

Асмолов Александр Григорьевич 18.12.2009

ОПТИМИСТИЧЕСКАЯ ТРАГЕДИЯ ОДАРЕННОСТИ

«Самые даровитые молодые люди сильнее всю сопротивлялись той форме умственного развития, которую пыталась навязать им школа, хотя им легче было бы приспособиться к ее требованиям, чем менее одаренным ученикам. -Школа требует такого рода учебы, которая противоречит потребностям формирующегося гения».

В.Оствальд. «Великие люди», 1910 г.

«Ум направляют с юных лет в одну сторону, так что он видит лишь практическую цель и никогда не может охватить целое. Вся масса знаний, которой нужно овладеть, заучивается наизусть, без понимания- Находясь под игом профессионального труда., индивидуальный дух как бы приобретает наглазники, дающие ему сосредоточиться только на ограниченном поле зрения. То универсалистическое образование, которым обладал афинский гражданин, которого удалось достигнуть великим людям эпохи Возрождения и к которому, по крайней мере, стремились поэты и мыслители Германии во времена Гельдерлина, в наши дни невозможно даже для гения».

В. Виндельбанд. «Прелюдии», 1914 г.

Еще в начале века Оствальд и Виндельбанд попытались довести до общества очевидную для них истину: общество воспроизводит себя таковым, каким оно конструирует школу.

Эта закономерность очевидна: как в зерне уже запрограммировано будущее растение, так и будущий облик общества угадывается в той школе, которую оно взращивает и культивирует.

Вся мозаика исторических культур как бы тяготеет (условно, конечно) к двум полюсам — полюсу полезности и полюсу достоинства. Вкратце «идеальные» характеристики полярных друг другу культур можно описать следующим образом.

Культура, ориентированная на полезность, как всегда, стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выживать, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом, — воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. До тех пор пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты,

которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

То есть культура полезности как-то приспособливает одаренность к себе, «натаскивая» ее на исполнение внешне заданной жизненной роли. Именно потому главный, определяющий атрибут культуры полезности — культ всевидящего и всенаправляющего центра, постоянно втискивающего живую жизнь в прокрустово ложе неумолимых предписаний и правил. И тем самым формирующего так называемую «выученную беспомощность» — психологическое состояние (оно описано В.С.Ротенбергом), когда человек, раз за разом убеждаясь, что от его собственных усилий все равно ничего не зависит, а активность, выходящая за пределы «положенного», наказуема, опасна, привыкает к социальной «обездвиженности» и неустанному контролю за собой настолько, что уже сам не может обойтись без центра.

Именно поэтому культура полезности постоянно отлаживает механизм контроля за своими «подданными» и их оценки. И всегда эти механизмы — «с опережением» — отработывались с особой тщательностью для школы.

Наша система образования в точности повторяла систему общественного устройства, я бы сказал даже больше: система образования являла собой «методологически» очищенное ее отражение. Школа представляла образцы усредненных и обязательных для всех правил жизни — от образовательных программ до норм поведения, довела до единообразия внешний вид своих «граждан» (обязательная для всей страны школьная форма, жесткая система постоянных экзаменов — от ежеквартальных (отметки «за четверть») до годовых и т.д.)

Речь не идет о том, плох ли сам по себе экзамен или вредна ли школьная форма. Доведенное до абсолюта пространство усредненности и единообразия, пространство постоянно действующего внешнего контроля враждебно родовому качеству человека — одаренности. Иными словами, такая школа есть зона задерживающего развития. И человека, и общества — ведь именно со школы общество начинает формировать себя самое, свой социально-психологический облик, определяя тем самым неизбежности своей судьбы.

Почему же ребенок, буквально начиненный вопросами к миру, изводящий ими своих родителей, придя в школу, усевшись за парту, как-то «вдруг», очень скоро «увядает»? Что, иссякает жажда познания? Да нет. Просто в школе ему начали давать ответы на не интересующие его вопросы. Так начинается нисхождение одаренности детства в посредственность. Я настаиваю на этом термине — «посредственность» как явленный образ «среднего ученика», любимое детище всех тоталитарных педагогов.

Что же это такое — средний ученик?

С одной стороны, школьник, делающий уроки, получающий отметки, переходящий из класса в класс, то есть реально существующий объект педагогических усилий. Но с другой — это педагогический миф. Для меня нет сомнений, что «средний ученик» — это спасательная маска, которую вынуждена надевать бурно растущая личность, чтобы скрыть себя, чтобы избежать «зон риска», зон повышенного внимания педагогов — одаренности, аномального развития и асоциального поведения.

Любой ребенок, попав в школу, быстро усваивает, что настаивать на своей одаренности хлопотно и сложно, притворяться «дефективным» плохо и непредсказуемо по последствиям, становиться же асоциальным — опасно. Комфортнее всего — в середине этого «Бермудского треугольника» педагогики. Иными словами, «средний ученик» — это (в терминах психологии) адаптант, человек, приспособившийся к жизненным обстоятельствам. Но приспособление это чисто внешнее, осознает это сам ученик или нет, и что скрывается за внешним «примирением с действительностью» — всегда тайна. Мы можем лишь догадываться — по видимым «протуберанцам» выбросов энергии потаенных свойств личности — о том, какая «плазма» бушует в этом скрытом от нас мире, лишь прикрытая непрочной корочкой «послушания и примерности». Обильно предлагаемые ответы на незаданные и еще не вызревшие вопросы тотально угнетают познавательную мотивацию ребенка, и «угнетенная», она может проявиться самым непредсказуемым образом. Наш ребенок, говорил в свое время Л.С. Выготский, и знает, и может, и умеет, но его беда в том, что он прежде всего не хочет! Это — начало трагедии личности.

«Детские психопатии, — писал еще в 1924 году А.Б.Залкинд, — это раньше всего асоциальные и антисоциальные проявления ребенка. После хорошей расшифровки детской индивидуальности оказывается, что у нее имеется своя собственная этика, подчас очень глубокая и стойкая, но давшая «болезненные проявления» только потому, что она не совпадает с этикой, царящей в общественной группе, окружающей ребенка»... «Именно во имя сохранения своих этических принципов ребенок, втиснутый в этически чуждые ему координаты, вынужден жить во лжи, ибо ложь есть проявление невозможности согласиться с определенными требованиями социальной среды при недоступности методов прямого сопротивления».

В школьном обществе действуют те же законы, что и во «взрослом». «Народ безмолвствует» — это и про тех детей, которые приспособились «быть как положено», это личности, сросшиеся со своей маской, и их трагедии — впереди. Но сколько тех, кто не мог, не захотел прирасти к этой маске? И каковы их судьбы в обязательно стандартном пространстве усредненности?

Исследования Торранса показывают, что в начальной школе зачастую имеют репутацию «непослушных», «странных» и даже «слабоумных» среди учителей и сверстников те дети, которые не умеют приспособиться к бытующей системе обучения («быть как все»), которые, имея по каждому вопросу свое собственное мнение, не скрывают его. Данные, приводимые социологами, просто кричат: примерно тридцать процентов сверходаренных — как выяснилось, увы, потом — отчисляются из школы за неуспеваемость; среди так называемых слабых учащихся — две трети одаренных детей (обладающих или общей одаренностью, или способностями в той или иной области, выделяющихся над средним уровнем). Огромна доля одаренных среди детей асоциального поведения: в возрасте одиннадцати — пятнадцати лет наши дети уже активно вымываются из школы, пополняя собой так называемые группы риска. И самое страшное: среди подростков, отстаивающих свою одаренность, в два раза больше процент самоубийств, нежели у свыкшихся с ролью среднего ученика. Такова плата общества за систему среднего образования в буквальном смысле этого словосочетания. А если метафорически — «плата общества за свой страх» перед непредсказуемостью одаренности.

Замечательный русский психолог В.А.Вагнер, проанализировав соотношения индивидуальных способностей у разных биологических видов, вывел следующую закономерность: чем выше развито то или иное сообщество, тем больше у составляющих его особей индивидуальных психологических отличий; максимальная же вариативность — в человеческом обществе.

Много размышлявший над проблемами культурно-исторического процесса Ю.М.Лотман особо подчеркивает, что каждая культура как саморазвивающаяся система должна быть оснащена «механизмами для выработки неопределенности». Только благодаря такой неопределенности культура приобретает тот необходимый резерв избыточности, который обеспечивает ей «запас хода» на непредсказуемых путях истории. (Эти наблюдения психолога и культуролога находят, кстати, строгое объяснение в современных теориях существования сложных систем: необходимое условие их развития — взаимодействие между стремлением к устойчивому состоянию и «индивидуальной активностью» элементов этих систем, стремящихся выйти за пределы устойчивости). Иными словами, культура общества, ставшая на путь унификации, усечения своих «способностей», обрекает себя на эволюционный регресс. Это не метафора, не аналогия — археологам и этнографам известно много человеческих сообществ, чье развитие с какого-то момента начинало регрессировать, все больше и больше «отставая от истории». Каждый раз конкретные причины регресса были «индивидуальными», но было и нечто общее для всех — иссякание запаса потенциальной готовности к изменениям.

Психологическое же состояние такого общества — социально-политический аналог синдрома «выученной беспомощности»: для него характерен скрытый невротизм из-за глубинного и неотступного страха перед внешним миром, ставящим все новые и новые проблемы, решать которые общество уже не может. И от страха перед миром самостоятельного выбора и ответственности за свой выбор этот невротизм рано или поздно взрывается непредсказуемыми психологическими и социальными патологиями.

* * *

Человек самоценен и незавершен — этот постулат культуры достоинства должен стать девизом школы. Утопичен ли сейчас этот призыв? Я думаю, нет. Всё очевиднее, что парадигма информационного образования, предполагающая единообразие программ, предметов, учебников и процедуры оценки знаний, себя изжила. Вопрос лишь в том, какая «технология» учительства должна прийти на смену. И здесь я вижу три основные проблемы, стоящие перед современной школой.

Первая связана непосредственно с тем, что принято называть «организация учебного процесса». Арифметическое увеличение предметов — путь тупиковый: каждый вновь появляющийся предмет, будь то право, этика, экономика, история культуры, информатика, экология и т.д. и т.п., всегда будет, словно кукушонок, пытаться выпихнуть из «гнезда» школьных знаний своих «собратьев». Выход — вступить на иной путь, путь смысловой педагогики. Суть этого пути можно проиллюстрировать следующим примером. В одном из психологических экспериментов шахматистов просили после кратковременной демонстрации шахматных фигур на доске ответить на вопрос: сколько фигур стояло на доске? Но время демонстрации было столь мало, что один за другим шахматисты огорченно отвечали: «Не помню». И лишь один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, сколько было фигур и как они стояли! Но одно знаю точно: если белые начинают, то они дают мат в два хода».

Мы постоянно разбиваем мир знаний на десятки разных предметов, воздвигаем «китайскую стену» между естественными и гуманитарными дисциплинами, а затем сами попадаем в нами же созданные ловушки.

В итоге наши ученики в школе вряд ли способны запомнить расфасованную по урокам информацию по истории или экономике, но они должны обрести смысловую картину мира, картину без образа врага. «Продолжительный опыт показал, — писал В.Виндельбанд, — что лишь та деятельность может быть плодотворной, в которой профессиональное образование стоит в связи с общей культурой». Что бы мы ни преподавали —

экологию, экономику, право, историю и т.п., — пора избавиться от социальной слепоты и увидеть, что функция образования — приобщение ребенка к общечеловеческой культуре, что образование — способ развития личности, а не накачка ее информацией.

А здесь нет, и не может быть единых рецептов и всеобязательных методик. С этой иллюзией школы культуры полезности надо расстаться навсегда. Но есть общий психологический закон, не отменяемый никакими усилиями, закон мотивации к поиску, такое же родовое свойство Homo sapiens'a, как и одаренность. Именно эта мотивация поможет ребенку в построении смысловой картины мира, позволит ему оставаться развивающимся человеком в изменяющемся мире и без боязни вступать в среду неопределенности и изменчивости, принимать на свои плечи бремя свободного выбора и нести личную ответственность за самостоятельно принятое решение.

Психолог Бернс как-то писал, что наши успехи и достижения зависят не столько от нас самих, сколько от наших представлений о своих возможностях и о своем будущем. И здесь мы опять убеждаемся в эвристическом потенциале незавершенности и неопределенности в среде культуры! Проявление этого особенно ярко видно на переломах культур, когда взламываются «распорядки действий». Так, отмечает Л.М. Баткин, ренессансный человек был озабочен, чтобы стать неведомо кем... Границы «я» были неизвестны, и ренессансные люди выстраивали себя в гениев, осуществляя вершинное жизнестроительство. Разрушая модель завершеного человека, навязанную официальной культурой, в своем жизнестроительстве они воистину не ведали пределов — они могли все! А мы знаем, что подобное вообще присуще творческим личностям, которые зачастую берутся за глобальные, заведомо неразрешимые проблемы, многократно превосходящие, казалось бы, их реальные силы, на что со стороны восклицают: «Ну, вы замахнулись!..» Так, маленький Прокофьев, едва прознав, что такое симфония, заявляет: «Ну, теперь я напишу симфонию!» И действительно ведь ее напишет! Подобное происходило и в век Ренессанса: едва только некоторые из мастеров преодолели средневековый канон изображения человека и готику, вдруг оказалось, что это могут все, и за несколько лет искусство в своем развитии шагнуло дальше, чем за предыдущее столетие...

А вот как реализовать эту мотивацию? В первую очередь — избавиться от механизмов формирования «среднего ученика».

Для того чтобы взорвать систему производства адаптантов и защитить ребенка от механизма подавления индивидуальности школой, в конце восьмидесятых — начале девяностых годов в социальную жизнь были запущены три программы, соответствующие по смыслу вершинам

«Бермудского треугольника»: «Творческое развитие личности», «Социаль-но-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» и «Социальная служба помощи детям и молодежи». По замыслу первая из программ призвана помочь «гадким утятам» не только выжить на «птичьем дворе» взрослой культуры, но и превратиться в прекрасных лебедей, расправить крылья своей индивидуальности. Разворачивание этой программы повлекло за собой зарождение множества гимназий, лицеев, частных школ и т.п., где любые дети могут найти себя в зонах вариативного развития. Вторая программа нацелена на раннюю диагностику аномалий развития и своевременную социальную помощь трудному детству, а третья позволяет системе образования перейти от комиссий по делам несовершеннолетних с присущими им прокурорскими функциями к центрам по социальной защите детства с фигурами адвокатов. Таким образом, все три эти развивающие программы в системе образования нацелены на раскрытие и пестование индивидуальных особенностей личности ребёнка, на помощь его самоосуществлению в развивающемся мире. По существу это программы взрыва, программы, разрушающие тоталитарную модель безличной педагогики. Все они требуют профилактической, диагностической работы, коррекционной помощи, реабилитации; иными словами — задают необходимость школы в психологе!

Психолог не просто приходит на должность; появление психолога в школе есть явление вариативности культуры. Здесь заметим, что идея школьной психологической службы не случайно пробивается в нашем обществе с невероятным трудом, встречая препятствия, а то и полнейшее непонимание со стороны государственных структур. Психолог для тоталитарной системы всегда выступал фигурой нежеланной, поскольку вносил в нее дух изменчивости и вариативности. Психолог, практически выступая «мастером по неодинаковости», открывал обществу глаза на ценность индивидуальности в культуре. По большому счету психолог — это социальный архитектор образа жизни в обществе. А его роль в школе сводится зачастую к тому, чтобы превратить обыденную драму ученика в оптимистическую трагедию развития.

Есть развивающие трагедии личности, ибо наша жизнь — это вообще драма с ненаписанным сценарием, а есть варварские постановки уничтожения индивидуальности, которые разыгрываются не только в тоталитарном обществе, но и в школе. Психолог призван помочь школе изменить духовную среду, задать вектор ее развития как социальной организации: от Культуры Полезности — к Культуре Достоинства.

И здесь мы с неизбежностью подходим едва ли не к главной проблеме, стоящей перед школой, — проблеме Учителя.

«Мы учимся у тех, кого любим», «Мы равны тем, кого понимаем» — это сказано великим Гете.

В чем суть отношений духовного наставничества? Эти отношения запускают некоторые развивающие механизмы человека, самозарождающиеся в среде достоинства. Например, механизм дотягивания — рост в зоне диалогического развития. Ученик, вступающий в диалог с учителем, естественно, поначалу не понимает всего, идущего к нему от учителя, но осколки слов и неизреченные смыслы западают в него незримо, продолжаясь в незримом пути души. И чтобы дальнейший диалог между ними состоялся, ученик тянется в понимании и развитии, преодолевая личностные барьеры, полагаясь на собственную активность поиска и ведя свой внутренний диалог. Итогом этой духовной деятельности выступает понимание и нередко самораскрытие таланта. Преодолевая границы непосредственной ситуации развития, ученик прорывается в собственное будущее, и диалог может продолжаться уже в ином качестве — как сотворчество.

Другой важный развивающий момент отношений духовного наставничества заключается в том, что вера учителя в ученика раскрывает в последнем зримо еще не видимые качества. Ницше некогда заметил, что глаза других людей в начале пути необходимы нам так же, как солнечный свет для растений. Причем вера учителя в одаренность ученика не просто раскрывает возможности, но и творит, опережающе конструирует их. В этом суть механизма рождения мастера.

Не побоюсь тривиального утверждения: проблема одаренности ученика начинается с проблемы одаренного учителя. Ибо одаренность, как и любовь, — это то, что существует не иначе как между людьми. И одаренностью, и любовью надо кого-то одаривать... Иначе они просто утрачивают свой существенный смысл. Не случайно О. Табаков, отвечая на вопрос о том, как воспитать профессионала, с обескураживающей улыбкой признался: «Из рук в руки» — и заговорил о романе между учителем и учеником, о «романе, который должен состояться»... В культуре достоинства проживаются как духовные реальности, сорадование и сотворчество. «Иметь радость от чужой оригинальности... будет, может быть, некогда признаком новой культуры», — пророчески писал Фр. Ницше.

А вот некоторые свидетельства опыта таких реальностей. «Абрам Ямпольский создал генерацию выдающихся скрипачей в нашей стране, — пишет Ан. Агамиров. — Он настолько любил учеников, что как бы растворялся в них... Ямпольский воспитывал глубоких музыкантов». С благодарностью вспоминает своего учителя Ю. М. Лотман: «У меня к нему личная привязанность... Хотя, должен сказать, что всякий раз, когда я у него бывал, то я всегда несколько минут за дверью должен был постоять,

успокоиться, я волновался. Это было каждый, каждый раз!» «Больше всего на свете я любил музыку, больше всех в ней — Скрябина, — рассказывает в «Охранной грамоте» Б.Л.Пастернак. — Обожание это бьет меня жестче и неприкрашеннее лихорадки».

В любви такого Учителя и Ученика содействие становится нормой жизни, а их психологический симбиоз — иммунитетом от оппозиции души.

Ю.М.Лотман обронил в культурологии понятие «лаборатории жизни», под которым разумелись возникающие, как правило, на переломах культур малые группы людей, сплывающиеся в сообщества индивидуальностей и творящие ценности грядущей культуры. По своему эволюционному смыслу эти «лаборатории жизни» выступают интенсивными очагами творчества и зонами дальнейшего и вариативного развития культуры. Встречаясь и общаясь в них, «обмениваясь собой», люди индивидуализируются, проращивая одаренность и неповторимость лица. К таким сообществам относимы и литературные салоны, и философско-религиозные кружки, и научные школы. Но в первую очередь ими должны стать общеобразовательные школы. Именно им предстоит стать лабораторией свободной жизни общества, превратиться в растящие индивидуальность Школы Неопределенности, в школы, воспитывающие искусство выбора в непредсказуемых ситуациях...

Один психоисторик с поразительной точностью заметил, что **ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ ЕСТЬ ИСТОРИЯ ОТКЛОНЕННЫХ ЕЮ АЛЬТЕРНАТИВ**. Точно так же и жизненный путь общества.

Вопрос сегодня заключается лишь в малости, в том, какие альтернативы и посредством каких усилий будут отклонены. Если лавина застыла на краю пропасти, то достаточно и песчинки, чтобы она пришла в движение. В ситуации кризиса, как показывает Илья Пригожий, достаточно и малого сигнала, чтобы система изменила траекторию своего развития. Советская Атлантида погружается в глубину океана истории, и все мы оказались беженцами, ищущими, куда плыть дальше.

Пойдет ли дальше наше общество по пути Культуры Полезности, культуры, где выживают, а не живут, считают и оценивают, а не понимают и прощают, или же по пути Культуры Достоинства, зависит во многом от того, каким станет образование России.

Наиболее мудрые обитатели Советской Атлантиды вполне постигли истину, что именно образование выступает как могучая сила проектирования истории общества. И ими уже написан, да поймите же, наконец, уже заразительно написан свой «Майн Кампф». И сотни учителей заморожено

перелистывают его страницы. Сотни учителей...За ними тысячи детей... За ними... Все возвращается на круги своя. Точнее, еще имеет шанс вернуться.

Но!.. Школа неопределенности тоже набирает силу. И с нами те, которые до потопа вырвались из плена своего сиюминутного времени, пережили оптимистическую трагедию одаренности, стали бессмертными обитателями Мира Большой Культуры.

Индивидом рождаются.

Личностью становятся

Индивидуальность отстаивают

С нами отстаивают путь к Культуре Достоинства гадкие утята умирающей империи, поднявшиеся в безграничный мир человеческой истории.

С нами...

...Владимир Иванович Вернадский, объявивший людей жителями ПСИХОЗОЙСКОЙ ЭРЫ, а тем самым, заявивший, что сознание не менее энергично творит миры, чем экономика и меняющие лицо планеты геологические процессы.

...Николай Иванович Вавилов, введший в науке об изменчивости идею ПРЕАДАПТАЦИИ, благодаря которой даже в представлениях о биологической эволюции принципу полезности, прагматизма приходится потесниться, а творчеству, непредсказуемости, праву на индивидуальное парадоксальное решение занять свое место в понимании логики развития жизни.

...Януш Корчак, входящий с ребенком на руках в газовую камеру, как символ нашей с вами ответственности за судьбы детей, идущих нам на смену поколений, ответственности вопреки любым катаклизмам истории.

...Отец Александр Мень, видящий в людях Сына Человеческого и тем самым данные им неограниченные возможности творчества жизни.

Духовная ссылка Владимира Вернадского, смерть в сталинской тюрьме Николая Вавилова, сожжение фашистами в газовой камере Януша Корчака, убийство за открытие в человеке бога Александра Меня — все это трагедии духовно одаренных людей.

Трагедии, ведущие к Культуре Достоинства наперекор оппозиции души.