

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА
ПО ПРОБЛЕМАМ ИГРЫ

Г.П. ЩЕДРОВИЦКИЙ

К методологии педагогического исследования игры

Настоящая работа имеет очень узкую, строго ограниченную цель: провести методологический анализ педагогического изучения игры и на основе этого наметить возможные и необходимые в настоящее время направления дальнейших исследований; она должна отделить, отграничить их друг от друга и тем самым сделать возможным разработку более детальных и строгих методов изучения. Главное внимание в работе будет обращено на проблемы построения общей теории игры.

Г. Специфические задачи
и место методологического анализа
в исследовательской работе

Г. Как особое и относительно обособленное подразделение в исследовании методологический анализ становится возможным лишь после того, как накоплены уже сравнительно обширные и разнообразные знания об объекте. Можно сказать, что он и появляется именно потому, что они накоплены, ~~нече- му, что они накоплены~~, потому что с ними надо особым образом работать, потому что они дают возможность исследовать объект иначе, чем раньше. Но тем самым определяется и тот специфический предмет, в котором идет методологический

анализ: он направлен на эти знания, на их взаимные отношения, на задачи исследования и исследовательские процедуры, наконец, на отношения знаний, задач и процедур к объектам. Таким образом методолога интересует не объект как таковой, а другое, значительно более сложное образование - система взаимоотношений между объектом, задачами изучения его, знаниями и действиями исследователя. Но зато благодаря этому методолог может давать рекомендации в отношении будущих процедур исследования объекта.

2. Одна из важнейших задач, которую предназначено решить-методологическое исследование, это синтез в единой теоретической системе различных знаний об одном объекте (или группе объектов).

Каждое из знаний об объекте вырабатывается в связи с определенными практическими задачами. Оно отражает объект с какой-то одной стороны, выделяет в нем небольшую группу свойств, необходимых для решения именно этой практической задачи. То, что важно для решения одной задачи, оказывается, чаще всего, неважным, несущественным для решения других. Поэтому появление новых практических задач, во-первых, заставляет брать объект с новых сторон, выделять в нем свойства и образовывать новое знание, а во-вторых, ставит вопрос об отношении к уже выработанным, уже имеющимся знаниям, заставляет выяснять, можно ли использовать их для решения вновь вставших практических задач или для получения новых знаний об объекте.

Когда накоплено достаточно большое число таких односторонних, частных знаний, возникает особая теоретическая задача - попробовать объединить их в одном многостороннем знании об объекте; она имеет не только абстрактное, но и сугубо практическое значение: позволяет рационализировать, уплотнить накопленные знания и тем самым ведет к экономии в работе с ними.

Но как можно объединять в одной системе односторонние знания об объекте, полученные в связи с решением ча-

стных практических задач?

Обычно их соединяют чисто механически, союзом "и" и тогда изучаемый объект выступает как сумма тех сторон, свойств, которые в нем раньше были выделены. Схематически эту процедуру можно представить так:

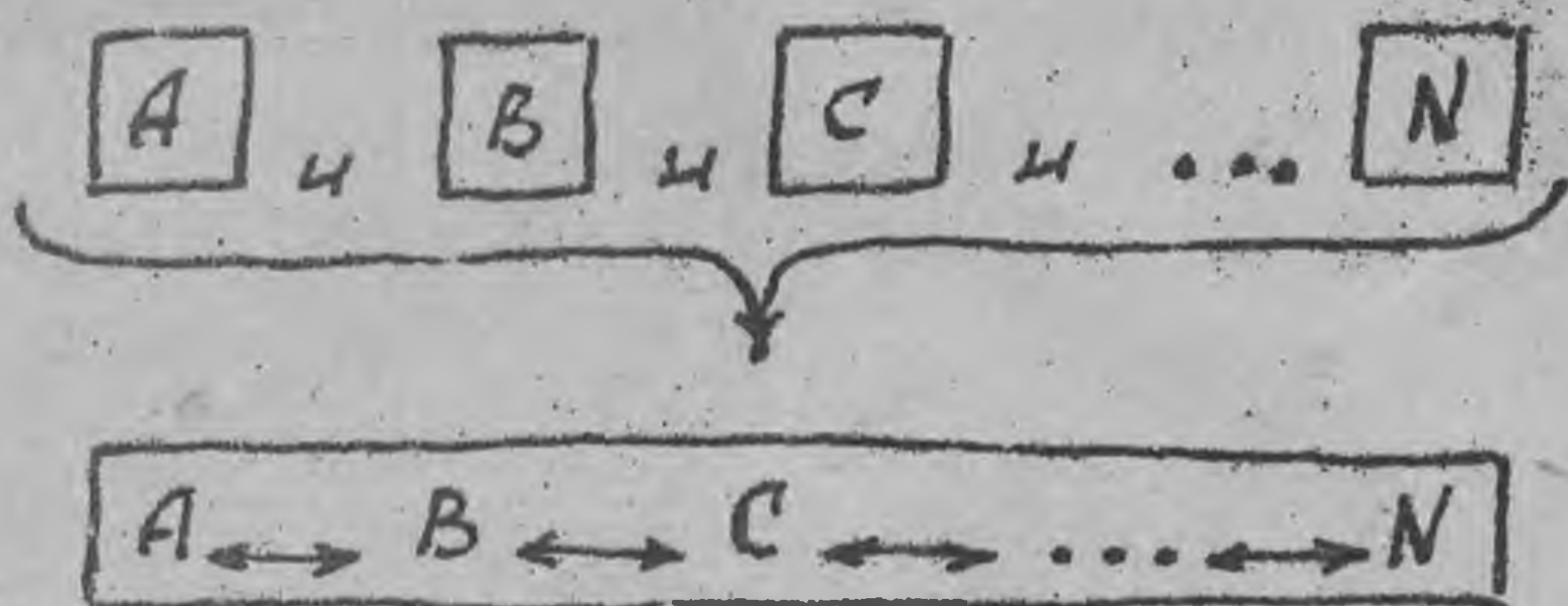


Схема I.

В качестве методологических оснований подобной процедуры могут выступать два разных принципа.

Одним является положение — оно встречается чаще всего, хотя и редко когда формулируется явно, — что каждое из зафиксированных в знании свойств является субстанциальной частью объекта и поэтому реальная структура объекта слагывается из них. Тогда формальные связи, устанавливаемые в плоскости знаний, просто переносятся "внутри" самого объекта и трактуются как его структурные связи.

Второй принцип является по сути дела агностическим; он просто отрицает возможность постановки вопроса о структуре объекта, отличной от связи его феноменологически выявляемых свойств, и утверждает, что позитивно-научная постановка проблемы не должна идти дальше вероятностно устанавливаемой "сетки" свойств; это и будет система объекта (для нас).

Второй принцип, очевидно, не может удовлетворить нас по общим философско-гносеологическим основаниям. Но и ложность первого понимания обнаруживается сейчас повсеместно,

что заставляет ставить вопрос по-новому (хотя имеется еще масса исследователей, которая настаивает на прежнем чисто механическом понимании абстракции как "разложения" объекта на части).

Суть нового понимания, к которому мы должны обратиться, заключается в следующем. Можно предположить, что содержание знаний, вырабатываемых при решении частных практических задач, подобно проекциям, которые мы "снимаем" с объекта при разных "поворотках" его. Схематически это можно изобразить так:

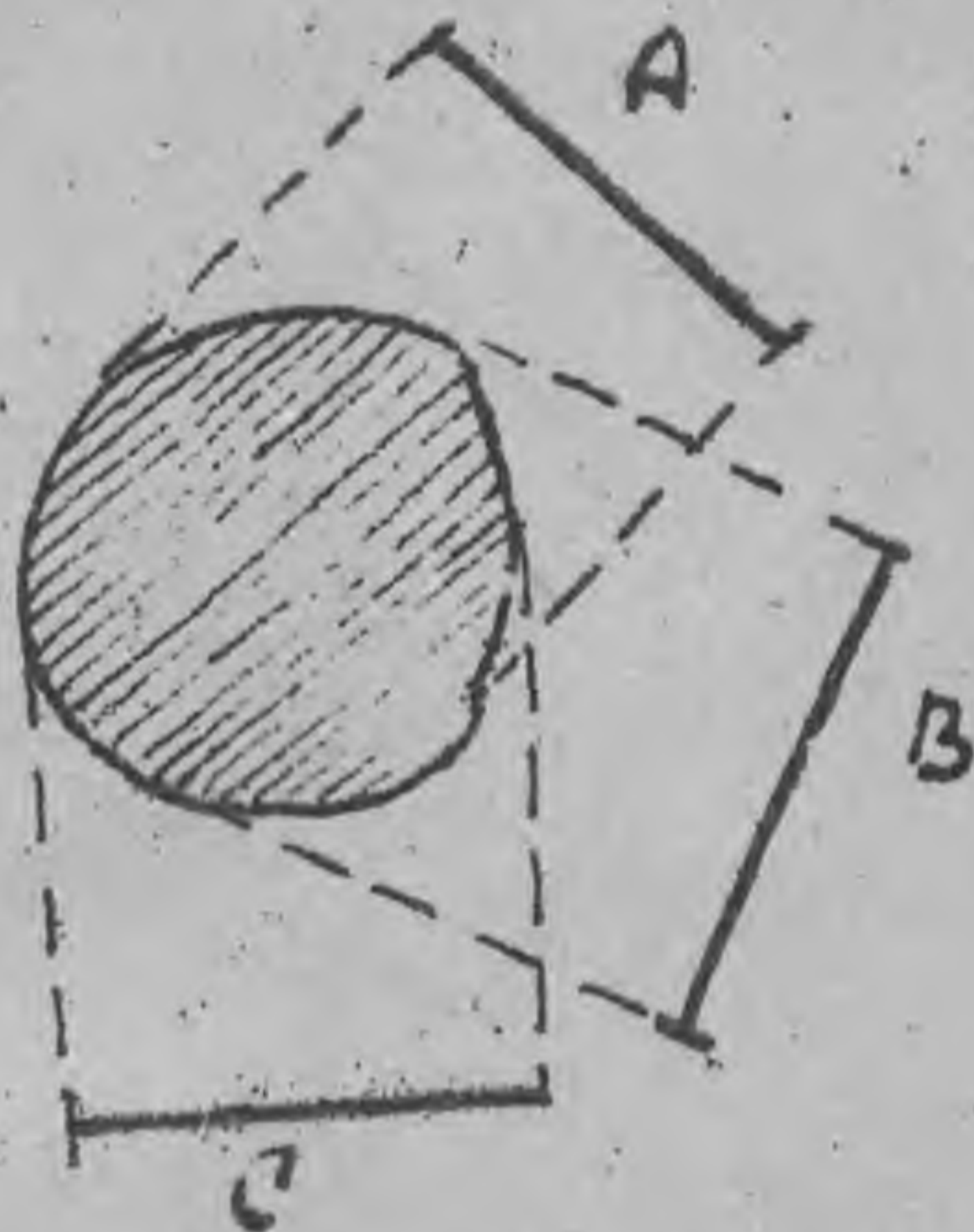


Схема 2.

где заштрихованный круг - это сам объект, а линии А, В, С... изображают знания, фиксирующие разные стороны этого объекта. Если такое представление абстракций справедливо, то, очевидно, чисто механический синтез знаний А, В, С... не даст никакого реального представления о строении объекта и, наоборот, всегда будет вести к заблуждениям и ^{ложным} постановкам вопросов.

Но как же в таких случаях решается насущная проблема синтеза различных односторонних знаний об одном объекте?

Во-первых, решение идет по линии очень резкого различения объекта и предмета изучения.

Объект это то, что противостоит исследованию, это та реальность, которая изучается и всегда отлична от имеющегося в этот момент исторически ограниченного, относительного знания.

Предмет изучения, и напротив, формируется самим исследованием, это реальность, созданная самой наукой, она существует лишь постольку, поскольку есть знание об объекте.

Приступая к изучению какого-либо объекта, мы берем его с одной или нескольких сторон. Эти выделенные стороны становятся "заместителем" всего многостороннего объекта. Поскольку это знание об объективно существующем, оно всегда объективируется нами и как таковое образует предмет науки. Если воспользоваться изображениями, данными выше на схеме 2, то предмет в его отличии от объекта можно будет представить так.



Схема 3.

В специальных частных исследованиях мы всегда рассматриваем предмет знания как адекватный объекту. И это правильно. Но при этом каждому исследователю надо всегда помнить, — а в методологическом исследовании это положение становится главным, — что предмет знания не тождествен объекту: он представляет собой результат и продукт деятельности человеческого мышления, он существует в особых средствах науки, и как особое создание человеческого общества, как образ, он подчинен особым закономерностям жизни, не совпадающим с закономерностями жизни самого объекта.

Одному и тому же объекту соответствует обычно несколько различных предметов знания (мы изобразили это на схеме 2).

Характер предмета зависит не только от того, какой объект он отражает, но и от того, зачем этот предмет

сформирован, для решения какой задачи. Задача исследования и объект являются теми двумя факторами, которые определяют, как, с помощью каких приемов и способов исследования будет сформирован необходимый для решения данной задачи предмет.

Расхождение системы изображений с реальной структурой объекта не является каким-либо аномальным и недопустимым явлением. Наоборот. Всякая система формальных изображений объекта является особой оперативной системой, в которой действуют совершенно иначе, нежели действовали бы с самим объектом. Поэтому мы никогда не можем и не должны стремиться к тому, чтобы системы изображений совпадали со структурами объекта. Очевидно, нужно прямо противоположное, - чтобы это несовпадение было осознано как принцип и чтобы из него исходили при решении методических проблем.

Чертежные проекции не изображают частей детали, но это нисколько не мешает их использованию, поскольку существуют особые процедуры, позволяющие переходить от них к самой детали в процессе ее изготовления или от одних проекций к другим, например, к аксонометрической проекции. Значит, главное, - чтобы существовали эти процедуры переходов между различными представлениями, а это будет означать также и существование связей между ними.

Но процедуры "синтеза", как нетрудно заметить, соотносительны с процедурами абстракции, они могут быть применены только к специально приспособленным для этого, специально выработанным проекциям. Мы можем переходить от одних чертежных проекций к другим и строить по проекциям объекты только потому, что сами эти проекции получены особым образом, именно так, как этого требуют последующие процедуры связи. Иначе можно сказать, что процедуры абстракции и процедуры синтеза представлений, полученных посредством их, должны быть органически связаны между собой, должны образовывать единый познавательный механизм.

Но этот принцип может быть применен к любым теоретическим представлениям, которые мы хотим объединить. И прежде всего он заставляет нас сделать вывод, что, имея какое-

то количество теоретических представлений, полученных независимо друг от друга для решения разных задач, мы не можем еще достаточно оправданно ставить вопрос о возможной связи их.

Этот тезис легко пояснить с помощью графического изображения, представленного на схеме 2. Предположим, что проекции А, В, С..., обозначенные там, "снимались" с объекта без всяких строгих правил, определяющихся "природой" объекта и процедурами последующего синтеза полученных проекций. При этих условиях одни части и элементы объекта будут отражаться по несколько раз в разных проекциях и это приведет к "удвоению сущностей"; другие элементы и стороны вообще не будут воспроизведены и это приведет к существенным "пустотам" в наших представлениях. Совершенно очевидно, что при таком анализе и описании объекта по сути дела никакая процедура объединения не дает нам необходимых результатов.

Но, что делать, если нам все же необходимо осуществить синтез представлений, полученных "хаотично", вне связи друг с другом и вне всякой ориентировки на последующий синтез?

Очевидно, для этого необходимо перестроить сами эти представления, освободить их от одинаковых многократно повторяющихся содержаний, дополнить другими представлениями, необходимыми для осуществления нужных синтезов и т.п.

Но тогда снова возникает вопрос: а как это можно сделать? Ведь для этого нужно уже иметь представление о действительной структуре объекта и соотнести с ней существующие "односторонние" представления-проекции. Никакого другого способа решить эту задачу не существует.

Такой вывод означает очень многое в плане методологического анализа. Он задает линию того движения, которое мы должны осуществить для синтеза существующих уже знаний об одном объекте. Он показывает, что в это движение обязательно должен войти анализ тех абстракций, посредством которых были получены эти представления. Он показывает также, что

нужно будет - и это непереносимое условие осуществления предыдущего требования. - проделать особую работу по воссозданию структуры того объекта, проекциями которого являются имеющиеся уже знания.

Но воссоздать структуру объекта это значит как следует из предыдущих рассуждений, построить особый новый предмет знания, причем построить его, имея в виду строго определенную специфическую задачу, которую он должен будет решить - осуществить синтез имеющихся знаний.

Схематически идея такого движения в исследовании может быть изображена так:

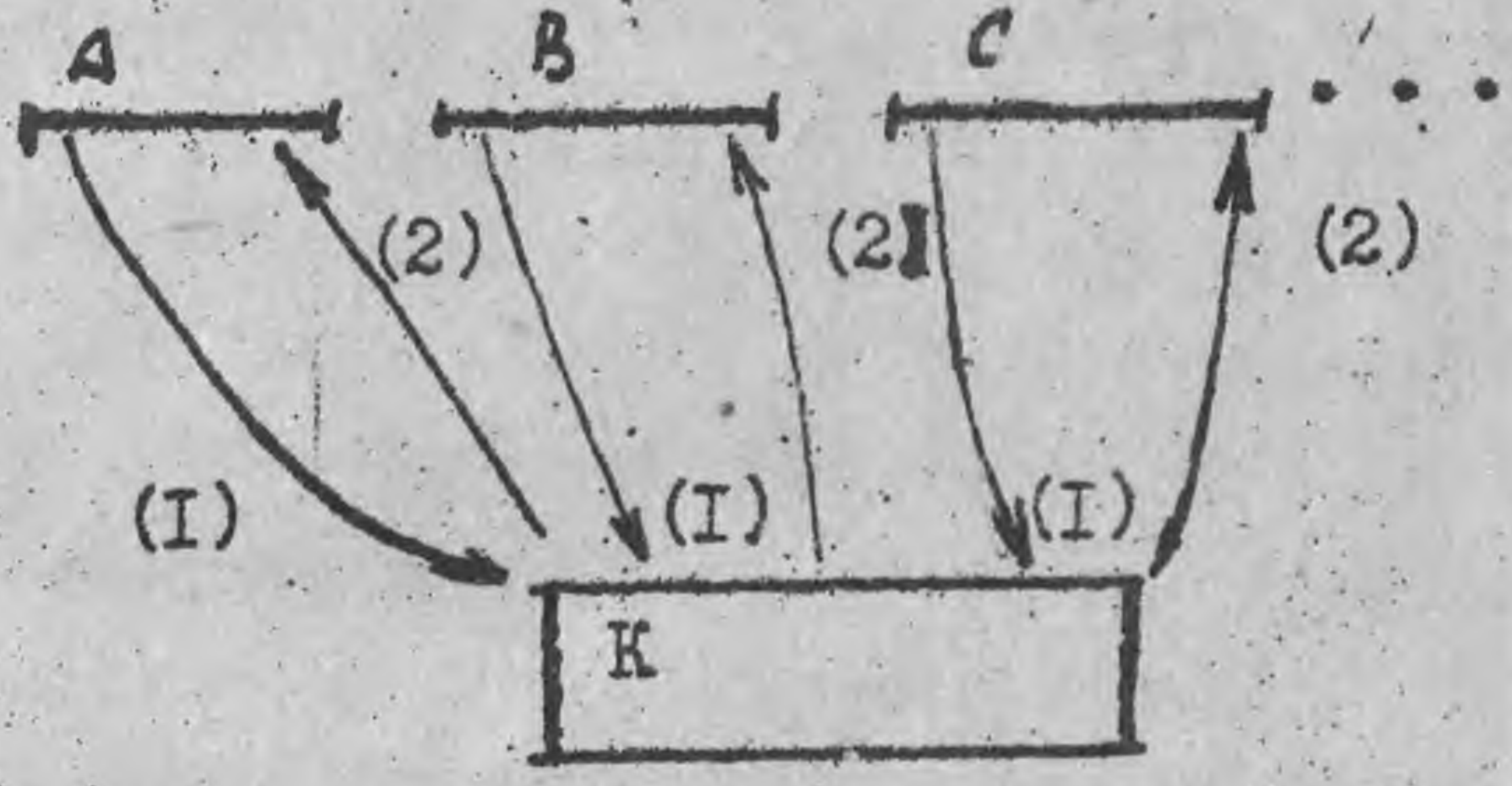


Схема 4.

где K изображает новый предмет воспроизводящий структуру объекта, группа стрелок (1) изображает теоретико-методологическое движение по построению этого предмета, а группа стрелок (2) - характеристику имеющихся знаний (A, B, C...) как проекций его.

Приведенная схема наглядно показывает, что, вместо того, чтобы искать какие-то связи между уже существующими об объекте знаниями в плоскости самих этих знаний, нужно каким-то образом воспроизвести структуру объекта, а затем, исходя из нее, восстановить те "повороты" абстракции, которые привели к имеющимся знаниям. И только таким путем можно получить необходимую связь между разными представлениями одного объекта.

Но что значит воспроизвести структуру объекта в чем-то сверх уже имеющихся знаний о нем и в дополнение к ним? На наш взгляд это значит ввести в систему совокупного знания особое образование - структурную модель объекта. Это будет вторым необходимым шагом в решении задачи синтеза различных знаний об объекте.

Подобная модель объекта имеет совершенно особую функцию в системе теории. Она является изображением объекта, созданным специально для того, чтобы объединить уже существующие знания. (Исходя из этого можно говорить, что именно набор объединяемых знаний реально задает и определяет характер вводимой модели). Одновременно эта модель объясняет существующие уже знания и служит вместе с логическим описанием произведенных абстракций, обоснованием их. Фиксируя выделенные таким образом логические функции этих моделей, мы вслед за В.А. Лефевром будем называть их конфигураторами.

Соотнесение уже существующих знаний об объекте с вновь построенным конфигуратором ведет к перестройке их, часто - очень существенной, и это является одной из важнейших целей всей методологической работы, ибо дает возможность затем на основе этого объединить существующие представления и непосредственно - в плоскости исходных описаний. Схематически это может быть представлено так:

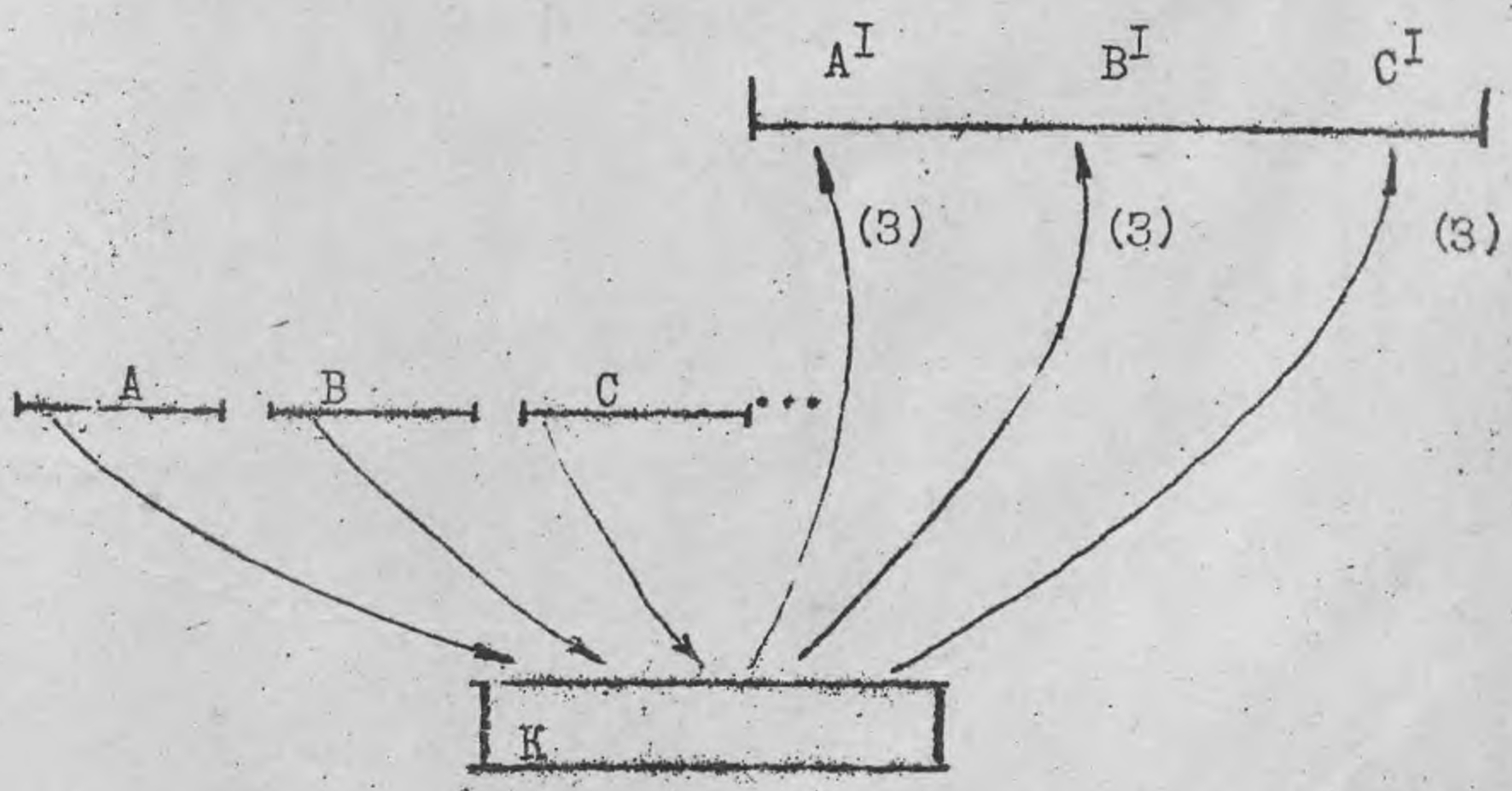


Схема 5.

где группа стрелок (3) изображает логико-методологическую реконструкцию существующих знаний об объекте, а A^I, B^I, C^I — синтетическую систему их.

Когда подобно объединение знаний осуществлено, конфигурация становится ненужными и могут быть опущены в системе теории. Но они, как правило, остаются и даже, более того, начинают жить и развиваться по своей собственной "логике", становятся особым слоем теории или даже особой научной дисциплиной. Это объясняется тем, что модели, построенные в целях синтеза существующих знаний об объекте, могут использоваться и очень часто используются и в других методологических функциях, в частности, — как модели объекта, позволяющие намечать пути и схемы решения вновь возникающих практических и теоретических задач. К этой стороне дела мы сейчас переходим.

3. Вторая специфическая задача методологического анализа состоит в формулировании рекомендаций относительно предстоящих процедур исследования и описания объекта. Здесь методолог исходит из вновь возникающих или намечающихся практических и теоретических проблем и должен ответить на вопрос, какие предметы изучения нужно сформулировать и как в них нужно двигаться, чтобы эти проблемы решить. Образно говоря, методолог еще до начала специального исследования объекта должен построить план-карту этого исследования, наметить все его узлы и подразделения, определить метод работы в каждом из них. При этом он должен двигаться в особом методологическом слое знания. Картина выглядит так, как будто мы начинаем строить здание с верхнего этажа и к нему затем "подвешиваем" все остальное вплоть до фундамента. Схематически это можно изобразить так:

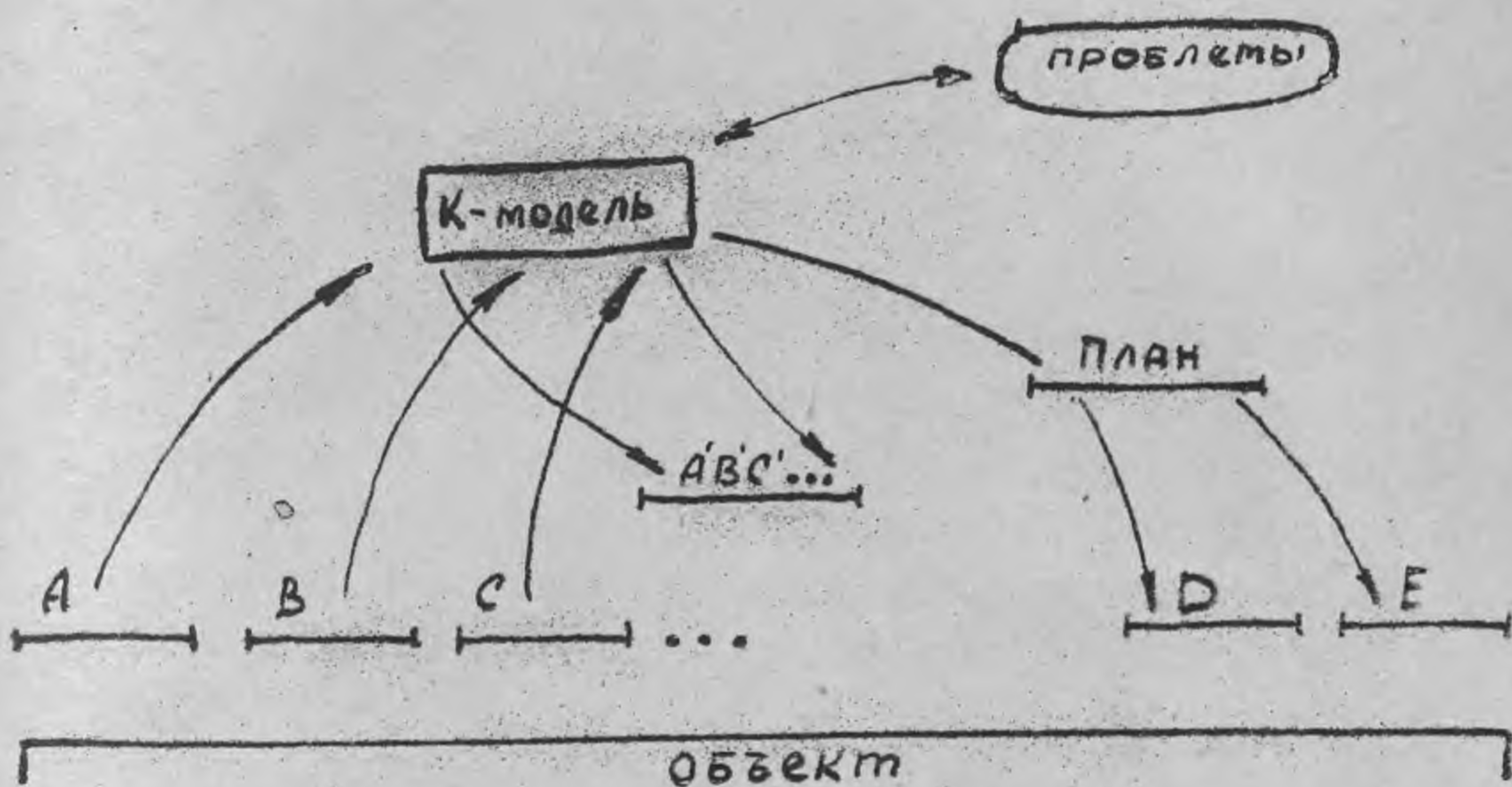


Схема 6.

где D и E изображают новые специальные знания об объекте, получаемые уже по заранее составленному методологическому плану.

Подобное упреждающее описание необходимых процедур исследования объекта возможно благодаря тому, что методологический анализ всегда имеет большую общность, нежели соответствующий специальный анализ; он переносит понятия, принципы, схемы расчленения из одной, уже исследованной области в другие, еще не исследованные. При этом методолог апеллирует как к общим логическим принципам и понятиям, в которых отложился весь опыт нашей исследовательской деятельности, так и к специальным, но всегда более общим предметным областям. Как и ученый, осуществляющий специальный анализ, он описывает объект исследования, но берет его не со стороны его специфических качеств, функций и отношений, а со стороны общих свойств. Это могут быть предельно общие собственно логические характеристики объекта, например, что ~~это~~ сложное двух- или трехструктурное образование, развивающееся образование и т.п., или "специально-общие", например, общепедагогические характе-

ристики. Но и то и другое по отношению к непосредственно изученному объекту, т.е. в нечем случае - к игре будет выступать как методологические знания. В частности, мы можем применять в качестве методологических знаний при изучении игры, принципы, понятия и процедуры анализа, выработанные нами при изучении учебной деятельности. При этом мы будем сопоставлять уже имеющуюся у нас модель изучаемого объекта - с моделями уже изученных объектов, новые задачи, встающие относительно этого объекта, с теми задачами, которые решались для других объектов, и на основе этого будем вводить новые расчленения изучаемого объекта, достраивая и развертывая далее его модель. Схематически это можно изобразить так:

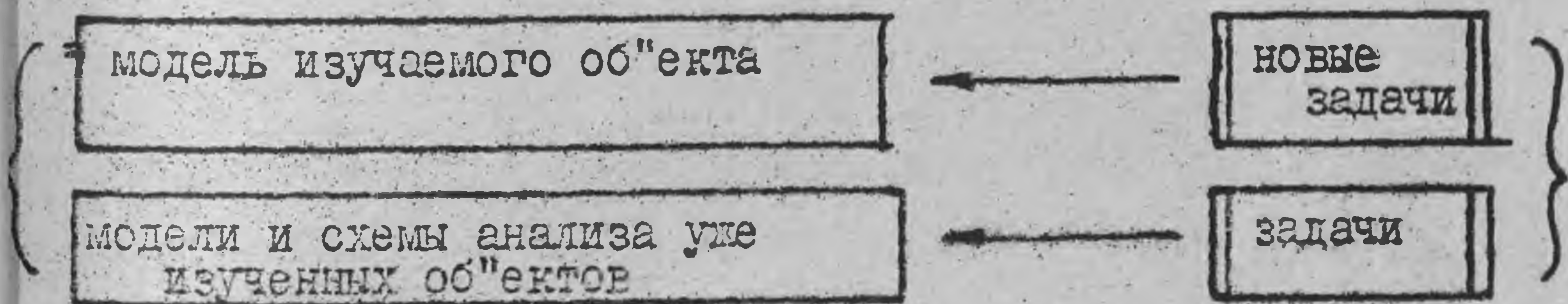


Схема 7.

Если результаты такого сопоставления говорят нам о сходстве задач и объектов - уже изученного и изучаемого, - то мы можем перенести на новый объект те схемы расчленения и анализа, которые мы выработали или применили при изучении прежнего объекта. Результаты этого переноса и фиксируются как раз в методологической план-карте исследования.

План-карта, подобно структурной модели объекта, является особым предметом и в каком-то смысле даже конфигура- тором; но она имеет все же несколько иную функцию и иное строение, нежели структурная модель. Это своеобразная блок-схема объекта; она фиксирует все те предметы изучения, ко- торые мы должны образовать, чтобы решить поставленную проб- лему, и, главное, - последовательность их рассмотрения. Если модель-конфигуратор должна представить нам объект как тако-

вой, как единое целое, безотносительно к различным задачам его изучения, то методологическая план-карта (или блок-схема), напротив, должна представить объект разложенным на целый ряд предметов, причем само это разложение и способ связи его элементов определяется задачами, которые должны быть в данном случае решены. В каком-то смысле план-карта является уже не столько изображением объекта, сколько схемой или "правилом", определяющим (регулирующим) деятельность исследователя.

План-карта основывается на структурной модели объекта и возникает в результате особым образом построенного соотнесения этой модели с вновь вставшими задачами.

План-карта предстоящего исследования является вторым продуктом методологического анализа; она задает общую схему строяемой теории. На основе его затем может развертываться третья часть методологического анализа, направленная на выяснение процедур исследования и описания каждого из выделенных предметов.

4. Методологический анализ имеет свой особый аппарат понятий, опирающийся на общую логическую теорию мышления, и свои особые знаковые средства для изображения объектов, предметов знания и знаний (примеры некоторых из таких изображений мы дали выше).

Применение этих средств дает возможность конструировать знаковые абстрактные объекты, выступающие в качестве моделей реальных объектов, и строить такие схемы рассуждений, которые не могли быть получены при анализе и описании непосредственных эмпирических проявлений объекта изучения.

2. Что такое игра?

5. Выше мы уже выяснили, что методологический анализ появляется лишь после того, как уже накоплены сравнительно обширные и разнообразные знания об объекте. И в первую

очередь он предполагает критический анализ всех уже проведенных исследований и полученных на их основе знаний; можно сказать, что методологический анализ опирается на эту критическую обработку истории или даже вырастает из нее. Поэтому с изложения истории развития взглядов на игру нужно было бы начинать. Но здесь из-за ограниченности места это нельзя сделать и поэтому мы сошлемся лишь на очень немногие и разрозненные моменты, которые нам необходимы для дальнейшего.

А. П.П.Блонский, критикуя предшествующие теории игры, приходит к выводу, что "игры" как таковой вообще нет, а есть много разных игр и поэтому, естественно, нет и не может быть общей теории игры. В "слишком суммарной проблеме игры", по его мнению, "скрываются две очень важные проблемы (только две!) — труда и искусства в дошкольном возрасте".

Критикуя физиологические и биологические теории игр, П.П. Блонский подчеркивает социальный момент в них. "Игра — основной вид активности дошкольника, в процессе которой он упражняет силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни. Содержание огромного большинства детских игр — социального происхождения, и влияние среды на детские игры огромно", — пишет он.

Нам важно подчеркнуть, что, говоря о социальной природе игры, он имеет в виду только содержание, а не саму игровую форму и сводит зависимость игры от социума к влиянию среды на содержание игр. Этот момент в концепции Блонского объясняет и тот парадоксальный, на первый взгляд, вывод, который он делает, что не существует игры как особого целостного образования, а поэтому не может быть и единой теории игры: если социальный момент проявляется лишь в содержании игры, а эти содержания в разных играх принципиально различны, то его вывод является единственно возможным. Но, по-видимому, сама идея свести социальный фактор

к влиянию среды на содержание игр является ложной. Игра является социальной не только по содержанию, но и как особая форма деятельности детей, как особая форма отношения их к окружающему миру.

У 6. Чтобы как-то резюмировать эти замечания, мы сведем различные оправданные на наш взгляд характеристики игры в одну таблицу. Игры есть:

- а) особое отношение ребенка к окружающему его миру;
- б) особая деятельность ребенка, которая изменяется и развертывается именно как его субъективная деятельность;
- в) социально заданный, навязанный ему и усвоенный им вид деятельности (или отношения к миру);
- г) особое содержание усвоения (или усвоенное содержание);
- д) деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психики ребенка;
- е) социально-педагогическая "форма организации детской жизни".

Все эти определения игры кажутся нам правильными и вполне обоснованными. Каждое из них было получено в связи с решением определенных частных, практических или теоретических задач и является односторонней характеристикой объекта. Но кроме того существует еще масса других характеристик. А науке, очевидно, нужны не субъективные мнения, что что-то кажется правдоподобным, а что-то нет, а объективные критерии для оценки и отбора существующих разнообразных определений.

Кроме того, даже если принять только эти характеристики и отвергнуть все остальные, то все равно остается проблема, как соотнести их друг с другом, с какой начинать анализ игры и к каким характеристикам двигаться затем.

Таким образом мы имеем ряд разрозненных хаотически полученных знаний об игре и должны связать их в рамках единой теоретической системы. Это значит, что мы должны системати-

чески вывести из чего-то все правильные характеристики и показать, что другие являются неправильными, т.е., что они противоречат выведенным, не могут быть с ними совмещены, не выводятся в теоретическом движении и т.п. Но, чтобы проделать всю эту работу, нам и нужно построить структурную модель игры, модель, которая выполнила бы функции конфигура- тора. Как это сделать? Как строится подобная модель?

Именно для того, чтобы ответить на эти вопросы, нужен методологический анализ. В ходе него мы должны привлечь из какой-то другой области и применить здесь более общие логические и предметные принципы и понятия.

В частности, современные логические исследования показывают, что построение подобных моделей объектов такого типа, каким является игра, нужно начинать с задания системы того более широкого целого, в котором эти объекты живут в качестве элементов, и в первую очередь рассматривать их функции в этих системах. Этот вывод переводит нас в сферу общепедагогических проблем: к системам какого целого должна быть отнесена игра? Существовало, как мы уже говорили, много попыток ответить на этот вопрос. Психологи XIX и начала XX столетия пытались ограничиться здесь индивидом и вывели игру из его физиологических и биологических качеств. Ст. Холл и П.П.Блонский развивали теорию двух факторов, т.е. воздействия социальной среды на биологического ребенка.

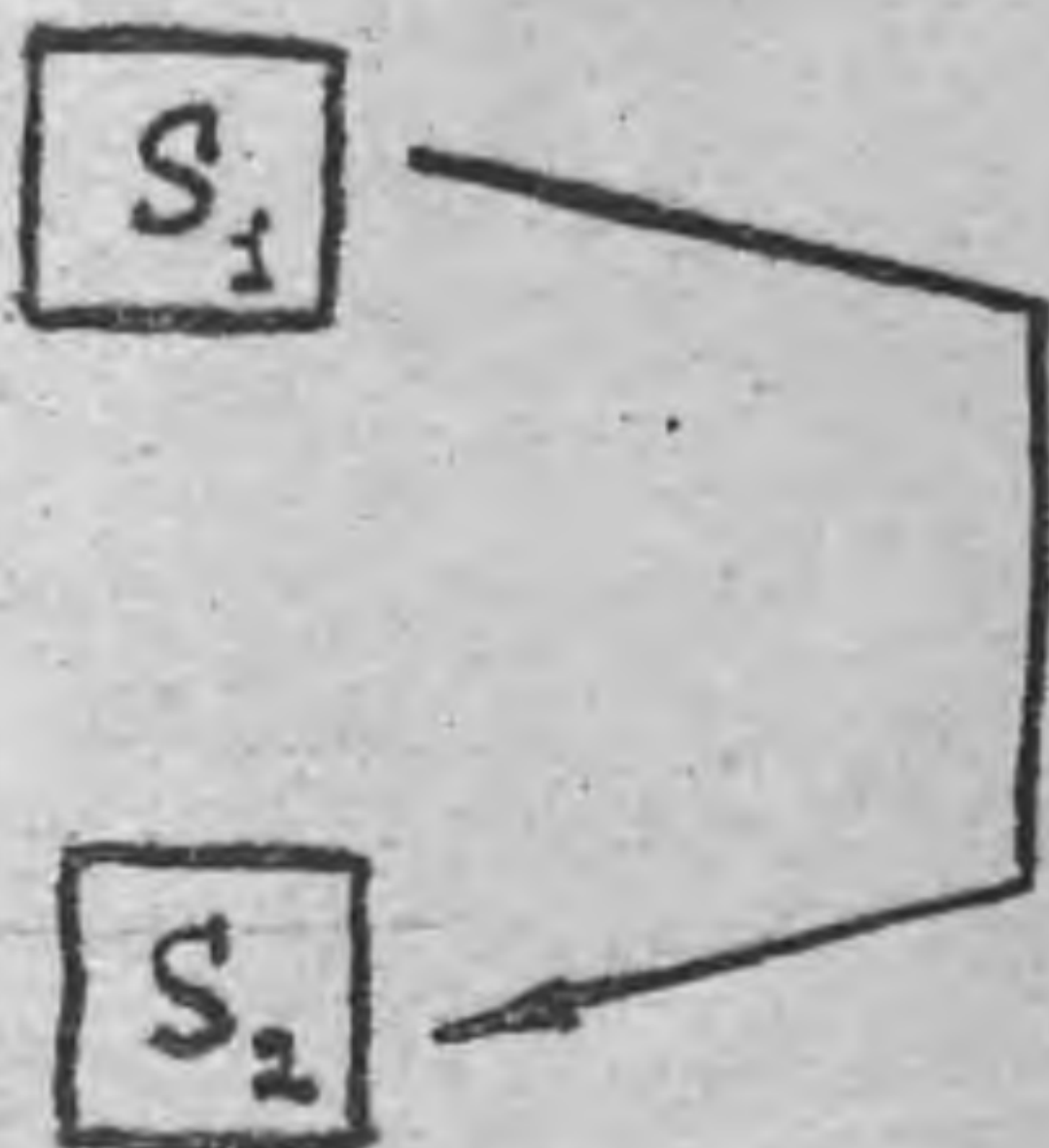
В противоположность всем этим концепциям мы исходим из принципа, что игра подобна учебной деятельности, что она, как и учебная деятельность, сложилась на определенном этапе исторического развития общества в связи с задачами формирования подрастающих поколений. Можно сказать, что игра это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особая педагогическая конструкция, особое педагогическое творение, хотя творцами ее были не отдельные люди, а общество в целом, а сам процесс возникновения и развития игры был "массовым", "естественно-историческим"

(по терминологии К.Маркса) процессом, в котором: естествен-
но-историческая закономерность проявляла себя через созна-
тельную деятельность отдельных людей.

Эта характеристика игры позволяет применить к ней
весь тот общий аппарат понятий и расчленений, который был
выработан при анализе учебной деятельности и определения
предмета педагогических исследований. Исходный принцип это-
го подхода может быть выражен положением: чтобы понять
"внешнюю" функцию процессов обучения и воспитания, нужно
рассмотреть их в системе воспроизводства социума; и эта
характеристика их должна быть первой и определяющей все
остальные. Следовательно, таким же образом мы должны подой-
ти и к игре; нужно рассмотреть ее место и функции в систе-
ме воспроизводства социума.

3. Игра с точки зрения системы воспроизводства социума

7. Чтобы исследовать социальную функцию обучения во-
обще и игры, в частности, нужно построить особый предмет,
изображающий процесс общественного воспроизводства. Доволь-
но естественно попытаться представить его в виде циклов,
обеспечивающих создание новой социально-производственной
структуры на основе какой-то прежней структуры. Схематиче-
ски один такой цикл в самом общем и абстрактном виде мож-
но будет изобразить так:



(социально-производственные струк-
туры S_1 и S_2 являющиеся соот-
ветственно исходным материалом и
конечным продуктом цикла воспро-
изводства, а также их изображения
на схеме мы будем называть состоя-
ниями).

Схема 8.

Дальнейшая задача в линии развертывания предмета изучения будет заключаться, очевидно, в том, чтобы определить, во-первых, те элементы и компоненты состояний социальных структур, которые должны воспроизводиться, и, во-вторых, механизмы, обеспечивающие их воспроизводство. Решение первой задачи упирается в детализированное описание и классификацию всех возможных составляющих социального организма. Решение второй задачи идет в тесной связи с решением первой и в зависимости от него, так как механизмы и средства воспроизводства, очевидно, зависят от характера и природы самих воспроизводимых элементов. Вместе с тем задание средств и элементов воспроизводства расширяет круг элементов, входящих в составные системы.

Исходная и простейшая форма среди многих разнообразных механизмов воспроизводства это простой "переход" или передача элементов от одного разрушающегося состояния социальной структуры в другое, складывающееся. Так могут переходить из одного состояния в другое орудия, предметы и продукты труда, так могут переходить отдельные люди и некоторые организации людей. Подобная материальная передача элементов от одного состояния к другому по существу не требует восстановления (или воспроизводства) в точном смысле слова, но является необходимым составляющим процессом в нем, мы называем эту передачу (трансляцией) элементов социума.

Более сложный механизм воспроизводства имеет место в тех случаях, когда элементы первого, разрушающегося состояния не переходят сами непосредственно во второе состояние, не становятся его элементами, а служат как бы (образцами) или (эталонами) для воссоздания других точно таких же образований, входящих во второе состояние социальной структуры.

Образцы или эталоны имеют совершенно особую функцию в социуме: они должны как-то "запечатлеть" в себе то, что имеется в первом состоянии, чтобы затем по ним можно было "отпечатать" то, что пойдет во второе состояние. Следова-

тельно сами образцы или эталоны "живут" уже вне этих состояний, они движутся как бы параллельно им, постоянно обеспечивая восстановление социальных структур. Схематически это можно представить так:

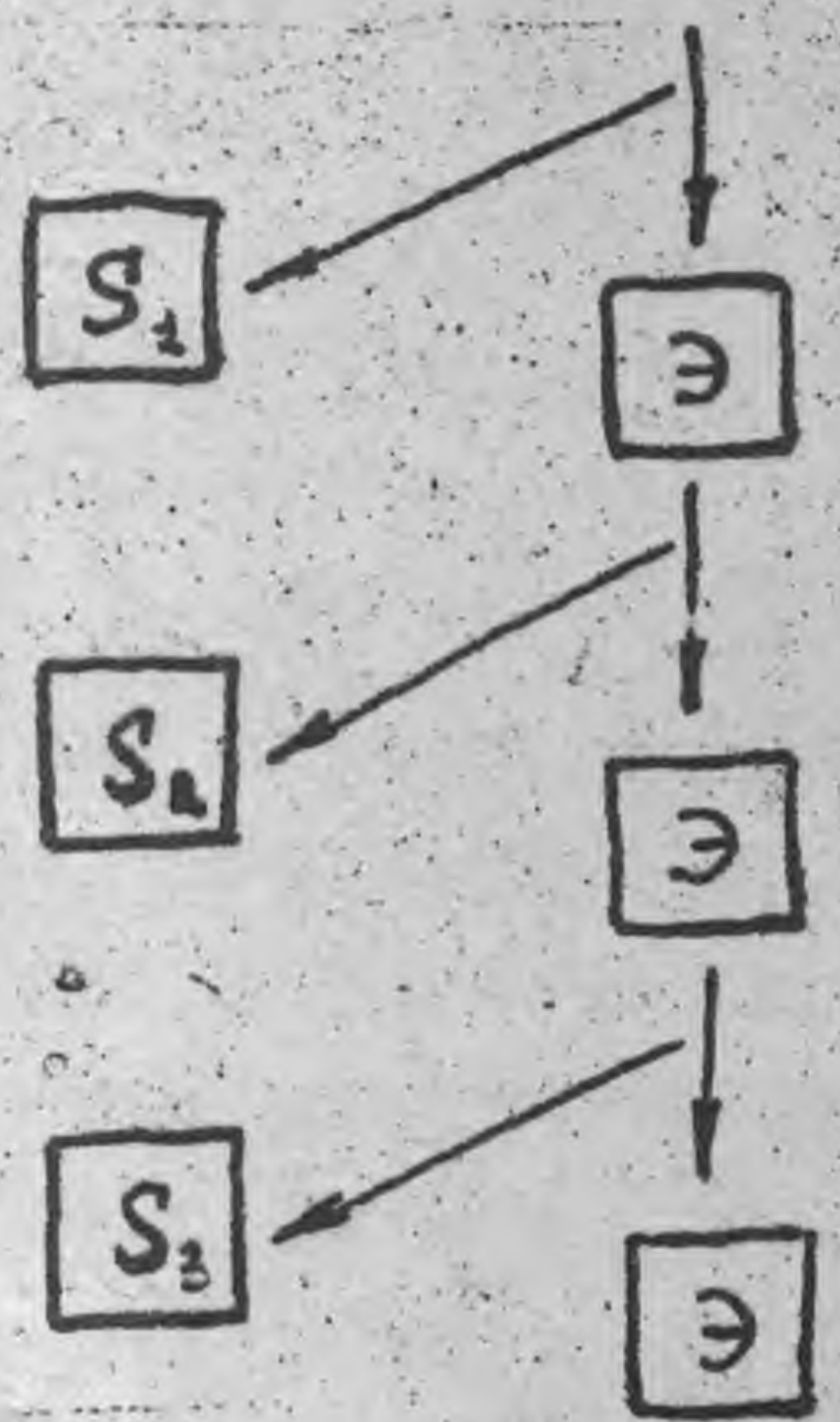


Схема 9.

Так мы приходим к необходимости разделить внутри социума собственно производство и культуру - совокупности тех средств, которые обеспечивают восстановление производственных структур. (Заметим сразу же, что разделение этих образований, заданное таким образом, справедливо лишь для этого уровня абстракции, а при дальнейшем усложнении модели потребует уточнений).

При таком механизме восстановления состояний мы имеем воспроизводство в точном смысле этого слова. Но неизменным условием его является деятельность: образцы или эталоны смогут выполнить свою функцию только в том случае, если рядом будет человек, который может создать по эталонам новые образования, входящие в производственные структуры. Схематически это можно изобразить так:

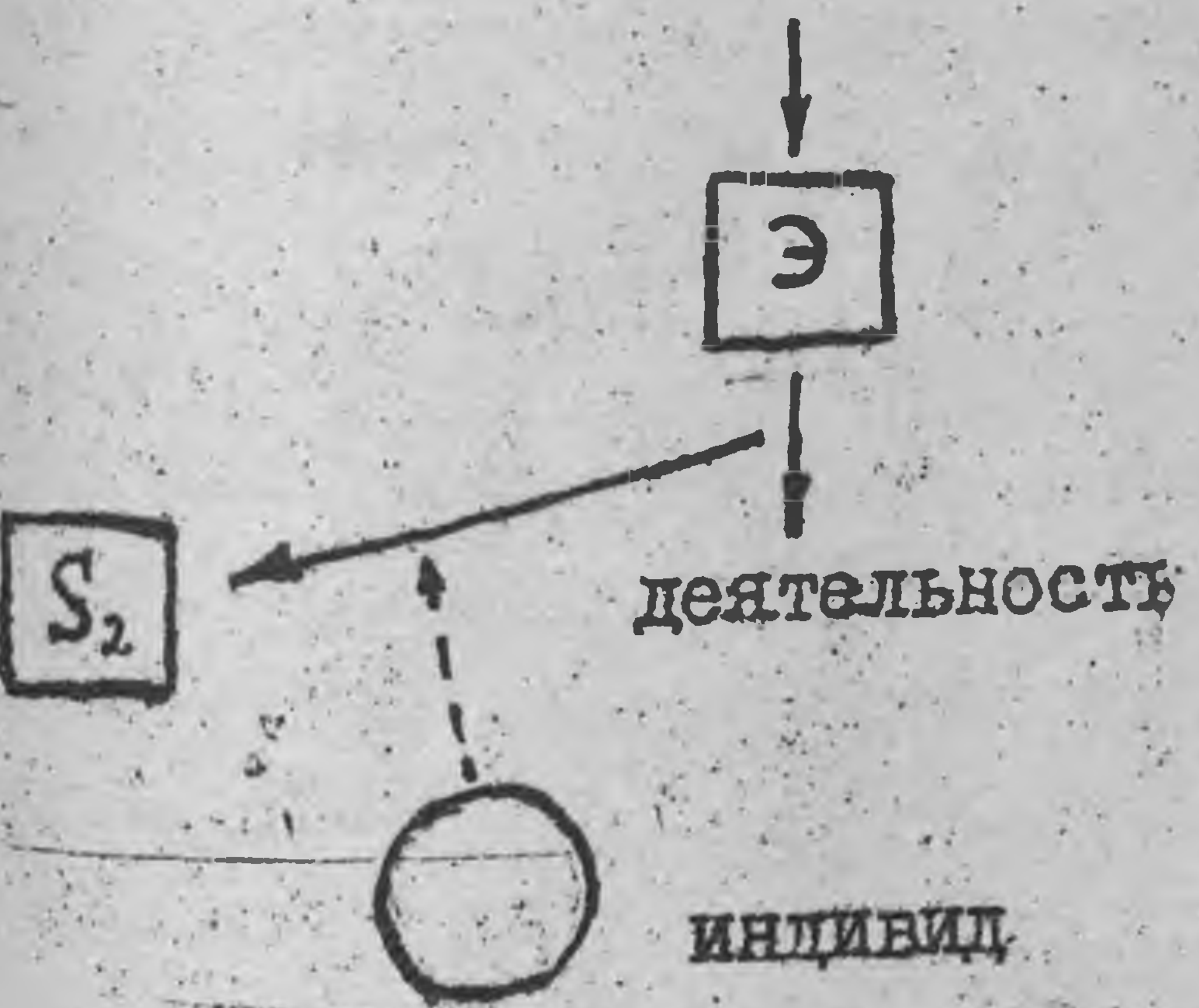


Схема 10.

Значит подобный процесс трансляции имеет смысл лишь в том случае, если параллельно ему непрерывно передается деятельность. Но как это возможно?

Деятельность вообще занимает совершенно особое главенствующее положение в системе социума. Именно она является тем фактором, который превращает все его элементы в

одну или несколько целостных структур. Вне деятельности нет ни средств производства, ни знаков, ни предметов искус-

ства; вне деятельности нет самих людей. Точно также и в процессе воспроизводства социума именно деятельность занимает основное место - и как то, что воспроизводится, и как то, что обеспечивает воспроизводство. Поэтому не будет ошибкой, а во многих отношениях это будет очень целесообразно считать, что социум вообще представляет собой универсум деятельностей, в которые все остальное - и вещи, и знаки, и сами люди - включено в качестве элементов или, при несколько другом подходе, является условиями деятельности.

Самая простейшая форма трансляции какой-либо определенной деятельности - это переход из одной производственной структуры в другую самих людей, носителей деятельности. Здесь не возникает никаких особых затруднений, так как нет воспроизводства самой деятельности; сложные ситуации возникают только тогда, когда ставится задача действительного воспроизводства ее.

Как и при трансляции других элементов социуме простейшим случаем здесь будет тот, когда определенные деятельности выталкиваются в сферу культуры и служат в качестве образцов для осуществления такой же деятельности в производственных структурах. Реальный механизм этого - приобретение некоторыми людьми особой функции, позволяющей им нормировать привычки, поступки, деятельность других людей. Деятельность образцового рабочего, известного новатора и т.п. неизбежно приобретает особую "культурную" (и даже семиотическую) функцию, поскольку она становится образцом для подражания. В определенных условиях эти люди перестают работать в собственно производственной сфере, их деятельность становится только образцом и, вместе с тем, чисто "культурным" образованием. Так, в частности, происходит с рабочими-мастерами, обучающими в школах и училищах. Педагог, вообще, по многим параметрам совершенно независимо от его воли и желания выступает как элемент культуры; но и с точки зрения сознательно формируемых требований одна из важнейших его педагогических функций - быть живым носителем определенных образцовых деятельностей. Схематически такое положение вещей

можно изобразить так:

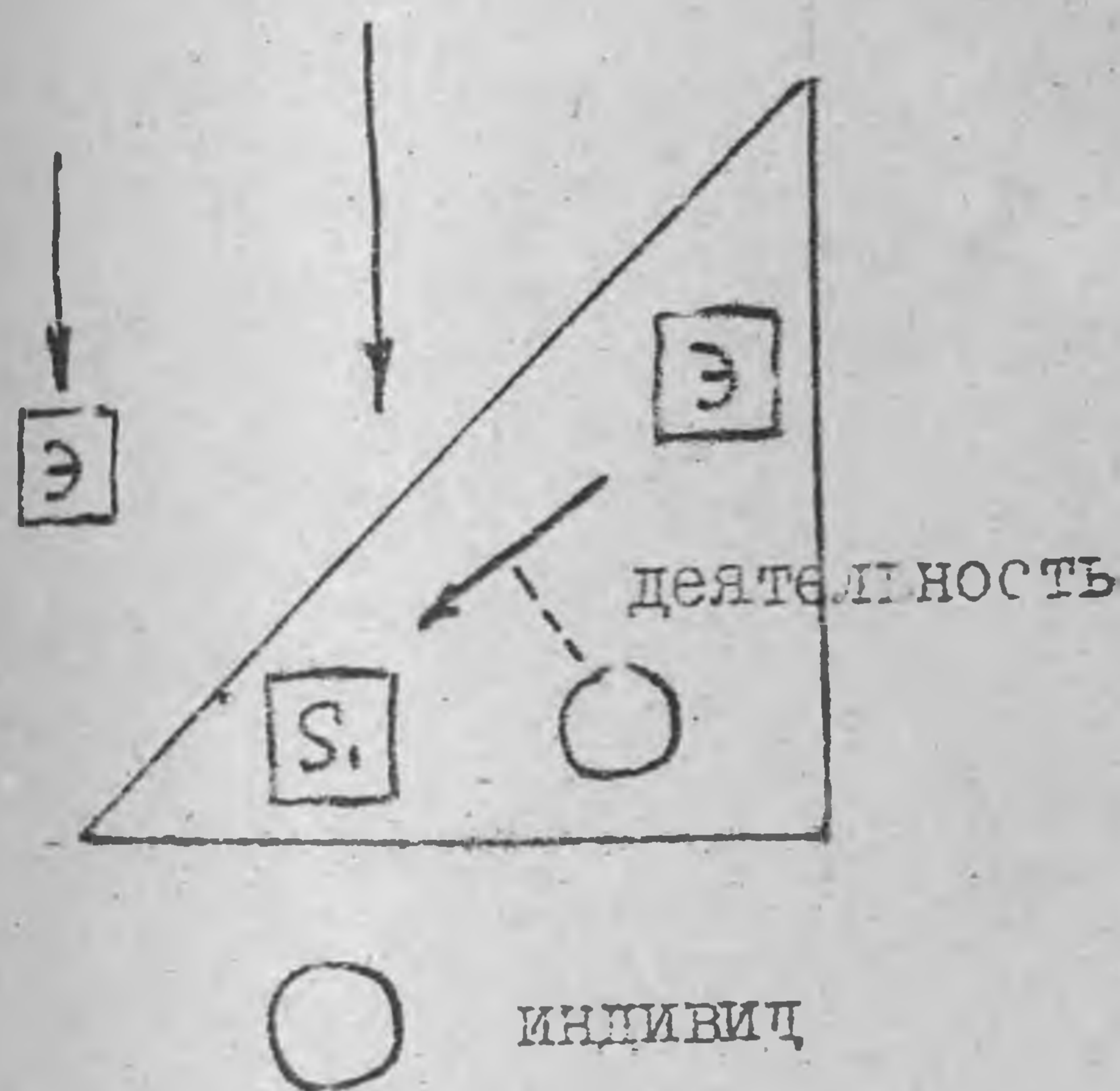


Схема II.

Особый вид трансляции деятельности образует передача тех знаковых средств, которые использовались при построении деятельности. Схематически это может быть представлено так:

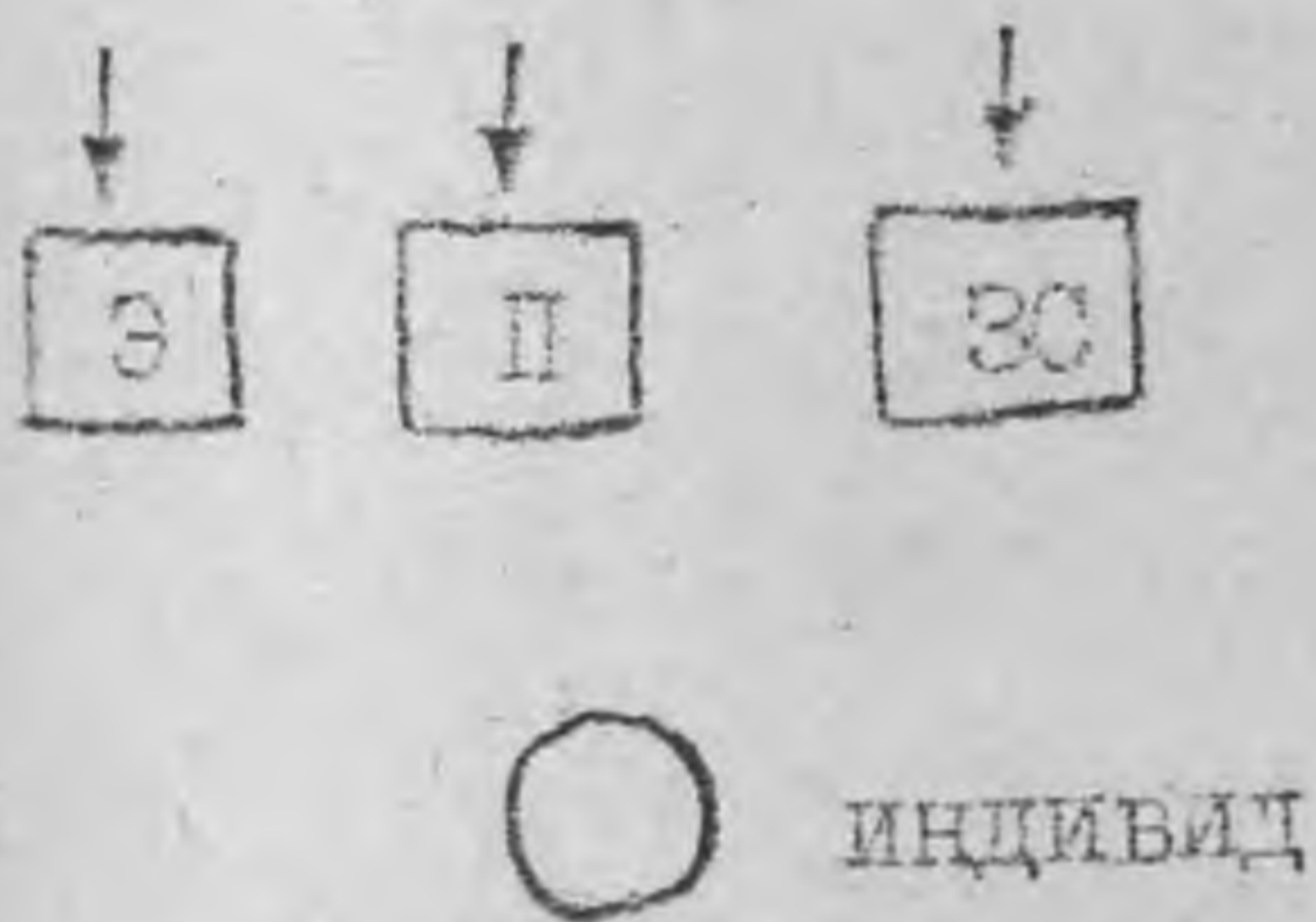


Схема I2.

соответствии со специфическими задачами самих процессов трансляции и обучения).

Но в каком бы виде ни транслировалась деятельность — в виде ли "живых" образцов, или в виде предметов-продуктов и знаковых средств — воспроизведение ее другими людьми в новых состояниях системы возможно только в том случае, если эти люди умеют это делать, т.е., если они умеют "копировать" деятельность других людей или восстанавливать деятельность по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам. Если

Но подобное осредмечивание образцов деятельности в живых людях является лишь одним из видов фиксации ее в процессе трансляции. Другим средством фиксации и передачи деятельности служат любые ее продукты (как вещественные, так и знаковые); в своих материальных качествах, в своем строении они сохраняют и переносят свойства и строение деятельности.

же такой способности нет, то в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв.

Именно как средство преодоления этого разрыва исторически сложилось и развивалось (обучение). Схематически представим это так:

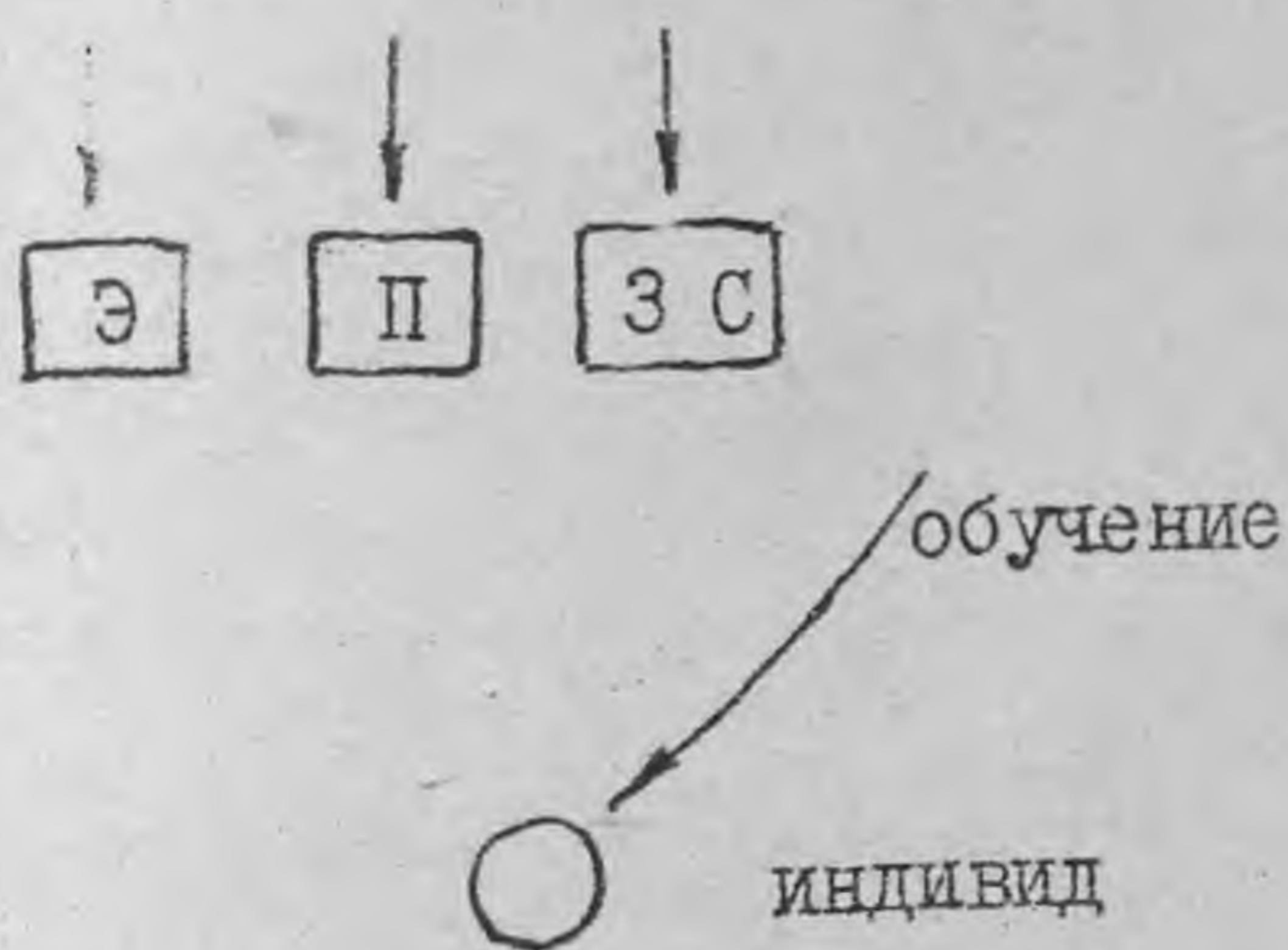


Схема 13.

Можно сказать, что функция обучения в системе общественного воспроизводства состоит в том, чтобы обеспечить формирование у индивидов деятельностей в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры в виде "живой", реально осуществляемой деятельности или же в виде знаковых средств и продук-

тов деятельности. Таким образом обучение деятельности является вторым необходимым звеном в процессе воспроизводства, оно дополняет процесс трансляции. Этот момент обнаруживается особенно отчетливо в тех случаях, когда деятельность транслируется не в "живом" виде, а только в форме своих средств и продуктов: трансляция опредмечивает деятельность, дает ей превращенную предметную или знаковую форму, а обучение обеспечивает обратное превращение предметных и знаковых форм в деятельность индивидов, оно как бы "выращивает" деятельность в соответствии с этими формами и даже и з
н и х.

Итак, обучение должно сформировать деятельности, используя различные вещественные и знаковые образования. Для обучения важно только одно, чтобы эти знаковые средства были наилучшим образом приспособлены к тому, чтобы с их помощью формировать деятельность. Но подавляющее большинство знаковых средств и продуктов деятельности меньше всего подходят для этого. И даже более того: очень часто условия использования их в деятельности требуют исключения всего того,

что отражает характер и строение самой деятельности. В связи с этим ставится новая задача, обусловленная специфическими требованиями обучения: создать и транслировать из одного состояния системы в другое специальные описания деятельности, т.е. такие комбинации вещественных и знаковых образований, которые лучше всего соответствовали бы процессам восстановления структуры самой деятельности.

Но это требование, в свою очередь, делает необходимой особую работу по созданию подобных форм предметного выражения деятельности — условно ее можно назвать "педагогическим производством" — и оно, очевидно, должно ориентироваться прежде всего на специфические закономерности и механизмы процессов обучения. Схематически это можно представить так:



Схема 14.

(Элемент **УС** обозначает здесь специфические учебные средства.)

8. В предыдущем анализе мы постоянно сталкивались с тем обстоятельством, что использование любых образований, транслируемых из одного состояния в другое, предполагает наличие у индивидов какой-то деятельности. Это справедливо и для тех случаев, когда транслируется сама деятельность. Чтобы научиться ей, нужно уже владеть какими-то деятельностями, которые выступают в качестве предпосылок учения и входят "элементами" во вновь усваиваемую деятельность. Это обстоятельство привело к тому, что трансляция деятельности осуществляется сразу по

многим различными "каналами". Были выделены наборы элементов действий, общих для многих деятельностей; они транслируются отдельно и им специально обучают заранее. Это образует первый канал трансляции деятельности и, соответственно первое подразделение обучения. Уже на основе этого и применительно к первым усвоенным деятельностям строится второй канал, затем третий и т.д. Схематически это можно представить так:

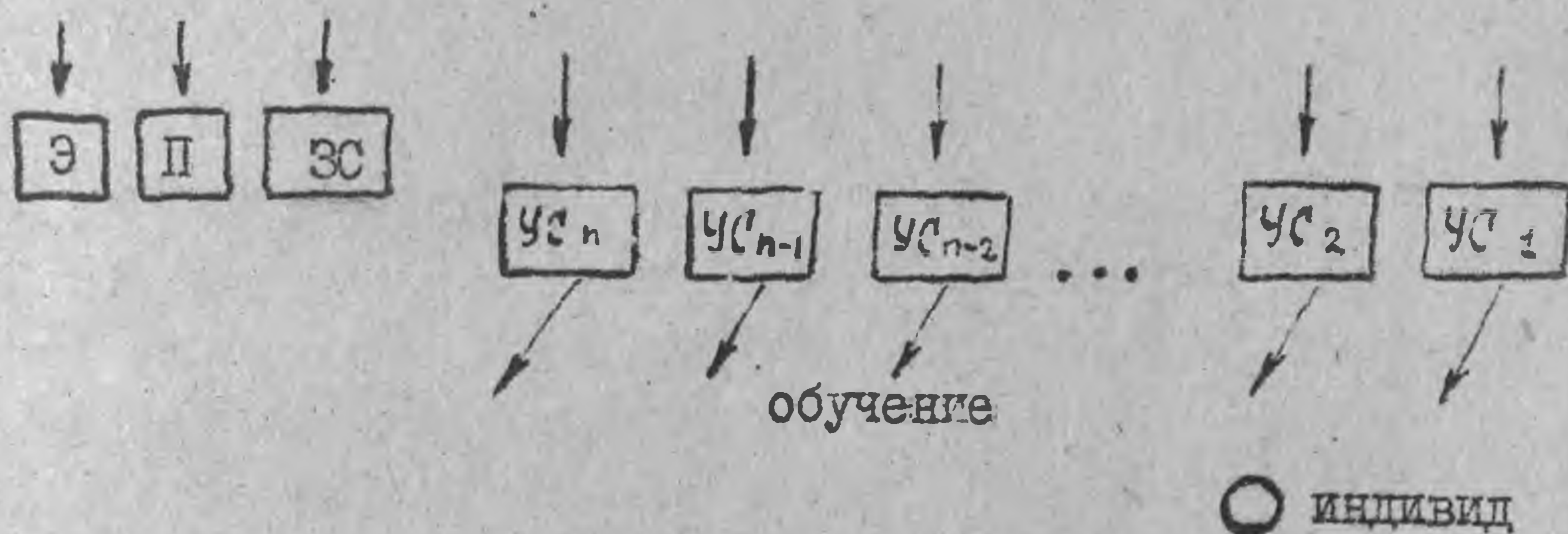


Схема 15.

Индивида как бы "протаскивают" через длинный ряд специальных учебных средств и соответствующих "обучений". И в каждом элементе этого ряда условием успешного усвоения и обучения является усвоение деятельностей, заданных в предшествующих элементах.

Если мы примем во внимание, что каждый этап обучения и каждая ситуация обучения не сводятся к одним лишь учебным средствам, а предполагают значительно более широкую систему отношений к другим детям, к педагогу, к окружающим явлениям жизни и т.п., то сможем обобщить все изложенное выше и рассмотреть заданную схему рассуждения в более широком смысле. Мы сможем говорить о длинном ряде ситуаций жизни ребенка, которые создаются для овладения общественно-фиксированными деятельностями и через которые общество "протаскивает" ребенка в ходе его воспитания и обучения. Это как бы гигантская труба, через которую ребенок проходит прежде чем вступить в сферу собственно производительной деятельности. Схематически в самом обобщенном виде соотношения, существенные для дальнейшего, можно представить так:

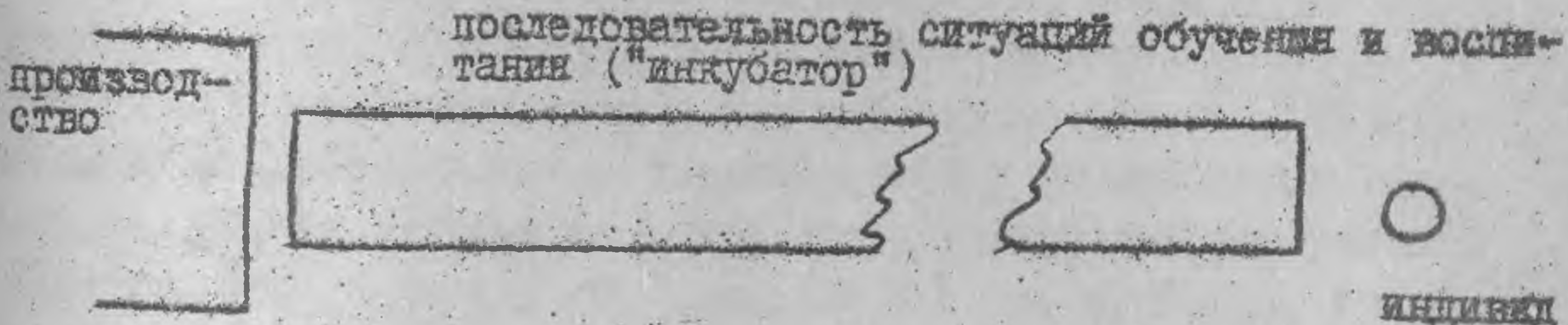


Схема 16.

Нам важно отметить, что эта "труба" — искусственно созданная система; она возникла на определенном этапе исторического развития общества, сначала как очень маленькое образование, еще не обособившееся от системы самого производства, потом постепенно все более и более разрасталась, причем рост ее шел "слева-направо", т.е. от производства и вплетенного в него обучения — к "чистым" формам обучения, от обучения сложным деятельностям — к обучению все более простым деятельностям, лежащим в основании всех других; при этом, конечно, происходила перестройка всей системы. Выработанные таким путем ситуации обучения и воспитания и их последовательность закреплялись в особых средствах трансляции и передавались от поколения к поколению. Но это значит, что закреплялись в особых средствах трансляции, передавались из поколения к поколению и навязывались ребенку его жизненные ситуации во всей этой системе "инкубатора".

Виды и формы трансляции их разнообразны; это — передача вещей учебных пособий, игрушек, это — обучение педагогов, воспитателей, это — традиции отношения к ребенку и многое, многое другое.

Нам важно отметить также зависимость между последовательными частями или этапами системы, обратную реальному временному движению ребенка по ней. Ребенок идет справа налево, и прохождение им "правых" частей системы является

условиям и основаниям происхождения следующих, левых. В построении системы существует прямо противоположная зависимость: существование и необходимость "левых" частей системы является основанием для выделения и создания строго определенных "правых" частей. Фактически мы имеем одну двухплановую зависимость: чтобы усвоить деятельности, заданные в левом элементе, ребенок должен предварительно овладеть деятельностями, заданными в правом элементе, а поэтому последний должен быть дан в системе воспитания и обучения и должен предшествовать первому.

9. Все сказанное имеет непосредственное отношение к игре. Игра является особым звеном системы инкубатора, одним из самых ранних ("правых") в его общей системе; она лежит в основании многих других. Поэтому построение ее может осуществляться только исходя из представления о всей системе целого и детального анализа тех звеньев системы, которые следуют непосредственно за ней.

Этот вывод задает первое требование ко всем дальнейшим исследованиям игры: мы должны исходить из этой модели и задаваемых ею "внешних" функций игры. Но, кроме того, для определения плана исследований нужно выделить и проанализировать те проблемы и задачи, ради решения которых мы предпринимаем исследование. Только после этого мы сможем начать разговор о тех предметах исследования, которые должны быть здесь выделены.

4. Основные задачи современного педагогического изучения игры

10. Таким образом, не отрицая значения субъективно-психологического подхода к игре, когда она рассматривается как деятельность индивида, мы все же оставляем этот подход пока в стороне как вторичный и выдвигаем на передний план другое представление — социально-педагогическое. Игра есть деятельность ребенка, но деятельность, задаваемая через особые средства и формы воспроизводства, навязываемая ему системой "инкубатора", принимаемая и усваиваемая. В этом плане игра яв-

ляется чистой "педагогической формой", созданием педагогики и педагогов. Она исторически возникла и развивалась как система социального управления формированием ребенка на определенных этапах его развития.

Как особая педагогическая форма игра определяется массой самых разнообразных факторов, действующих в разных направлениях и с разной "силой". В их число войдет и производство игрушек, определяющееся часто не педагогическими, а экономическими или идеологическими факторами, и архитектурно-планировочная деятельность в строительстве детских садов и ясель, и условия работы воспитателей в детских садах, и программы обучения в педучилищах и специальных школах, и многое другое. Из-за обилия всех этих факторов, влияющих на игру, она как педагогическая форма оказывается плохо управляемой и начинает "жить" по стихийным законам, нарушающим общую систему инкубатора. Изучение каждого из факторов, влияющих на трансляцию и построение игры, в принципе является актуальной задачей педагогической науки и имеет значение для улучшения практики воспитательной работы. Но на сегодняшнем этапе все эти задачи являются все же вторичными. Куда большее практическое значение имеет сейчас построение идеальной системы игры как педагогической формы, вписанной в общую систему формирования подрастающих поколений; ибо сейчас такого идеального представления не существует вовсе, а поэтому нет и той педагогической нормы, по отношению к которой можно было бы оценивать значение всех "возмущающих" воздействий.

Но что значит построить такую идеальную систему игры?

На наш взгляд это значит выделить и проанализировать прежде всего два рода зависимостей: 1) порядок изменения характера и строения игры в соответствии с ходом развития или, точнее, формирования современного ребенка; 2) порядок изменения характера и строения игры в соответствии с ходом исторического развития человеческого общества и системы образования. Это две основные глобальные задачи изучения игры. Они теснейшим образом связаны друг с другом, но

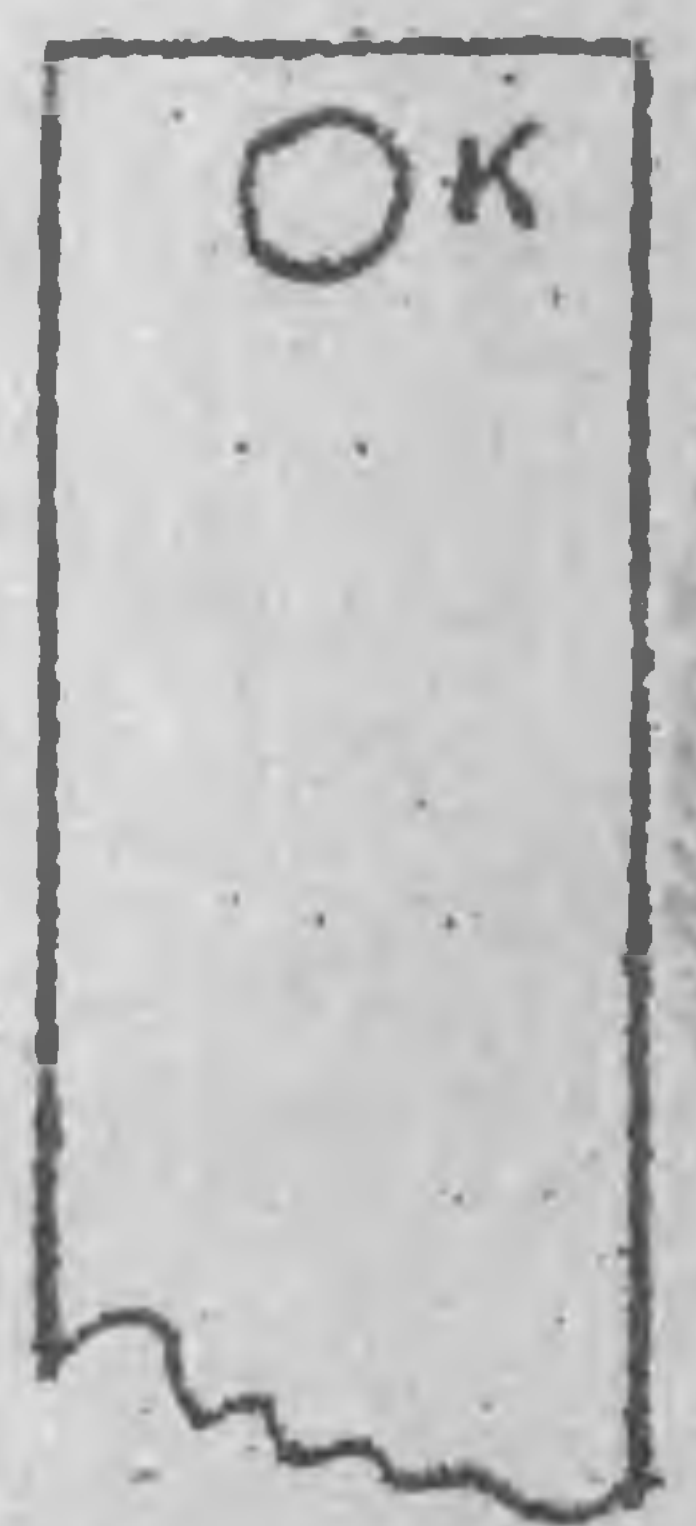
вместе с тем, каждая требует задания своего особого предмета изучения и своих особых методов анализа. Рассмотрим это подробнее.

II. Если воспользоваться схемой I6, то процесс, который мы фиксируем, говоря о первой задаче изучения игры, можно будет представить так (мы поворачиваем схему на 90°):

Она выражает следующую систему отношений и зависимостей.

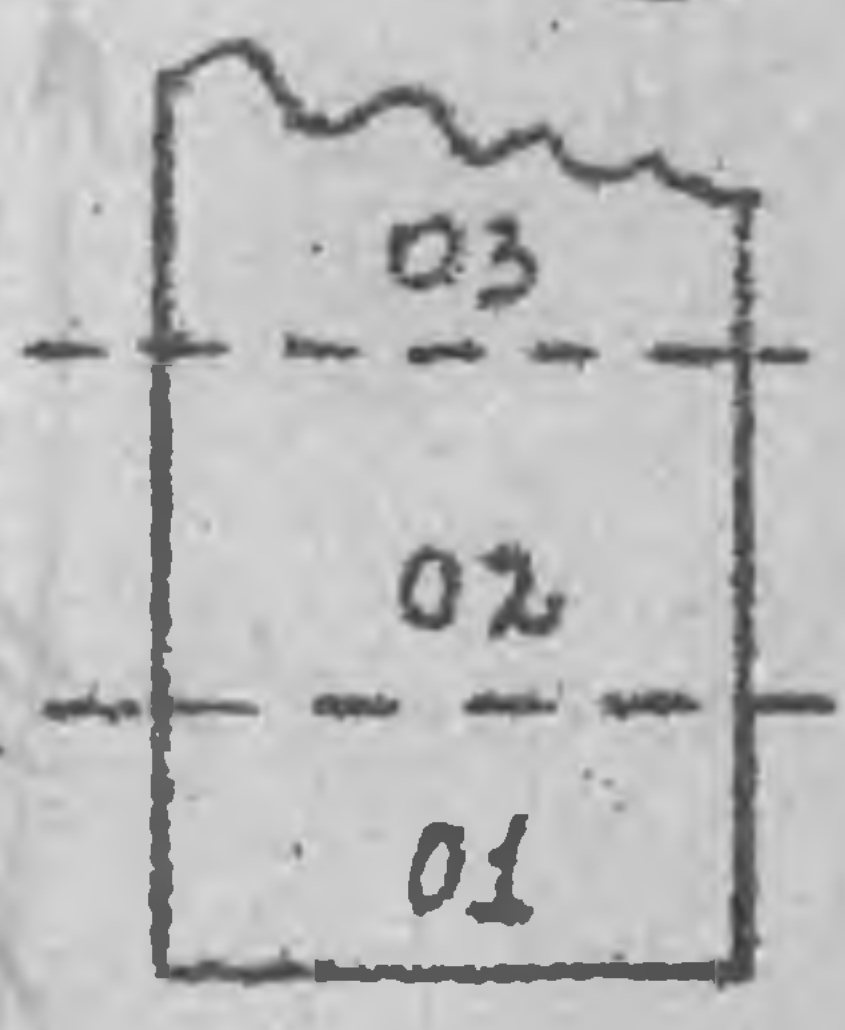


1) Производство предъявляет определенные требования к индивиду: он должен уметь выполнять определенные деятельности, устанавливать определенные отношения с другими людьми, а следовательно, для всего этого — обладать определенными личными качествами.



2) Индивид с этими качествами и умениями должен быть подготовлен в системе воспитания и обучения (в "инкубаторе"). Следовательно, производство предъявляет требования не к системе обучения, а к индивиду, проходящему его; никакого непосредственного влияния и воздействия на систему обучения нет и не может быть, но точно также нет непосредственного воздействия и на индивида; к нему лишь предъявляются определенные телеологические требования.

система образования



игра

Схема I7.

3) Педагогические формы образования образуют единую систему, но связь между ними в этой системе не является непосредственной; они связаны и образуют единую систему лишь в той мере, в какой они обеспечивают непрерывную линию формирования индивида от исходного состояния I к конечному телеологически заданному состоянию K. Таким образом система форм образования это не

самостоятельная органическая система, а искусственная конструктивная управляющая система, "логика" которой заключена не в ней самой, а в чем-то другом.

Так мы приходим к более развернутому формулированию первой задачи: мы должны определить тот порядок изменения "педагогических форм" (в том числе игровых), который обеспечивает непрерывную линию формирования ребенка к заданным производством состояниям, мы должны найти такое сцепление разных ситуаций обучения и воспитания, которое детерминирует движение ребенка по "траектории", ведущей к этим заданным состояниям.

12. Процесс, соответствующий второй сформулированной выше задаче изучения игры, является еще более сложным. На схеме он может быть представлен так:

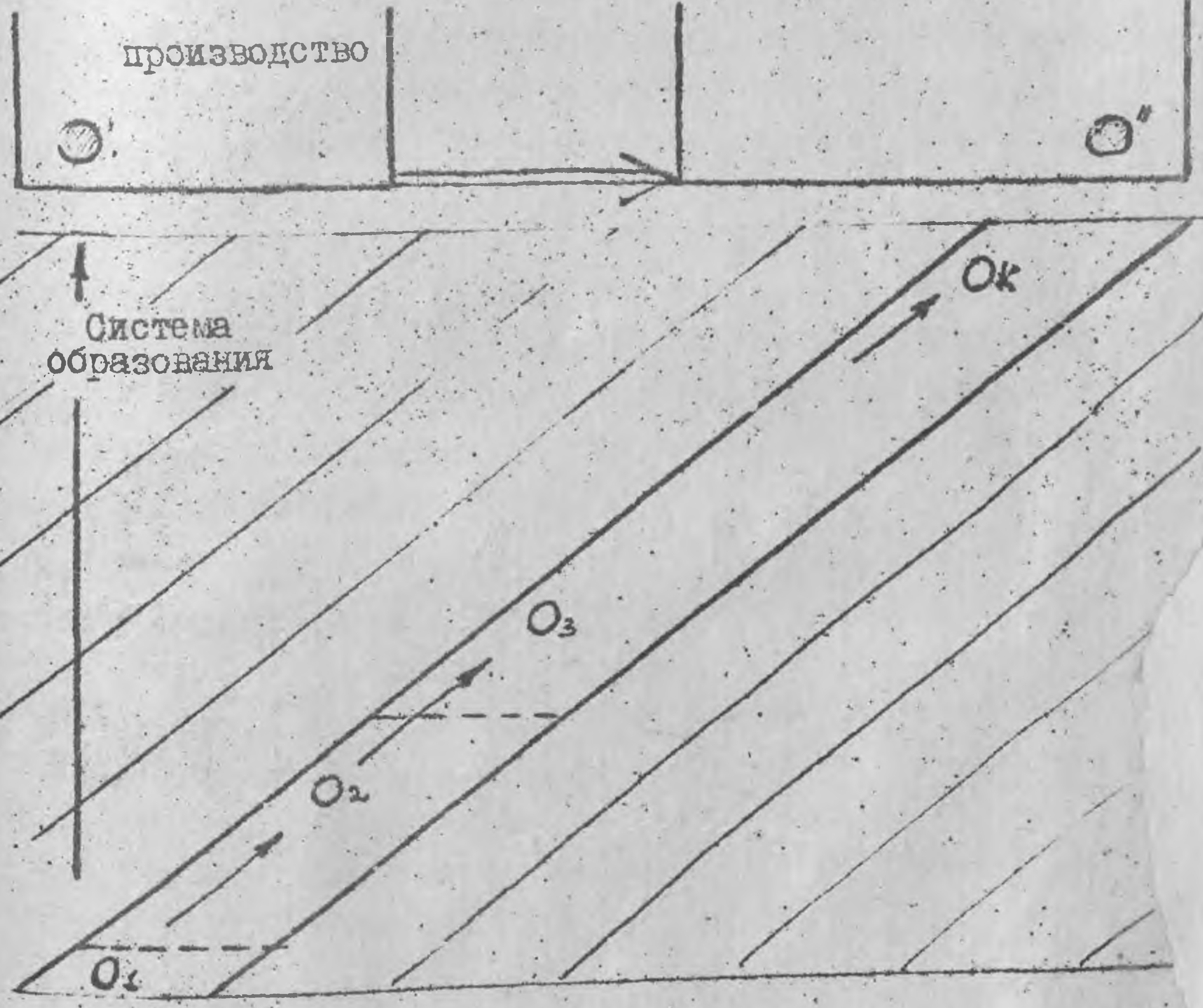


Схема 18.

[Средний период подготовки индивида к производству 20 лет. За это время существенно меняется само производство и требования, которые оно предъявляет к подготовленным индивидам. Поэтому, конструируя систему педагогических форм, в частности, игровых, мы должны учитывать, что в них закладываются основы и предпосылки того, что должно проявляться в будущем, и того, что должно быть приспособлено к этому будущему. Но это значит, что мы должны исследовать и определять (прогнозировать) изменение типа человека не менее чем на 30-40 лет вперед, обусловленное этим изменением всей системы образования и, наконец, "нижнего" ее этажа — игры. Но это и значит, что мы должны будем, в числе другого, определять и анализировать закономерности и тенденции исторического изменения игры как особой педагогической формы в общей системе образования.] В дополнение ко всем тем проблемам, которые должны быть решены в русле первой задачи, здесь особо важное значение приобретает проблема изменения тех "траекторий", по которым идет формирование индивидов, границы этих изменений и зависимость их от изменения педагогических форм.

13. На первый взгляд может показаться, что формулирование описанных выше двух задач обучения игры является, с одной стороны, общим местом, а с другой, слишком далеко отстоит от тех практических и теоретических проблем, которые должна решать педагогика.

Но такое мнение было бы неправильным, так как эти две задачи предъявляют совершенно определенные и очень жесткие требования к исследованию игры. Чтобы решить эти задачи, нужно сформировать совершенно особые и очень сложные предметы исследования (об их особенностях мы будем говорить ниже). Поэтому, согласившись с такой постановкой задач, мы принимаем в скрытом виде очень много обязательств в отношении всей своей дальнейшей работы.

Вместе с тем оказывается — и мы будем обосновывать это положение в дальнейшем анализе, — что только такой под-

ход к изучению игры является собственно педагогическим и может обеспечить решение практических педагогических проблем.

5. Схемы изучения игры как системы взаимоотношений

14. Итак, мы выяснили, что в исходном пункте педагогических исследований и построения теории игра должна рассматриваться как особая социально-педагогическая конструкция, как форма, выработанная на определенном этапе исторического развития общества, фиксируемая в различных средствах трансляции, передающаяся в них от поколения к поколению и навязываемая детям; она должна меняться, во-первых, по мере формирования (т.е. обучения и воспитания) ребенка, во-вторых, в ходе исторического развития общества и всей системы образования. Эти характеристики задают линию дальнейших исследований. Но, чтобы двигаться дальше, мы должны теперь выяснить, что представляет собой игра как такая социально-педагогическая форма, каково ее строение и как можно ее в этом аспекте анализировать, изображать и описывать.

По-видимому, говоря об игре как о социально-педагогической форме, мы имеем в виду ту систему взаимоотношений, которая складывается вокруг ребенка и в которую он входит в качестве одного из элементов.

Если мы возьмем уже достаточно развитые формы детской игры, то без труда обнаружим в них ряд разнородных составляющих: некоторые элементы системы взаимоотношений будут сознательно создаваться взрослыми специально для игры, другие по происхождению не будут иметь никакого отношения к игре и будут включаться в эту систему взаимоотношений совершенно случайно, благодаря деятельности самого ребенка. Но если сейчас отбросить это различие и брать лишь результат, то во всех случаях мы будем иметь ту или иную систему взаимоотношений ребенка (или группы детей) с предметами и явлениями окружающего их мира. Схематически

ее можно изобразить так:

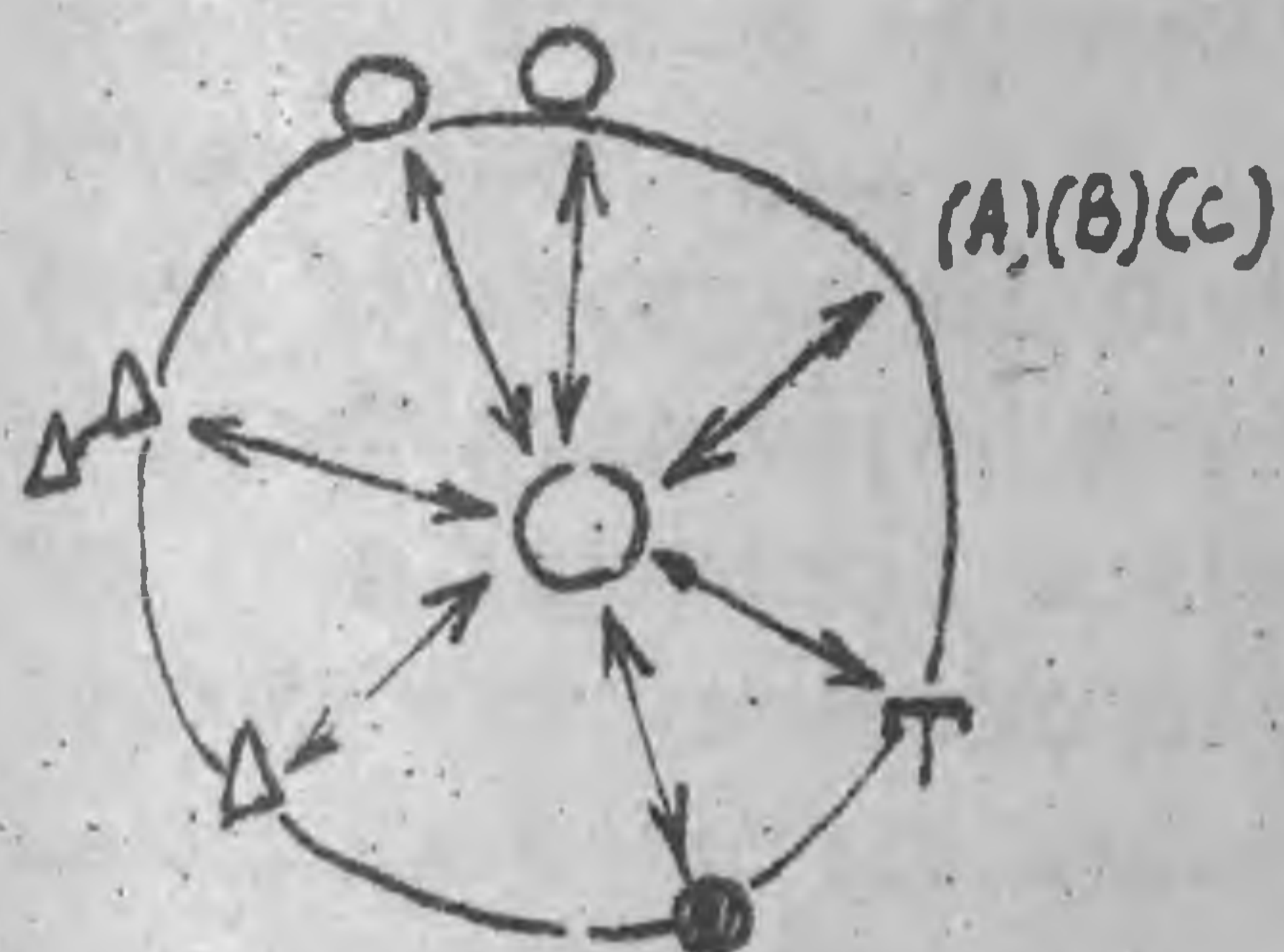


Схема 19.

В систему будут входить:

1) выделенный нами ребенок — кружок в центре; 2) предметы окружающего мира — треугольники; 3) другие дети — кружки на периферии большого круга; 4) воспитатели (или вообще взрослые) — затемненные кружки; 5) требования, которые они предъявляют к ребенку, — Т и, наконец, 6) знаки различного рода, регулирующие

деятельность в этой системе — (А)(В)(С); отношения, которые могут возникать между элементами этой системы, мы изобразим двусторонними стрелками.

Такие графические изображения систем взаимоотношений, складывающихся в процессе воспитания и обучения детей, дают возможность фиксировать, во-первых, все разнородные элементы, входящие в систему, их число и качество, во-вторых, если будут определены виды возможных отношений, — общую структуру системы как целого. Благодаря этому они могут выступать в качестве моделей реальных игровых ситуаций (и вообще всех ситуаций обучения и воспитания).

15. Как дети, участники игровой ситуации, так и воспитатели (или взрослые) имеют определенные психические качества и установки, определенный "настрой", от которого во многом зависит вся эта система, ее складывание, устойчивость и т.п. И если мы вообще не будем учитывать этих моментов при изучении игры, то получим, без сомнения, ложные результаты. Но такой вывод не исключает того, чтобы на первых этапах анализа и описания подобных структур взаимоотношений мы отвлеклись бы от всех психических качеств, от "психики" вообще, и дали чисто объективный анализ самих структур, т.е. входящих в них элементов и отношений между

ними. Для осуществления объективного исследования такое отвлечение исключительно важно и, можно сказать, незаменимо, так как всякое обращение к психическим качествам на этом этапе может привести только к фальсификации и необоснованному переносу в психические качества того, что является внешней характеристикой самого отношения. Например, мы говорим о дружеских отношениях между детьми и рассматриваем дружбу как качество личности, мы говорим об уважении к взрослым и тотчас же невольно вводим "уважительность" как качество личности.

На первом этапе анализа и описания систем взаимоотношений, в которые попадают дети, нужно полностью исключить все ссылки на психические качества индивидов и разработать метод чисто объективного описания. Самым трудным моментом здесь является определение того, в каком смысле можно говорить об отношениях между элементами структуры, беря их в чисто объективном плане, независимо от психических отношений индивидов. Но эту проблему надо решить, если мы хотим добиться объективности анализа.

16. Продуктивность такого подхода, элиминирующего психические качества, особенно сказывается в тех случаях, когда надо рассматривать не отдельно играющих детей, а группы их, когда элементом, на который воздействует педагогическая форма организации, является детская группа. Схематически этот случай можно изобразить так:

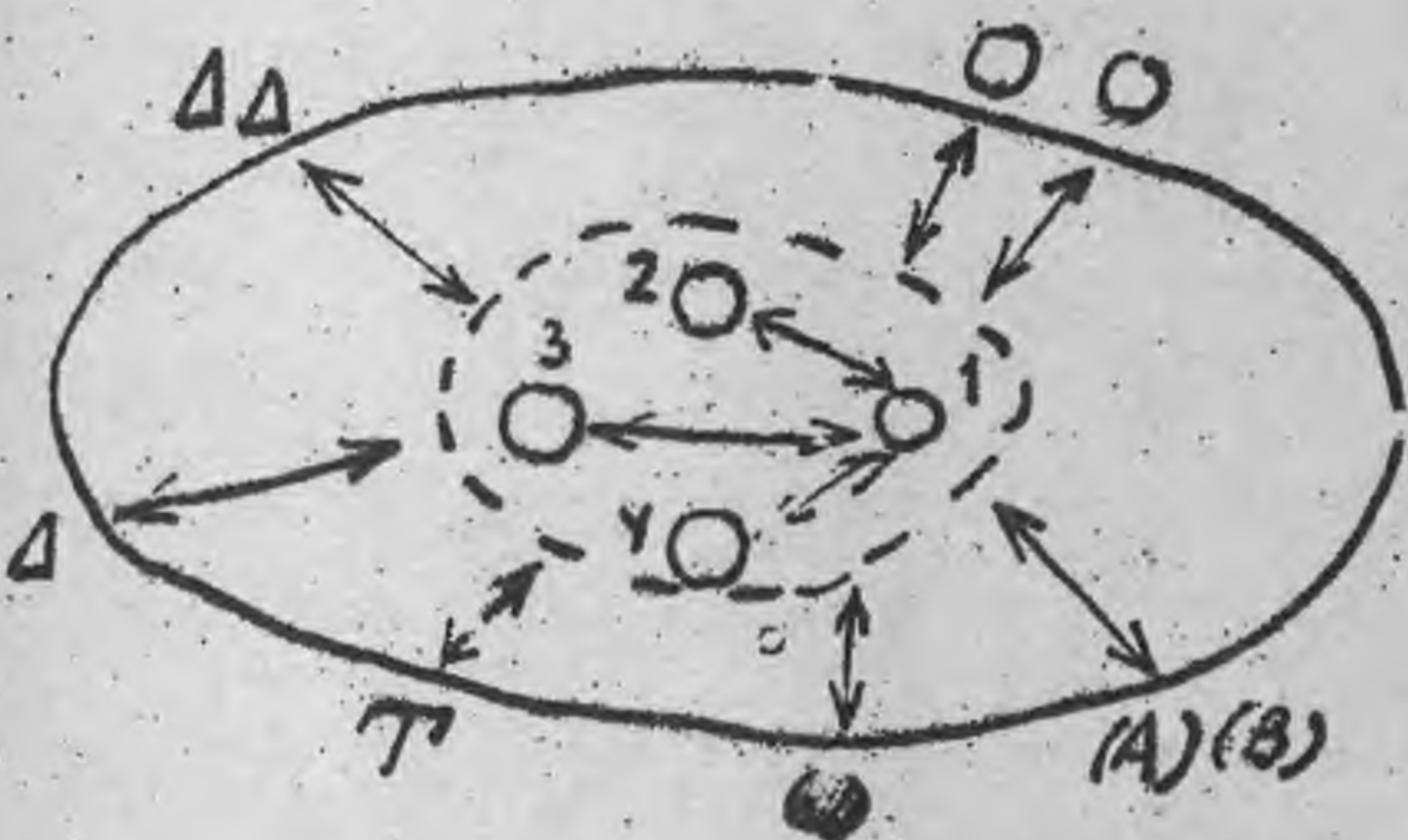


Схема 20.

Здесь апеллировать к психическим качествам группы просто бессмысленно: она как целое их не имеет и должна характеризоваться какими-то совершенно иными параметрами. Вместе с тем, бессмысленно апеллировать и к психическим качествам каждого отдельного

члена группы, так как, хотя они и влияют на тип и характер самой группы, но их влияние проявляется опосредованно и должно быть переведено в какие-то другие характеристики группы как целого.

Можно показать, что структура, изображенная на схеме 20, не может быть сведена к структуре вида:

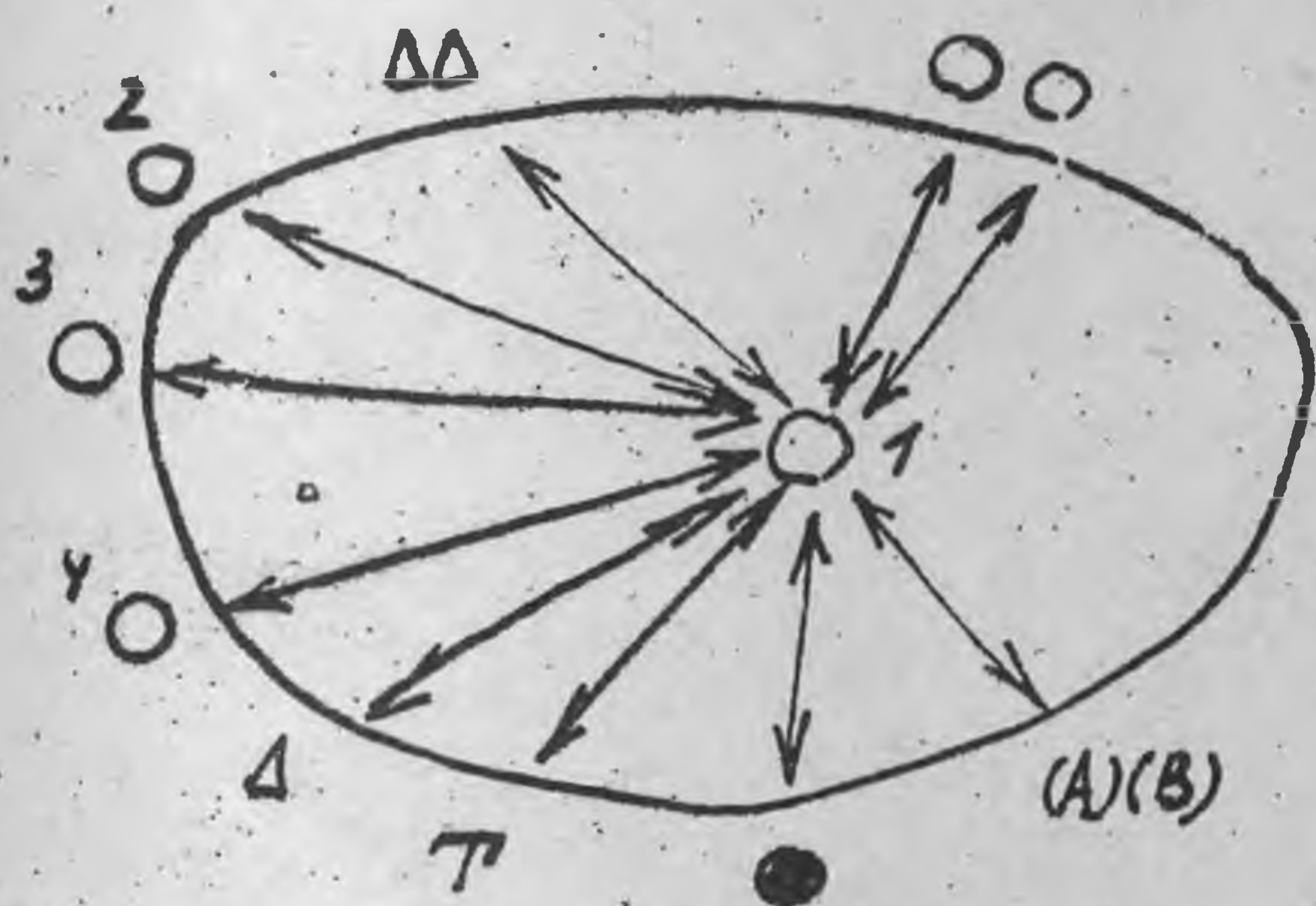


Схема 21.

Всякая попытка такого сведения привела бы к искажению и ложному представлению действительных отношений и к утере важных в педагогическом отношении свойств этих структур. В частности, замыкание отношений к объектам, воспитателям, другим детям и требования на ребенка I вместо их замыкания на всю группу в целом создает по сути

дела совершенно новые отношения, принципиально отличные от прежних и требующие иной деятельности как от детей, так и от воспитателей.

Г7. Изображенные выше структуры взаимоотношений являются лишь внешней, по сути дела "мертвой", оболочкой тех деятельностей, которые осуществляются воспитателями и детьми; вне этих деятельностей они просто не существуют. Но подобно тому, как мы отвлеклись от психических качеств детей, несмотря на то, что они являются обязательным условием всяких взаимоотношений, точно так же на первом этапе исследования мы можем и обязаны отвлечься от анализа и описания этих деятельностей как деятельностей и представить их в форме структур отношений. Это не значит, что мы совершенно не учитываем факта деятельности; наоборот, мы постоянно должны иметь это в виду, анализируя и описывая намеченные выше системы взаимоотношений, но мы должны представлять их не в специфической форме деятельностей — это станет необходимым дальше, — а как

то, что приводит к появлению определенных систем взаимоотношений, как то, что "отливается" в форме этих взаимоотношений.

Такой способ описания не только возможен, но и необходим при решении педагогических проблем.

Дело здесь заключается в том, что деятельность воспитателей (взрослых) и деятельность детей имеют разное значение в этих структурах и связаны друг с другом через посредство вещей и знаков, составляющих структуру. Воспитатели, исходя из определенных целей образовательной деятельности и тех или иных представлений о ней и детях, составляют определенные структуры вещей, знаков и требований с тем, чтобы вызвать определенную деятельность детей. Таким образом, их деятельность реализуется в первую очередь в этой внешней системе вещей. По-видимому, и сами по себе, пока еще вне ответной деятельности ребенка, они образуют некоторую целостную структуру, соотношенную с возможной деятельностью ребенка. Во всяком случае, задавая определенные наборы вещей, требований, знаков, воспитатель надеется вызвать строго определенную деятельность ребенка. Скажем, "подсовывая" ребенку определенные вещи (игрушки), мы надеемся вызвать у него строго определенные деятельности. Значит, с точки зрения воспитателя, между этими вещами и деятельностью ребенка существует строго определенная связь и, следовательно, на каких-то этапах своей работы он должен ориентироваться именно на эти "вещные" структуры, различать их виды и типы, не задаваясь специальным вопросом о деятельности ребенка и ее особенностях как деятельности.

Но затем мы сталкиваемся с весьма обычным фактом, что воспитатель надеется вызвать у ребенка определенную деятельность, но не получает ее или получает совсем другую деятельность, на которую он не рассчитывал. Это очень просто объясняется тем, что деятельность ребенка (и человека вообще) детерминируется не только (и даже не столько, особенно в игре) элементами этой "внешней структуры" — вещами, знаками и требованиями, — сколько "внутренним миром" ребенка, т.е. точнее — его прошлым воспитанием.

Из этого простого факта мы можем сделать важный в формальном отношении вывод, что в изображенных нами выше системах взаимоотношений существует фактически две разных структуры — "внешняя", идущая от воспитателя и социальной обстановки, и "внутренняя", идущая от самого ребенка, — и они могут и должны быть отчленены друг от друга, разведены. Схематически это можно представить так:

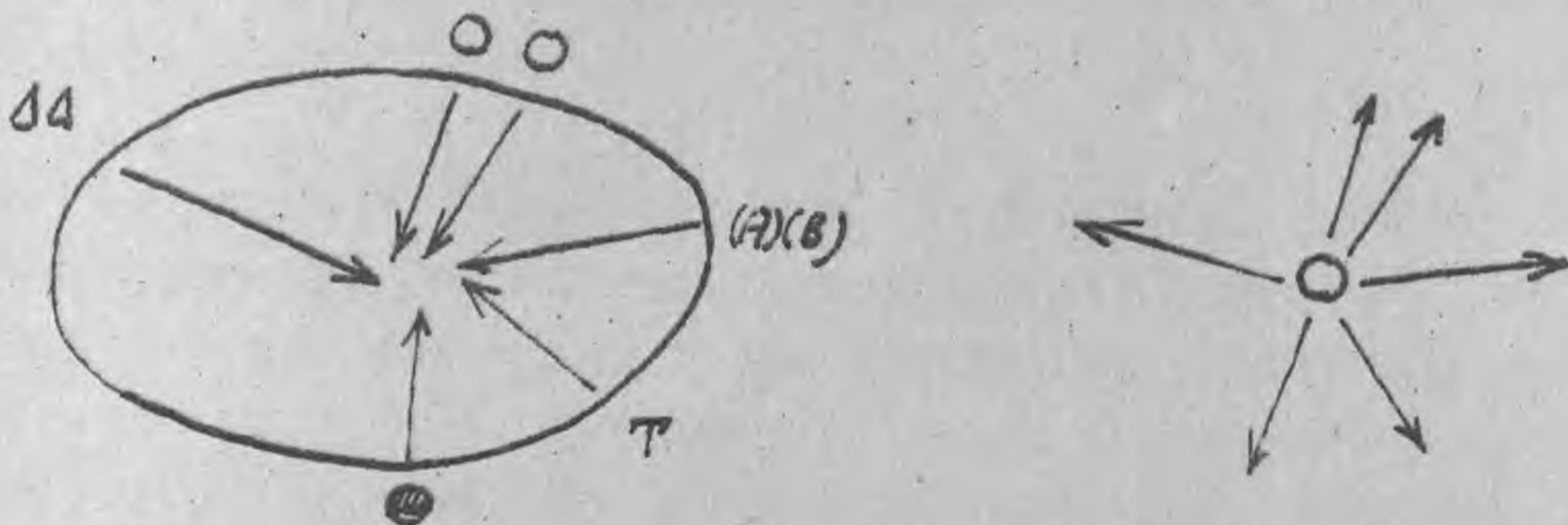


Схема 22.

Тогда та система взаимоотношений, которую мы разбирали выше, представит собой столкновение и взаимное наложение двух разных структур, часто весьма расходящихся между собой.

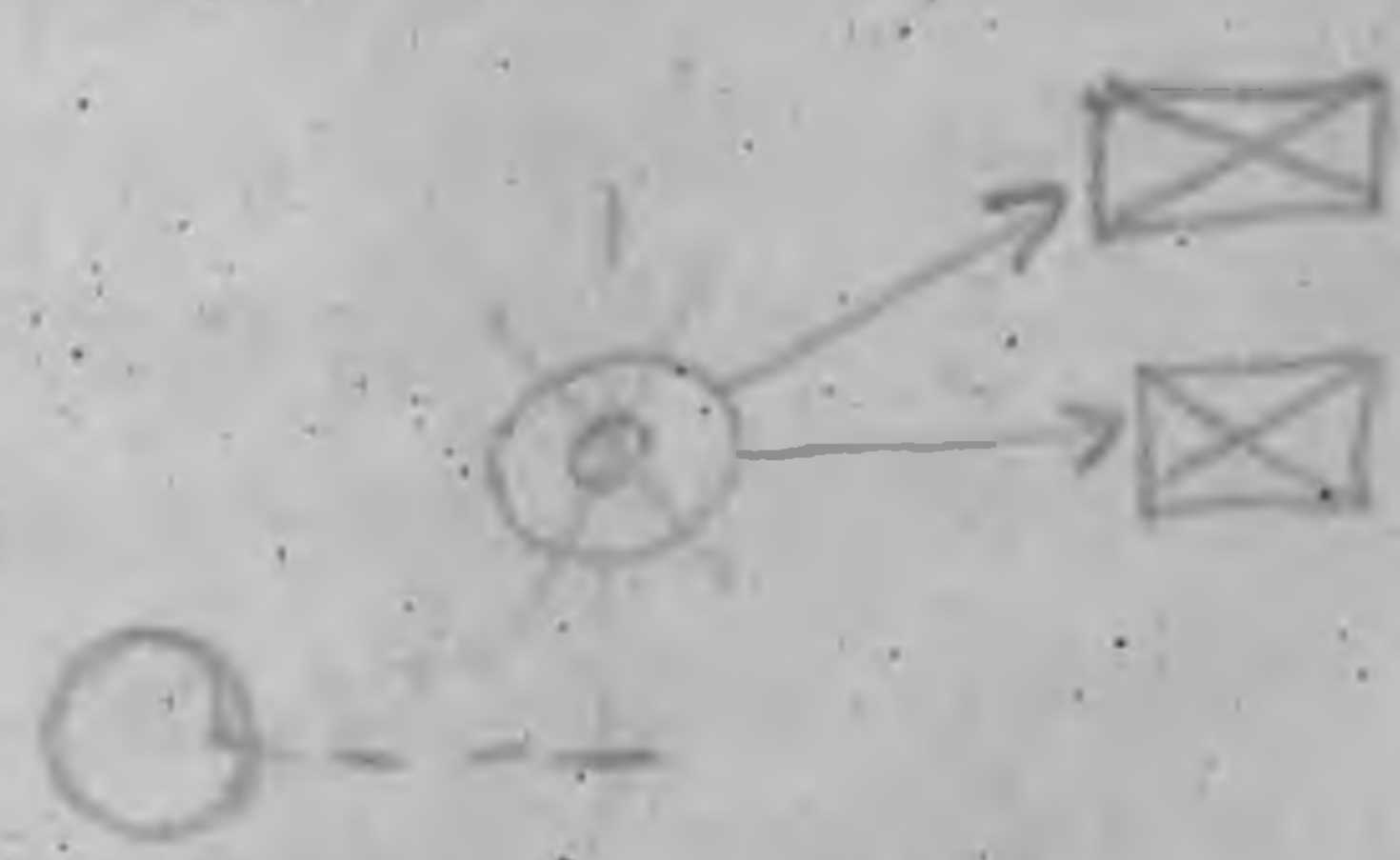
Отсюда при анализе реальных процессов игры возникает особая задача соотнесения игровых структур, создаваемых воспитателями, с так называемым "уровнем развития" детей. Определенная структура организации игры детермирует определенную деятельность детей только тогда, когда дети уже подготовлены к этому, если их субъективные способности и навыки соответствуют этим структурам внешней организации, "настроены" на эти структуры.

Итак, всякую систему взаимоотношений, которую мы сначала выделяли и описывали внешним образом как просто существующую, надо будет затем разложить на две составляющих: 1) внешнюю структуру организации, создаваемую воспитателями (или складывающуюся стихийно), и 2) "внутреннюю" структуру

потенциальной деятельности ребенка и потенциальных отношений, которые он может установить; эти две структуры нужно будет соотносить между собой, устанавливая их соответствие или несоответствие друг другу. Самым трудным моментом здесь является изменение "смысла" фиксируемых при этом отношений. Это уже принципиально иные отношения, нежели те, что мы устанавливали при первом объективном описании систем складывающихся взаимоотношений.

18. Но затем мы можем сделать еще один шаг. Ведь все структуры возможных деятельностей и отношений к вещам у ребенка являются продуктом тех прошлых ситуаций, в которых он жил и действовал. Всякое отношение которое существует у него и может установиться, является в принципе лишь составляющей (грубо можно сказать: "обрывком") прежних взаимоотношений с вещами. И точно так же любая "ценность" или любое отношение, присущее всякому элементу из внешней структуры, является "обрывком" прежнего отношения к нему ребенка; оно как бы отчужденно от самого ребенка и "запечатлено" в материальных признаках этого элемента. Именно так можно понять знаменитое левиновское выражение: "пирожное хочет, чтобы его съели".

Но из этого точно так же следует важный формальный вывод: Сопоставление "внешних" и "внутренних" структур систем взаимоотношений может быть переведено в сопоставление следующих друг за другом "внешних" структур организации деятельности, а "внутренние" структуры, благодаря этому на каких-то этапах исследования могут быть элиминированы. Схематически это можно изобразить так:



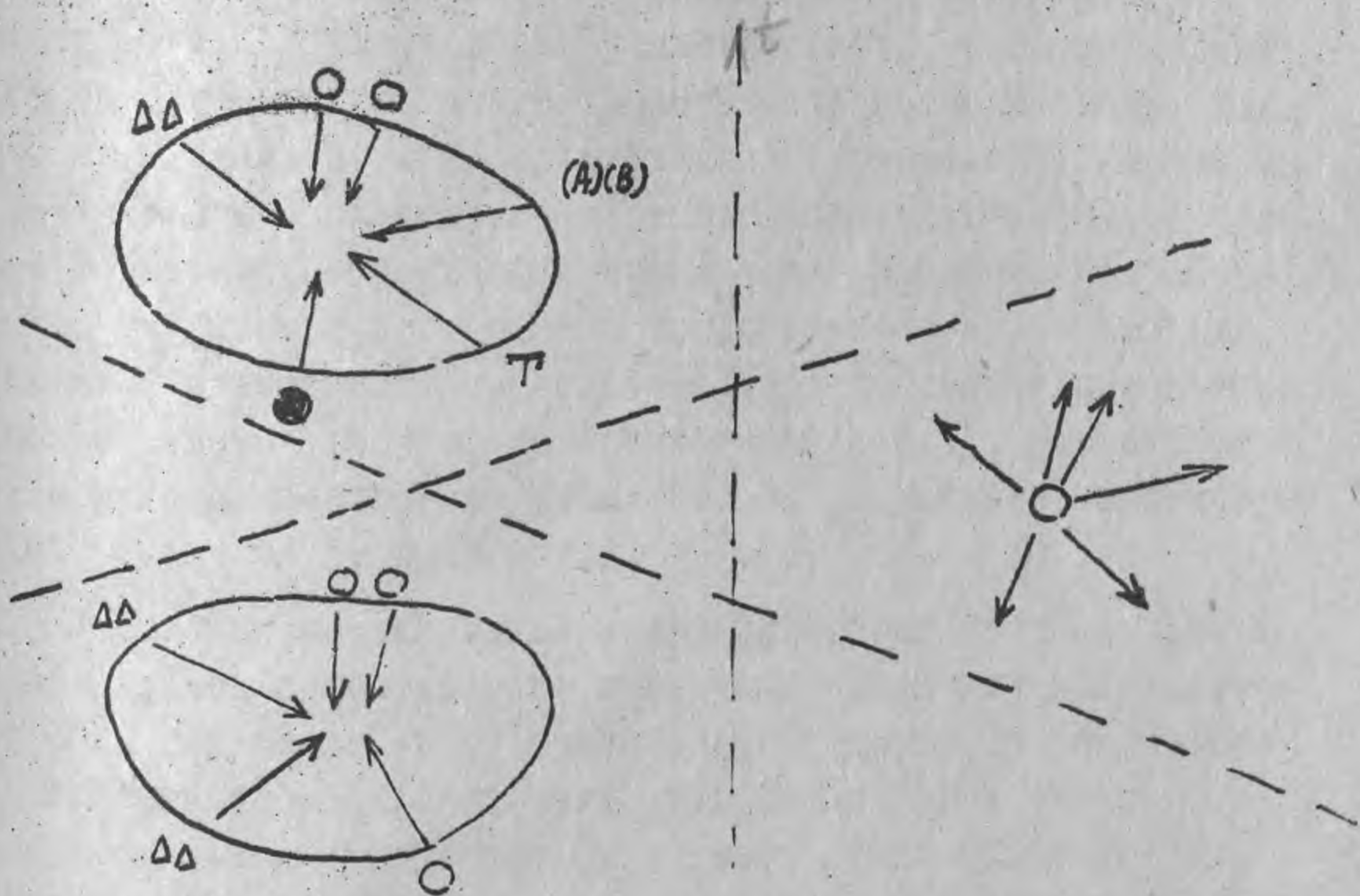


Схема 23.

Такое переведение одного сопоставления в другое обеспечивает объективность исследования. Субъективные потенциальные деятельности и отношения ребенка становятся возможным охарактеризовать как объективные и актуальные отношения внутри определенных уже сложившихся структур; сопоставление разнородных структур с разнонаправленными отношениями и функциями переводится в сопоставление однородных структур с однопорядковыми отношениями и функциями. Тогда степень расхождения между объективной "внешней" системой отношений, задаваемой воспитателем (или складывающейся стихийно), и "внутренней" системой отношений, возможной у ребенка, можно характеризовать по расхождению каких-то (особым образом выбранных) "внешних" структур. На этом пути мы получаем возможность исследовать, во-первых, смену функций вещей отно-

сительно этих структур; при этом сами вещи должны "сопротивляться" этому как в силу своих вещественных, атрибутивных свойств, так и в силу своих прошлых функций, т.е. связанных с ними отношений; появляется возможность устанавливать ряды наиболее близких друг к другу функций (отношений). Во-вторых, мы можем вести исследование и сопоставление указанных структур с точки зрения появления в них новых элементов, требующих особых (иногда, совершенно новых) отношений. В-третьих, появляется возможность исследовать перенос старых отношений на новые объекты, знаки, на новых людей и т.д., зависимость этих переносов от свойств самих вещей, результаты "столкновения" различных функций и т.д.

Этот план исследования может интерпретироваться двояко. Во-первых, как сопоставление различных социально-педагогических форм, их связей и отношений друг к другу, а следовательно — их возможностей следовать друг за другом в единой системе воспитания и обучения (уточнения этого положения см. в параграфах 7 и 9). Во-вторых, он может интерпретироваться с точки зрения возможностей деятельности ребенка, попавшего в новые для него ситуации: сравнивая вновь заданную ребенку "внешнюю" структуру с уже бывшими в его опыте, мы можем судить, какие отношения он сможет оттуда заимствовать, чтобы построить новую систему взаимоотношений. Но условием движения в этом втором плане является предположение, что потенциальные возможности ребенка равны сумме уже "пройденных" им актуальных отношений; оно может быть весьма продуктивным в некоторых частных случаях, но в общем в нем нужно обращаться очень осторожно (см. параграфы 6 и 7).

19. Игра имеет исключительно важное значение в воспитании и вообще в жизни дошкольников. По каким-то параметрам она, очевидно, не может быть заменена никакими другими педагогическими формами и другими видами взаимоотношений. Но вместе с тем, она не является единственной в жизни дошкольника, а всегда сочетается с другими формами, в частности, с деятельностью (и соответственно отношениями) потребления и

игра - и игр. ситуация
игр. сит(но) как мету, снать познани
игра - как деятельность

самообслуживания, с участием в жизни взрослых (в том числе и в их трудовой деятельности), со специально организованными занятиями и т.п. Все эти виды отношений, а вместе с тем и соответствующие им педагогические формы организации непрерывно накладываются друг на друга, пересекаются и перекрываются. Можно сказать, что игра органически вплетена во все другие формы и отношения: одни и те же вещи часто являются объектами и непосредственного потребления и игры, даже еда ребенка часто сопровождается игровыми моментами, участие в жизни взрослых переливается в игру, игровые отношения то и дело переходят в ^енаигровые и наоборот.

Поэтому, если мы хотим вести эмпирическое изучение игры, то должны очень четко выделить специфику игровых отношений, задать их отличительный признак (или систему признаков) и на основе этого отграничить игру от всех других видов отношений. Таким путем мы сможем выделить и сформировать группу предметов изучения, относящихся к игре.

✓ Вместе с тем мы должны, очевидно, иметь в виду, что система игровых отношений вплетена в более широкую сеть всех жизненных отношений ребенка, которые он устанавливает в системе "инкубатора", является лишь частью этих отношений, а поэтому происходит постоянный "обмен" отношениями, постоянный перенос деятельностей и отношений из одной области в другую. Поэтому рассматривая функции вещей, людей, знаков и т.п., их изменения во вновь заданных ребенку ситуациях и т.д., мы должны иметь в виду не только прежние игровые ситуации, но и все остальные ситуации и структуры "инкубатора", устанавливать ряды и границы переноса не только между разными играми, но между всеми деятельностями и отношениями.

Таким образом в этой части исследования перед нами встает двойная задача: 1) определить игру как особую педагогическую форму и особую систему взаимоотношений, тем самым мысленно выделив ее как особый предмет изучения из всего остального; 2) найти и определить реальные связи, которые существуют между игрой и другими формами и системами взаимоотношений в условиях действительной жизни ребенка в разных социальных структурах и на разных этапах его собственного формирования.

6. Схема изучения игры как деятельности

20. До сих пор, говоря об игре, мы старательно обходили анализ и описание ее как деятельности. Но именно это представление ее является главным и определяющим: именно в деятельности и по ее специфическим законам происходит усвоение ребенком всех интеллектуальных содержаний, именно в деятельности устанавливаются отношения к другим людям и социальным группировкам, развивается личность ребенка. Задавая системы "внешних" ситуаций воспитатель стремится и детерминировать деятельность ребенка; но то, что получается реально, не всегда совпадает с тем, что он хочет получить, и это опять таки объясняется тем, что он имеет дело с деятельностью ребенка, т.е. с активностью, идущей от ребенка и определяющейся непосредственно строением его личности, т.е. по сути дела всегда с самодеятельностью ребенка. Поэтому мы никогда не сможем понять природы и закономерностей игры, если не выделим и не опишем тех моментов, которые характеризуют ее именно как деятельность.

Но что значит проанализировать и описать какую-либо деятельность ребенка /или вообще человека/? Это, наверное, одна из самых сложных проблем современной науки и существуют только первые подходы к ее решению.

Неизвестно, соответствует ли это объективной природе деятельности, но в настоящее время наметилось два разных плана описания ее: 1/ объективный, или логико-социологический, в котором совершенно не учитывается, что представляют, хотят и желают индивиды, т.е. не учитывается их психическая сфера, и 2/ субъективный или психологический, в котором главное внимание обращено на воспроизведение и описание психических процессов. В первом случае деятельность рассматривается как причина самой себя и в каком-то смысле даже как универсум; тогда индивиды рассматриваются, подобно всему остальному, как элементы деятельности, как то, что подключается к ней. Во втором

Системный

структурные
10-7-59

случае это всегда в соответствии с исходными определениями деятельности индивидов.

Между первым и вторым планами описания деятельности существует тесная связь и зависимость: чтобы осуществить анализ деятельности во втором субъективно-психологическом плане, нужно обязательно предварительно проанализировать и описать ее в первом, объективно-логическом. Характер психических процессов всегда соответствует /хотя и по-разному/ составу тех операций, которые должны быть применены к объектам.

2I. Дать описание деятельности в первом, социально-логическом плане это значит выделить и проанализировать: а/ задачи деятельности, б/ процесс, складывающийся из операций с объектами /вещами и знаками/, в/ средства, необходимые для построения процесса, и наконец, 2/ продукт деятельности. Схематически это можно представить так:

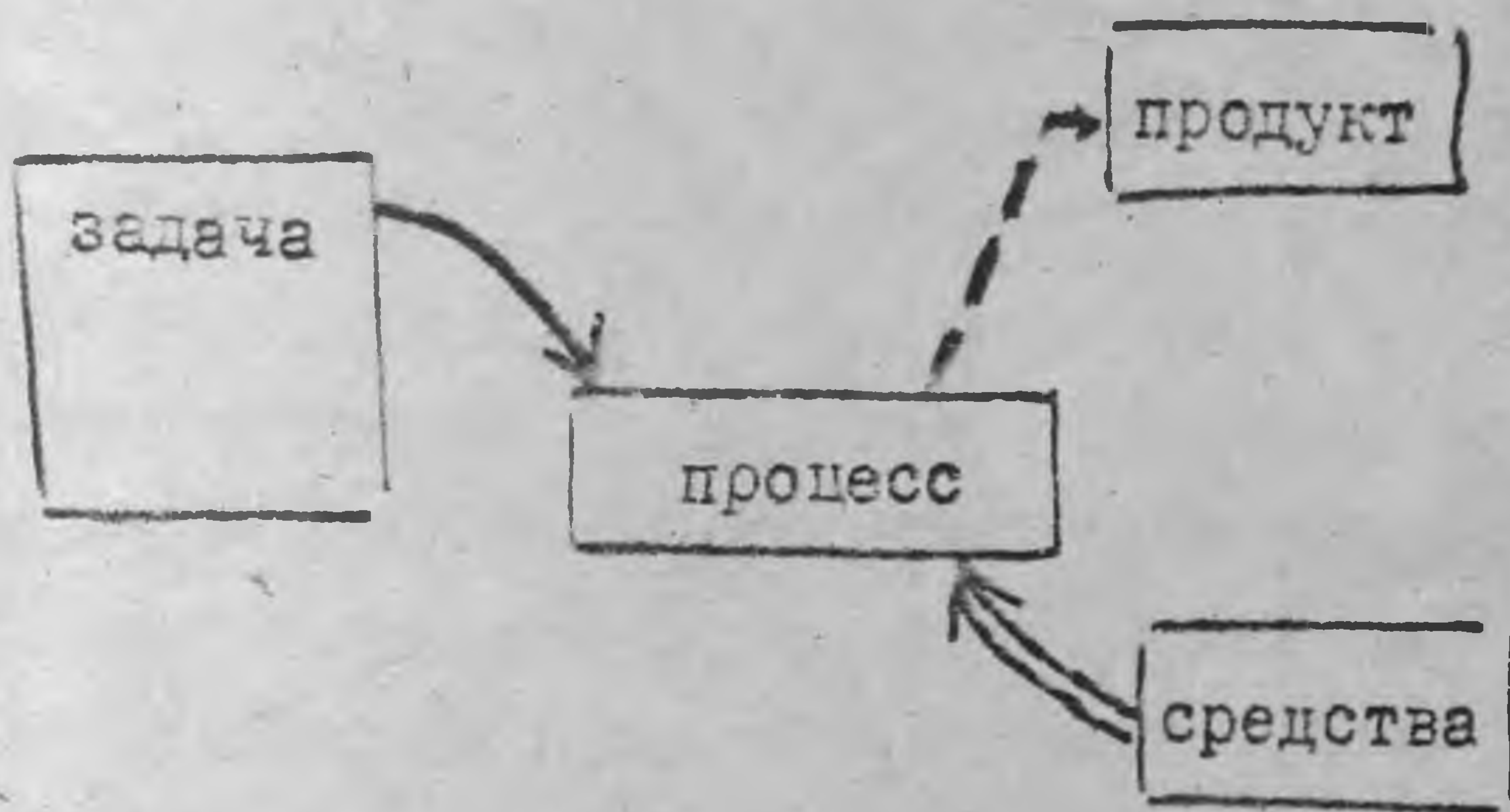


Схема 24

Одноразовая стрелка, идущая от задачи к процессу, обозначает, что характер и состав процесса детерминируется задачей, двойная стрелка, идущая от средств к процессу, обозначает, что процесс детерминируется средствами и строится из них; штриховая стрелка от процесса к продукту обозначает "выпадение" последнего.

Зафиксированная таким образом деятельность может осуществляться одним индивидом или несколькими. В последнем случае между ними распределяются части единого процесса и кроме того

возникают дополнительные знаковые составляющие, обеспечивающие коммуникацию между участниками деятельности, и появляются промежуточные продукты; в большинстве случаев каждая часть процесса оформляется в своей особой задаче, которая точно так же фиксируется в специальных знаковых средствах.

Во всех случаях, когда мы таким образом анализируем и описываем деятельность, мы совершенно не обращаемся к психике индивидов, не ссылаемся на нее как на некую объяснительную причину. Наоборот, сама психика, когда о ней пойдет речь, будет объяснена исходя из этих "узлов" и "блоков" объективного описания деятельности. А пока мы предполагаем, что задача как-то принимается индивидом извне, средства были усвоены им в предшествующих деятельности, а процесс строится из этих средств и на их основе.

Таким образом задачи объективного анализа деятельности сводятся: во-первых, к анализу природы задач, т.е. форм их объективного существования, их отношения к средствам, а через средства также и к процессам деятельности; во-вторых, к анализу строения самих процессов, т.е. числа и характера операций, входящих в них, характера вещей и знаков, к которым эти операции применяются, связей, возникающих между операциями в контексте процессов деятельности; в-третьих, к анализу характера средств, применяемых для построения процессов /чаще всего они являются знаковыми/; в-четвертых, к анализу продуктов процессов деятельности /основных и побочных/, их свойств, отношений к задаче и средствам и т.п. /Пример такого рода исследования дает работа Н.С.Пантиной по анализу дидактических игр/.

Для дальнейшего важно отметить особую природу самого процесса во всей этой структуре деятельности: он должен быть построен ребенком или группой детей /вообще - человеком или группой людей/, и хотя это построение во многом детерминировано уже имеющимися средствами, но они никогда и ни в коем случае не могут определить всего в этом процессе, и таким образом именно здесь осуществляется творчество ребенка /и вооб-

ше человека/, его самостоятельность, именно здесь могут появиться и появляются новообразования.

22. Охарактеризованное выше объективное описание деятельности не может ничего дать для понимания того, как строится деятельность индивидами, и точно так же не может обеспечить объяснения механизмов психического формирования ребенка. Чтобы рассмотреть и эти стороны проблемы, мы должны перейти к субъективно-психологическому описанию деятельности. Методы его разработаны еще меньше, чем методы описания объективной части. Из того, что известно, можно предположить, что на первых этапах субъективно-психологическое описание можно строить исходя из объективного, добавляя к нему новые или перестраивая уже имеющиеся.

В первую очередь на этом пути можно выделить и включить в общую схему собственно психические механизмы построения "объективных" процессов. При этом можно сохранить как внешне, объективно данное то, что мы называли выше средствами, и добавить к ним еще одно образование, которое можно назвать "способностями" и которое обеспечивает сам механизм построения процесса. Можно поступить иначе: добавить это образование, но называть способностями весь блок, вместе со средствами, имея в виду, что внешние знаковые средства построения процессов точно так же усваиваются и интериоризируются индивидами. Важно, что это второе образование нужно будет добавить именно на этой ступени анализа и оно не могло быть выявлено раньше, так как не "откладывается", не оставляет следов в самом процессе. Схематически полученный в результате предмет изучения можно изобразить так:

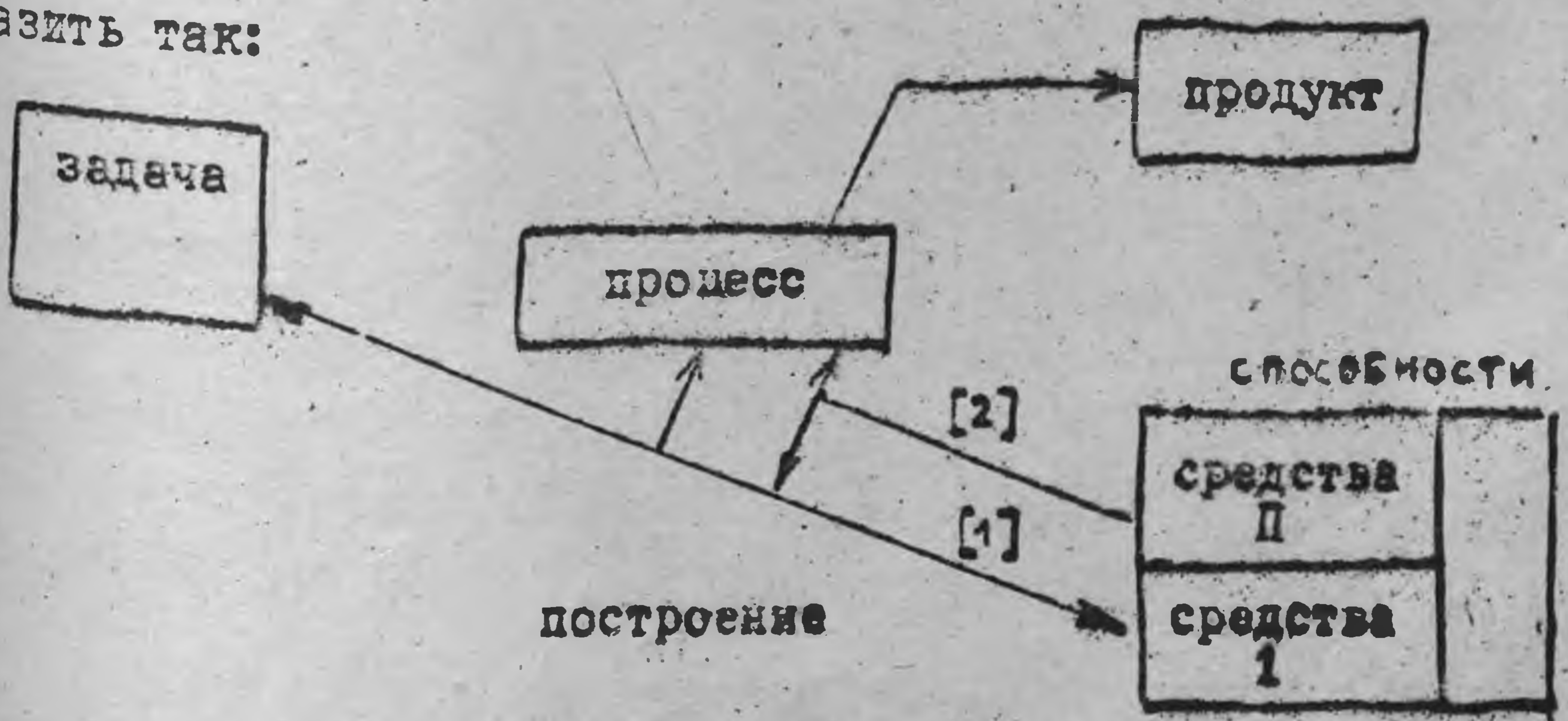


Схема 25

Анализируя механизмы построения, мы можем выделить в них ряд составляющих: 1/ механизмы соотнесения задачи со средствами, имеющимися у ребенка /или вообще человека/ и выбор определенных средств для "решения" этой задачи, т.е. для построения этого процесса; обычно эту составляющую называют "пониманием" задачи /она обозначена на схеме стрелкой (1)/; 2/ механизмы использования определенных регулятивов /специальных правил или "слепок" с прошлых деятельностей/ для составления цепей процессов из средств I /эти механизмы обозначены на схеме стрелкой (2)/. В более общем случае, когда задачи деятельности не задаются извне, а должны быть выделены и поставлены самим действующим ребенком, мы должны будем ввести еще одну систему средств и еще один механизм, обеспечивающие выделение задач. Сейчас для упрощения анализа мы опускаем эту составляющую и не вводим ее в схему.

До сих пор эти собственно психические механизмы построения процессов лишь фиксировались в эмпирическом материале и различались чисто словесно — "понимание", "применение знаний", "осмысление", "переструктурирование" и т.п. Чтобы исследовать их объективно, нужно либо произвести экстериоризацию, выделить их в объективный план, либо же строить специальные модели. Первое естественным образом связывается с гипотезой усвоения и интериоризации этих механизмов, но таким образом субъективно-психологическое описание деятельности переводится в объективно-логическое и вообще отвергается специфика психической сферы. Если же от этой гипотезы отказаться, то становится необоснованной сама надежда на то, что эти процессы вообще могут быть экстериоризованы. Второе, т.е. построение моделей, предполагает сознательный подход и осуществление целого ряда специфических для моделирования процедур, чего психологии еще никогда не было.

23. Но даже и в том случае, если бы анализ психических механизмов построения процессов можно было без труда осуществить, то все равно предварительно мы должны были бы еще объяснить характер и происхождение тех элементов структуры деятельности, которые мы обозначили как способности.

Ответ на этот вопрос ищут в двух направлениях. Одни говорят, что способности являются продуктом прежде всего внутреннего развития ребенка. Другие, — что способности являются продуктом усвоения содержаний — деятельностей, знаковых средств и т.п., — задаваемых ребенку извне.

Если мы принимаем первую линию объяснения, то приходим к затруднениям, типичным для психологической концепции Ж. Пиаже: нам не удастся объяснить, каким образом, в силу каких факторов и механизмов, имманентное развитие каждого ребенка приводит к способностям и видам деятельности, общим у него со всеми другими детьми. У Пиаже этот вопрос особенно остро стоит при исследовании мышления. Но то же самое мы имеем и для игры: ведь и игровая деятельность каждого ребенка, несмотря на свое кажущееся разнообразие и вариативность, лишь повторяет сравнительно небольшое число ситуаций и комбинаций, которые уже встречались у множества детей и будут воспроизводиться вновь и вновь другими детьми. Как это объяснить, если мы предположим, что способности, определяющие игровую деятельность детей, являются продуктом их имманентного внутреннего развития?

Значит, мы должны принять альтернативный тезис и положить, что способности к игре, подобно всяким другим способностям и психике вообще, жестко детерминированы какими-то внешними средствами, общими для всех детей и варьируются лишь в тех пределах, которые допускаются, сознательно или в силу стихийного различия обстоятельств, обществом. Но, что это за способ детерминации?

Здесь мы обращаемся к теории усвоения, мы предполагаем, что способности являются не чем иным, как свернутыми "следами" уже произведенных индивидом деятельностей и в силу этого "потенциями" к осуществлению других деятельностей, что это та "форма", в которой ребенок присваивает себе задания ему образцы деятельности и все те знаковые средства, которые помогают строить деятельность.

Но понимаемое так непосредственно усвоение тоже не может объяснить обнаруженных в эмпирии фактов, в частности, обобщен-

ного характера всех способностей, позволяющего индивиду строить другие деятельности, нежели те, которые встречались ему в прошлом опыте.

Таким образом мы приходим к представлению о таком развитии способностей в усвоении, которое не может быть сведено ни к чистому развитию, ни к чистому усвоению, ни — что самое главное — к сумме того и другого, а предполагает совершенно особый механизм всего целостного процесса и совершенно особое, связанное с этим представление структуры психической деятельности.

Несколько подробнее и то и другое будет пояснено ниже /см. параграфы 7, 8 и след./ .Здесь мы дадим лишь общую схему намечаемого таким образом предмета исследования:

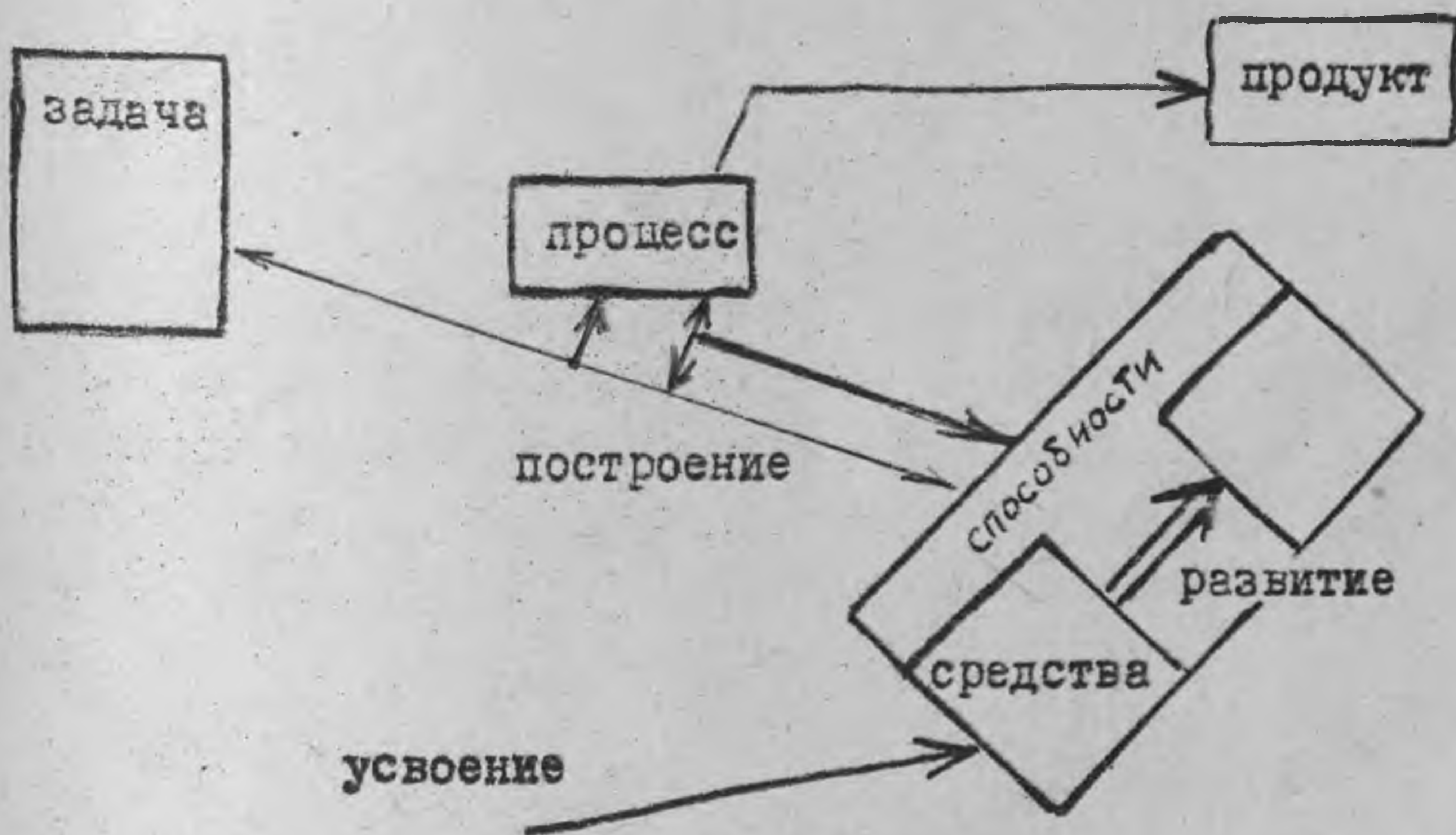


Схема 26

Несмотря на свой фрагментарный характер она дает возможность сделать ряд выводов, важных для нашего рассуждения.

Напомним, что мы перешли к описанию игры как деятельности потому, что нам нужно было объяснить реальные игровые ситуации, расхождение между тем, что задавал и хотел получить воспитатель, и тем, что получилось реально. Но чисто объективное, логическое описание деятельности не могло дать нужного

решения: оно могло лишь фиксировать сам построенный процесс, но не объясняло, почему он такой. Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны были перейти к субъективно-психологическому описанию деятельности и объяснить природу тех способностей, на основе и с помощью которых строился внешний процесс. Но, чтобы объяснить природу и происхождение способностей, мы должны вновь расширить предмет изучения и включить в него процессы усвоения каких-то внешних содержаний-средств и связанного с этим развития каких-то психических "функций"; способности, как это изображено на схеме, складываются по меньшей мере из тех и других. Таким образом - и это первый важнейший результат, к которому мы приходим, - в анализ структуры психической деятельности неизбежно входит анализ процессов усвоения и развития.

Если теперь мы предположим, что характер развития психических функций достаточно жестко определен характером усваиваемых внешне содержаний /а правомерность такой односторонней зависимости по-видимому подтверждается всем, что мы сейчас знаем/ и соотнесем это с исходной структурой задания внешней ситуации воспитателем /схема 22/, то можем сделать вывод, что каждый процесс деятельности ребенка /в том числе игровой деятельности/ детерминируется двумя рядами зависимостей: один задает внешняя ситуация или внешняя структура, созданная воспитателем, а другой - предшествующие акты усвоения. Схематически это можно изобразить так:

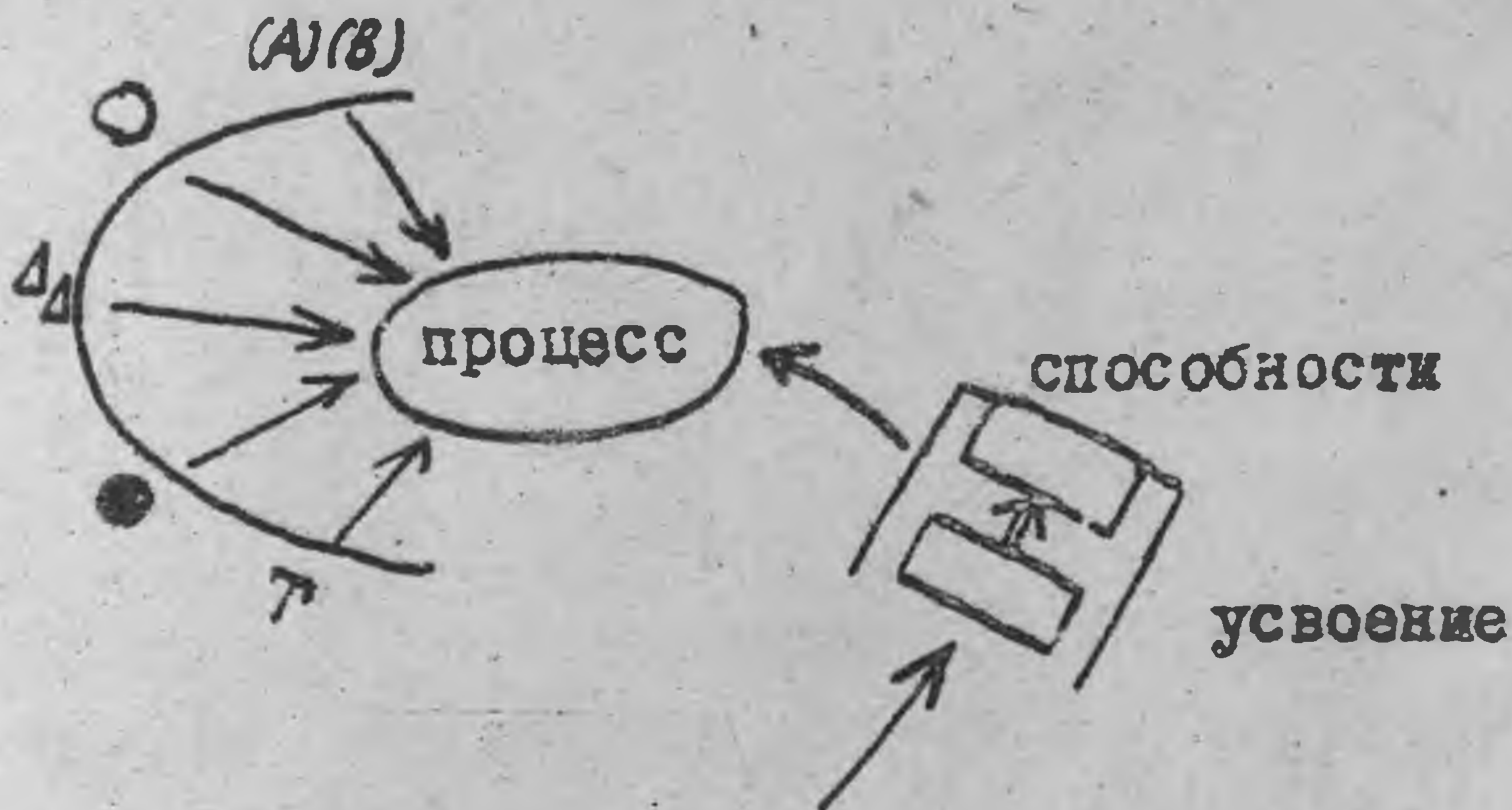


Схема 27.

Но так как всякое усвоение происходит в каком-то процессе и без него невозможно, то мы можем сказать, что с одной стороны, именно через способности осуществляется связь между новыми совершаемыми ребенком процессами и прошлыми, а с другой, — что способности для того и служат и формируются, чтобы обеспечивать эти связи, чтобы создавать возможность построения новых процессов на основе прошлых. Мы можем изобразить это в схеме вида:

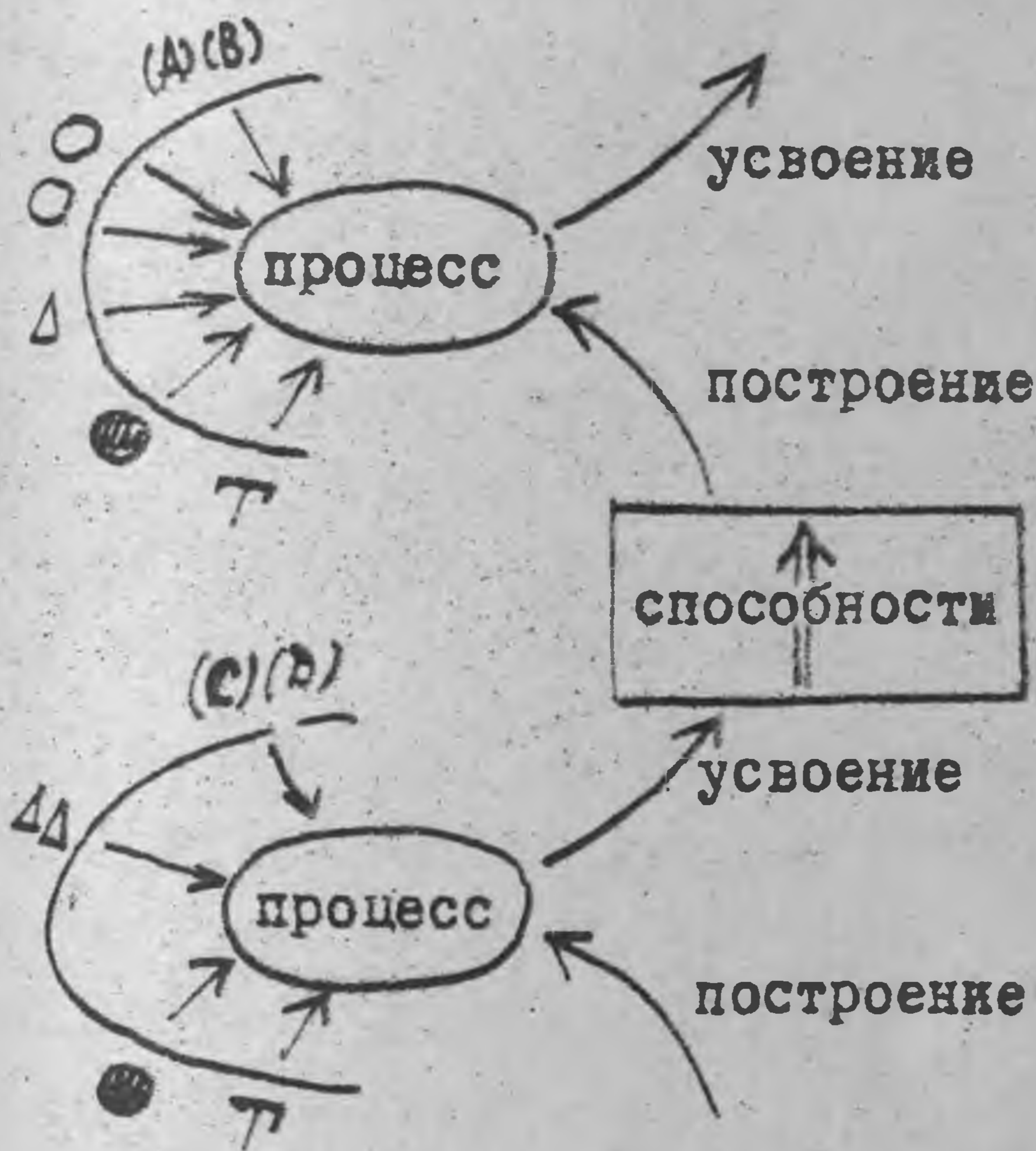


Схема 28

Но таким образом, взяв какую-нибудь игровую деятельность в качестве "верха", мы можем мысленно двигаться все дальше вниз /по одному ряду или ветвящемуся дереву — это нам сейчас безразлично/ и каждый раз будем констатировать, что любой процесс деятельности ребенка детерминирован, с одной стороны, внешними условиями, сложившимися стихийно или сознательно заданными воспитателями

и взрослыми, а с другой, — предшествующими процессами деятельности к осуществляющимся в них /или на основе их/ усвоением. Так, в конце концов мы приходим к простейшим движениям новорожденного, из которых благодаря внешним ситуациям "инкубатора" вырастает постепенно вся сложная деятельность индивида.

Но такой вывод означает, что и игра как особый вид деятельности либо непосредственно задается извне, либо складывается под влиянием внешних условий на каком-то раннем этапе развития ребенка и постепенно пополняется и разворачивается

за счет все новых внешних ситуаций и процессов деятельности ребенка в них, ситуаций, частично создаваемых специально воспитателями, частично складывающихся стихийно благодаря случайным внешним обстоятельствам, частично создаваемых самой деятельностью ребенка.

Этот вывод означает также, что мы устанавливаем ряды внешних ситуаций, детерминирующих процессы деятельности ребенка, и переводим анализ изменений, происходящих в деятельности, к анализу различий этих ситуаций, подобно тому как мы переходили к объективным внешним структурам при анализе систем взаимоотношений /схема 23/. Но здесь мы уже не можем полностью отвлечься от субъекта и должны каждый раз вместе с внешними условиями ситуации рассматривать объективную структуру процесса его деятельности. Кроме того, теперь мы должны брать эти ситуации и процессы деятельности в них с точки зрения механизмов усвоения и развития, т.е. мы должны выяснить, что нового открывают эти ситуации и процессы в них для усвоения, приводящего к развитию способностей ребенка.

И таким образом мы оказываемся втянутыми в новое расширение предмета исследования: мы должны перейти к более детальному анализу процессов усвоения и развития, чтобы затем в этих более общих позициях оценить возможности, которые открывает в этом отношении игра.

7. Усвоение и развитие

24. Понятие усвоения в нынешнем употреблении крайне многозначно. Мы говорим об усвоении деятельности, имея в виду, что ребенок научается осуществлять какой-то процесс, т.е. овладевает им. Но точно также мы говорим об усвоении, когда ребенок запомнил какое-то слово или последовательность слов, например ряд названий чисел, и может правильно повторить его. И этим же термином мы называем те случаи, когда ребенок научается решать с помощью какого-либо понятия, того же числа, разнообразные задачи и, следовательно, осуществлять разные процессы деятельности. Уже одно это делает необходимым уточнение понятия усвоения.

Но существует еще ряд проблем, связанных с этим. Мы говорим об усвоении какого-либо содержания в учебной деятельности, где это усвоение является самоцелью и где, по сути дела, сама деятельность либо целиком сведена к усвоению, либо строится в соответствии с его задачами; в этих случаях мы, как правило, знаем, что должно быть усвоено /или, во всяком случае, думаем, что знаем/ — определенное знание. Но точно также мы говорим об усвоении, когда ребенок сам извлекает что-то /часто мы не знаем, что именно, и не думаем даже, что знаем/ из какой-либо практической, трудовой деятельности.

Чтобы уточнить понятие усвоения, нужно определить, во-первых, какие именно содержания могут усваиваться, во-вторых, каков специфический механизм усвоения, в-третьих, в чем специфический продукт усвоения. А для того, чтобы ответить на все эти вопросы, надо вписать усвоение в общую структуру деятельности, соотнести с другими его механизмами.

С нашей точки зрения необходимо различать:

а/ Умение строить различные процессы деятельности. Это то, что ребенок дает "на выходе" — складывает пирамидку в соответствии с образцом, играет в определенную ролевую игру и т.п.; выражения, что ребенок в этих случаях овладел этими определенными процессами деятельности, на наш взгляд, приводят к ложным представлениям.

б/ Овладение материалом знаков /например, запомнил и умеет повторять в правильной последовательности названия чисел/.

в/ Усвоение "способов деятельности", т.е. систем средств, позволяющих строить наборы довольно разнообразных деятельностей; усвоение в таких случаях сопровождается развитием психических функций, необходимых для использования этих средств.

Резюмируя все эти различия, можно сказать, что ребенок научается строить разнообразные процессы деятельности, овладевая материалом необходимых для этого средств и усваивая способы деятельности, в которые эти средства организованы.

Кроме того с нашей точки зрения необходимо четко различать и на первых порах даже противопоставить друг другу:

Способ определяет средство

А/ процесс деятельности, в контексте которого происходит усвоение и

Б/ само усвоение.

Построение процессов деятельности отнюдь не всегда приводит к усвоению каких-то способов деятельности и развитию способностей. Есть масса процессов, которые, сколько бы они ни совершались, не только ничего не дают для развития способностей, но и не могут дать. Вместе с тем есть такие процессы деятельности, которые могли бы привести к развитию способностей ребенка, но не приводят, так как при этом не происходит, не организовано соответствующее усвоение. В обоих случаях системы средств и психических функций после процесса деятельности остаются такими же, какими они были до его построения.

В этой связи мы получаем возможность уточнить различные процессы деятельности и усвоения. Процесс деятельности должен дать определенный внешний продукт; и такой продукт в процессе бывает всегда, даже если мы произвели только движение рукой; в некоторых случаях он не имеет не только социальной значимости, но даже значимости с точки зрения дальнейшей деятельности индивида и поэтому общественно никак не фиксируется; это обстоятельство и создает впечатление, что продукта нет вообще. Процесс усвоения, в противоположность этому, не имеет такого внешнего продукта, а приводит лишь к появлению у индивида нового способа деятельности, новой способности /сейчас неважно какой - узкой или более широкой/.

25. Но как возможен процесс усвоения? Что он должен иметь своим содержанием? При каких условиях у индивида может появиться способ деятельности и, соответственно, новая способность?

Чтобы ответить на эти вопросы, разберем одну искусственную модель деятельности индивида: будем предполагать, что он изолирован и образует универсум. Предположим, что у него есть набор каких-то способностей /составленных из соответствующих средств и психических функций/; он строит ряд процессов деятельности, охватывающих довольно широкий круг предметов, и этот

круг может постоянно расширяться; число построенных индивидуальными процессами будет увеличиваться. Но приведет ли это к появлению хотя бы одного нового способа деятельности, новой способности? Отвечая на этот вопрос, нам нужно произвести довольно тонкое различие: по-видимому, построение различных сложных процессов деятельности приводит к развитию каких-то психических функций. Но это чисто индивидуальный процесс, не находящий никакого знакового социального выражения, и поэтому каждый индивид должен проходить его сам и с его смертью он умирает. Мы можем сказать, что здесь развиваются психические функции, но не появляются никаких новых объективных средств, а вместе с тем, никаких новых объективных способов деятельности.

А что нужно для появления новых средств и способов? С точки зрения нашей гипотезы, для этого нужно, чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая вторичная деятельность.

Иначе эту же мысль можно выразить, сказав, что должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности. Ее специфическая задача будет состоять в том, чтобы выделить в построенном процессе деятельности какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами для построения новых процессов деятельности. При этом, очевидно, должно происходить какое-то сопоставление процессов деятельности с уже имеющимися системами объективных средств и способов и только на этой основе может происходить действительно продуктивный анализ процессов. Вместе с тем анализ при выделении способов не может ограничиться одним лишь процессом, а должен охватить также задачи и продукты процессов деятельности. Схематически все изложенное можно представить так:



Схема 29

*открытая модель
(новаторский тип развития)*

Итак, итогом рефлексии должно быть выделение и какое-то оформление новых объективных средств построения деятельности. И только после того, как они выделены и оформлены, после того, как они стали особой действительностью, становится возможным усвоение в точном смысле этого слова, усвоение этих средств как способов деятельности и развитие тех психических функций, которые необходимы для оперирования этими средствами.

Схематически полученную в итоге структуру мы можем представить примерно так:

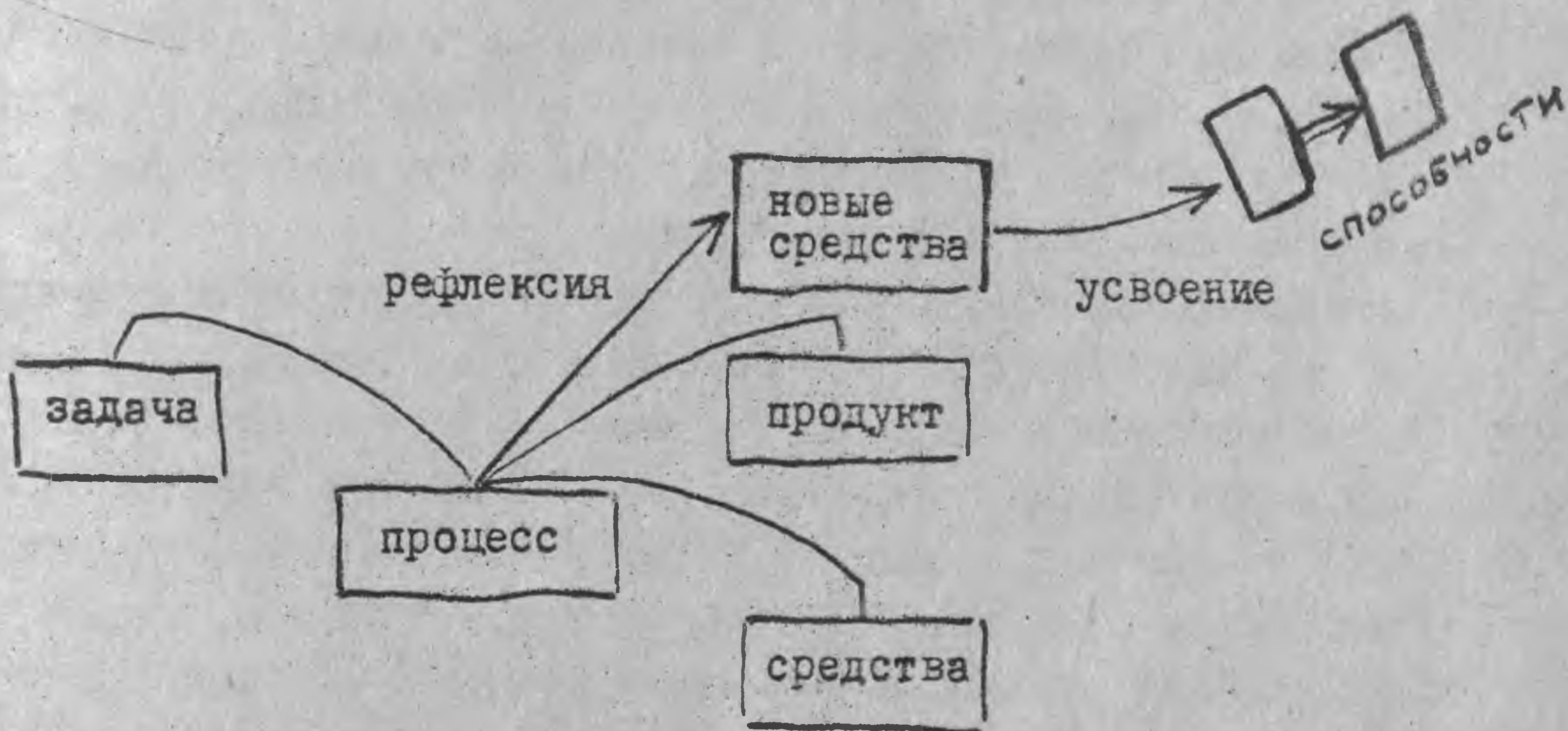


Схема 30

Важно специально отметить, что это уже другие психические функции, нежели те, которые "естественно" развивались у индивида при построении исходных процессов.

Таким образом, чтобы построение различных процессов деятельности вело к нужному, собственно человеческому развитию способностей, необходимо, чтобы над этими процессами надстраивалась вторичная рефлексивная деятельность, которая выделяла бы новые средства, оформляла их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы эти средства или способы деятельности затем усваивались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций.

Совершенно очевидно, что такое рефлексивное выделение и оформление средств и способов деятельности являются делом очень сложным и мало доступным детям /хотя этот вопрос требует еще специальных исследований/. Поэтому, если предоставить детей самим себе, заставить их открывать новые способы деятельности, то развитие их способностей будет идти крайне медленно сравнительно со всей массой осуществляемых ими процессов деятельности. Именно в этом положении бедные дети вынуждены будут повторять историю человечества.

Чтобы выйти из этого положения, человечество разделило рефлексивные процессы и усвоение между различными сферами социума. Оно выделило науку как специализированную деятельность по выделению новых средств и способов деятельности из всей массы тех процессов, которые строятся. Оно выделило специализированную учебную деятельность, обеспечивающую усвоение этих выделенных средств и способов их применения. Оно построило особую систему обучения, т.е. особую искусственную систему задания этих средств, с одной стороны, в чистом виде знаковых и вещных оперативных систем, с другой, — в виде специальных моделей процессов деятельности: но и во втором случае процесс деятельности служит лишь рамкой, внешним оформлением для способа деятельности, обеспечивающим "взятие" его.

Но именно после того, как усвоение выделено в качестве особых и чуть ли не самодавлеющих процессов деятельности возникает масса собственно педагогических проблем, касающихся организации усвоения. Все они формулируются обычно как одна проблема усвоения и развития.

26. Ведь прежде всего само усвоение надо организовать как особую деятельность ребенка, как особые процессы деятельности. Чем они могут быть и как они должны строиться? Можно выдвинуть несколько гипотез на этот счет.

А. Можно предположить, что в условиях новой задачи ребенок /или вообще человек/ строит процесс деятельности, с одной стороны, опираясь на имеющиеся уже у него способности /средства и функции/, а с другой стороны, используя подсоны-

ваемые ему воспитателем новые объективные средства. После того, как процесс построен, он становится предметом рефлексивного осознания, вновь примененные средства и их функция в построении процесса фиксируются в особом знании, затем на основе нескольких употреблений происходит овладение материалом средств и таким образом завершается усвоение самих средств. Схематически это можно представить примерно так:

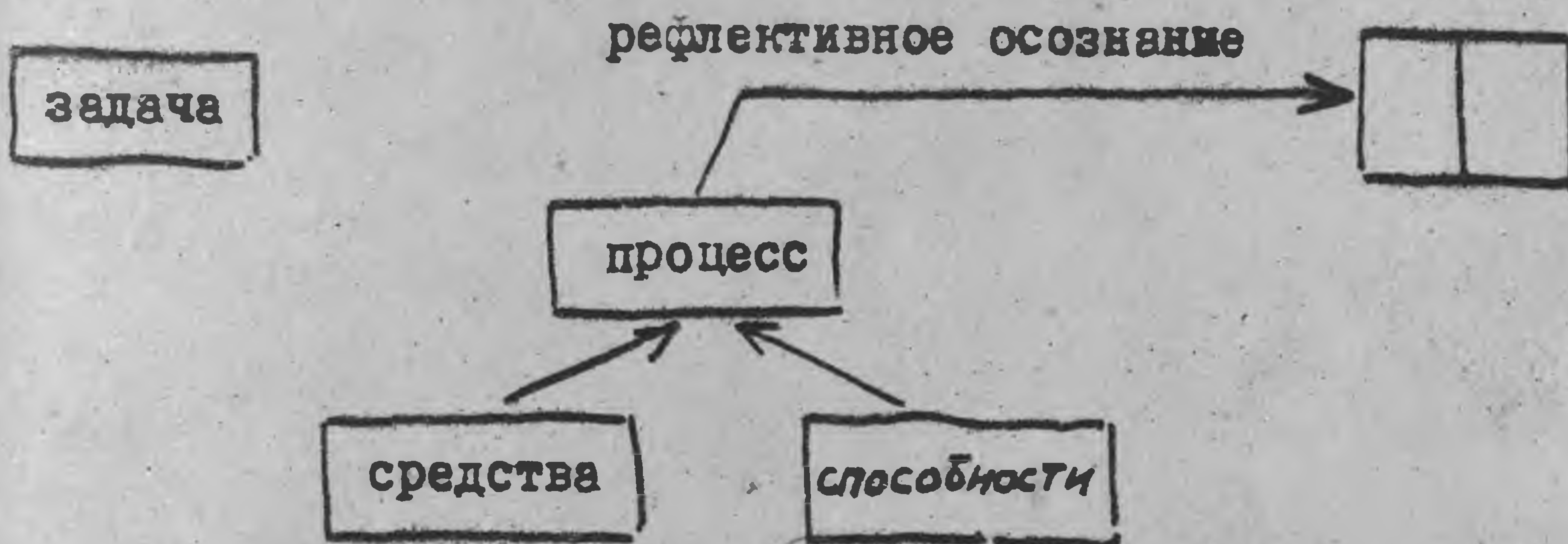


Схема 31

Б. По другому предположению, воспитатель может дать образец нового процесса деятельности, включающего в себя новые средства. Ребенок, наблюдая за его деятельностью /возможно, искусственно расчлененной/ фиксирует новые средства и их функции в знании, овладевает материалом самих средств, а затем сам начинает с их помощью строить новые процессы деятельности. Благодаря всему этому происходит усвоение и закрепление усвоенного. Схематически это можно представить так:

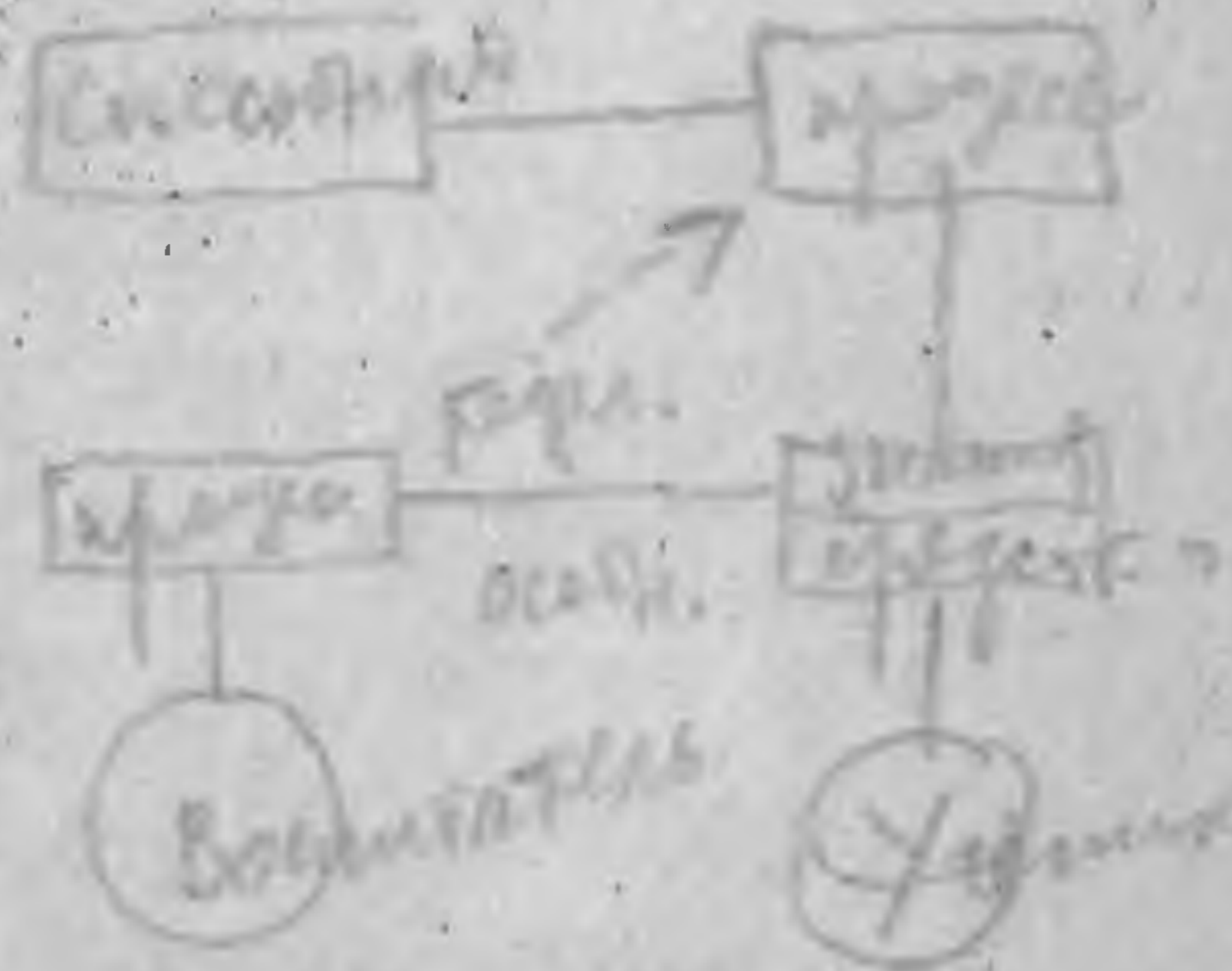
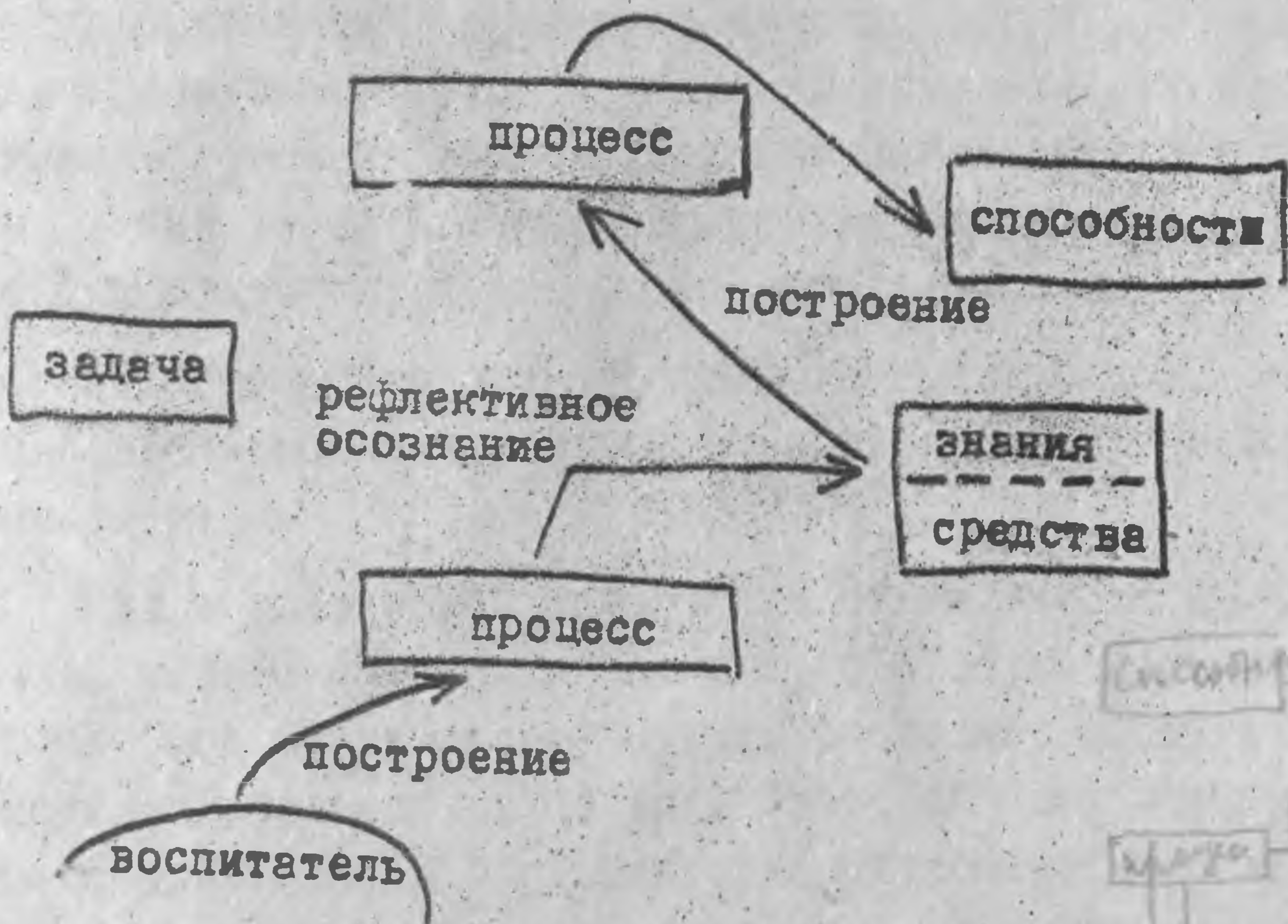


Схема 32

В. Нередко предполагают, что новые средства или способности деятельности могут быть взяты вне всякого контекста употребляя их прямо "в лоб", или даже в форме знания о них /например, правила деятельности и т.п./; на сравнительно высоких ступенях развития индивида так действительно иногда происходит /или кажется, что происходит/. Схематически это можно представить так:



Схема 33



Схема 34

Мы привели эти варианты и их схемы для того, чтобы пояснить постановку самой проблемы: до сих пор в психологии и педагогике очень мало внимания уделяют анализу конкретных механизмов усвоения в различных ситуациях обучения и воспитания. А без этого никакие педагогические проблемы, в том числе и проблемы игры, не могут быть решены.

27. Вторая группа проблем, встающих здесь, связана с определением последовательности задания средств и способов деятельности.

Для практической педагогики общим местом является положение, что формирование одних способностей и умений предполагает сформированность других; последние выступают как необходимые предпосылки первых. Таким образом знания и связанные с ними умения оказываются сгруппированными в последовательности, нащупанные эмпирически и стихийно в течение долгой истории. Если попробовать дать детям какие-либо знания из этих рядов, минуя то, что им предшествует, то дети, как правило, не смогут их усвоить. И это — бесспорные факты. Но чем они объясняются — объективной природой самих способов деятельности, фиксированных в этих знаниях и умениях, особенностями их собственной структуры, природой ребенка, его "натуральными" возможностями, или же особенностями организации процессов усвоения и формирования? Ответ на этот вопрос представляет первостепенную важность для всей педагогики и для теории игры в частности.

Бесспорным в настоящее время является только одно положение: чтобы определить закономерную последовательность формирования ребенка не нужно апеллировать к его "натуральным" возможностям к "естественному" развитию. Все остальные вопросы остаются проблемными и спорными.

Проведем простое рассуждение, чтобы задать общие рамки этих проблем. Усвоение какого-либо способа деятельности /или вообще каких-либо средств/ предполагает построение определенного процесса деятельности ребенком. Значит оно требует предпосылок в самом ребенке по меньшей мере двойного рода:

законности формирования

1/ способностей к построению этого процесса / квадраты 2/ на схеме 35/ и 2/ способностей к усвоению самого способа как особого содержания / квадраты 1/. Но эти способности в свою очередь являются усвоением чего-то или, во всяком случае, — связаны с усвоением. Таким образом мы начали с объективно заданных содержаний, перешли к субъективным способностям, которые должны обеспечить их усвоение, а затем вновь возвращаемся к объективному плану — тем средствам и способам, из усвоения которых сложились сами эти способности; но усвоение этого второго содержания само нуждалось в определенных способностях. Мы вынуждены повторить все рассуждения еще раз, потом еще и таким образом приходим к длинному ряду связанных между собой структур усвоения. Схематически это будет выглядеть так:

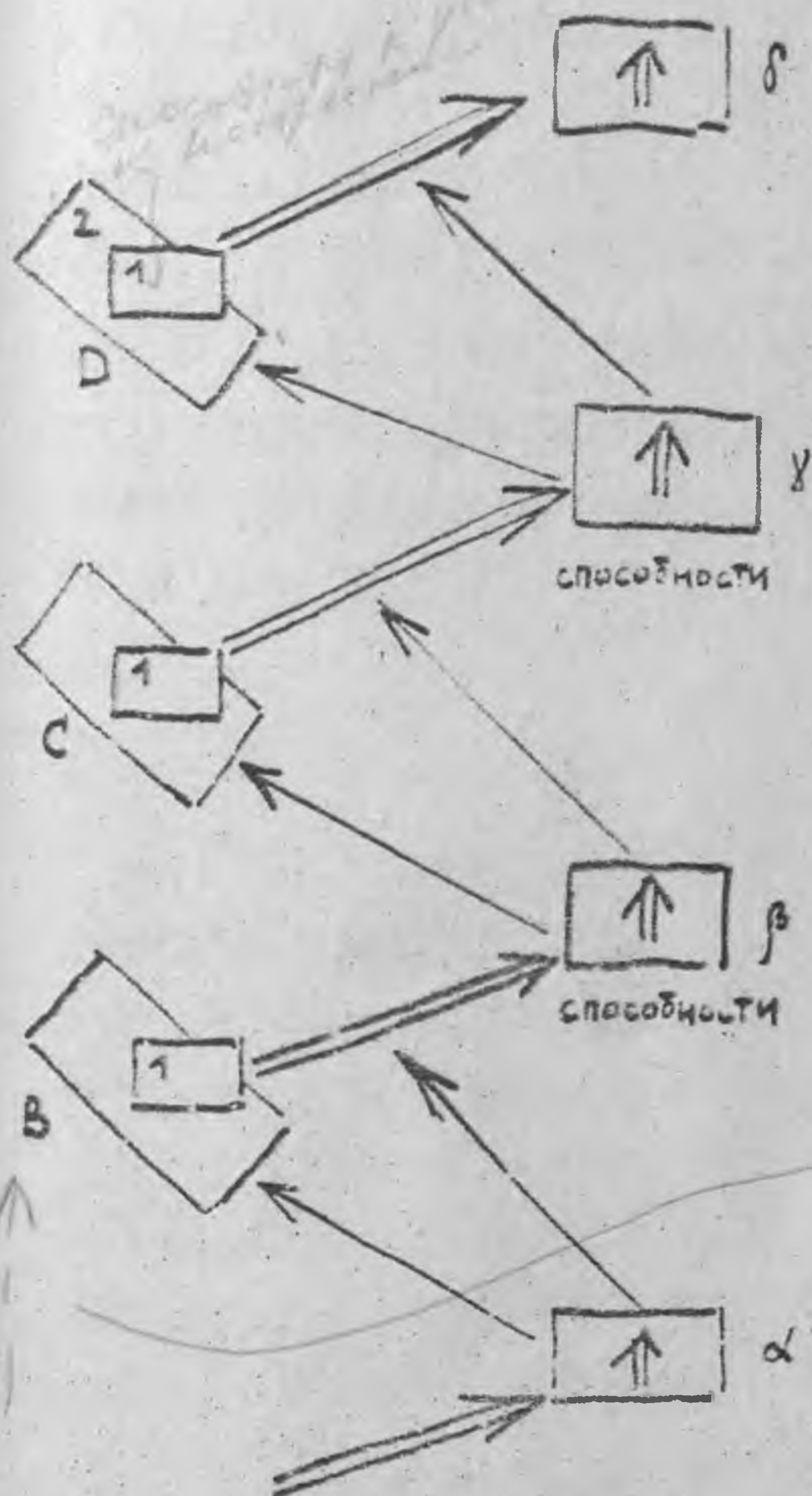


Схема 35

Развертывание этой структуры может быть представлено в проекциях; если мы возьмем его со стороны способностей и попробуем представить складывающуюся последовательность как закономерное движение от одних способностей к другим, то получим линию "чистого развития" ребенка. Если мы возьмем его со стороны процессов деятельности и объективных содержаний усвоения, то получим линию усложнения "норм" деятельности ребенка.

При абстрактном или, даже точнее, фрагментарном подходе к этой единой структуре каждая из проек-

ций может стать предметом рассмотрения и анализа. Наверное, можно будет найти даже некоторые эмпирические закономерности. Но действительная "жизнь" каждого плана и действительная связь всех их элементов задается общей структурой зависимостей в этом едином механизме усвоения и развития ребенка, в едином механизме формирования его; обнаруженная связь процессов деятельности и содержаний усвоения будет действительно объективной связью лишь благодаря особым объективным закономерностям усвоения и развития, охватывающим всю эту структуру, а связь способностей в общей линии формирования будет именно такой благодаря сложившимся последовательностям задания содержаний усвоения и соответствующих им процессов деятельности.

Точно также, мы можем выделить из этой общей структуры механизмы построений процессов деятельности и усвоений и как-то описать их. Но полученные таким образом знания будут применимы лишь на определенных местах этой общей структуры, ибо и то и другое меняется по мере формирования ребенка.

Так мы еще раз приходим к обозначенному уже выше принципу целостного рассмотрения всего механизма усвоения и развития ребенка, принципу, заставляющему нас начинать с целого и уже от него затем идти к элементам и связям структуры.

8. Снова: что такое игра?

28. Теперь, проделав "нисходящее" движение в специфически методологических средствах, представив себе общий контур необходимого здесь предмета исследования, мы можем вновь вернуться к игре и взглянуть на нее уже с точки зрения сделанных различий. Чем она является: содержанием особого рода, усваиваемым ребенком, или процессами деятельности, в контексте которых происходит усвоение других: разнообразных содержаний — средств и способов деятельности?

Ответ на этот вопрос должен быть двойным. Сначала, на каких-то очень ранних этапах формирования ребенка, игра яв-

ляется особым содержанием усвоения, она задается воспитателями /вообще взрослыми или другими детьми/ в виде определенных образцов процессов деятельности, способов и средств деятельности, включенных в какие-то другие деятельности, в процессах деятельности не принимается ребенком и откладывается у него в виде определенных способностей к игровым процессам. Но после того, как это произошло, игра становится тем широким контекстом процессов деятельности, внутри которых развертываются самые разнообразные содержания усвоения. Если при этом она сохраняет единство в каких-то своих существенных признаках /если наша вера в это не иллюзия/, то мы можем говорить об игровой форме деятельности /или об игре как форме деятельности/ и, несмотря на все разнообразие ее содержания, рассматривать в рамках одного предмета изучения, как одно целостное, хотя внутренне и дифференцированное, образование.

Тогда перед нами открываются три основных линии теоретического и экспериментального исследования.

1/ Мы должны произвести функциональный анализ развитых форм игровой деятельности, выделить их специфические характеристики. Для этого мы должны сопоставить развитую игру с целым рядом других деятельностей - а/ с простым манипулированием вещами, б/ с трудовой и производственной деятельностью ребенка, в/ с деятельностью потребления и самообслуживания, г/ с учебной деятельностью. И в каждом таком сопоставлении мы должны получать признаки, отличающие игру от других деятельностей. Вместе они и дадут нам первое рабочее определение игры, которым мы будем пользоваться в ходе дальнейшего исследования, постепенно уточняя и углубляя его.

2/ Опираясь на полученное таким образом рабочее определение игры, мы должны проанализировать и описать первые моменты "схватывания" ее ребенком. Для этого нужно выделить: а/ те формы деятельности, внутри которых это происходит и может происходить, б/ те средства, способы, формы, в которых игра задается ребенку воспитателями /взрослыми, другими детьми/, наконец в/ те процессы, в которых ребенок впервые начинает играть. Анализ всех этих моментов дает нам первое структурное и генети-

ческое изображение игры как таковой, в себе и для себя; оно будет служить структурным уточнением исходных рабочих определений.

3/ Мы должны перейти к прослеживанию того, как дальше разворачивается игра, теперь уже в качестве особой формы деятельности, обеспечивающей усвоение разнообразных содержаний и формирование психики ребенка. Обычно этот процесс называют развитием игры.

9. В каком смысле можно говорить о развитии игры?

29. Как в педагогических, так и в психологических исследованиях обычно говорят о развитии игры, например, дидактической, сюжетно-ролевой и т.п. Более того, иногда говорят и о развитии их характеристик, например, самого сюжета. Но возникают вопросы: Что здесь имеют в виду? На каком основании пользуются словом "развитие"? Вкладывают ли в него при этом тот специфический смысл, который имеется у понятия развития, или употребляют его просто как синоним слова "изменение"? Если мы имеем дело только с последним, то разумно ли это, не создает ли это неправильных представлений и ложных интенций?

Поставленные вопросы имеют значение, далеко выходящее за рамки одной лишь игры. Они имеют общеметодологическое значение для всей педагогики и детской психологии. Они являются проблемными для самой методологии. Это — вопрос о смысле самой категории развития. С другой стороны, — это вопрос о природе тех механизмов, в силу которых изменяется игровая деятельность детей. Соотнесение решений этих двух вопросов даст нам ответ и по поводу того, развивается ли игра.

На первом мы можем остановиться лишь более чем бегло. В общеметодологическом плане категория развития исследована явно недостаточно. Обычно фиксируют два признака: 1/ структурное усложнение последующего состояния сравнительно с предыдущим; случай, в котором последующее состояние вообще не будет сводиться в своей структуре к предыдущему, будет по-

ставлен под сомнение и потребует дополнительных исследований; 2/ обусловленность последующего состояния предыдущим. Она предполагает, что между предыдущим и последующим может быть установлена закономерная зависимость, так что от существования первого мы сможем умозаключать к существованию второго. Схематически это можно представить так:



Схема 36

Если же реальный механизм заключался в том, что не одно A вызвало состояние B , а лишь вместе с каким то третьим элементом C , то, чтобы говорить о развитии в точном смысле слова, мы должны включить это C в первое состояние вместе с A и рассматривать развитие

как переход от AC к B . Схематически это может быть представлено так:

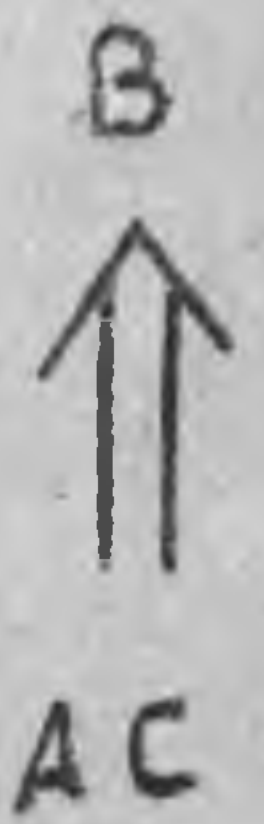


Схема 37

Если же подобное представление невозможно, скажем, в силу того, что A и C "производят" B не вместе, не как одно целое, а благодаря своим изолированным действиям, то C должно быть представлено совсем особым образом — как условие развития A в B и должно быть показано, что между A и B , с одной стороны, и C и B , с

другой, совершенно разные отношения и связи, что "движение" $A \Rightarrow B$ представляет собой целостный процесс, а C оказывает на него лишь модифицирующее воздействие. Схематически это будет выглядеть так:

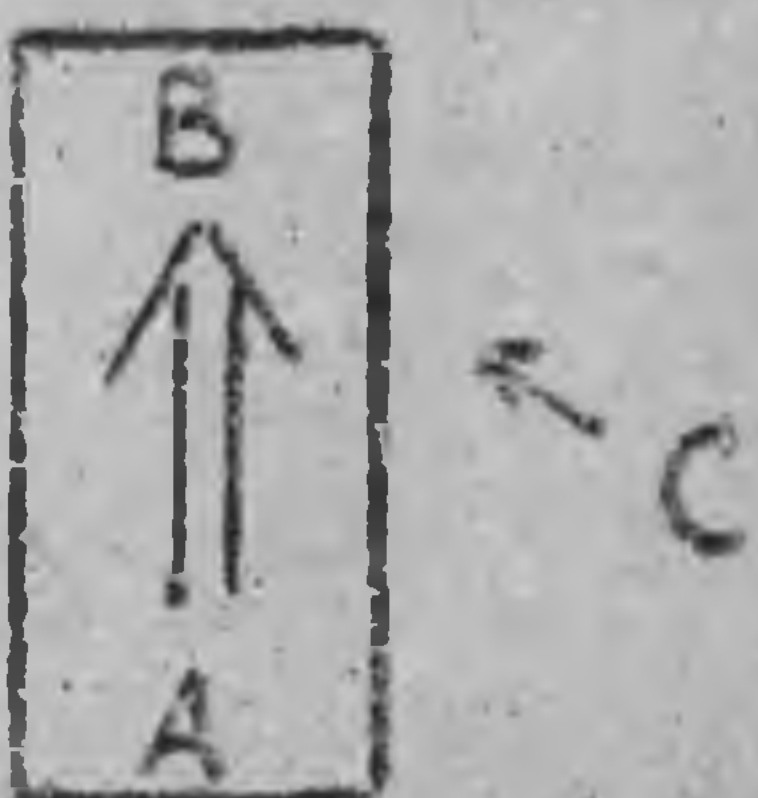


Схема 38

Таким образом это второй признак развития /кстати, — также, как и первый/, связан с особым пониманием целостности рассматриваемого предмета и поэтому само понятие развития может применяться лишь к тем объектам и процессам, которые допускают

такое представление. Благодаря этому сложилось и получило закрепление в методологии представление, что, говоря о разви-

тии, мы всегда должны подразумевать имманентное движение, т.е. идущее изнутри выделенного объекта.

В этой связи до сих пор остается неясным, можем ли мы применять понятие развития к элементу, изменяющемуся в связи с развитием целого и под влиянием внешних для него связей целого.

Точно также неясно, можем ли мы применять это понятие к тем изменениям, которые происходят под влиянием каких-то внешних элементов и "тянут" рассматриваемый объект к каким-то телеологически заданным идеалам. Во всяком случае, если мы захотим применять понятие развития и здесь, то это потребует существенных изменений и перестроек в самих традиционно установленных категориях.

Мы делаем эти предварительные замечания по поводу понятия развития, чтобы, с одной стороны, разъяснить значение наших дальнейших ходов, а с другой, чтобы подчеркнуть "открытый" характер самой проблемы развития в методологии.

Перейдем к обсуждению тех механизмов, которые определяют изменения детской игры.

30. Мы уже выяснили, что всякий процесс деятельности ребенка, в том числе и игровой процесс, происходит в определенной системе внешних условий, в определенной ситуации. При этом сам процесс деятельности, с одной стороны "сталкивается" с элементами этой ситуации, а с другой стороны, создает силу ситуации, структурирует ее как некое целое.

Между системой внешних условий и деятельностью ребенка может быть двоякое отношение. В одних случаях все условия легко входят в процесс, их оказывается достаточное число, нет лишних, они "подходят" к деятельности и т.п. Тогда мы можем говорить о соответствии условий и процесса деятельности и о "равновесности" самой ситуации. В других случаях может проявиться несоответствие между условиями и процессом деятельности: объектов может оказаться слишком мало или, наоборот, слишком много, сами объекты могут "сопротивляться" включению их в данный процесс и т.п.; если

в игровой ситуации участвуют взрослые или другие дети, то несоответствие условий и процесса деятельности может реализовываться в виде столкновения нескольких разных процессов и т.п. Наконец, могут существовать "возмущающие" воздействия на уже сложившиеся ситуации, которые будут выводить их из равновесного состояния. Характеризуя любое такое положение вещей, мы будем говорить о "разрыве" в ситуации деятельности.

Само понятие разрыва, а также виды разрывов требуют дальнейших уточнений, особенно в применении к игре и игровым процессам. Нам представляется, что обычно констатируемый при изучении игр переход ребенка из "подразумеваемого" плана в так называемый "реальный", использование того и другого в одном, казалось бы, процессе деятельности, имеет место только в случаях разрывов в игровых ситуациях и связано с преодолением их. Поэтому объяснение их будет требовать изучения способов осознания разрывов, способов формулирования новых задач и т.п. Но, все эти моменты, очень важные при изучении деятельности детей вообще и игры в частности, несущественны для той линии рассуждения, которую мы хотим сейчас провести.

В условиях разрыва ситуации ребенка должен построить новый процесс деятельности, чтобы таким путем вернуть ее опять в равновесное состояние. Мы не обсуждаем сейчас вопрос о том, как происходит осознание разрыва ситуации ребенком, обязательно ли это **нужно** для преодоления разрыва, формулирует ли он новую задачу деятельности и т.п. Очевидно одно, что он никогда или почти никогда не ставит задачу изменить свою собственную деятельность. Ребенок /а в принципе - и взрослый/ стремится к совершенно другому: он хочет изменить сами условия, привести их к такому виду, чтобы они соответствовали начатой им или просто имеющейся у него деятельности. Все его сознание направлено вовне, на условия. Он начинает их менять и таким образом фактически строит новый процесс деятельности. Средства для него черпаются из уже готовых,

имеющихся у ребенка запасов. Новые связи и комбинации существуют только в самом процессе и умирают, как правило, вместе с ним. Именно эта сторона, столь обычная для производственной деятельности взрослых, ведет к устойчивости и консерватизму деятельности.)

Таким путем — приведения внешних условий к обычному виду, "подходящему" к имеющимся способам деятельности — каждым, даже очень неразвитым набором их может быть освоен, ассимилирован довольно широкий мир предметов. При этом будет происходить то изменение и развитие психических функций, но не будет происходить никакого дальнейшего развертывания объективных средств деятельности. Это будет одна линия развития деятельности.

Но мы можем предположить и другой, более сложный процесс развертывания деятельности в ситуациях разрыва, связанный с рефлексивным осознанием и выделением произведенных в процессах новообразований, оформлением их в особые средства. Это будет задавать вторую линию развертывания деятельности /хотя, как мы уже говорили выше, у ребенка она никак не может быть достаточно интенсивной/. Вместе эти две линии возможного развития деятельности дадут траекторию "свободного" развития деятельности индивида, происходящего вне системы целенаправленного обучения и воспитания. Схематически это можно изобразить так:



Схема 39

На этой наглядной графической модели отчетливо выступает тот факт, что результирующая траектория развития будет определяться соотношением рефлектируемых и нерефлектируемых процессов: "Темп" действительно человеческого развития деятельности

будет определяться "весом" рефлектируемых процессов. Между прочим, только рефлектируемые процессы будут вести в конечном

счете к сознательной постановке задач на изменение самой деятельности в ситуациях разрывов.

ЗІ. Положение с развитием деятельности ребенка принципиально меняется, когда воспитатели /или вообще взрослые/ подключаются к этому процессу, и начинают руководить или управлять им.

Во-первых, они не ждут, когда в ситуациях появятся разрывы; они искусственно, сознательно, неустанно создают их, либо вводя новые объекты и убирая старые, либо своими требованиями, либо дополнительными знаковыми средствами.

Во-вторых, они не ждут, пока разрыв будет осознан ребенком / а часто он долго не осознается, как это продемонстрировано, например, в работах Н.С.Пантиной /; они помогают осознанию его и выдвижению новых задач. В этом процессе существует своя особая логика, которая должна быть тщательно исследована; в частности, исключительное значение имеет исследование того, как в каком виде должна быть задана задача, чтобы она могла быть принята ребенком.

В-третьих, они не ждут, пока ребенок выработает новый процесс деятельности и осознает возникшие в нем новообразования; они "подсовывают" ребенку новые способы деятельности, новые средства, необходимые для построения процессов деятельности, преодолевающих разрыв.

В-четвертых, они помогают усвоить эти средства и способы деятельности, превратить их в определенные способности.

Когда все это проделано и прежние ситуации разрывов благодаря изменению деятельности превратились в равновесные, взрослые вновь создают в них разрывы и вновь проделывают весь цикл обучающей и воспитательной работы. Так они направляют развитие и деятельности, и способностей детей по совершенно иным траекториям, нежели траектории "свободного" развития тех и других.

Но куда? Чем детерминирована эта педагогическая работа? Конечно, как мы уже выяснили выше, и разрывы в ситуациях и

средства, задаваемые для их преодоления, детерминированы предшествующим развитием способностей ребенка; все разрывы и средства, выходящие за границы допустимой близости или, как говорил Л.С.Выготский, "зоны ближайшего развития", не будут приняты ребенком и произойдет "естественный отбор". Но и это ограничение является довольно свободным и допускает целый ряд различных линий движения, различных траекторий. Для любой точки, достигнутой в развитии, существует, по-видимому, "пространство" допустимых движений, а следовательно — ряд различных траекторий, лежащих в пределах "ближайшей зоны". Но, суммируя, эти расхождения, небольшие в каждой точке, в целом дадут очень большое различие и разброс возможных траекторий развития. Схематически:

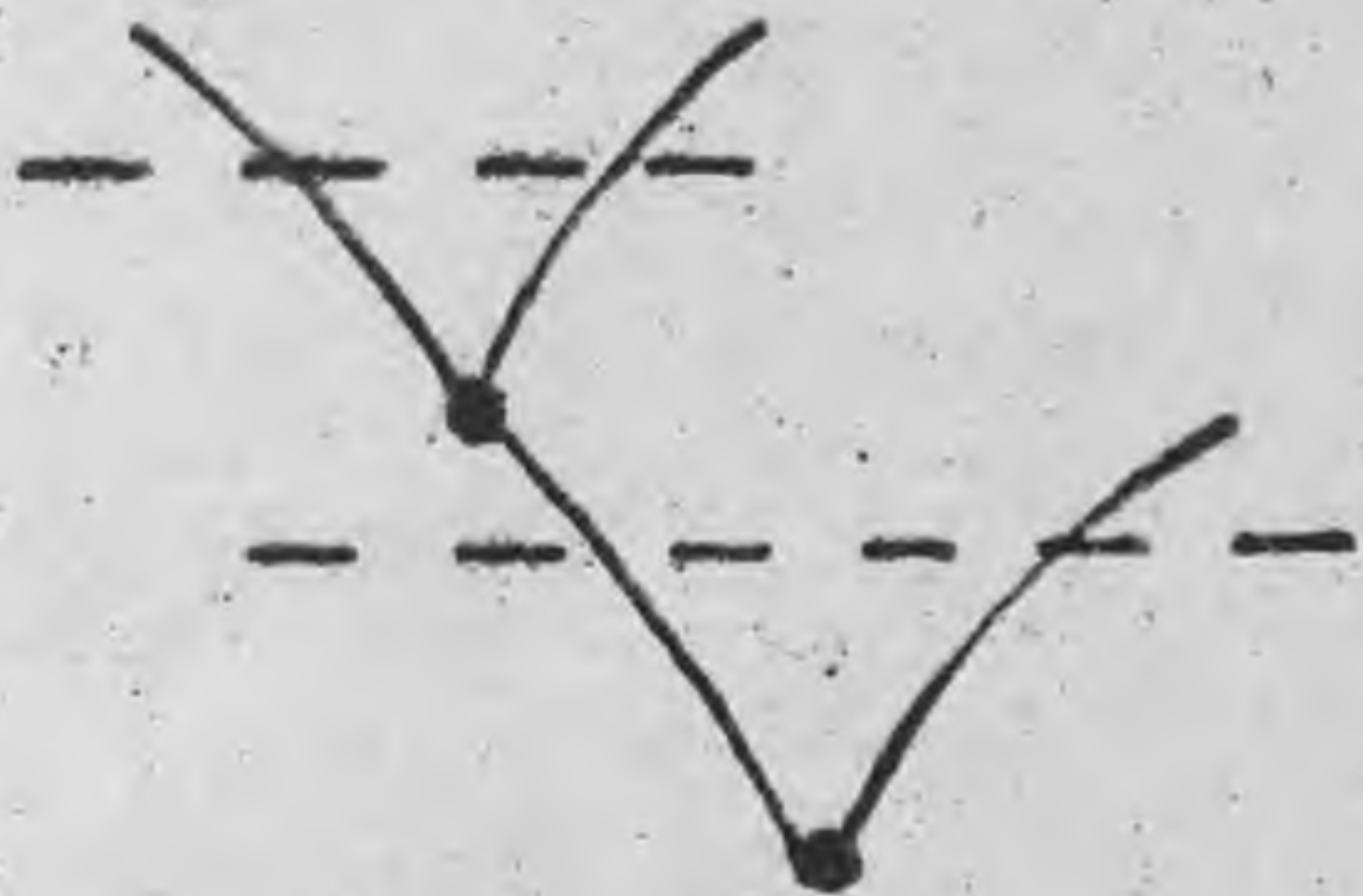


Схема 40

Поэтому перед нами по-прежнему стоит вопрос: в каком направлении действует воспитатель? Чем направляется его работа?

Если пока оставить в стороне традиции, которыми руководствуется всякий воспитатель и теоретик педагогики, и поставить вопрос в абстрактно-теоретическом плане, как если бы нужно было впервые строить все эти педагогические формы воспитания и обучения, то ответить нужно, наверное, так: он исходит из определенных знаний, которыми руководствуется и в соответствии с которыми строит всю систему воспитания и обучения.

Схематически это можно представить так:



Но какими должны быть эти знания? Что они должны включать в себя?

Схема 41

32. Прежде всего они включают знания о тех способностях, которыми должны обладать индивиды, прошедшие систему воспитания и обучения. Иначе, это те способности, которые обеспечивают нормальное включение индивида в систему производства. Если речь идет об игре как таковой, то это должны быть знания о тех способностях, которыми должны обладать дети, заканчивающие игру и переходящие в школу, подготовленные к школе.

Тогда задача педагога /воспитателя/ состоит в том, чтобы создать такую систему и последовательность действий, во всем инкубаторе /или в игровой его "части"/, чтобы они приводили ребенка от нулевого состояния полной неподготовленности к заданному состоянию подготовленности.

Но для этого, как не трудно заметить, нужно было бы знать весь путь формирования способностей ребенка, начиная с нуля и до этого заданного состояния. Как в психологии, так и в особенности в педагогике широко распространено убеждение /глубоко ложное/, что существует такая закономерная линия психического развития ребенка, что ее можно выделить и исследовать. В обоснование ее проводятся даже исследования. Способности детей современной эпохи анализируются и описываются по их проявлениям, находится последовательность изменения их, которая и выдается за закономерную. При этом ни слова не говорится о существующей в современную эпоху системе обучения и воспитания.

Вследствие этого и создается иллюзорное впечатление, что речь идет о закономерностях психического развития как таковых.

Выше мы уже обосновывали мысль, что система усвоения и развития, а тем самым, фактически, и система обучения и формирования являются всего одной, неразложимой системой. Мы показывали, что линия изменения и смены психических способностей представляет лишь одностороннюю проекцию этой более сложной единой системы, а следовательно, сама по себе она не имеет никакой закономерности изменения. Траектория, по которой идет ее

изменение, зависит от задаваемой извне последовательности объективных средств и способов деятельности, а вместе с тем и от опосредованно определяемых ими механизмов усвоения.

Получается довольно сложное положение. Вроде бы система влияния средств воспитания и обучения должна быть задана в соответствии с определенной закономерной последовательностью формирования способностей от нуля до заданного производством состояния. Но эта последовательность сама зависит от определенных внешних средств, можно сказать, определяется ими; она является закономерной лишь при определенной системе обучения — воспитания и соответствующего ей развертывания механизмов усвоения. При этих условиях она не может быть нарушена или заменена иной. Когда мы пытаемся миновать какие то звенья ее или просто составить новую последовательность формирования, то, как правило, терпим фиаско. Но значит ли это, что та новая последовательность формирования, которую мы хотим и пытаемся составить, вообще невозможна? Нет, не значит. Вполне правомерно допустить, что при иной системе обучения, при ином порядке формирования самих способностей к обучению, мы сможем осуществить формирование индивида именно в этой, новой последовательности.

Таким образом получается, что существует отнюдь не одна траектория формирования индивида к телеологически заданному производством состоянию и поэтому, если брать проблему в ее существе, то перед педагогом стоит задача определить ту кратчайшую траекторию единой системы обучения — формирования, которая в наименьшее время приводила бы индивида к нужному состоянию. И эту систему нельзя получить, исходя только из телеологически заданных требований или ориентируясь только на существующие системы обучения и воспитания.

Как же решали эту задачу прежде? По-видимому существующие сейчас системы воспитания и обучения были нащупаны стихийно эмпирически, к ним приходили интуитивно, путем многочисленных проб и подборов. А сейчас они сохраняются и воспроизводятся по традиции; здесь как и в других социальных институтах действует закон трансляции и воспроизводства.

Но почему нельзя продолжать эту традицию?

Во-первых, потому, что существующие системы являются отнюдь не лучшими и это проявляется буквально всюду. По-видимому, это — системы с гигантской избыточностью, и только за счет этого они долгое время не вступали в конфликт с требованиями производственной сферы. Во-вторых, в настоящее время уже резко обнаружилось несоответствие существующей системы образования требованиям производства. Если мы к тому же примем во внимание, что фраза подготовки молодежи к производству равна минимум 18-20 годам, то поймем, что положение на деле является крайне острым, а разрыв чудовищным.

Таким образом задачу приходится решать именно таким способом, как мы это разбирали выше, т.е. нужно сконструировать новые педагогические формы воспитания и обучения, исходя из их будущих задач и функций, т.е. точнее, исходя из определенных теоретически полученных знаний о будущем. Обычно в таких случаях, т.е. когда мы хотим получить знания о каком-либо предстоящем состоянии рассматриваемого объекта, мы обращаемся к изучению закономерностей его развития и переносим их вперед, на будущее. Можем ли мы поступить так с системой воспитания обучения или хотя бы с игрой? Результаты полученные нами в предшествующем анализе, дают отрицательный ответ.

Ведь прежде всего оказалось, — если только проведенные нами рассуждения не содержат ошибки, — что игра или игровая деятельность не имеет развития в точном смысле этого слова. Она не имеет "свободного развития", так как средства и способы построения процессов деятельности не вырабатываются в ходе самой деятельности, а "подсовываются" воспитателями извне, из кладовой накопленной человечеством культуры. Игровая деятельность не будет иметь развития и в том случае, если мы как-то искусственно включим эти средства внутрь ее. Ведь смена одних игровых форм другими определяется не закономерностями усложнения и внутреннего обуславливания их друг другом, а происходит в соответствии с заданием продвигать способности индивидов к определенным телеслестическим заданным

состояниям. Значит, закон изменения игровых форм деятельности лежит не в них самих, а в другой системе, посторонней для них, в системе способностей.

Но точно также игра не имеет и исторического развития, и здесь закон ее изменения лежит в совершенно иных составляющих социума — в развитии производства, в разрастании системы учебных предметов и т.п.

Правда, изменения в игре по любой из этих линий — онтогенетической или филогенетической — могут стать предметом изучения. Последовательные формы игры можно сопоставить друг с другом, можно индуктивно обобщить выделенные в каждой паре изменения и сформулировать какие-то регулярные правила соответствия. Возможно, что эти правила будут что-то сообщать нам об общих изменениях, происходящих в системе образования. Но эти знания все равно ничего не дадут для педагогической практики, ибо они не отвечают на вопрос, как нужно менять систему педагогических форм, чтобы обеспечить формирование детей в направлении к заданному состоянию по кратчайшей, наиболее рациональной траектории.

Чтобы ответить на этот насущный педагогический вопрос, нужен совершенно особый, отнюдь не генетический план исследования. В самом общем виде он может быть охарактеризован как план предельного расшатывания существующей системы, как выявление наиболее расходящихся траекторий формирования. Иначе еще это называют "типологическим" исследованием. Только задав предельно широкий диапазон возможных траекторий, мы сможем сравнить их друг с другом и таким образом определить границы допустимых изменений в каждой, постепенно выявляя и составляя наиболее рациональную.

10. Имеет ли психическое развитие ребенка единую линию?

ЗЗ. Но чтобы осуществить систему "типологических" исследований игры, мы должны выяснить предварительно один вопрос: можно ли рассматривать все психические качества ребенка, все

его способности, всю психику, как одно целое, как одну целостно развивающуюся систему? Проведенные к настоящему времени многочисленные психологические исследования показывают, что рассматривать так психику нельзя. Даже так называемые интеллектуальные способности не представляют цельной, в едином потоке развивающейся системы. Эта неоднородность системы психики еще больше увеличивается за счет моральных социально-этических, эстетических и др. факторов.

Но если есть несколько различных составляющих в системе способностей ребенка и несколько разных линий их формирования, то должно существовать и несколько различных линий педагогического развертывания игры. Так мы по сути дела возвращаемся к тезису, правда, уже на совершенно другой основе, что у сравнительно развитого ребенка нет игры вообще, а есть несколько различных систем игры, каждая из них, во-первых, "имеет свою особую логику" построения и развертывания, а во-вторых, нуждается в своих особых способах руководства.

Если в формировании психических способностей мы выделяем линию умственного развития, то мы получаем одну линию развертывания игровой деятельности. А если мы в способностях выделяем так называемые общественные отношения или качества личности — то совсем другую линию развертывания игры.

II. Игра и умственное развитие ребенка

34. Здесь важнейшими с методологической точки зрения являются два вопроса.

I/ Что является определяющим в так называемом умственном развитии ребенка: усвоенные им оперативные системы или, напротив, значительно более общие психические функции. Выбирая вторую точку зрения, мы обязаны задать четкие операционные процедуры выделения этих психических функций.

Ж. Пиаже придерживается той мысли, что суть интеллектуального, а может быть и вообще психического развития ребенка составляет развитие так называемой символической функции. Этот тезис должен быть тщательно обсужден: в частности, разбирая бесспорно

слабые места в концепции Пиаже, мы должны по возможности определить их органичность и "вес" в самой концепции.

2/ Что является определяющим в психическом развитии: способности к употреблению средств или способности к усвоению их. Обсуждая вопрос о способностях к усвоению мы должны сопоставить их с объективно фиксируемыми средствами и выяснить; а/ развиваются ли они параллельно друг другу; б/ переходят ли друг в друга.

12. Игра как форма общественной жизни ребенка

35. Исключительно важное значение, как в практическом, так и в теоретическом отношении, имеет анализ игры с точки зрения тех отношений, которые складываются в ней между разными детьми.

С этой точки зрения игра принципиально отличается от учебной деятельности. Учебная деятельность, как она сейчас сложилась и существует у нас в школе, немислима вне связи с другими деятельностями ребенка — производственными, политическими, клубными, личными и т.д. Она может существовать как особая деятельность с особыми отношениями в процессе нее, с особой формой задания материала, только потому что существуют другие, дополняющие ее деятельность и произошло разделение психики ребенка в соответствии со всеми этими деятельностями. В учебной деятельности ребенок должен относиться только к педагогу, и это отношение не может быть отношением двух личностей.

Игра, напротив, является еще суммарной, синтетической деятельностью, в которой соединяется и сочетается все — и производственная и учебная и клубная, и социально-идеологическая. Именно поэтому приобретает такое важное значение проблема детских групп в игре, складывающихся там отношений и т.п.

Всякая попытка свести игру к одному виду деятельности, например превратить ее в занятия, потребует повидимому введения других дополняющих деятельностей. Если же этого не

будет, то такое сведение приведет к уничтожению у детей массы психических функций и отношений, которые не могут быть обеспечены учебной деятельностью. Чрезмерная дидактизация игры приведет поэтому к значительно большим разрушениям в личности ребенка, чем к выигрышам в развитии ее. Этот вывод вытекает непосредственно из тезиса о многообразии линий развития психических качеств. Найти наиболее гармоничную линию — основная практическая задача теории игры.