

Культурно-историческая психология

А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев

Культурно-историческая психология – «наука о свободе»

С именем Л.С. Выготского, именами его учеников и многочисленных последователей связаны не только выдающиеся психологические открытия, но и главные прорывы в современном образовании, включая дошкольное. А сами эти прорывы обязаны этим открытиям. Идеи развивающего образования, задавшие четверть века назад ключевой вектор инновационному движению в образовательной практике, – детище школы Выготского, хотя и уходят своими корнями в историю психолого-педагогической мысли. Из уст практиков образования сегодня не столь уж редко звучат обороты и термины из «словаря» Выготского и его школы – «обучение, ведущее за собой развитие», «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «ведущий тип деятельности»... Положения Выготского, ученых, продолживших его дело – А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. – определили идеологию и конструкцию новых федеральных образовательных стандартов. Культурно-историческая психология – это «наука о свободе», а не ее подавлении под диктатом социума, о становлении развивающегося человека свободным, и именно потому – «культурным». Так ее и мыслил Л.С. Выготский. В статье анализируются подчас парадоксальные феномены становящейся свободы. В них проступают фундаментальные закономерности «культурного развития ребенка» (Л.С. Выготский), раскрытие которых предполагает обращения к феномену зоны вариативного развития.

Ключевые слова: культура, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, свобода, развитие, событие, зона вариативного развития.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского к решению фундаментальных проблем психологии человека задал направление преобразования социальных практик – в *практики человеческого развития*. Прежде всего, это относится к практике

образования на всех его уровнях. Именно поэтому понятие «школа Выготского» можно употреблять в двух смыслах. Эта школа давно является интернациональной. Нынешний «Год Выготского» отмечается не только в России, но и во всем мире: от Бразилии до Японии, от США до Австралии. «По Выготскому» работают не только ученые-психологи, но и учителя, воспитатели, а главное, не подозревая об этом... дети в десятках стран мира, ежедневно посещающие детские сады и школы. К ним следует добавить психологов-практиков (в том числе семейных консультантов), социальных работников, волонтеров и др. Об этом двуединстве понятия «школа Выготского» еще раз напомнил Международный сетевой конгресс «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот», который был проведен в Москве в ноябре 2016 г. и приурочен к 120-летию ученого.

Вне всякого сомнения, Выготский – действующий персонаж психологии и образования XXI столетия, один из главных героев их новейшей истории. Чем это можно объяснить?

«Два» Выготских

Есть Выготский и Выготский. Выготский, который по-прежнему живет в своих текстах и в сознании их вдумчивых читателей, и Выготский «из учебников». Схематично Выготский «в учебниках» предстает примерно так. Согласно его концепции, ребенок развивается не сам по себе, «силы» для развития он черпает из социокультурной среды, которую создает для него взрослый. Точнее – создается его руками, умом, а если повезет, то и сердцем. Потому что, занимаясь этим, взрослый действует не «от своего имени», а от «имени и по поручению» самой культуры, которая сложилась исторически, тогда как он выступает лишь посредником между ней и ребенком. В сотрудничестве со взрослым ребенок осваивает культурные образцы – способы действия с человеческими вещами, модели человеческого поведения, эталоны человеческого мировосприятия и критерии оценки творящегося в мире, расшифровывает «языки» – символику культуры... А уж затем сам прилагает эти образцы и шифры к тем или иным жизненным ситуациям.

Выглядит правдоподобно. Только ведь о социальных факторах развития ребенка (куда включали и общение со взрослым) писали и до Выготского. Но именно о факторах, части внешней обстановки. Обычно – как о чем-то извне навязанном, директивном. С этой стороны, развитие представало как постепенное «социальное

закабаление», а источники свободы искали в необузданной игре сил матушки-природы, что вполне естественно в этой логике. Хотя эта «матушка» – в некотором смысле куда более жесткий «диктатор», чем общество.

Штампы в понимании Выготского обнаруживают себя и в толковании специфических позиций культурно-исторической теории. Например – идеи знаково-символической детерминации сознания и его развития. Знак (символ) перестает быть культурным инструментом произвольного действия и наделяется какой-то собственной силой, в которую начинают, подобно персонажу Гёте, «благоговейно верить» сторонники Выготского. В то время как оппоненты затрачивают колоссальные усилия для того, чтобы опровергнуть эту «веру» – Выготскому никак не присущую.

Кстати, своего рода набросок вышеуказанной идеи мы находим в первом крупном сочинении Э.Б. де Кондильяка «Опыт о происхождении человеческих знаний» (1746 г.). Автор, еще молодой аббат, рассуждал примерно так (пересказываем почти дословно): поскольку создание знака возможно лишь в общении людей, то и механизм первоначального развития их ума следует искать здесь же. И далее он подчеркивал: я говорю о *первоначальном* развитии ума (философ специально выделяет это место), ибо когда он достигает определенной зрелости, то научается умению самостоятельно создавать себе знаки, а потому может приобретать идеи без всякой посторонней помощи¹.

Историки науки говорят о косвенном влиянии французского сенсуализма (который известен не только признанием примата чувств над разумом) – через неокантианство – на психологию первой трети прошлого столетия. Но налицо и более впечатляющие совпадения, только без использования терминов «интериоризация», «зона ближайшего развития».

Между тем эта идея не вызрела в голове Кондильяка, а *уже пришла* к нему, будучи частью «всплывающей» основы европейской мысли, которая не раз приоткрывалась у разных мыслителей в ходе ее истории. Еще Платон рассматривал работу индивидуальной мысли как перенесенную вовнутрь беседу, дискуссию, спор, диалог нескольких мыслящих лиц.

И переработать «материал» этой дискуссии индивидуальная мысль (ее носитель, конечно) может только одним способом – «заговорив» сама с собой о том главном, что вызвало необходимость в дискуссии. Так и не понятом дискутантами. Собственно, здесь и начинается индивидуальное мышление. Мышление как творчество – добавил бы В.С. Библер. Но, думается, против этого

добавления не стал бы возражать и сенсуалист Кондильяк. И уж тем более – Л.С. Выготский, у которого все намного глубже и интереснее в сравнении с «Выготским из учебников».

Медиатор свободы

В начале XXI столетия благодаря Л.С. Выготскому культурно-историческая психология делает серьезную заявку на раскрытие не только условий («обстановки») психической жизни человека, но и ее интимных механизмов, сочетая в себе достоинства *глубинной* и *вершинной* психологии². В этом убеждении нас подкрепляют и результаты поисков создателей других вариантов культурно-исторического подхода в психологии К.Г. Юнга, Э. Эриксона, И. Меерсона, Ж.-П. Вернана, К. Судзуки. Все они рассматривали культуру не как «среду», не как внешний фактор психической жизни, а как ее внутренний источник. Этот источник мы никогда не сможем обнаружить в мертвых «психологических окаменелостях» (П. Жане), сколь бы их ни пытаться «реанимировать» в процессе интериоризации. Вращение в живую почву культуры, которую творчески осваивают и заново творят живые люди, – единственный путь становления человеком. Именно в культуре (по Выготскому – в орудиях и знаках, по Юнгу – в архетипах и символах, по Меерсону и Вернану – в «творениях» и т. д.) индивид обретает средства и силы для духовного роста (прежде всего над самим собой, а потом – и над наличной культурой), в итоге – свой *человеческий образ*, а вовсе не только и не столько социальный образец. И лишь постольку – сам этот образец.

Отсюда возникает необходимость осмысления специфического содержания конструкта «культура» в культурно-исторической психологии. Учтываю то, что само это понятие исторически сложилось и развивалось. Более того, предметом философской и теоретической рефлексии в специальной гуманитаристике оно становится уже после Л.С. Выготского, во второй половине XX столетия, до этого фигурируя как категория, используемая «по умолчанию».

Тем, чем до сих пор насыщается эта категория «по умолчанию», мы обязаны французскому социологу Эмилю Дюркгейму, хотя в значительной мере он лишь выразил умонастроение своего времени. Дюркгейм видел в культуре набор жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т. д.), которые с рождения усваивает каждый человек и которые не менее жестко

и директивно определяют содержание его индивидуального опыта. И тогда получается, что живая речь ребенка – лишь продукт усвоения родного словаря и таблицы грамматических значений, поиск нравственного решения взрослым человеком в хитросплетении неповторимых жизненных обстоятельств – простая актуализация свода заученных моральных норм, а цветовая гамма художественного полотна, где проступает самобытное мировидение творца, – комбинация знакомых с детства сенсорных эталонов.

Однако если культура – гигантский штамп (как иронизировал Э.В. Ильенков³), на которой нанесен весь коллективный опыт человечества, а индивидуальное сознание – лишь его оттиск, то откуда берутся такие явления, как человеческая свобода и творчество, откуда возникает неповторимая – но при этом «всеобщая», а не «дурная» (в терминах Гегеля) – индивидуальность личности, да и сама личность? Тем более если учесть, что многие мыслители и ученые небезосновательно считали и, вслед за П.А. Флоренским, считают именно культуру «средой, растящей и питающей личность»⁴.

Для Выготского культура в любом своем явлении – прежде всего условие (возможность) и инструмент свободы, ее медиатор, как сказал бы В.П. Зинченко вслед за А.Ф. Лосевым. Варвары не только разоряли Рим, но и поражались тому, что разоряли. Среди прочего их особо поразила водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент – обрушиваясь ливнем или накрывая наводнением. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле – в том количестве, которое ему необходимо. Канал, как и любой культурный артефакт, – обуздание стихии, «отсечение лишнего» (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только «волю» стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, «не признавали» даже в продуктах той – достаточно развитой – «материальной культуры», которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод – результат и средство произвольного усилия – сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию, варвары испытали первый собственно «культурный шок». А в нем – кто знает? – мелькнули проблески будущего европейского самосознания.

Скульптурный подход к развитию

Аналогии с этим прослеживаются в онтогенезе. А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер создали концепцию сенсорных эталонов. Скульптурный подход к развитию ребенка-дошкольника, когда «отсекается все лишнее». Не в развитии, а в его среде, чтобы удержать в ней специфически культурное, специфически человеческое и в этой форме – специфически детское. Чтобы ребенок сам смог упорядочить естественный хаос мира, в котором ему предстоит жить, в котором он уже живет. Эта необходимость диктуется самой культурой.

К примеру, зачем ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым цеплятельным («обезьяньим», по Павлову) рефлексом, зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т. п.? Однако цепляние у ребенка никогда не становится хватанием – оно просто вскоре отмирает. А хватание возникает заново, в рамках того же младенческого комплекса оживления, – когда ребенок при виде взрослого без всякой практической нужды сжимает и разжимает кулачки... Почему? Потому что цепляние «нечувствительно» к форме предмета, который оказывается в руках. Особенно – если эта форма придана ему другими людьми, человечеством, человеческой культурой. Новорожденному безразлично, за что цепляться – за руку или за палку. А вот погремушку или ложку нужно именно *схватить*, воссоздав в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного – бесцельно. Непроизвольное действие – та же «глыба» Микеланджело, которую скульптору (в двуедином лице взрослого и ребенка) предстоит освободить от избытков страдательной материи, а тем самым – от диктата не столько внешнего, сколько внутреннего импульса.

Для этого в культуре возникли моторные эталоны, как и сенсорные (та же погремушка – синтез одного и другого). Сенсорные эталоны не придумали А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер⁵, но они – «от имени культуры» – донесли их до детей в виде ее образов. В культуре по-особому структурирован мир. Но ведь и она поначалу предстает маленькому человеку как хаос, в котором все может стать образцом. Да и «большой» в XXI в. – разве не беззащитен по-своему перед культурным хаосом «постмодерна»? Нужна система ориентации, путеводитель – для глаз, ушей, ума... Нужен

инструментарий познания. Чтоб не «цеплялось» за все, что попало. И сенсорные эталоны – только инструменты.

Смысл не в том, чтобы мысленно приложить к небу синий кружочек, который меня в садике учили реально прикладывать к другим синим предметам. А в том, что я «знаю меру», умею пользоваться культурным эквивалентом синевы, даже если примешались какие-то полутона. Поэтому очень важно быть способным создавать, творить руками то, что предстоит увидеть, варьируя форму, условия, эталон в целом. Совсем неслучайно в лаборатории Л.А. Венгера был развернут уникальный цикл исследований в области детского конструирования. И сенсорное воспитание выступило органичной частью умственного, как и позднее художественного, развитие сенсорики и перцепции – становления творческих способностей.

И движение от сенсорных эталонов к образным моделям, все более и более схематизированным, а от них – к сфере символов, всему тому, чем овладевал ребенок «по Венгеру», было не простым усложнением «системы опосредствования». За сенсорным эталоном «ловится взгляд» другого человека, взрослого «рядом», который этот эталон задал и, если требуется, скорректирует. В образной модели этот «взгляд» еще присутствует в остаточном виде, но тут, с опорой на нее, ребенок должен выстроить собственный взгляд на «вещи». Обобщенная помощь, из которой уже не извлечешь «конкретной рекомендации». Только сам найдешь способ действия. А символ – вовсе освобождает от конкретики «чужих взглядов», и сквозь него ребенок может лишь увидеть мир и себя в нем «глазами человечества» как своими.

Так «по Запорожцу и Венгеру» и, в общем, «по Выготскому». Отсечение лишнего, скульптура развития, когда «не лишним» в итоге остаешься только ты сам. В качестве субъекта по Л.С. Выготскому «хозяин своего поведения», создателем «новых форм» которого субъект является⁶.

В связи с этим – пример интересной идейной переключки:

«Каждый новый период жизни приносит с собой новую волю» (Л. Фейербах)⁷.

«Перед психологом-генетистом встает... в высшей степени важная задача: отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли. Перед нами стоит задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития» (Л.С. Выготский)⁸.

«Воля – то же одиночество» – это уже афористическая формула Альбера Камю. Одиночество в том смысле, что твоя индивидуальная воля – продукт подавления чужих волей в тебе. Именно как изолированных волей, которыми ты сам и «волил» за неимением собственной. Они тебя разрывали, а она – собирает. Собирает в «Я» (второе лицо всегда есть, а первое только предстоит обрести). В том числе – из «кусочков» этих волей, на которые ты был растаскан. Собирает свободно, а они остаются и материалом, и инструментом в хозяйских руках. И синтез (не всякий, а трансцендентальный – сказал бы Кант) результируется в этом новом уникальном, уже ни на что не растаскиваемом качестве – «Я». Собранной индивидуальной волей «с фантазией» (не без помощи продуктивного воображения, полноценного соавтора «Я»). Одиночество – это собранность. И тут за Камю уже просматриваются Выготский и Ильенков... Ницше (конечно, с витающим Шопенгауэром, куда без него, здесь, во всяком случае) – из-за другого плеча. Но за ним – перерастание «дурного» индивидуализма в абсолютное безличие (его неизбежность осмыслена Э.В. Ильенковым⁹), а за этим – растущая исторически и «биографически» Личность. В кругу таких же Личностей, совсем других *индивидуальностей* – всеобщих, по Гегелю, и свободных, по Марксу. Они «видят все» (и себя во всем) вне привязки к индивидуальной точке зрения, но в любой момент способны ее занять.

Личность в культуре, при всей ее самоценности, выступает как интегратор «человеческого» в людях. Это – такая вынесенная вовне воля. Только воля собирает человека, а личность – людей. Личность – этот тот, кто способен объединять человеческие индивидуальности не по случаю, а по существу. Не по признаку, а по нутру. Не по поводу, а по делу. Не по импульсу, а по осмысленному решению. Не по команде, а по доброй воле. Не по призыву, а по призванию. Не по легковерию, а по доверию. Не по «интересу», а по совести. Не по взглядам, а по уму. Не по достижениям, а по возможностям расти.

А «свобода – центральная проблема психологии личности», как писал в своих заметках Выготский¹⁰.

Тайное указание

Представьте себе лекцию, слушатели чуть более оживлены, чем нужно лектору. И чтобы заново овладеть их вниманием, он поднимает палец вверх. Направляет руку не в сторону аудитории, а в некую абстрактную «высь». Указательный жест. Типичное

символическое действие, возникшее в культуре в «управленческих целях». У каждого из нас он – «родом из детства». Но как ребенок овладевает указанием? Логично предположить – подражая взрослым. Они ведь бесконечно ему на что-то указывают, чтобы показать или приказать... Логику опрокидывает объяснение Выготского.

Вот младенец пытается схватить приглянувшуюся вещь, к примеру, погремушку. Но та слишком далеко. Его ручонки, тянущиеся к погремушке, беспомощно повисают в воздухе, пальцы проделывают хватательные движения, а один из них – указательный – противопоставляет себя другим. Но малыш-то не осознает это как указание. Осознает мама. Осознает, приходит на помощь и достает игрушку. А через какое-то время ребенок и сам начинает относиться к противопоставленному остальным указательному пальцу как к жесту, который позволяет решить целый класс недоступных для него задач руками мамы (не оттуда ли корни волшебной палочки?). По словам Выготского, движение, направленное на предмет, превращается в действие, которое адресовано другому человеку, в орудие социальной связи между людьми. В «инструмент управления». Что важно – «слабый» здесь управляет сильным. Беспомощный младенец – все сильным взрослым, носителем общечеловеческого, культурного опыта, который накапливался исторически, тысячелетиями! Конечно, это – своего рода «аванс всесилы», который получает ребенок. Но этот аванс и создает то, что Эрик Эриксон назвал «базовым доверием к миру», умещающемуся пока в детской.

Неудавшееся хватание становится вполне эффективным указанием. Из «движения руки» вырастает «движение души», как называл указательный жест Ф.И. Шаляпин. Как тут не вспомнить один из афоризмов Роберта Кийосаки: «Когда кто-то говорит Вам: “Вы не сможете это сделать!”, то одним концом они показывают на Вас... но три пальца направлены на них самих». Эти три пальца не менее выразительны, чем один указательный. Да, первоначально управление – эффект неудачи исполнения.

А позднее указанию подчиняется не только мама. И благодаря ему в руках оказывается не только недоступная игрушка. Сотни, тысячи людей и вещей способен «собрать в кулак» указующий перст. Но для этого уже надо знать «направление». И уметь «собрать» не только других, а в первую очередь – себя самого: указав, приказав себе, что и как делать. Овладеть ситуацией и собой в ней. Классический пример – девиз кризиса самостоятельности трехлетки «Я сам!», что бы из этого ни вышло. Выготский рассматривает

это как освоение позиции субъекта с присущей ему *произвольностью*. А произвольность, наряду с воображением – ключевое обретение дошкольного детства, психологическая основа свободы, инструментом которой является культура.

Событие развития, или Дети хотят быть... всем!

В любой детсадовской физкультурной программе (или физкультурном разделе общеобразовательной программы) есть такой раздел – «Основные виды движений», к которым относят ходьбу, бег, прыжки, ползание, лазание... Вроде бы, все это ребенок уже умеет делать и до прихода в детский сад. Нужно ли как-то еще развивать то, что развилось «само», без нас? С бегом или прыжками еще более или менее понятно: тут можно придумать массу увлекательных игр. И тогда двигательная активность станет событием. Но вот, к примеру, ходьба? С этим, казалось бы, частным вопросом один из авторов столкнулся, приступая в 90-х к работе над проектом «Развивающая педагогика оздоровления»¹¹. И пришел к выводу о том, что дети, а потом и взрослые ходить... не умеют (присмотритесь к походкам, в частности, к эстетике ходьбы). Именно потому, что «само» возникает. А на физкультурных занятиях по образцам закрепляется то, что возникло. Движение не выделяется из общего потока. А выделить его на правах особого «объекта», в котором к тому же нет «ничего особенного», необычного, для ребенка, тем более маленького, и вправду сложно.

А.В. Запорожец¹² описывал, как дети 2–3-летнего возраста выполняют физические упражнения. Педагог демонстрирует, как правильно строить движение, а малыш эталона не видит. Можно, конечно, «собезьянничать», «срисовать» внешний рисунок движений, что детям в этом возрасте вполне удастся. Но осмысленно вытащить из него эталон – не по силам. Только вот что интересно. Малыши сразу замечают, как ошибаются их сверстники, и могут их поправить. Почему? Потому что сознание в эту пору устроено так, что ребенок не только не выделяет эталона в разнообразии сложных движений, но по-настоящему – и самого себя из мира людей. Он видит чужую двигательную ошибку как свою (свою-то пока не разглядишь), и лишь через нее соотносит собственное действие с эталоном. Твоя шишка набивается, но на лбу ближнего. Что важно – на живом лбу. Со своей проблемой он сталкивается вовне. Не погрязая в хаосе собственного опыта, из которого только предстоит создать «порядок». Причем – самому, хотя при посредстве

культурного образца, который первоначально осмыслен через то, *что* и *как* делает сверстник. Тогда и «хаос» постепенно становится «управляемым». Своя «шишка» на чужом лбу, свое «бревно» в чужом глазу – событие! Но не мое. А как сделать своим?

Возвращаемся к ходьбе. Среди прочих, 4–5-летним детям (средняя группа) было предложено игровое упражнение «Марионетки». Представьте себе, что от ваших рук к вашим ногам спускаются невидимые веревочки, связывающие их. У рук, по понятным причинам, свободы больше. И вот вы по-разному – с разной силой, в разных направлениях – начинаете «дергать» за ниточки. Ноги движутся в зависимости от ручных движений. Вы можете быть не только «кукловодом», но и «режиссером», «сценаристом» собственной ходьбы. И, быть может, впервые по-настоящему «знакомитесь» с повседневным движением. И это знакомство может стать не только для ребенка, но и для взрослого событием.

Событие ходьбы, событие познания, даже событие дыхания (не зря ведь существуют игровые дыхательные гимнастики)... Из них соткано то, что является повседневным, – развитие «человеческого в человеке», но часто протекает незаметно и не переживается как внутренние изменения.

В книге В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения»¹³ описан типичный случай:

- Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?
- Мы научились решать задачи в два действия.
- Поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?... Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?
- А я это и так знал!

А ведь еще каких-то 45 минут назад Ваня демонстрировал полную беспомощность в решении задач данного типа, но урок (учитель) сделал свое дело, и Ваня научился. Точнее – его *научили*, ибо новое умение «овладело» ребенком незаметно для него самого. Ваня даже не увидел разницы, не разглядел границы между двумя состояниями – «бывшим» и «нынешним». Ему действительно привили нечто «новое», но для самого себя он остался прежним. Подлинного события встречи с новым знанием (умением), увы, не состоялось. Ведь ареной такой встречи является вовсе не классная доска или страница учебника.

Решая задачу, ребенок не смог осмыслить те преобразования, которые происходят внутри него самого. Задача решилась – и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, кото-

рые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались незамеченными им. Ребенок даже не успел понять, что в его сознании свершилась маленькая «революция», он так ничего и не узнал нового... о себе, учащемся, будучи лишь обучаемым кем-то извне. Но ведь в этом – главный смысл учения, в отличие от школярства. В этом – условие возникновения желания и умения учиться, если не путать его с простой «обученностью» или «обучаемостью».

Пример с Ваней характерен для традиционной массовой школы. Традиционная школа – школа обучаемых. Под эту категорию здесь подходят и «сильные» дети. Тот же Ваня, упражняясь в решении задач нового типа, мог проявлять какую-то активность, преодолевая неизбежные при «усвоении нового» познавательные затруднения. Более того, не исключено, что затем учитель в целях конкретизации и закрепления усвоенного способа решения предложит Ване применить его не только в типовых, но и в нестандартных условиях. Возможно, теперь уже «обученный», Ваня с этим справится. И все же... Ваня, как и большинство его соучеников, «проспал» самое главное – момент собственного интеллектуального роста.

Развитие совершается, но порой «проходит мимо» того, кто развивается. Если не превращается в событие. Куда уходит? Сказать трудно – исследований нет, во всяком случае, они нам неизвестны. Можно допустить, что в сферу «скрытого человеческого потенциала» (в лучшем случае!), который бывает потом так трудно заново «раскрыть».

А у взрослых свои взгляды на «потенциал» и на «события», с ним связанные.

Несколько лет назад в передаче «Минута славы» показали очаровательную и очень способную, невероятно артистичную четырехлетнюю девочку. С двух лет она занимается гимнастикой, а теперь стоит на руках и одновременно поет в микрофон.

– Тебе нравится то, что ты делаешь? – спросил ведущий, когда номер завершился.

– Нет, – ответила малышка.

А еще до передачи ей задавали такой вопрос:

– Кем бы ты хотела быть?

– Всем!

Ответ был кратким и по-своему точным.

Что же такое ее «всё»? Это и полет под куполом цирка, и съемка в кино (то, что она сама включила), и, допустим, сочинение стихов, рисование. Но такое «всё», с точки зрения взрослых, – журавль в небе. Так не бывает. Лучше синица в руке, то бишь микрофон, в который поешь, одновременно делая акробатическую стойку. Это всех восхищает, на это можно натренировать, это глубоко удовлетворяет родительские амбиции.

Наша героиня, например, признается: акробатика ей не нравится. А выступать здесь – это да, ей перед аудиторией и кинокамерами очень радостно. Будем считать, что это и есть плата за по-настоящему не прожитое и не пережитое детство. Заметим: она несоразмерно велика.

Конечно, здесь нет ничего необычного: взрослые стараются создать в информационном поле совместные с детьми пространства для жизни, в том числе пространства игровой деятельности, а благодаря средствам массовой коммуникации эти возможности ощутимо расширились. Когда за этими начинаниями стоит знание психологии ребенка, получаются интересные и мудрые проекты, способствующие развитию. Например, мультфильм «Смешарики» передает детям установку на уважение других, прививает терпимость, нормы, которые помогут строить отношения с непохожими людьми. Другое направление – попытки воспроизвести на ТВ реальные игры, скажем, те же викторины, вместе с детьми. Так появилась молодежная игра «Что, где, когда?» – один из нас (А.Г. Асмолов) в качестве психолога работал над ее созданием еще в 1977-м, и она жива по сей день. Очень удачными оказывались и обучающие игры на телевидении – методы, которые отработывала Татьяна Кирилловна Черняева в передаче «АБВГДейка» в те же 1970-е, сегодня используются в стандартах образования.

В последнее время в центре внимания нашей культуры – демонстрация феномена лидерства. Характерно это не только для российской культуры – речь, скорее, об общеевропейском явлении. В странах, где давно существуют одобренные модели конкуренции, лидерство в разных формах издавна практиковалось именно как культурная практика, как важный аспект мировоззрения. Вопрос в том, насколько такие модели лидерства, а именно они культивируются в таких передачах, как «Голос. Дети», «Лучше всех!», «Мастер шеф. Дети» и в других конкурсах, позитивны для развития ребенка, «врастающего в культуру». Так вот: ни один адекватный исследователь в области психологии, если он в здравом уме, не ответит вам, что они позитивны. Вместе с тем и жестко негативного ответа никто не даст...

В каких-то конкретных ситуациях авторы подобных телепроектов могут привлекать психологов, но, как правило, современные передачи представляют собой взрыв творческого сознания. Зачастую в детских программах задействованы действительно талантливые актеры и режиссеры, которые блистательно делают свою работу. Но сути это не отменяет: в ситуации с быстрым продвижением талантливого человека из окружающей его среды мы сталкивались с «оптимистической трагедией для одаренности». И от этого никуда не уйти.

Ребенок, получая лидерские предпочтения в той или иной телепередаче, в жизни оказывается в других мирах, где подтверждений своего лидерства не получает. Иначе говоря, в одной сфере у него складывается завышенная самооценка, которая далеко не всегда адекватно воспринимается в других сферах. Происходит то, что психологи называют «аффектом неадекватности»: резко растет тревожность, невротизация. Особенно часты такие случаи, когда ребенок получает лидерскую позицию, то есть побеждает на телевидении, вследствие интеллектуальной акселерации. Например, благодаря своим темпам развития он уже в 14 или даже в 12 лет (а такие случаи бывали) может поступить на первый курс МГУ. Интеллектуально такой ребенок будет продвинутым, но личностно он будет все тем же ребенком, которому 12–13 лет. В результате в коллективе личностно более продвинутых студентов у него все время будет возникать «личностный диссонанс». Подобные ситуации могут вызывать у человека «кессонную болезнь» или «болезнь взлета» – по крайней мере, в лидеры во взрослой жизни он вряд ли будет стремиться.

Налицо эффект «факира на час», после чего ребенок оказывается в мире обманутых надежд – имеет место своего рода революция обманутых ожиданий. В самых сложных случаях это ведет к серьезным депрессиям и невероятным трудностям в поиске своего «Я». Потеря смысла существования, своей идентичности, своего «Я» – слишком дорогая расплата за «минуту славы».

Проблема в том, что во всех этих передачах взрослые стараются мотивировать ребенка к подтверждению установки «я самый, я самый, я самый». Иными словами, ему сразу же предлагают модель конкуренции как ключевую модель движения по лестнице жизни. Но всегда ли именно конкуренция движет нами в жизни? В ряде культур есть другое великое правило: действовать не по формуле «победит сильнейший», которая, прямо скажем, больше относится к животному миру, а по формуле «завтра ты должен быть лучше, чем вчера». Например, в японских детских садах есть целые програм-

мы, которые стремятся развить у ребенка умение «сорадоваться» успеху другого. Оказывается, «сорадоваться» психологически куда сложнее, чем сострадать, это могут себе позволить более зрелые личности. Тут работает замечательная формула одного немецкого поэта: «Сострадать могут и люди, а сорадоваться только ангелы». Сорадование, сострадание (т. е. сопереживание) – такой же источник движения ребенка в зоне ближайшего – и любого, сколь угодно отдаленного, – развития, как содействие, сотрудничество. Точнее – то и другое с разных сторон характеризует единый источник этого движения.

Что же лучше для ребенка – выиграть или проиграть в телешоу? Нет весов, которые позволили оценить, что лучше. Но более хрупкими, более сенситивными, как правило, оказываются именно те, кто оказался на вершине успеха. Те же, кто проиграл, на годы заражаются социальной стратегией жизнеполагания, которая присуща всему нашему обществу, стратегией конкуренции – ими движет ощущение того, что, расталкивая других, ты сможешь подняться. Мы сами даем им такую модель: постарайся быть сильнее, постарайся обыграть других. Но тут очень тонкая грань, которую детям иногда сложно уловить: если ты должен обыграть другого, то можно ведь и опускать другого, «кидать» другого и т. д. Выходит, мы активно насаждаем архетип, который все более распространяется в российской жизни. Виктор Ерофеев назвал его «архетип коллективной бессовестности». Наиболее незащищен, с этой точки зрения, подростковый возраст. В это время хрупкость личности особенно велика, а модели ток-шоу часто строятся по формуле «личность напоказ». Такой личностный «стриптиз» ранит душу подростка. Но отвечает стремлению родителей реализовать свои «нереализованные тенденции». Они осознанно, а чаще неосознанно, переживают свою биографию как «несостоявшуюся», хотят доиграть партию собственной жизни за счет ребенка. Они убеждены, что модель конкурентного успеха в виде телешоу может быть реальным путем развития личности их ребенка.

Можно допустить, что круги взрослых поклонников детских телешоу и «энтузиастов» раннего обучения пересекаются, если не совпадают (интересно было бы провести исследование). Значительная доля проблем, с которыми приходится работать детским практическим психологам, укоренена во взрослых амбициях. Результатом «амбициозности» взрослых являются на корню убитые учебные интересы, «школьные неврозы» еще до школы, эмоциональное неблагополучие, в целом, неконтролируемое внимание, неадекватная самооценка – лишь скромный перечень этих

проблем. Многие эксперты – десятилетиями – говорят о вреде ранней муштры детишек в садиках с «особыми» образовательными программами, в специализированных студиях и спортивных секциях, занятий с репетиторами дома, начиная с полутора лет, но большинство тех же родителей не подозревают об их масштабе. И вот на потоке (и нарасхват) – очередная «Математика, не отрываясь от груди». Дорожки к развалам с такой литературой вымощены благими намерениями и мифами о том, что «после трех лет поздно».

Дело даже не в когнитивных и прочих «передозировках», которые не соответствуют «возрастным возможностям». До определенного возраста дети вовсе не ориентируются на содержательную сторону усваиваемого (может быть, это и во спасение). Более того, поначалу взрослое педагогическое предложение воспринимается ими как шанс попробовать что-то интересное из желанного «всего». Но детское воображение тянется к другому «интересному», которое лишь в составе этого «всего» и «интересно», и вдруг упирается в ограничение. О нем – музыкант Джон Леннон:

Мы хотим сказать миру только одно: «Все вы будете замечательными, прекрасными и счастливыми». Это как в истории, которую я рассказывал миллион раз. Кто сказал нам, что мы артисты? Все дети рисуют и пишут стихи, но чаще всего бросают примерно лет в 12. Ведь именно тогда появляется какой-нибудь господин, который говорит: «Ты бездарь». Именно это нам говорят постоянно: «Ты не умеешь, ты не талантлив, у тебя не получается». Людям навязали это, они думают, что не могут поступать по-своему. Мы хотим сказать, что никто не ограничен никакими рамками, все вы гении, все были художниками и музыкантами, пока какой-то го...юк не сказал: «Ты должен заниматься резьбой по дереву, а ты занимаешься резьбой по металлу, а у нас тут нет места для литографии».

Леннону практически вторит его соратник по группе The Beatles Пол Маккартни: «Мы не учимся быть художниками или артистами. Мы учимся быть...». «Быть всем» – сказала бы талантливая девочка из передачи «Минута славы».

Это жизненное наблюдение особо не расходится с констатацией великого психолога Жана Пиаже (в этом году также отмечалось его 120-летие), который указывал, что подростковый возраст совпадает с финальной точкой в развитии мышления, которое к этой поре достигает своей наивысшей стадии (гипотетико-дедуктивный интеллект). Пиаже связывал этот, в общем-то, печальный

финал с причинами естественно-биологическими, заложенными в устройстве мозга и потому фатальными. В.В. Давыдов¹⁴ усомнился в финализме и фатализме Пиаже, убедительно показав, что консервирует эти и другие ограничения (вполне преодолимые) существующая система образования, которая порой и является ребенку в образе ленноновского господина. Является и «планирует события».

В зоне вариативного развития

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) – вероятно, одно из самых упоминаемых понятий Выготского. Часто ЗБР толкуют следующим образом: это расстояние между тем, что раньше ребенок мог сделать только с помощью взрослого, а теперь способен сделать самостоятельно. Внешне это выглядит примерно так. Но только внешне. И... не совсем так. Получается, что «содержание дела» не меняется, лишь воспроизводится, только в самостоятельной форме. Отсюда – у взрослого, педагога – возникает уверенность, что он может «зонировать» детское развитие, имея под рукой некий готовый проект прохождения зон ближайшего развития, где все расписано в духе «дорожной карты». Не учитывая даже того, что прекрасно понимал Выготский: ЗБР – всегда *вариативна*¹⁵, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны. Что в расширении (и сужении) этих границ участвуют не только взрослые, но и дети, взаимодействующие друг с другом. Не только сверстники, но и разногодки, представляющие различные возрастные формации и «субкультуры» детства (на этом, например, построена образовательная программа «Золотой ключик» Е.Е. и Г.Г. Кравцовых). А главное – сам герой «путешествия через зону ближайшего развития» (выражение финского последователя Выготского Юрьё Энгештрема¹⁶). Ребенок – со своими *встречными инициативами* в отклик на инициативу взрослого.

Обратимся к примеру. Ближе к концу младенчества и на протяжении всего раннего возраста (1–3 года) ребенок интенсивно овладевает человеческими способами действия с человеческими вещами. Взрослый расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек... И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать

деятельность ребенка с игрушкой. Какое-то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»... Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Малыш протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает колечком, как волшебным жезлом, перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного.

Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» жизненным психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад «занимал» малыша тем самым колечком и под какой яркой эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные поглаживания по головке и ручкам и т. п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что при помощи колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Для него колечко воплощает его собственную живую эмоциональную память о событии общения со взрослым.

Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия.. Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка.

Ребенок стихийно превращает колечко в некий знак – «знак» *проблемы*, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного нормосообразного поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного: неосознанного стремления «обучаемого» сохранить *смысл* деятельности, найти или придать его ей заново. Между тем это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему решал «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением вполне успешно. Это и требовалось осознать взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Кстати, вот она, как на ладони, – вся драма образования! Мы приходим к детям со «значениями» (общественными значениями вещей), а они от нас ждут «смысла», с которым, кстати, готовы принять все эти значения. Мы задаемся целью их учить («транслировать значения»), а им нужно... воспитание, наполняющее жизнь смыслами! В том числе и для того, чтобы научиться учиться, ибо это – «смысловая задача».

Однажды Д.Б. Эльконин, один из самых ярких и любимых учеников Выготского, в шутку (?) задался вопросом: «Так кто же кого “социализирует” – взрослый ребенка или ребенок взрослого?».

Спросим и мы: чью же зону ближайшего развития проходят вместе ребенок и взрослый?

Похоже, и сегодня психологи, педагоги, родители все еще лишь в начале той грандиозной «зоны развития», которую открыл им в 20–30-х годах прошлого столетия Лев Семенович Выготский.

Примечания

- ¹ Кондильяк Э.Б. Опыт о происхождении человеческих знаний // Кондильяк Э.Б. Сочинения: В 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 234.
- ² Кудрявцев В.Т. На путях к глубинно-вершинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 113–125.
- ³ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М., 1979. С. 183–237.
- ⁴ Флоренский П.А. У водоразделов мысли: В 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1990.
- ⁵ Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1967.
- ⁶ Кстати, так Л.С. Выготский и определял творчество – «создание новых форм поведения» (См.: *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. С. 46). «Создание новых форм поведения» – не в противоречие Л.С. Выготскому и в логике Э.В. Ильенкова, можно добавить: новых форм отношения человека к человеку (в истории и онтогенезе), которые и задают (от слова «задача») необходимость в конструировании «новых форм поведения», незримо проступающих в предметных творениях – новых идеях и вещах. А новые идеи и вещи по-новому объединяют людей. «Джоконда» и «Гамлет», «Высокая месса» и «Броненосец Потемкин», паровая турбина Герона Александрийского и персональный компьютер – все это «новая воля», новый образ мысли, действия, жизни, с появлением которых «волить», мыслить, действовать, жить по-прежнему уже нельзя.

- ⁷ *Фейербах Л.* О спиритуализме и материализме, в особенности в их отношении к свободе воли // Фейербах Л. Избранные философские произведения. М., 1955. С. 435.
- ⁸ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. С. 190.
- ⁹ *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.
- ¹⁰ Из записок Л.С. Выготского // Вестник РГГУ. Сер. «Психология». 2006. № 2. С. 30–36.
- ¹¹ *Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б.* Развивающая педагогика оздоровления. М., 2000.
- ¹² *Запорожец А.В.* Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
- ¹³ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- ¹⁴ *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- ¹⁵ *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2013.
- ¹⁶ *Engestrom Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.