

УДК 159.9

Представлена попытка реализации концепции системогенеза по отношению к исследованию развития одного из ведущих видов деятельности – игровой. Сформулирован новый теоретико-методологический подход к решению данной проблемы. Раскрыт общий тип системогенеза игровой деятельности. Выявлена и проинтерпретирована его специфика по отношению к генезису иных основных типов деятельности – профессиональной и учебной.

К л ю ч е в ы е с л о в а : системогенез; игровая деятельность; интегральные процессы; психологическая система деятельности; развитие.

The article presents an attempt to implement the concept of systemogenesis against the research-development of one of the leading types of activity – a game. The author formulate a new theoretical and methodological approach to solving this problem, discloses a common type of systemogenesis game activities. He identified and interpreted its specificity in relation to the genesis of the other main types of activity – professional and academic.

К e y w o r d s : systemogenesis; game activity; integrated processes; psychological system activity; development.

А. В. Карпов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

E-mail: karpov@bio.uniyar.ac.ru

Системогенез игровой деятельности*

Научная статья

A. V. Karpov

P. G. Demidov Yaroslavl State University

E-mail: karpov@bio.uniyar.ac.ru

Systemogenesis Game Activities

Scientific article

Психология детской игры представляет собой, как известно, очень широкое, многоаспектное и многоплановое направление психологических исследований. Особое и во многом – определяющее для понимания психологической природы детской игры место занимает собственно *генетический аспект* данной проблемы. Он связан с раскрытием закономерностей и механизмов развития игры, с эволюцией и совершенствованием форм, видов, типов игровой деятельности, а также средств ее психической регуляции. К настоящему времени сложился целый ряд подходов к исследованию генезиса игровой деятельности. На наш взгляд, одним из такого рода подходов должен выступить подход, который можно сформулировать на основе концепции *системогенеза деятельности*.

Концепция системогенеза в настоящее время широко и успешно реализована по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере – к учебной деятельности [1, 2]. Вместе с тем она до настоящего времени не востребована психологией детской игры. Однако с содержательной точки зрения именно игровая деятельность и тот онтогенетический интервал, на котором она выступает доминирующей формой активности, характеризуются наиболее выраженными генетическими закономерностями и их главенствующей ролью для развития личности в целом. Поэтому объективно требуется включение в состав концепции системогенеза не только двух основных видов деятельности – игровой и учебной, но и третьего, также основного вида, то есть игровой деятельности.

* Исследование выполнено на средства государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (Совет по грантам Президента РФ. Конкурс НШ-2014). Проект НШ-2165.2014.6.

© Карпов А. В., 2015

Не претендуя, разумеется, на исчерпывающее решение данного вопроса, рассмотрим некоторые положения, способствующие ему. Предварительно, однако, представляется целесообразным подчеркнуть наибольшую значимость для рассмотрения данного вопроса двух следующих – ключевых – положений концепции системогенеза деятельности. Во-первых, это положение, согласно которому в основе психической регуляции деятельности лежит инвариантная структура базовых функциональных блоков, синтезированных в целостность и обозначаемых понятием психологической системы деятельности (ПСД) [2]. Именно ПСД является тем «пространством», в котором разворачивается вся совокупность системогенетических закономерностей. Во-вторых, это положение несколько более имплицитного плана, требующее специального пояснения. Действительно, любой из дифференцированных в концепции системогенеза функциональных блоков ПСД (и как онтологически представленная реальность, и как гносеологический конструкт) – это прежде всего некоторое *результативное* образование. Это – определенный «продукт и эффект» закономерно разворачивающегося функционирования. Отсюда, кстати говоря, происходит и обозначение самих блоков как функциональных. Вместе с тем логично возникают вопросы: какими *процессуальными* средствами обеспечиваются те результативные эффекты функционирования системы деятельности, которые и зафиксированы в понятии «блока» этой деятельности? какие собственно психологические процессы и механизмы обеспечивают функционирование самих этих блоков? Кроме того, возникает еще более принципиальный вопрос: под влиянием каких детерминант складываются сами функциональные блоки, синтезированные в психологическую систему деятельности? Концепция системогенеза в ее современном виде исходит из того, что совокупность блоков в целом и каждый из них в частности – это некоторая данность, «уже состоявшаяся» реальность, которую можно и нужно изучать. Однако вопросы о том, что порождает эту реальность, как и почему возникают сами эти блоки и в том составе, в каком это дифференцировано в понятии ПСД, остаются все еще не раскрытыми.

Другими словами, для того чтобы системогенез деятельности (в его современном понимании) оказался возможным, необходимы уже относи-

тельно сформированные функциональные блоки. Вместе с тем совершенно логичны вопросы: что лежит в основе «складывания» – формирования самих этих блоков? что обеспечивает онтологическую базу для всего последующего системогенеза? почему ПСД формируется именно в таком (а не в каком-либо ином) составе и такой структуре? По-видимому, адекватное решение указанных вопросов не может быть найдено при изучении только учебной и трудовой деятельности, поскольку в них исследователь имеет дело с уже сформированными блоками. Ответ на них может быть найден лишь при условии обращения к более ранним генетическим формам и этапам становления регуляции деятельности, то есть при условии обращения к игровой деятельности.

Еще одним обязательным, по нашему мнению, условием решения указанных вопросов является необходимость учета тех данных, которые были получены в разработанной нами концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности [3]. В ней раскрыт и проинтерпретирован особый, качественно специфический, класс процессов психической регуляции деятельности, обозначенных понятием интегральных процессов. В него входят процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, самоконтроля. Одним из основных положений данной концепции является тезис о принципиальном *изоморфизме* состава данного класса процессуальных образований и морфологического состава психологической системы деятельности, представленного в совокупности ее основных функциональных блоков. С этих позиций получает свое принципиальное решение ключевой вопрос психологической теории деятельности. Это – вопрос о том, что именно обеспечивает функционирование, а также формирование самих блоков системы деятельности. Согласно данному решению, в основе формирования большинства функциональных блоков как раз и лежит генезис системы интегральных процессов регуляции деятельности и поведения. Он, в свою очередь, неразрывно связан с генезисом процессуально-психологического содержания регулятивной подсистемы психики в целом. Выражаясь метафорически, можно сказать, что «судьба блоков заключается в том, чтобы вначале быть интегральными процессами». В основе генезиса психологической системы

деятельности в целом и ее блоков в частности лежит генезис системы интегральных процессов психической регуляции. Сама ПСД есть объективный и естественный результат общей эволюции регулятивной подсистемы психики. Генезис регулятивных (интегральных) процессов – это и есть фаза общего генезиса регуляции деятельности и поведения, подготавливающая и обеспечивающая те закономерности, которые установлены в концепции системогенеза деятельности и которые составляют его содержание. Следовательно, эта концепция, а также общие представления о системогенезе должны быть обязательно дополнены представлениями о закономерностях генезиса собственно регулятивных (интегральных) процессов. Тем самым и основная плоскость исследования системогенетических закономерностей смещается в собственно процессуальную сферу – в область изучения генезиса процессуально-психологического содержания регуляции деятельности и поведения.

Конструктивность такой трансформации проявляется в том, что она позволяет сделать целый ряд заключений относительно рассматриваемых проблем. Во-первых, становится совершенно очевидным, что формирование и развитие основных интегральных (регулятивных) процессов начинается и развертывается задолго до того, как возникают сами функциональные блоки системы деятельности – и учебной, и тем более трудовой. Ни о каких блоках этих типов деятельности просто не приходится говорить на тех онтогенетических стадиях развития, когда еще нет самих этих типов. Вместе с тем все указанные регулятивные процессы, пусть и представленные в неразвитой и даже элементарной форме, уже существуют и на этих стадиях. Блоки потому и возникают, что сами регулятивные (интегральные) процессы уже в значительной мере сформированы.

Во-вторых (просто – в силу аргументов формального характера) все это развитие, которое предшествует формированию блоков как таковому, сопряжено именно с генезисом системы интегральных – регулятивных процессов, осуществляется на том онтогенетическом интервале, который также предшествует учебной и трудовой деятельности. Это интервал, где ведущим (и, по существу, единственным) видом деятельности является игровая деятельность. Следовательно, специфика генезиса игровой деятель-

ности заключается, прежде всего, в том, что это такой генезис, который в значительной мере подготавливает и обеспечивает последующий системогенез и учебной, и трудовой деятельности. Он может быть обозначен рабочим термином «*прото-системогенез*».

В плане предложенного выше подхода очень показательным, что именно класс интегральных процессов регуляции является тем необходимым звеном, которое позволяет «навести мосты» между генетически относительно зрелыми формами регуляции и ранними этапами ее становления. Действительно, в работе [3] нами было показано, что формирование системы интегральных процессов характеризуется основными закономерностями, которые зафиксированы в понятии принципов системогенеза. Другими словами, генезис системы интегральных процессов – это также одно из проявлений, одна из конкретных форм системогенеза. Напомним, в частности, что для развития всей совокупности интегральных процессов характерен один из важнейших и наиболее показательных принципов системогенеза – *принцип гетерохронности*. Одни процессы – относительно более простые (подчеркнем, конечно, лишь относительно) – формируются раньше, нежели другие – относительно более сложные. К первым можно отнести, в частности, элементарные формы целеобразования, антиципирования ожидаемых («желаемых») результатов, а также простейшие формы самоконтроля. Ко вторым относятся, прежде всего, процессы принятия решения, коррекции, планирования. Кроме того, показано, что для подавляющего большинства интегральных процессов характерны онтогенетические периоды их наиболее интенсивного формирования – своего рода «сензитивные периоды». Это, однако, является прямым проявлением и следствием того, что по отношению к формированию интегральных процессов действует еще один фундаментальный принцип системогенеза – *принцип неравномерности*. Так, например, процессы субъективного выбора, принятия решения в течение достаточно длительного времени развиваются очень медленно, находясь фактически в латентном состоянии. Однако затем, как правило, следует период резкой интенсификации этого формирования, связанный в целом с тем возрастным периодом, который сопряжен

с ростом самостоятельности, стремлением к автономизации и самодетерминации, независимости (появление тенденций, обобщенно зафиксированных в выражении «я сам»).

Далее, формированию всей совокупности интегральных процессов присущ и еще один важнейший системогенетический принцип – принцип *нарастающей дифференциации*. Действительно, как отмечалось выше, в своей совокупности они образуют *целостный*, хронологически организованный континуум, построенный по «кольцеобразному» принципу. Эта совокупность образована (и складывается в онтогенезе) не путем «аддитивного наращивания», так сказать, «прибавки» тех или иных процессов, а существенно иначе. В элементарных и относительно неразвитых случаях (на ранних этапах онтогенеза) данный континуум включает фактически лишь два «звена». Это – «вход» и «выход»: элементарное побуждение (как аналог цели) и непосредственное действие, включая столь же элементарные контрольные и коррекционные операции за его результатами («получилось – не получилось»). Несмотря на свою «элементарность», уже этот континуум является целостным – замкнутым и организованным во времени именно как целостность. Он, однако, в дальнейшем усложняется по типу дифференциации исходно целостного образования и начинает включать в себя уже не два, а большее число опосредствующих звеньев, то есть дополнительных регулятивных процессов.

Действие данного принципа объективно сопряжено и с еще одним системогенетическим принципом – *прогрессирующей интеграции*. Действительно, возрастание степени дифференцированности «регулятивного инварианта» объективно и настоятельно требует специальных средств упорядочивания, организации, координации «составляющих» этого инварианта, то есть самих интегральных процессов. Они объективно должны быть интегрированы не только в содержательном плане, но и в плане простой хронологической упорядоченности. Они должны быть упорядочены, то есть «выстроены» вдоль оси времени. Тем самым можно говорить о специфической – временной интеграции как таком ее типе, который не только дополняет традиционную – субстанциональную (содержательную) – интеграцию, но и в значительной степени предшест-

вует ей. Данный тип наиболее характерен именно для прото-системогенеза.

Наряду с этим, как показано нами в концепции интегральных процессов регуляции деятельности и поведения, одной из важнейших особенностей их системы является то, что в своей совокупности они образуют определенный и вполне закономерный *хронологический инвариант*, обеспечивающий реализацию целостного цикла регуляции любого поведенческого акта. Вместе с тем общеизвестно, что онтогенетическое развитие, формирование психики и поведения, а затем (и вместе с тем) деятельности объективно невозможны вне общения ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. Подчеркнем, что эти контакты и взаимодействия осуществляются именно в процессе игровой деятельности. В общем плане данное положение зафиксировано в общеметодологическом принципе социальной обусловленности психики. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем и совместной деятельности. Причем по совершенно естественным, понятным и даже жизненно необходимым причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок – как «руководимый». Вообще говоря, между управленческой и педагогической деятельностью существует глубинное и даже атрибутивное сходство их психологической природы, обнаруживающееся именно сквозь «призму» понятия метадеятельности. Действительно, хорошо известно, что идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть, по существу, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся).

По отношению к поведению ребенка должны быть реализованы некоторые – вначале самые элементарные, а затем все более усложняющиеся организующие, корригирующие и направляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом взаимодействии действовать, а для этого – предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения),

контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др. Тем самым в этом процессе взрослый – просто в силу того, что он объективно организует поведение ребенка, «следит за ним» и «контролирует его» – естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность функций по управлению этим поведением. Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более – «реализовывать какие-либо управленческие функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно объективный характер и происходит «параллельно» соактивности ребенка и взрослого. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему содержанию эти функции (повторяем, направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, подчиняясь им, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот регулятивный инвариант, в виде которого они представлены в поведении и деятельности, начинает регулировать индивидуальное поведение, а затем и элементарные формы индивидуальной деятельности (подчеркнем, – прежде всего именно игровой) ребенка. Этот инвариант был рассмотрен нами выше и включает в себя систему интегральных, регулятивных процессов организации деятельности. Другими словами (так сказать, – исходно), этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность «управленческих» – регулятивных функций. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым добивается взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму специфических – регулятивных – процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые были обозначены выше понятием интегральных психических процессов. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму – форму саморегулятивного инварианта.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого, предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и направляющих воздействий, получает в индивидуальном поведении ребенка свое как бы «удвоенное бытие»: ребенок сам постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается понятиями с приставкой «само» – самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн. др. Индивидуальное поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» совместной деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается совместная деятельность: регулятивный инвариант функций, обеспечивающий возможность управления совместной деятельностью, трансформируется в саморегулятивный инвариант процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением. Метасистема совместной деятельности воплощается, «встраивается» в структуру системы индивидуальной деятельности. Сама же индивидуальная деятельность тем самым формируется, а затем функционирует как систем со «встроенным» метасистемным уровнем [3]. С этих позиций можно высказать общее предположение, согласно которому то, что традиционно обозначается в психологии как «интериоризация» (независимо от трактовок этого явления), в плане его механизмов как раз и представляет собой процесс встраивания метасистемного уровня в структуру индивидуальной деятельности, процесс формирования данного уровня в целом в общей структуре деятельности. Тем самым в определенной мере проясняется и наполняется конкретным содержанием это фундаментальное (но до сих пор во многом неясное и даже отчасти парадоксальное) явление – явление *интериоризации*. В его основе лежит отнюдь не так называемый «переход внешнего во внутреннее», а закономерные трансформации базового регулятивного инварианта, который лежит в основе и совместной, и индивидуальной деятельности. Регулируемые формы активности (вначале элементарное поведение, а затем все более усложняющиеся типы деятельности), действительно, являются внешне представленными (но никак не «внутренними»). Вместе с тем в любой из их

форм, на любом уровне их сформированности (то есть уже исходно и изначально) они все же регулируются исключительно внутренними средствами и механизмами, синтезированными в общий регулятивный инвариант. То, что традиционно обозначается как интериоризация, означает поэтому вовсе не «переход внешнего во внутреннее», а качественные трансформации самой внутренней регуляции. Однако сама эта трансформация осуществляется вследствие изменений *внешнего* характера, связанных с генетической динамикой – последовательной сменой основных типов деятельности.

Из проведенного выше анализа следует важный в плане решаемых здесь задач и обобщающий по своему содержанию вывод. Системогенез деятельности по самой своей природе и смыслу представляет собой генезис системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это означает, что та метасистема (*совместная* деятельность ребенка и взрослого), в которую объективно и исходно включена *индивидуальная* деятельность первого, функционально «встраивается» в нее. Тем самым она образует ее собственный уровень, причем высший, ведущий. Он суть продукт и результат дифференциации совместной деятельности; носитель детерминант и вообще содержания такого плана, который выходит за пределы индивидуальной психики, индивидуальной деятельности, является «наддеятельностным» и «надличностным». В этом, кстати говоря, проявляется (и этим объясняется) известное положение о деятельности как

прежде всего *общественной категории*; о том, что деятельность в ее истинном смысле может возникнуть лишь в условиях *соактивности*. Следовательно, он является не традиционно описанным – «классическим» системогенезом, а его более сложной разновидностью: его более корректно трактовать посредством понятия «*метасистемогенез*».

Таким образом, представленные выше материалы содействуют более полному пониманию того, *что* и *как* формируется в ходе системогенеза игровой деятельности, а тем самым – способствуют раскрытию его содержания и специфики. Вместе с тем все это вплотную подводит и к необходимости решения иных задач, связанных с выяснением того, *почему* и *зачем* разворачиваются все эти процессы, то есть каковы их основные детерминанты и имплицитные психологические факторы. Эти задачи станут предметом рассмотрения в нашей следующей статье.

Ссылки

1. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности М.: Наука, 1982. 182 с.
2. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2103. 540 с.
3. Карпов А. В. Психология деятельности. Генетическая динамика. М.: Изд. дом РАО, 2015. 606 с.