

**СИСТЕМОГЕНЕЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ**



Карпов А.В.

член-корреспондент РАО, д.пс.н., профессор, декан
факультета психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

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.

Attempts to implement the concept of systemgenesis in relation to the study of the development of one of the leading types of activities (play activity) presented in the article. New theoretical and methodological approach to the solution of the problem formulated. A common type of systemgenesis of play activity covered in the article. The specificity of this type in relation to the genesis of the other main types of activity (professional and study activities) are identified and interpreted.

Ключевые слова

Системогенез, игровая деятельность, интегральные процессы, психологическая система деятельности, развитие.

Systemgenesis, play activity, integral processes, psychological system of activity, development.

Концепция системогенеза в настоящее время широко и успешно реализо-

вана по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере - к учебной деятельности. Однако до сих пор она парадоксальным образом остается, фактически, не востребованной психологией детской игры. Проблема ее развития не только не разработана, но и практически даже не сформулирована с позиций данной концепции. Ни в содержательном, ни даже, так сказать, в «формальном» плане эта ситуация не является, конечно, естественной. Действительно, с содержательной точки зрения именно игровая деятельность и тот онтогенетический интервал, на котором она выступает доминирующей формой активности, характеризуются наиболее выраженными, собственно, генетическими закономерностями и их главенствующей ролью для развития личности в целом. Они поэтому не только могут, но и обязательно должны стать предметом самостоятельного рассмотрения в концепции системогенеза. С «формальной» точки зрения один из главных признаков «хорошей теории» - это, как известно, ее соответствие требованию полноты и завершенности. Оно объективно требует включения в концептуальный состав концепции системогенеза не только двух основных видов деятельности - игровой и учебной, но и третьего, также основного (но «недостающего» пока в ней) вида, то есть игровой деятельности.

Игровая деятельность - это, разумеется, не только *игра*, но и *деятельность* - пусть и очень специфическая. Следовательно, генезис игры именно как игровой деятельности, то есть как одного из основных видов *деятельности*, должен быть эксплицирован в качестве частного случая *общих* закономерностей генезиса деятельности [3; 4]. Эвристический потенциал концепции системогенеза не только может, но и должен быть поэтому реализован по отношению и к раскрытию закономерностей самой игровой деятельности. Отсюда с необходимостью вытекает сущность и основная идея предлагаемого подхода, заключающиеся в том, что проблема развития детской игры должна быть поставлена и рассмотрена с позиций концепции системогенеза деятельности.

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 обозначаемая понятием психологической системы деятельности (ПСД) [3]. Именно ПСД является тем «пространством», в котором разворачивается вся совокупность системогенетических закономерностей; системогенез деятельности, согласно данной концепции, - это и есть становление психологической системы деятельности. 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 возникает вопрос о том, какими *процессуальными* средствами обеспечиваются те результативные эффекты функционирования системы деятельности, которые и зафиксированы в понятии «блока» этой деятельности? Что именно - какие собственно психологические процессы и механизмы обеспечивают функционирование самих этих блоков? Кроме того, возникает еще более принципиальный вопрос о том, на основе чего и в силу каких причин, 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 со-

временном понимании) в целом, а также его принципы, в частности, оказались возможными, необходимы уже относительно сформированные функциональные блоки. Вместе с тем, совершенно логичны вопросы о том, что же 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 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 в значительной мере сформированными блоками. Ответ на них может быть найден поэтому лишь при условии обращения к изучению более ранних генетических форм и этапов 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 со-

держания 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 (ПСД) 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 подведения.

Конструктивность такой трансформации проявляется в том, что она позволяет сделать целый ряд заключений относительно рассматриваемых в данной работе 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, сопря-

женному 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 именно деятельность. Следовательно, специфика генезиса игровой деятельности 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 то, 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 [1] 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 - относительно более простые (подчеркнем, конечно, лишь относительно) процессы 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, фактически, - 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 - так сказать «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 инте-

гральных процессов. Они объективно должны быть интегрированы - не только в содержательном плане, но и даже в плане простой хронологической упорядоченности. Они должны быть упорядочены - так сказать «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 предшествует 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 деятельностями 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 сущест-

ву, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Даже в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика - дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

По отношению к поведению ребенка должны быть реализованы некоторые - вначале самые элементарные, а затем все более усложняющиеся организующие, корректирующие 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 (см. выше), начинают регулировать индивидуальное поведение, а затем и элементарные формы индивидуальной деятельности ребенка - подчеркнем, прежде всего, именно игровой. Другими словами, исходно этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность «управленческих» - регулятивных функций. Через них он на-

правляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается, прежде всего, 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 (функций), 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 в психологии 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 система со «встроенным» метасистемным уровнем [1]. 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, действительно, 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* деятельностная активность ребенка и взрослого), в которую объективно и исходно включена *индивидуальная* деятельностная активность 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 *со-активности*. 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, действительно, 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 рассматриваются в нашей следующей статье [2], представленной в данном сборнике.

Библиографический список.

1. Карпов, А. В. Психология деятельности. Генетическая динамика [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Издательский дом РАО, 2015. - 606 с.
2. Карпов, А. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль, 2015.
3. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 182 с.
4. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2103. - 540 с.

*Данный инвариант был подробно проанализирован в работе [3], а его общий состав, напомним, образован следующей хронологически упорядоченной «цепочкой» процессов. Целеобразование → антиципирование будущих результатов → принятие решения о способах и средствах деятельности → прогнозирование возможных изменений условий деятельности, своих действий, их результатов → планирование деятельности (включающее ряд возможных сценариев, вариантов ее разворачивания) → программирование деятельности (предполагающее уже выбор какого-либо одного варианта действий, его временную организацию) → собственно исполнение → контроль (текущий и заключительный) исполнения → самоконтроль (также текущий и результативный) → кор-

рекция посредством сличения реально полученных результатов с идеальной целью и антиципированными результатами). Кроме того, он является замкнутым, то есть построенным «кольцеобразно» - на основе принципа обратной связи, а потому обеспечивает саморегулируемость и целедостигающий характер поведенческих и деятельностных актов.