

ПОСРЕДНИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ГЕНЕЗ И ОНТОГЕНЕЗ

Б.Д. Эльконин

В настоящей статье оформлены основные тезисы об условиях связности функционального генеза (формирования) и онтогенеза. Также оформлено представление о новом видении задачи и тех изменениях и дополнениях, которые необходимы в уточненном представлении о целевом начале действия. Кроме того, рассматривается схема фазового перехода, требующая своего дальнейшего понимания.

Ключевые слова: связанность, задача, условия открытого действия, фазовый переход.

1

Д.Б. Эльконин писал: «Одним из самых существенных, подлежащих углубленному исследованию, является вопрос о соотношении «функционального» развития, проходящего в процессе усвоения различных форм общественно-исторического опыта ... и онтогенетического развития, приводящего к переходу на новую ступень психического развития» [Д.Б. Эльконин, 1976].

Поставленный Д.Б. Эльconiным вопрос – это вопрос об *условиях* связности функционального генеза (формирования) и онтогенеза. А, тем самым, и вопрос об *условиях соотнесенности* обучения и развития. Это также вопрос о том, как и когда акт обучения (опосредствования, формирования) *преобразует саму ситуацию обучения, т.е. ситуацию опосредствования, и таким образом «выводит» на изменение формы Посреднического Действия.*

2

Опосредствование, выстроенное Л.С.Вygотским как овладение психической функцией (вниманием, памятью, мышлением как обобщением), а П.Я. Гальпериним как овладение выполнением «отдельного действия»¹, осуществлялось как освоение *опор* достижения требуемого результата в решении поставленной экспериментатором (педагогом) задачи. Тем самым освоение «замыкалось» на решении этой задачи или этого класса задач (в построении 3-го типа ориентировки по П.Я. Гальперину или в методиках РО). Задачи строились и задавались экспериментатором (педагогом); условия обобщения и возможности переноса опор выполнения одного действия на выполнение другого строились и удерживались им же². При этом инте-

¹ Термин самого П.Я. Гальперина.

² В пост-тестах, однако, оказывалось (в удачных случаях), что эффект обучения превосходит его результаты. Например, введение мерки приводит к решению задач Пиаже.

приоризация, построение «внутреннего плана» выполнения действия также замыкалось, завершалось лишь в границах заданных ситуаций – границах, данных экспериментатору (педагогу) и не данных испытуемому (ученику)¹.

3

Освоение действия, наблюдаемое в масштабе онтогенеза, проходит иначе. Например, освоение ходьбы совершается в своеобразном вызове взрослому: ребенок, глядя на взрослого, как бы играя с ним, отходит на все большее расстояние, провоцируя подбежать и взять за руку (снова стать опорой) [Б.Эльконин, 2014, 2016]. В таком поведении ребенок испытывает (опробует) *собственное* пространство возможностей, собственное «могу» как *границы* «опорности опор». Освоение действия преобразуется в освоение самим действием его Поля. В подобном переходе ситуация действия «размыкается» и лишь подобное «размыкание» есть свидетельство освоения действия – его превращения в *свое*. Таково освоение *стихии* активности, каковое всегда чревато рисками – рисками удержания *баланса* Опор и Поля. В подобном удержании выполнение действия есть *вместе с тем* и **опробование-испытание** самим действием его возможностей, его «функционального поля» [П.Нежнов, 2007].

Другой пример – обучение чтению в младшем школьном возрасте. Обучение свершается и свершается *самим учеником*, а не лишь учителем в *переходе* от отдельных задач прочтения слова, а в дальнейшем небольшого текста к *стихии* чтения. В ней действие прочтения слова или словосочетания становится испытанием-построением *становящегося*, «колеблющегося», не предзаданного смысла текста, а вместе с этим и освоением внутренней формы слова с ее *переходами* от синтаксической к логической и от логической к эстетической форме [Густав Шпет, 2007]. Думаю, что по аналогии можно говорить и о *внутренней форме* Действия с ее переходами «опоры-поле». Говорить о внутренней форме действия надо для того, чтобы определиться с задачей Посредничества (опосредствования) в построении действия и представить ее как *задачу инициации перехода Действие – Действием*². Полагаю, что именно так поставленная задача *позволяет связать функциональный генез и онтогенез*; позволяет «разомкнуть» ситуации опосредствования и формирования на их границы и горизонты – на то, что и как *открывается* при построении действия.

Приведенные соображения требуют изменений и дополнений в представлениях о целевом начале действия. Действие, взятое в контексте развития, требует полагания *двойственности* цели. Цель должна быть понята

¹ В программах РО преодоление-преобразование предшествующего способа действия строится как новая Учебная Задача.

² Здесь необходимо подчеркнуть, что переход «действие-действием» должен становиться обратимым: и от опор к полю, и от «проторения» поля к опорам – их воссозданию или преобразованию.

не только лишь как *завершение* в достижении требуемого, но и как *открытие* перспективы, «дороги» дальнейшего движения. Но не эта ли двойственность, связность завершения-открытия конституирует Смысл действия? Смысл как обретение действием *места* в жизнетечении.

Переход Действие-Действием и возникающая в нем двойственность целеполагания преобразует (дополняет) и мотивационный модус действия. Собственное, не требуемое извне опробование-испытание «Образа Поля»¹ действия как пространства возможностей – обнаружение смысла действия – «интригует» деятеля, становится «интересным». Здесь и возникает соли или противопоставление *требуемого и интересного*².

4

Переход Действие-Действием требует новой аналитики представлений о *пробном действии*. Разделение действия на ориентировочную и исполнительную «части»³ и типы ориентировки, выделенные и выстроенные П.Я.Гальпериным на этой основе, должны быть заново осмыслены. Переосмыслены постольку, поскольку имеется в виду не «отдельность» действия, а «размыкание» Поля действия в его дальнейшем развертывании, т.е. *развитие* действия⁴.

«Пробы и ошибки» при выполнении отдельного действия в заданной ситуации – суть пробы и ошибки в определении Опор выполнения действия. И здесь действительно требуется создание «полной ориентировочной основы» действия – *построение* образца, а не лишь его задание в готовом виде. Однако же, если речь идет об опробовании-испытании границ Поля действия, а тем самым испытании самой «образцовости», меры обобщенности освоенного образца, **пробность должна быть понята не как «примитивная», а как наивысшая форма построения действия**. Полагаю, что инициация опробования явного или, в более трудных случаях, неявного образца является *актуальной задачей* в развертывании формирующих экспериментов.

5

В тематике, связанной с обучением и развитием в младшем школьном и подростковом возрастах, т.е. с Развивающим Обучением, актуальной задачей становится дополнение понимания и практикования ключевого действия в РО – моделирования.

¹ Термин П.Я. Гальперина.

² Таков возможный эффект Учебной Задачи в РО.

³ А.Н. Леонтьев в дискуссии с П.Я. Гальпериным писал, что ориентировка – не «часть», а *функция* действия.

⁴ И вместе с этим преобразование соотношения «смыслового» и «операционно-технического» (Д.Б. Эльконин) аспектов действия, а тем самым и развитие *субъектности* действующего.

Действие моделирования должно быть понято и выстроено не только лишь как *создание* модели некоего объекта, но и как ее *испытание* на других объектах – испытание ее обобщенности, испытание ее как «очков», т.е. как *способа рассмотрения*. Именно подобное испытание является феноменом научно-теоретического мышления.

Здесь уместно заметить, что *превращение знания в средство* рассмотрения и есть ключевая *компетентность* именно *развивающего* обучения – того обучения, в котором инициируется саморазвитие ученического действия. Именно в таком обучении есть шанс инициации самого мышления как *стихий* «игры» со схемой, а не лишь как функции в достижении правильного решения класса задач.

6

Итак, тема обучения и развития требует постановки проблемы и решения задачи *инициации опробования* образца-образа действия, т.е. инициации *перехода* от построения опор действия к испытанию пространства возможностей этих опор – испытанию-опробованию поля действия. В той мере, в какой строится переход Действие-Действием, опосредствование, функциональный генез соотносятся с развитием – онтогенезом.

Осталось определить *границы* представленной схемы. Д.Б.Эльконин в известной работе о периодизации онтогенеза выделяет 3 типа переходов. Во-первых, переход эпох развития (кризис 3-х лет и подростковый кризис). Во-вторых, возрастной переход в эпохе развития (от младенчества к раннему детству и от дошкольного к младшему школьному возрасту); наконец, в-третьих, переход фаз возраста (от фазы становления ведущей деятельности к фазе ее полноты).

Полагаю, что схема, представленная в данной работе, *есть схема именно и лишь фазового перехода*. В дальнейшем предстоит понять, каким образом развитие действия обретает бОльший масштаб – масштаб переходов возрастов и эпох онтогенеза.

Литература

1. Густав Шпет. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. 709 с.
2. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. №1. С. 133 – 146.
3. Эльконин Б.Д. Событие действия (заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. №1. С. 11 – 19.
4. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. №3. 2016. С 103 – 112.
5. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблемы периодизации развития пси-

хики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1976. С. 3 – 5.

6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.