаружение этой «*эмоти*» и ее культурной ограниченности. В спонтанной активности ребенка есть множество проявлений, включая и вызовы взрослого на общение. Действие-вызов должно еще явить «запрос» на изменение реальной формы, что может быть прочитано в актах «святого недовольства».

Если действие-вызов достигает своей цели (при этом не важно, кто был инициатором вызова), возникают условия реципрокности, когда активность ребенка и взрослого принимает форму совокупного действия. Совокупное действие мы рассматриваем как введение в интерформу. Результат совокупного действия — построение возможностей совместной ориентировки и координации усилий. Совокупное действие — это по преимуществу *действие-переживание*.

На следующей стадии интерформа переходит в совместно-распределенное действие, в котором активность участников разворачивается в сторону предмета преобразований. Построение совместно-распределенного действия также предполагает «встречу на знаке», но это вторичные знаки — ЗНАКИ АНОНИМНОЙ КУЛЬТУРЫ, их значения фиксируют технологию предметного преобразования. В совместно-распределенном действии формируется функция планирования (ВПД). Результат совместно-распределенного действия — раскрытие оснований культурного способа преобразования предмета. Совместно-распределенное действие — это по преимуществу действие-распределение.

Наконец, цикл развития завершается индивидуальным культурным действием. Возможны варианты такого действия:

— автоматизированное, по сути, действие-достижение, в пределе — операция (культурный навык);
 — рефлексивное, заикленное на совершенствовании операционально-технической стороны (перфекционизм);

— наконец, самостоятельное субъектное действие, оснащенное функционально-смысловым полем, открывающим горизонт дальнейшего развития.

Именно в этом, последнем, варианте видим мы итог становления *субъектного действия*.

Литература

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога.) М., 1975.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–1984. Т. 3.
6. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 1.
7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2005.
8. Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
9. Гузман Р. Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.
10. Жуланова И. В., Медведев А. М. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
11. Жуланова И. В., Медведев А. М. Психологическая реальность субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. № 1.
12. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2.
13. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
14. Коростелев А. Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. № 4.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
16. Медведев А. М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива. Волгоград, 2008.
17. Медведев А. М., Жуланова И. В., Марокова М. В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. Волгоград, 2011.
18. Медведев А. М., Марокова М. В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
19. Медведев А. М., Нежнов П. Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
20. Нежнов П. Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Тезисы Всерос. научно-практич. конф. «Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и основания современной психологии развития» (Москва, 14–16 апреля 2005). М., 2005.
21. Поливанова К. Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4.
22. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
23. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.
24. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
25. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
26. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
27. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3.
28. Эльконин Б. Д. Л. С. Выготский—Д. Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5.
29. Эльконин Б. Д. Психология развития. М., 2005.
30. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010.
31. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
32. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Subjective Action in Development

I. V. Zhulanova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University

A. M. Medvedev

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Psychology, Volgograd State Pedagogical University

The article focuses on the developmental cycle of the subjective action. Regarding the action as a developing reality is based upon the following ideas of Vygotsky's cultural-historical theory: the understanding of development as an interaction between the real and ideal forms of behaviour; the concept of interiorization as a developmental mechanism; the concept of gradual transition from the inter-form to the intra-form of action and sign-mediated character of this transition. The article describes several stages of the action model reviewed, such as: spontaneous activity; aggregate action; joint-distributed action; individual subjective action. The developmental outcome, which is defined as individual voluntary action, is discussed as well. It is suggested that this outcome should not be considered a self-sufficient formation, but should be regarded in the context of further development possibilities. Thus the concept of the functional-meaning domain is introduced.

Keywords: cultural-historical psychology, inter-from, real form, ideal form, interiorization, aggregate action; self-sustained voluntary action, functional-meaning domain.

References

1. Ageev V. V., Davydov V. V., Rubcov V. V. Oprobovanie kak mehanizm postroeniya sovместnyh deistvii // Psihologicheskii zhurnal. 1985. № 4.
2. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb., 2000.
3. Bibler V. S. Myshlenie kak tvorchestvo. (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga.) M., 1975.
4. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
5. Vygotskii L. S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982–1984. T. 3.
6. Vygotskii L. S. Konkret'naya psihologiya cheloveka // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986. № 1.
7. Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
8. Gromyko Yu. V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovместnoi deyatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1982.
9. Guzman R. Ya. Rol' modelirovaniya sovместnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnykh zadach // Voprosy psihologii. 1980. № 3.
10. Zhulanova I. V., Medvedev A. M. Prototipy sub'ektnogo deistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 1.
11. Zhulanova I. V., Medvedev A. M. Psihologicheskaya real'nost' sub'ektnogo deistviya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2011. № 1.
12. Zavershneva E. Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L. S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arhiva // Voprosy psihologii. 2008. № 2.
13. Zinchenko V. P., Mesheryakov B. G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheskii ishodnaya edinitsa psihicheskogo razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. № 2.
14. Korostelev A. Yu. Psihologicheskie osobennosti organizatsii sovместnogo uchebnogo deistviya shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1980. № 4.
15. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
16. Medvedev A. M. Rannyya yunost': samosoznanie i zhiznennaya perspektiva. Volgograd, 2008.
17. Medvedev A. M., Zhulanova I. V., Marokova M. V. Genetiko-modeliruyushii metod v issledovanii psihicheskogo razvitiya. Volgograd, 2011.
18. Medvedev A. M., Marokova M. V. Organizatsiya zony blizhaishego razvitiya planiruyushei funktsii myshleniya u shkol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 1.
19. Medvedev A. M., Nezhnov P. G. Metod i rezul'taty issledovaniya sformirovannosti soderzhatel'nogo analiza kak komponenta reflektivnogo myshleniya // Razvitie osnov reflektivnogo myshleniya v processu uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V. V. Davydova, V. V. Rubcova. Novosibirsk, 1995.
20. Nezhnov P. G. «Funktsional'noe pole» kak celevoi orientir v razvivayushem obuchenii // Tezisy Vseros. nauchno-praktich. konf. «Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i osnovaniya sovremennoi psihologii razvitiya» (Moskva, 14–16 aprelya 2005). M., 2005.
21. Polivanova K. N. K probleme vedushei deyatel'nosti v podrostnichestve // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 3–4.
22. Rubcov V. V. Organizatsiya i razvitie sovместnyh deistvii u detei v processe obucheniya. M., 1987.
23. Rubcov V. V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1996.
24. Rubcov V. V. Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 1.
25. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Integral'naya periodizatsiya obshego psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
26. Cukerman G. A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
27. El'konin B. D. Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1992. № 3.
28. El'konin B. D. L. S. Vygotskii–D. B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
29. El'konin B. D. Psihologiya razvitiya. M., 2005.
30. El'konin B. D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. Izhevsk, 2010.
31. El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
32. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.