# Оптика просвещения:
## социокультурные перспективы

Alexander G. Asmolov

# Optics of Enlightening:

## Sociocultural Perspectives

Moscow
«Prosveshcheniye»
2012

А. Г. Асмолов

# Оптика просвещения:

## социокультурные перспективы

Москва
«Просвещение»
2012

УДК 37
ББК 74.03
А90

Художник Ольга Богомолова

**Асмолов А. Г.**

А90 Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов ; [худож. О. Богомолова]. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с. : ил. – ISBN 978-5-09-030125-1.

В книге раскрываются мотивы, риски и перспективы модернизации образования через оптику системно-деятельностного историко-эволюционного подхода к пониманию развития человека в изменяющемся мире.

Настоящее издание адресовано тем, кого волнует судьба образования как проектирования будущего личности, общества и государства.

**УДК 37**
**ББК 74.03**

**ISBN 978-5-09-030125-1**

© А. Г. Асмолов, 2012
© Издательство «Просвещение», 2012
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2012
Все права защищены

# «А на фига?!», или Обнаженные смыслы

## /Пролог/

В час отлива возле чайной
    я лежал в ночи печальной,
говорил друзьям об Озе и величье бытия,
но внезапно черный ворон
    примешался к разговорам,
вспыхнув синими очами,
    он сказал:
«А на фига?!» <…>

«Уничтожив олигархов,
    ты настроишь агрегатов,
        демократией заменишь
            короля и холуя…»
Он сказал: «А на фига?!» <…>

Он ответил: «Все – мура,
    раб стандарта, царь природы,
        ты свободен без свободы,
            ты летишь в автомашине,
                но машина – без руля… <…>
…Жизнь была – а на фига?!» <…>

Чудо жить – необъяснимо.
Кто не жил – что спорить с ними?!

Можно бы – да на фига?

*Андрей Вознесенский*

Совсем недавно мне довелось побывать в приемном покое у Бога. И пока решался вопрос, превратится ли приемный покой в вечный покой, пока пульс мыслей спорил с пульсом сердца и отбивал в гамлетовском ритме «быть – не быть», словно оберег, являлись воспоминания из мира моей юности, почти из детства.

А на границе детства и юности я именно был – был безнадежно влюблен и доставал своими стихами Беллу Ахмадулину, плавая в музыке ее голоса в заснеженном подмосковном лесу. Тревожно окунался в обнаженные смыслы вселенских откровений Андрея Вознесенского, тихо слушая, как он читает свои стихи моей сестре в небольшой комнате на 1-й Мещанской. Внимал окающей интонации Владимира Тендрякова, мужа сестры и моего названого брата (так он подписался под подаренной мне своей книгой «Путешествие длиною в век»), настойчиво вкладывающего в мое сознание слова о том, что человек перестает быть личностью, когда склоняется под гнетом Системы и начинает жить по формуле автоматического конформизма «Чего изволите?». Затаив дыхание слушал я моего учителя, психолога и мудреца Алексея Николаевича Леонтьева, долгие дачные прогулки с которым побудили меня совершить жизненный выбор пути между поэзией и психологией в пользу психологии, о чем я не жалею по сей день.

И сегодня душа перенаполняется гордостью от того, что на мою судьбу выпало счастье учиться у таких Учителей. Учиться у них дерзости. Учиться обнимать необъятное. Учиться мифопоэтическому мышлению. Учиться беседам запросто с самой Вечностью.

Вот и совсем недавно в приемном покое у Бога я подивился тому, с какой легкостью ворон из поэмы Андрея Вознесенского «Оза», начинающейся словами «Аве, Оза...» (написанной в 1964 году и отмеченной печатью вневременья, свойственной классике), общается с вороном Эдгара По. И хотя сам Андрей Вознесенский лишь по умолчанию рождает цепь ассоциаций между этими двумя птицами, я сравнивал и продолжаю сравнивать их как символы Смерти и Жизни.

Вещий ворон Эдгара Аллана По – мрачный пророк, который нагнетает ужас, издевается, накаркивает, вскрикивает свое лаконичное изречение-приговор: «Nevermore!» – «Больше никогда! Только это – и больше ничего», – ставя под сомнение все человеческое, любые человеческие смыслы – смыслы утраты, горя, сострадания, любви, в конце концов смыслы самой жизни.

Заметьте, пророки (и тут маэстро «мрачного» жанра XIX века американец Эдгар Аллан По не оригинален) во все века, даже если они предстают в обличье воронов, общаются смыслами, а не словами. Так уж у них, пророков, повелось. И это психологически правильно, поскольку смыслы живут по ту сторону сознания. Они выступают как предвестники будущего, эскизы будущих действий и сценариев, глашатаи тех мотивов, ради которых мы живем и действуем на этой земле.

Смыслами общается ворон Андрея Вознесенского. Только, в отличие от ворона Эдгара Аллана По, он как бы все время подначивает, дразнит, иронизирует, проверяет, не побоюсь этого слова, нас на «вшивость». И вообще он какой-то бесшабашный, а не *зло*-вещий, постмодернистски-озорной, а не демонически-гнетущий ворон.

Вслушиваясь в перекличку этих воронов из разных миров, их своеобразную *пере*-осмыслицу бытия (прошу не путать с *бес*-смыслицей) через временны́е расстояния длиной более ста лет, я осторожно мечтал о возможности возвращения из приемного покоя Бога, о том, что я еще сумею обнажить на холсте будущей книги разноголосицу смыслов того, что делал, делаю, и, надеюсь, того, что еще успею сделать, сделать и набедокурить.

Когда пишу эти строки, то в сознание пробиваются опять же смыслы и, более точно, как говорят психологи, смысловые поля идущих со мной через всю жизнь поэтов – Марины Цветаевой и Осипа Мандельштама.

Марина Цветаева зорко отмечала, что слово «успеть» сродни слову «успех». Так и завязывается смысловой узел: «успех – успеть».

Что же касается Осипа Эмильевича Мандельштама – гения трансляции смыслов, то он, точно протягивая мне руку помощи из тридцатых годов прошлого века, наперекор всему писал:

Держу пари, что я еще не умер,
И, как жокей, ручаюсь головой,
Что я еще могу набедокурить
На рысистой дорожке беговой.

Живя надеждой и успеть, и набедокурить, я отважусь обратиться к читателям этой книги, перефразируя Владимира Маяковского: «Сочтемся смыслами, – ведь мы свои же люди...» Именно смыслами, а не славой.

Сочтемся смыслами, и в озорной манере Андрея Вознесенского не единожды вместе поспрашиваем, поищем, пообдумываем: «А на фига?!»

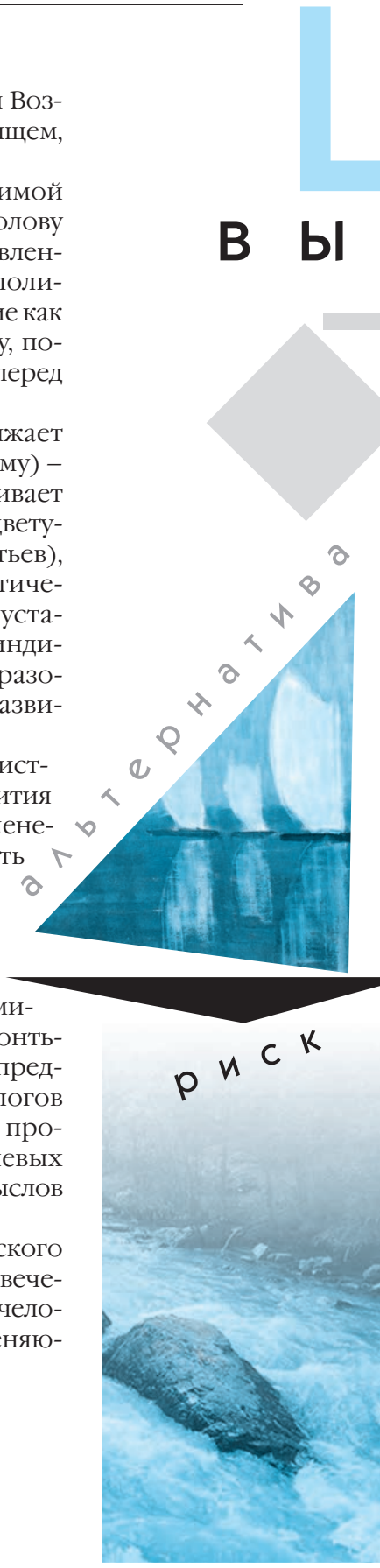
«А на фига?!» автор от любимых занятий любимой психологией более двадцати лет тому назад сломя голову кинулся в социальные практики образования, управленческую эквилибристику и бурю образовательной политики, нагло и наивно надеясь: «Дайте мне образование как точку опоры, и я переверну тоталитарную систему, помогу народиться поколениям, не ведающим страха перед властью»?

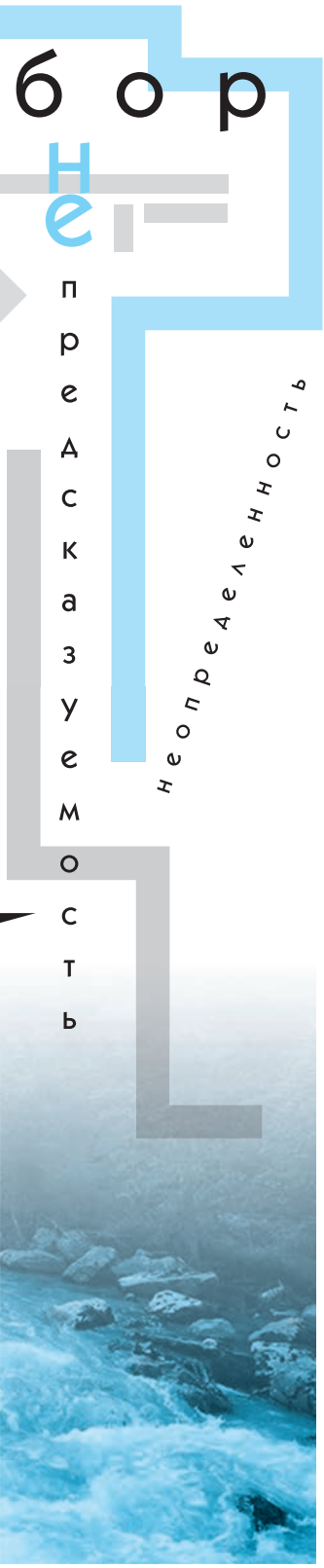
«А на фига?!» он романтически верил и продолжает верить, что образование (поклон Павлу Флоренскому) – это среда, растящая личность, и год за годом отстаивает идеологию культуры достоинства и стремления к «цветущей сложности мироздания» (философ К. Н. Леонтьев), утомляя всех вокруг странными проектами о практической психологии образования как ценностной установке на понимание и поддержку неповторимой индивидуальности каждого ребенка, о «вариативном образовании» как историко-эволюционном механизме развития культуры и самостояния личности?

«А на фига?!» он настаивал и настаивает, что магистральным путем к свободе человека в процессе развития разнообразия человечества является путь через изменение ценностей, норм и традиций (а не только путь через изменение экономических укладов общественной жизни) и в библейском смысле слова утверждает: «В начале были ценности»?

«А на фига?!» он настойчиво идет по стопам классиков психологии и гуманитарного познания мира – Михаила Бахтина, Льва Выготского, Алексея Леонтьева, Юрия Лотмана, Даниила Эльконина и других представителей могучей плеяды культурологов, психологов и семиотиков, пытается погрузить образование в пространство культуры и увидеть в нем один из ключевых эволюционных механизмов приобщения к миру смыслов разных поколений?

«А на фига?!» он убежден в правоте слов Выготского о том, что мы должны в понимании человека и человечества перейти от Систем к Судьбам, судьбам каждого человека как незаменимой ценности в эволюции изменяющегося мира?






«А на фига?!» автор повсюду пытается вмешаться в социальную реальность и воплотить в ней выстраданную им формулу восхождения к индивидуальности человека в историко-культурной динамике социального развития: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»?

Стоп. Кажется, я увлекся «анафигизмом» как особого рода смыслокопательством. Отойду от манеры говорить о себе в третьем лице, уважительно именуя себя Автор, и напомню то, что многократно повторял: жизненный путь человека – это история отклоненных и самотканых альтернатив, это нескончаемая вереница личностных выборов. И, совершая эти выборы, мы не только выбираем для себя, но и каждый раз выбираем себя.

Этот путь редко бывает гладким, ровным и размеренным. На этом пути то и дело ныряешь в разные потоки сознания и в разные потоки деятельности. И тайна Одиссеи каждого человека в ее принципиальной непредсказуемости, непрогнозируемости. Метафора потока (сознания, деятельности, жизни) повенчана с непредсказуемостью и динамичностью: есть кажимость, шестое чувство, что знаешь, где в этот поток нырнешь, но даже и кажимости нет, что знаешь, где вынырнешь.

Точно так же работает метафора потока в этой книге. В ней густо перемешаны и разные потоки сознания, и разные потоки деятельности: попытки историко-эволюционного поиска смысла социальных изменений, социально-психологические эссе о феноменологии обыденной жизни, конструктивистские идеи о социокультурной модернизации общества в Сетевом столетии, проекты вариативного образования, социальная утопия о грядущем толерантном обществе и о толерантности как искусстве жизни с непохожими людьми, размышления о судьбе педологии (науке о целостном развитии ребенка), убиенной тоталитарной системой в 1930-е годы и возрожденной в образе культурно-деятельностной практической психологии образования уже конце XX века... При этом в разных фрагментах книги я вновь и вновь «верчу задачу» (Андрей Колмогоров), повторяю чуть ли не дословно некоторые сквозные идеи, ценностные инварианты, полагая, что в разных контекстах они заиграют разными смыслами, в том числе смыслами для разных читателей.

Когда-то для передачи смысла многообразия человеческой личности нам пришлось изобрести странноватый терминологический конструкт – «многояйность». И раз уж мне довелось вернуться оттуда, где пролегает зыбкая грань между жизнью и смертью, оттуда, где все видится через оптику поля личностных смыслов и мотивов, я решился построить всю композицию этой книги под знаком Созвездия Многояйности.

Ибо только так мне удастся хотя бы приблизиться к передаче палитры обнаженных смыслов, возникающих в ходе поисков ответов на бесконечные вопросы ворона «А на фига?!», и тем самым приоткрыть противоречивые и порой вступающие в конфликт смыслы содеянного за промчавшиеся двадцать лет жизни.

Вглядываясь в эти смыслы,
я обретаю право вместо фаталистского
«Nevermore!» – «Больше никогда!»
встать на позицию эволюционного оптимизма
и сказать: «Всегда! Поверх Барьеров!
От Культуры Полезности –
к Культуре Достоинства!»,
а затем дерзко поставить
многоточие...



# Социокультурность:
# поиск смысла социальных изменений

Не примирить мне двух послов –
Слова без смысла,
смысл без слов.

# СОПРИКАСАЯСЬ

В начале была Психология…
В начале были Учителя.
Они подарили мотивацию и понимание
того, ради чего живу и действую.
Чтобы почувствовать личностные
смыслы автора, давайте вместе,
как говаривал мудрый математик
Андрей Колмогоров, вертеть задачу.
Вертеть и видеть, как мысль в фокусе
разных перспектив через философскую
оптику наполняется новыми смыслами.
И нагло хочется украсть у Пушкина:
«И даль свободного романа
Я сквозь магический кристалл
Еще неясно различал».

# «Феномен Льва Выготского»: социальная биография культурно-исторической психологии

В сердце каждой науки живет воспоминание о золотом веке.

Это особое воспоминание. Оно сродни воспоминанию о будущем. И как бы ни шли поиски истины у сменяющих друг друга поколений исследователей, они с тревогой всматриваются в золотой век своей науки, не переставая задавать один и тот же вопрос: «Верен ли путь, по которому я иду?»

Золотым веком нашей психологии стали 1920-е годы. В это дерзкое, полное противоречий время в психологию буквально ворвались молодые ровесники века – Лев Семенович Выготский, Александр Романович Лурия, Алексей Николаевич Леонтьев.

Об этих мыслителях, и прежде всего о духовном лидере и основателе культурно-исторической психологии Л. С. Выготском, не перестают спорить представители самых разных направлений гуманитарного и естественного знания, науки и искусства. Более того, чем дальше во времени мы отходим от Л. С. Выготского, тем выше оцениваем его исторический рост, его роль в культуре и обществе.

Фейерверк идей Л. С. Выготского и его ближайших соратников А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева в истории культуры, лингвистике, культурной антропологии, психологии личности, общей психологии развития, детской и возрастной психологии, нейропсихологии и патопсихологии, социальной психологии, психологии искусства, этнопсихологии, дефектологии, педагогике и, шире, в построении методологии гуманитарного знания не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но становится все ярче и четче.



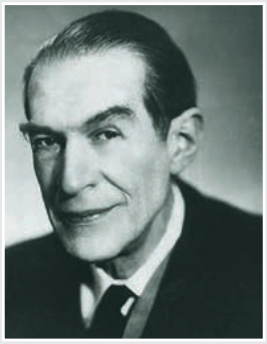
Методологи науки, философы, культурологи и психологи пытаются разрешить дразнящую загадку непреходящей современности Л. С. Выготского, его умения превращать в собеседников людей, которые, казалось бы, живут в разных мирах. С одними исследователями Л. С. Выготский сам начал диалог еще при своей жизни, а они продолжали отвечать ему спустя десятилетия. К ним в первую очередь, конечно, относится ведущий психолог и методолог прошлого столетия Жан Пиаже. Диалог Л. С. Выготского и Ж. Пиаже о закономерностях познавательного развития человека то затихал, то вновь начинал звучать. Этот диалог не только помог западным психологам 1980-х годов перенять от Л. С. Выготского эстафету его полемики с Ж. Пиаже, но и привел их от исследований познавательного развития человека к изучению истории разума в обществе и культуре. Тем самым дискуссия о внутренних закономерностях сознания переросла в конкретные исследования истории развития общения и сознания человека в обществе, дав начало новому витку культурно-исторической психологии.



*Лев Выготский*



*Александр Лурия*



*Алексей Леонтьев*



*Даниил Эльконин*

Среди исследователей психологии развития, на которых оказал влияние Л. С. Выготский, и виднейший психолог Джером Брунер. Он называет четыре имени, в диалогах с которыми складывалась его концепция: Эдвард Толмен в США, Жан Пиаже в Швейцарии, Фредерик Бартлетт в Англии и Лев Выготский в СССР .

Известный мастер методологии поведенческих и социальных наук, английский социолог Ром Харе связывает с именем Л. С. Выготского построение нового пространства истинной психологии.

Только ли психологи обращаются к культурно-исторической психологии школы Л. С. Выготского?

Нет необходимости объяснять чисто риторический характер подобного вопроса. В современных исследованиях по лингвистике, и прежде всего в классических работах Романа Якобсона и Ноама Хомского, мы нередко встречаем идеи, развитые Л. С. Выготским

и А. Р. Лурия. Роман Якобсон писал: «Так получилось, что на Западе я был, очевидно, первым человеком, который заинтересовался трудами Выготского... Произошло это благодаря тому, что мне попалась книга Александра Романовича Лурия об афазии, в которой он упоминал своего учителя Выготского. Я думаю, что корни нашей с Лурия близости во многом питаются идеями Льва Семеновича Выготского, которые нам очень близки и дороги. Именно учение Выготского помогло многим психологам, главным образом отечественным, безболезненно перейти от бихевиоризма и гештальтизма к новой идеологии, которая на вооружении и сегодня». Приведенные размышления Р. Якобсона интересны не только содержащейся в них оценкой идей Л. С. Выготского. В этом фрагменте тонко схвачена связь между А. Р. Лурия и Л. С. Выготским. Чем бы ни занимался А. Р. Лурия, какие бы социальные драмы ни переживал, всегда, везде и во всем он оставался верен своему учителю. Это была верность любящего человека. И когда в своей последней автобиографической книге «Этапы прой-



*Жан Пиаже*



*Эдвард Толмен*



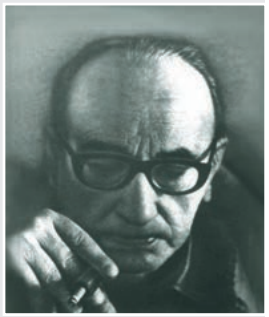
*Фредерик Бартлетт*

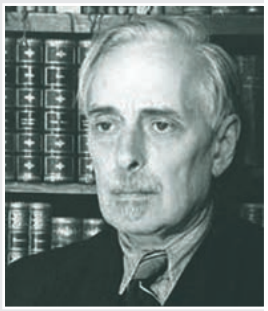


*Джером Брунер*

денного пути» (1982) А. Р. Лурия пишет, что Выготский был гением, а его собственные работы – это не более чем разработка теории, которую создал Выготский, то это не просто фраза или поза. За этими словами – большая человеческая правда, на которую мог отважиться человек с собственными чертами духовной гениальности, способный через всю жизнь пронести восхищение учителем и спешащий с редкой щедростью восхищаться талантом своих учеников и коллег.

Не только Р. Якобсону, но и многим другим мастерам, работающим на границах наук о природе, обществе и человеке, А. Р. Лурия помог познакомиться с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского. В числе этих ученых и такой методолог гуманитарного знания, культуролог и лингвист, как Вячеслав Всеволодович Иванов. В комментариях к книге Л. С. Выготского «Психология искусства» он, пожалуй, первым из исследователей, писавших о Л. С. Выготском, указы-


*Михаил Бахтин*


*Владимир Пропп*


*Роман Якобсон*


*Вячеслав Иванов*

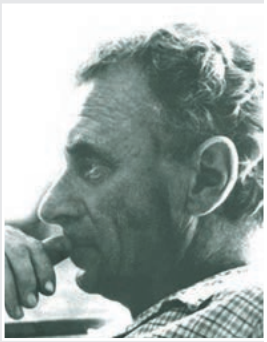
вает на междисциплинарный характер культурно-исторической теории. Вяч. Вс. Иванов отмечает, что Л. С. Выготский оставил «неизгладимый след в целом комплексе социальных и биологических наук о человеке (психологии, психиатрии, дефектологии, педагогике, педологии, лингвистике, литературоведении), в том числе и таких, которые при его жизни еще не существовали (психолингвистика, семиотика, кибернетика)». И далее он приводит мысль английского психолога Джека Бернстайна: «...продолжение работ Выготского, наметившего путь к объединению биологических и социальных исследований, может иметь для науки не меньшее значение, чем расшифровка генетического кода» .

Проходит время, и меняется исторический ряд, в котором видит Вяч. Вс. Иванов место Л. С. Выготского. В первом выпуске сборника «Одиссей. Человек в истории» Вяч. Вс. Иванов пишет: «Антропологическая школа изучения истории культуры, созданная в СССР трудами М. М. Бахтина, В. Я. Проппа, И. Г. Франк-Каменецкого, О. М. Фрейденберг, Л. С. Выготского, С. М. Эйзенштейна и других наших ученых в 1920–1940-е годы, в ряде отношений опередила мировую науку. Во-первых, в трудах названных исследователей был выдвинут в качестве основного динамический принцип, согласно которому, начиная с выделения наиболее архаических пластов в синхронном описании «неофициальных» (народных, в частном случае «карнавальных») элементов данной культурной традиции, исследователь постепенно восходит к ее истокам и прослеживает путь ее дальнейшей трансформации.

Во-вторых, в построенной Л. С. Выготским концепции истории культуры как развития систем знаков, служащих для управления поведением, нашла разрешение и волновавшая антропологов... проблема соотношения культуры и психологии личности. Именно этот круг идей Л. С. Выготского, развитый его школой, в последние годы оказывает все большее влияние на мировую науку. Важнейшие сдвиги намечаются при усвоении систем культуры следующим поколением, возможности которого обнаруживаются именно на этапе трансформации при усвоении. Взаимодействие личности и общества, создающего благоприятную или неблагоприятную среду для развития задатков (в том числе и генетически предопределенных) личности, в трудах Выготского и его школы впервые начало исследоваться экспериментально. Выявляется широкий спектр – от полного подавления коллективом возможностей личности до широкого развития их по отношению к определенным социальным слоям (свободные граждане Афин времени Перикла и т. п.)» .

Два фрагмента из работы Вяч. Вс. Иванова о Л. С. Выготском – и два Л. С. Выготских в разных системах координат. При обсуждении самой ранней работы Л. С. Выготского «Психология искусства», напи-

санной на самом старте его творческой биографии, а также при обращении в комментариях к труду «Мышление и речь» Вяч. Вс. Иванов как бы помещает Выготского в контекст поведенческих наук, соразмеряет значение его работ с расшифровкой в биологии генетического кода. Другой Л. С. Выготский – как культурный антрополог – предстает со страниц сборника «Одиссей. Человек в истории». И этот Выготский ищет разгадку рождения души скорее в истории культуры, чем в мире сознания. Я не берусь утверждать, случайность ли то, что Вяч. Вс. Иванов в 1960-е и в 1990-е годы видит разного Выготского. Случайно ли при этом в его видении Л. С. Выготского происходит сдвиг, чрезвычайно похожий на сдвиг во взглядах группы западных психологов, эволюционировавших в процессе обсуждения полемики между Выготским и Пиаже? Случайно ли познавательно-поведенческий образ концепции Л. С. Выготского со временем начинает тесниться культурно-историческим образом системы воззрений Выготского и его школы? Не берусь делать категоричных заключений. Ограничусь лишь замечанием М. А. Булгакова, что кирпич никогда никому случайно на голову не падает.



*Владимир Библер*

Вполне определенное желание «довернуть» идеи Выготского в историческом и культурологическом плане испытывают не только психологи, культурологи и лингвисты, но и философы. С удивительной точностью Владимир Библер передает культурно-исторический смысл трансформации культуры в сознание личности, проступающей за исследованиями Л. С. Выготского о порождении мысли: «...Процесс погружения социальных связей в глубь сознания (о котором говорит Выготский, анализируя формирование внутренней речи) есть – в логическом плане – процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расправленную, конденсированную в «точке» личности. Объективно развитая культура... оказывается обращенной в будущее формой творчества новых, еще не существующих, но только возможных «образов культуры»... Социальные связи не только погружаются во внутреннюю речь, они в ней коренным образом преобразуются, получают новый (еще не реализованный) смысл, новое направление во внешнюю деятельность...» Точнее не скажешь. Тот, кто погружается в сокровенный замысел культурно-исторической психологии, тот явно и неявно переходит от анализа «сознания вне культуры» и «культуры вне сознания» к постижению тайны взаимопереходов, преобразований социальных связей в мир личности и сотворения личностью из материала этих связей миров человеческой культуры. Осознать исходный замысел

Предметом культурно-исторической психологии является понимание законов преобразования культуры в мир личности и порождения культуры в процессе развития личности.

культурно-исторической психологии и означает увидеть в ней венчающую знания о развитии человека в природе и обществе дисциплину, предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры.

Стоит увидеть предмет культурно-исторической психологии, и многочисленные мифы о том, кем были Л. С. Выготский и его соратники А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев, потихоньку начнут рассеиваться. Честно говоря, затянувшееся на целое столетие дознание, кем был по профессии Л. С. Выготский, в каких отношениях он состоял со своей школой, существовала ли в принципе школа Л. С. Выготского, чем Л. С. Выготский занимался до 1917 года, порой напоминает мне беседу между героями романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на Патриарших прудах. В ответ на замечание эрудированного редактора Берлиоза о том, что даже шестое доказательство существования Бога, выдвинутое Кантом, неубедительно, поэт Иван Бездомный заявил: «Взять бы этого Канта, да за такие доказательства года на три в Соловки!» «...Предложение отправить Канта в Соловки не только не поразило иностранца, но даже привело в восторг...



– ...Но, – продолжал иноземец... – отправить его в Соловки невозможно по той причине, что он уже с лишком сто лет пребывает в местах значительно более отдаленных, чем Соловки, и извлечь его оттуда никоим образом нельзя, уверяю вас!

– А жаль! – отозвался задира-поэт».

Выготский, как и Кант, увы, не может предстать перед критиками, проводящими дознание о его профессиональной и социальной принадлежности. А если бы и появился, то, уверен, он был бы весьма удивлен столь затянувшемся выяснением, был ли он психологом, культурологом, логиком, «биологизатором», педологом или литературоведом.

Секрет современности Л. С. Выготского, ключ к пониманию «феномена Выготского» в истории науки почти нашли те исследователи, которые наиболее ярко описали «феномен Выготского». Я имею в виду прежде всего поразительные по своей силе и исторической зоркости работы американского методолога С. Тулмина «Моцарт в психологии», А. Пузырея «Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология» и А. Козулина «Психология Выготского». Все эти авторы, говоря о «феномене Выготского» как о загадке XX века, в самих своих характеристиках ученого почти приближаются к ее

культура психология история

разгадке. Так, С. Тулмин пишет: «Самым выдающимся среди последователей Выготского был А. Р. Лурия – человек с необычайно широким кругом талантов и интересов. Вслед за Выготским – Моцартом в психологии... Лурия сумел стать Бетховеном...»

Подобно Дон Кихоту, культурно-историческая психология – вещь возможная, но не неизбежная, замечает А. Пузырей.

«Существует впечатляющая и интригующая литературная сторона жизни Выготского, которая во многом подобна жизни литературных героев Томаса Манна, Германа Гессе или Бориса Пастернака. Она выглядит так, точно невидимая рука мастера собрала центральные темы интеллектуальной жизни двадцатого столетия и поместила их в одну биографию, свободно дополнив ее элементами исторической драмы», – пишет в прологе своей книги о Выготском Алекс Козулин.

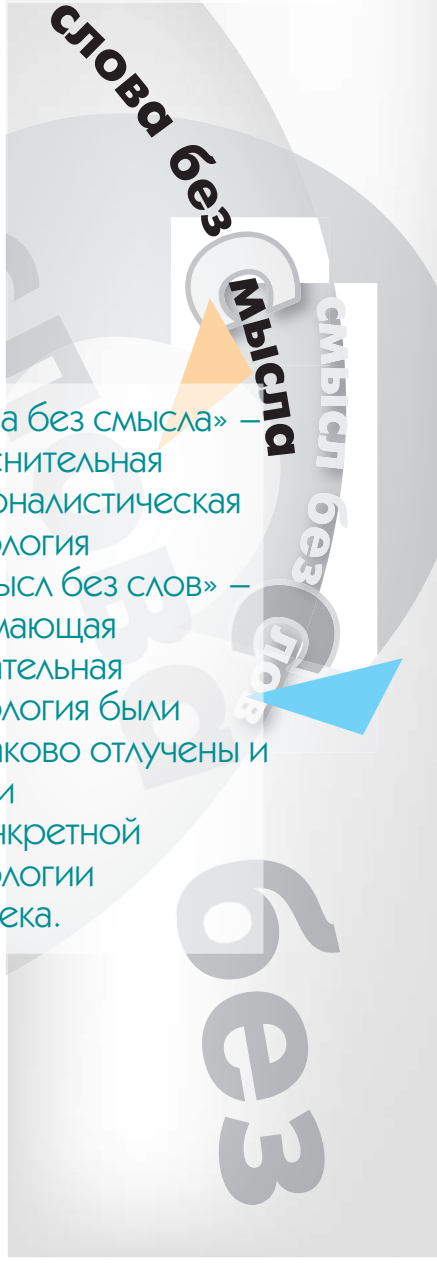
Еще Зигмунд Фрейд учил, что переименования, метафоры не являются случайными обмолвками, а имеют потаенный смысл. В образных сравнениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия с Моцартом и Бетховеном, в уподоблении судьбы Л. С. Выготского судьбам литературных героев Т. Манна, Г. Гессе и Б. Пастернака – ключ к пониманию «феномена Выготского» и особости его пути в науке. Выготский всегда, даже когда его тексты транслировались с помощью бихевиористской или рефлексологической научной терминологии, занимал глубинную смысловую позицию Мастера, подлинного художника, занятого строительством культурной конкретной психологии человека. Драму рождения новых смыслов в старых одеждах рискну передать в следующем своем двустишии:

Не примирить мне двух послов –
Слова без смысла, смысл без слов.

И «слова без смысла» – объяснительная рационалистическая психология и «смысл без слов» – понимающая описательная психология были одинаково отлучены и далеки от конкретной психологии человека в истории и культуре.

В этой ситуации Л. С. Выготский и приступил к работе ваятеля, использующего материал объяснительной и описательной психологии для создания произведения новой психологии. Именно произведения! Культурно-историческая психология и стала произведением новой культуры понимания человека, вышедшим из творческой мастерской Л. С. Выготского и его соратников. Если воспользоваться при понимании произведения Выготского условной типологией столь любимого Выготским поэта Осипа Мандельштама, то можно сказать, что Выготский был «смысловиком», а не «рациональным формалистом».

Переименования, метафоры не являются случайными обмолвками, а имеют потаенный смысл.




«Слова без смысла» – объяснительная рационалистическая психология и «смысл без слов» – понимающая описательная психология были одинаково отлучены и далеки от конкретной психологии человека.

Культурно-историческая психология

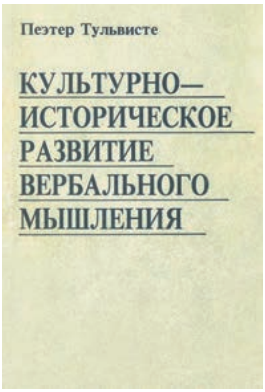
Произведение же «смысловика» иссыхает, гибнет в разъясняющем пересказе и открывается лишь исполняющему это произведение пониманию. О произведении, именуемом культурно-исторической психологией, можно сказать то же, что писал О. Мандельштам в «Разговоре о Данте» о поэзии: «Поэтическая речь, или мысль, лишь чрезвычайно условно может быть названа звучащей, потому что мы слышим в ней скрещивание двух линий, из которых одна, взятая сама по себе, абсолютно немая, а другая, взятая вне орудийной метаморфозы, лишена всякой значительности и всякого интереса и поддается пересказу, что, на мой взгляд, вернейший признак отсутствия поэзии: ибо там, где обнаружена соизмеримость вещи с пересказом, там простыни не смяты, там поэзия, так сказать, не ночевала...




В поэзии важно только исполняющее понимание – отнюдь не пассивное, не воспроизводящее и не пересказывающее».

Культурно-историческая психология как произведение многосмыслова, полифонична и беспредельно открыта для исполняющего понимания. В отличие от поэзии исполнители этого произведения, созданного Моцартом в психологии, могут и сами стать композиторами. Однако начать надо непременно с исполнения. Иначе ничего не получится. С понимающего исполнения начинали последователи Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, Б. В. Зейгарник. По пути понимающего исполнения пошли В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, Г. М. Андреева, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддяков, Н. Ф. Талызина – представители блистательного поколения психологов, поколения «гнезда школы Выготского». Звучит понимающее исполнение и в работах Вяч. Вс. Иванова, В. С. Библера, Г. П. Щедровицкого, Дж. Брунера, У. Найссера, М. Коула, Дж. Верча, Р. Харре и др. Однако это такие понимающие исполнения, в которых исполнители стали композиторами, соавторами и сложили новые пьесы.

Культурно-историческая психология как произведение многосмыслова, полифонична и беспредельно открыта для исполняющего понимания.




Если постичь характер культурно-исторической психологии как произведения Моцарта в психологии, вопрос о причинах современности Выготского предстанет совсем в ином свете. Он будет столь же оправдан, как вопрос о современности Моцарта, Дюрера, Достоевского, Гегеля или Швейцера. То же отношение в культуре уместно и ко всей школе Выготского. К этой школе как

к явлению культуры вполне приложимы слова О. Э. Мандельштама: «Литературные школы живут не идеями, а вкусами: принести с собой целый ворох новых идей, но не принести новых вкусов, значит не сделать новой школы... Благодаря тому, что в России, в начале столетия, возник новый вкус, такие громады, как Рабле, Шекспир, Расин, снялись с места и двинулись к нам в гости».




Благодаря школе Л. С. Выготского в психологии возник новый вкус, и культурное пространство нашей психологии, обозначенное Л. С. Выготским, начали наряду с психологами (А. Адлер, Ф. Бартлетт, М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин, Ж. Пиаже и др.) посещать социологи (Э. Дюркгейм, Дж. Мид), этнографы (Л. Леви-Брюль, Р. Турнвальд, Ф. Боас), лингвисты (Ф. Соссюр, А. Потебня, Р. Якобсон)... Ряд можно продолжать и продолжать. А какие встречи, отложенные на пятьдесят лет, с мастерами исторического человекознания – М. Фуко, К. Леви-Строссом, М. Мид – ожидали бы психологию!

Однако золотой век на то и золотой век, чтобы проходить, а потом начинать казаться временем сновидений. Идеи школы Выготского действительно, как отмечают некоторые философы, были погружены в многолетний анабиоз. Но эти идеи вовсе не потому погружались в анабиоз, что относились к сфере логики, философии или культурологии, а потому, что психологи не поняли их значения. Причина задержки движения культурно-исторической теории, ее замедления, разветвления по многим, порой внешне не связанным оттокам от основного русла заключена не в науке, а в социальной истории общества.




Вглядимся в судьбу культурно-исторической психологии, избрав в качестве точки отсчета конец 1980-х годов, время, когда у общества обострилось шестое чувство – чувство необходимости обращения к психологии. В обществе начал оформляться заказ на понимание психологии человека. На первых порах социального изменения общества этот заказ еще звучит как шепот, который не всегда и не все слышат. Но не случайно сказано:

Быть может, прежде губ уже родился шепот,
И в бездревесности кружилися листы,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.

Общественная психология, которая, по замечанию Сергея Залыгина, в политически неизменном государстве ведет подпольный образ жизни, изменилась на наших глазах и вырвалась на поверхность. Психология уже приобрела черты и прочно поселилась на страницах газет и журналов. Она спешит осознать цену пережитого в 1930-е годы раскола между идеалом и реальностью, глубокой трещиной происходящего сквозь человеческие судьбы разных поко-

лений. Нужно ли покаяние? Как перейти от покаяния к действию? В чем причины социального инфантилизма? Где кончается авторитет власти и начинается власть авторитета?

«Все это, – писал в своих дневниках Алексей Николаевич Леонтьев, – ставит архиважную... социально-психологическую проблему, затрагивающую самые основания психологии современного человека, которые суть общие основания психологии как ведущей науки о человеке. До сих пор психология не осознавала себя ведущей, не была ею».

Как бы ни было это горько, но приходится признать, что психология по-прежнему нередко ориентируется не на социальные заказы, а на социальные приказы. Именем практики в погоне за сиюминутным эффектом одобряются «косметические» исследования, ну, например, по подгонке личности под профессию, и приговариваются к небытию работы по культурно-исторической психологии. Психолог если и появляется на месте социальных происшествий, то лишь тогда, когда событие произошло. Подросток стал «трудным» или в семье наступил разлад – изредка зовут психолога. Зовут, чтобы объяснил случившееся... и иногда помог. Беда и боль психологии – утрата ее прогностической и конструктивной, архитектурной функций. Дело здесь в социальной биографии психологии, вынудившей психологов в 1930-е годы укрыться за стенами лабораторий для изучения «частных» психических процессов, в месте психологии в жизни тоталитарного общества. В культуре, по выражению А. Н. Леонтьева, происходило обнищание души при обогащении информацией (образ: человек с огромной головой и маленьким-маленьким сердцем). Даже когда гражданский голос ученика Л. С. Выготского – Д. Б. Эльконина звучал, как это было при обсуждении вопроса о недопустимости вве-



дения обучения с шестилетнего возраста в школе, его просто не слушали. Увы, привыкли слушаться и разучились слышать.

Сегодня историки, философы и генетики как бы заново восстанавливают судьбы своих наук в культуре. А что произошло с культурно-исторической психологией? Какова ее социальная биография?

Для понимания социальной биографии культурно-исторической психологии необходимо прежде всего напомнить, что мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить как бы у двух полюсов – полюса полезности и полюса достоинства. В культуре полезности господствует представление о том, будто мир – большие часы, которые заводит мудрый часовщик. Все размерено, предсказуемо и подчинено раз и навсегда заданному распорядку социальных действий. В литературе подобный социальный рациональный мир точными мазками передан в романе-утопии Е. Замятина «Мы» и в романе-утопии Дж. Оруэлла «1984». Но, как пелось в песне, «мы рождены, чтоб сказку сделать былью». Сказки-утопии Е. Замятина и Дж. Оруэлла сделались былью, они стали безличной культурой полезности, в которой любая психология конкретного человека и конечно же гуманистическая культурно-историческая психология были противны самой сути культуры полезности, уже фактом своего существования посягали на устои этой культуры, а тем самым были для нее опасны и избыточны.

Мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов – полюса полезности и полюса достоинства.

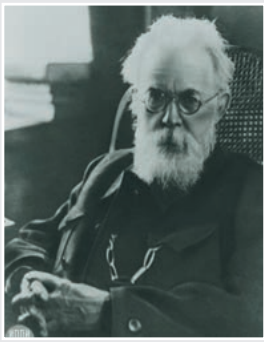
Культура полезности оснащена своего рода идеологическими фильтрами, которые чутко определяют, какой «образ человека» имеет право поселиться в мышлении и обществе, стать предметом исследования в науке. Если огрублять описания «образов человека», так или иначе бытовавших в конце 1920-х годов в науках о человеке, в том числе и в психологии, то можно выделить как бы три спорящих друг с другом образа – образ «ощущающего человека» (его поздняя проекция в когнитивной психологии укрепилась в виде компьютерной метафоры «человек как устройство по переработке информации»); образ «человека запрограммированного» – марионетки (в поведенческих науках – «человек как система реакций», а в социальных науках – «человек как система социальных ролей»); образ «человека-потребителя» («нуждающийся человек», «человек как система потребностей»). Образ «человека-марионетки», «поведенческого робота», даже если этого не осознавали исследователи, наиболее оправдывался работами в области изучения условных рефлексов, рефлексологии и реактологии. Надо ли говорить, что именно этот образ «рефлексологического робота» был в конечном счете востребован командно-административной системой тоталитарного социализма.

Культура полезности оснащена идеологическими фильтрами, которые чутко определяют, какой «образ человека» имеет право поселиться в мышлении и обществе.

В 1930-е годы тень культуры полезности тоталитарного общества медленно, но верно наползала на генетику, ноосферную философию, психологию и педагогику.

В костpах будем гореть, а от идей своих не откажемся!

В те годы генетик Николай Иванович Вавилов настаивал на том, что для развития сельского хозяйства необходимо проводить кропотливые экспериментальные исследования, не гнаться за сиюминутным практическим эффектом, уважать открытия, сделанные в других странах. Он говорил: «В костpах будем гореть, а от идей своих не откажемся». Увы, его слова оказались пророческими. В костpах не было недостатка, а России пришлось потом хлеб покупать за границей.



*Владимир Вернадский*



*Николай Вавилов*

Сегодня мы вновь открываем Владимира Ивановича Вернадского. Но почему приходится делать это с таким опозданием, успокаивая совесть ссылкой на то, что, дескать, идеи Вернадского намного опередили свое время? Имеем ли мы право избегать анализа тех причин, по которым возведенные в сан философов догматики сталинской эпохи старательно «закрывали» Вернадского? Они трудились в поте лица, изготавливая в жанре доноса трактаты о его злокозненном религиозно-философском мировоззрении. Вся система идей Вернадского пронизана уверенностью в уникальности и единстве человечества, ценности личности, в том, что природе ближе гуманистический принцип солидарности, чем борьба за существование. Эти идеи были явно не в ладу с механистической, обезличенной картиной мира верующих сталинского периода и потому отторгались ими. Сможем ли мы постичь интеллектуальное богатство и трагедию обреченного на изоляцию и духовную ссылку мыслителя, если вырвем биографию В. И. Вернадского из жизни науки, предадим ее забвению?

Наряду с генетикой и философией, проповедующей «принцип солидарности», в культуре полезности подвергается остракизму и человекознание.

Культурно-историческая психология школы Выготского стремительно формировалась в те годы как практическая психология развития, выступая основой педологии – науки о целостном изучении развития и воспитания ребенка. Но в психологических исследованиях, диагностике индивидуальных способностей каждого ребенка складывавшаяся в 1930-е годы тоталитарная система не нуждалась. В обстановке всеобщей унификации начала утверждаться педагогика казарменного типа. Тут-то рельефно обозначилось расхождение программы культурно-исторической психологии и программы построения тоталитарного общества.

Культура полезности утверждала, что только она обладает правом решать, куда идти человеку, где ему быть, о чем ему позволительно думать. Резким контрастом по отношению к императивам культуры полезности дышат строчки писем Л. С. Выготского, написанные в 1930–

1931 годы: «Каждый человек должен знать, где он стоит. Мы с Вами тоже знаем и должны стоять твердо. Поэтому итог: Вы – а не кто другой – напишите реакцию выбора, эту главу о развивающейся свободе человека от внешнего принуждения вещей и их воли...»

«...Нельзя жить, не осмысливая духовно жизнь. Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь. Но есть ведь философия у каждого. Надо, видимо, растить ее в себе, дать ей простор внутри себя, потому что она поддерживает жизнь в нас...

...Что может поколебать человека, ищущего истину? Сколько в самом этом искании внутреннего света, теплоты, поддержки! А потом самое главное – сама жизнь – небо, солнце, любовь, люди, страдания. Это все не слова, это есть. Это подлинное. Это воткано в жизнь. Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Когда мы от систем перейдем к судьбам,.. к рождению и гибели систем, мы увидим это воочию».

Нельзя жить, не осмысливая духовно жизнь. Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь.

Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни.

Комментировать эти строки, их потрясающую неуместность и нелепость в 1930-е годы – это все равно что прозой пересказывать поэзию. Я не буду этого делать. И сказанного достаточно, чтобы ощутить драму и судьбы Л. С. Выготского, и всей программы культурно-исторической психологии как методологии познания.

Культуре полезности не нужны личности и науки, ориентированные на судьбы личности, на то, что стоит за каждой личностью, – изменчивость, вариативность, непредсказуемость. Эти науки, будь то культурно-историческая психология Выготского, ноосферная теория Вернадского или генетика Вавилова, опасны для тоталитарной системы, поскольку утверждают право на существование непредсказуемости, изменчивости в обществе. И тем самым ставят под сомнение саму модель прозрачного мира, которым может управлять по плану всевидящий часовщик.

Культуре полезности не нужны личности и науки, ориентированные на судьбы личности, на то, что стоит за каждой личностью, – изменчивость, вариативность, непредсказуемость.

Последователи Выготского как бы отступили после его смерти на территорию «частичных» деятельностей – памяти, восприятия, мышления. Временно затихли разговоры об этих процессах как высших формах поведения. Однако и в исследованиях конца 1930-х годов проявлялась позиция, которая может быть передана лаконичной формулой: «Вначале было дело» (Л. С. Выготский). Загнанные внутрь идеи культурно-исторической психологии были востребованы в годы Великой Отечественной войны, когда стало не до схоластических ярлыков и идеологических спекуляций. В исследованиях

А. Р. Лурия по восстановлению функций мозга после ранения зарождается новая наука – нейропсихология. Разработка психологии мотивации поведения личности и произвольных высших форм поведения ведется в цикле работ А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, подытоженных в до сих пор современной книге «Восстановление движения». Все энергичнее продолжает начатый еще с Выготским диалог классик современного человекознания Н. А. Бернштейн, обсуждая с А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия и А. В. Запорожцем результаты исследований по построению движений. Как и Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн приветствует содержащийся в цикле работ А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца протест против образца «человека-марионетки». Эта поддержка явно слышна в дошедших до нас шуточных стихах Н. А. Бернштейна, написанных в 1945 году:





*Николай Бернштейн*

Иванов-Смоленский когда-то
«Нажми!» – поучал огольцов;
И жали усердно ребята,
И слюнки текли изо ртов.
Бедняга топтался на месте,
Заехав в условничий лес;
Как видно, не вяжутся вместе
Идеи «нажми» и «прогресс».
Не мучая маленьких рожиц,
Как будто котят или крыс,
Стремятся теперь Запорожец
С Леонтьевым вверх, а не вниз...

Однако командно-административная система лишь временно забывала о «заповедниках», в которых жили идеи культурно-исторической психологии, деятельностного подхода к изучению психических явлений и физиологии активности. Образ «человека-марионетки», действующего по инструкции «нажми», вновь прочно утвердился в науке на печально известной Павловской сессии 1950 года. Н. А. Бернштейн был объявлен космополитом в физкультуре. Тяжелые дни наступили для А. Р. Лурия.

Просветление пришло после смерти Сталина, в 1953 году, в эпоху хрущевской «оттепели». По свидетельству французского психолога Р. Заззо, А. Н. Леонтьев, находясь во Франции, рассказывал своим коллегам А. Валлону и Р. Заззо о том, что «павловская психология» уходит в прошлое, и настоятельно рекомендовал опубликовать малоизвестные за рубежом работы Л. С. Выготского. Однако эта попытка А. Н. Леонтьева тогда не увенчалась успехом. Лишь в 1956 году в СССР вновь появляется книга Л. С. Выготского «Избранные психологические произведения» с предисловием А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия.

К началу 1970-х годов культурно-историческая психология вновь обрела право гражданства. Пережив трагедию многолетней невостребованности, культурно-историческая психология начинает прорастать в исследованиях поколения В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. В. Петровского и других исследователей школы Выготского, Леонтьева и Лурия. Однако проблема механизмов преобразования культуры в мир личности и особенно порождения в процессе развития личности иной культуры все еще остается на обочине социальной биографии культурно-исторической психологии.

Трудно говорить о самых последних годах, о своем времени, которое уже не увидишь отстраненным взором. Могу сказать лишь, что моя судьба – это судьба счастливого человека. Мне необычайно повезло в жизни. Алексей Николаевич Леонтьев и Александр Романович Лурия – ученики Л. С. Выготского – были не только моими учителями в психологии, но и духовными собеседниками в жизни. Они были очень разными. При разговорах с А. Н. Леонтьевым я всегда ощущал надстройку сверху, и долгие беседы с ним становились безнадежно наглыми попытками дотягивания до Мастера. В общении с А. Р. Лурия я с остротой ощущал пьянящее чувство широты перспективы, открываемой в произведениях культурно-исторической психологии. Скорее А. Р. Лурия, чем А. Н. Леонтьев, превратил меня в верующего человека. Верующего в Выготского. Свет веры в Выготского упал на моих друзей и коллег. Творческий порыв культурно-исторической психологии проходит через наших сверстников, объединившихся в незримый колледж вокруг М. Коула и Дж. Верча. Во всех исследованиях этого поколения передается живое дыхание культурно-исторической психологии. Мелодии золотого века объединяют культуру, историю и психологию личности в созвучии единого произведения.

Культурно-историческая психология – послание золотого века. В произведениях культурно-исторической психологии уже содержится критика экспериментального разума академической психологии с ее образом «рационального человека» вне культуры и истории.




Мелодии золотого века объединяют культуру, историю и психологию личности в созвучии единого произведения.

Культурно-историческая психология – послание золотого века.

В нас, в судьбах новых поколений психологов продолжает свершаться выстраданная Львом Выготским и его соратниками культурно-историческая психология – наука и социальная практика, самим своим духом бросающая вызовы различным тоталитарным системам, порождающим безличность, бездуховность, безответственность, бегство от свободы и достоинства. Наверное, было бы проще, если бы бездуховность являлась к нам в образе монстров или ужасов детских снов. Было бы легче, если бы судьи, подобные Пилату, договаривались о прощении со своими жертвами и брели, неспешно споря, по лунной дороге к Храму. Однако такое случается только в снах, видениях поэтов и художников. Бездуховность приходит в жизнь и науку в белых одеждах, освящая себе дорогу светлыми символами: «Именем практики! Во имя прогресса!» Поэтому и бой с ней вести труднее.

Но как бы ни был тяжел этот бой, я верю, что настает черед культурно-исторической психологии свободных людей. Психологии, способной изменить масштаб видения человека в истории третьего тысячелетия.

# Первое слово об историко-эволюционном подходе к пониманию человека

Современные исследования по психологии личности отмечены знаком «коперниканской» революции. В отечественной психологии в качестве точки отсчета при изучении человека берется тот естественно-исторический процесс развития общества, в ходе которого только и возникает один из самых сложных феноменов социокультурной истории – феномен личности. Присущее системно-деятельностной методологии науки «коперниканское» понимание человека, ищущее ключ к разгадке феномена личности в процессах развития и функционирования породившей ее системы, все более оттесняет «птолемеевское» понимание человека, мир которого замыкается в кругу индивидуального сознания или располагается под поверхностью кожи индивида. Подобная ориентация предполагает разработку историко-эволюционного подхода к личности, в центре которого стоят следующие вопросы: в чем необходимость возникновения личности как активного компонента тех или иных развивающихся систем? Какой эволюционный смысл социотипические, стереотипизированные и индивидуальные проявления личности несут в естественно-историческом процессе развития разных культур? Посредством каких механизмов осуществляется вклад личности в социокультурную историю?



*Питер Брейгель Старший.* Фламандские пословицы. Фрагмент. 1559

Для ответов на все эти вопросы попытаемся очертить основные положения историко-эволюционного подхода к пониманию личности, показать необходимость возникновения феномена личности и его эволюционный смысл в естественно-историческом процессе развития общества. Вначале мы дадим краткую характеристику системной стратегии и конкретно-научной методологии, лежащей в основе историко-эволюционного понимания личности.

Общенаучной системной стратегии изучения человека в разных науках – социологии, истории, семиотике, этнографии, биологии развития и психологии – присуща тенденция перехода от моносистемного видения действительности к полисистемному знанию. Если человек рассматривается только через призму моносистемного видения действительности, то он и в биологии, и в социологии, и в психологии предстает как замкнутый автономный мир, взаимодействующий с другими столь же независимыми мирами – средой, обществом, вселенной. Вследствие такого моноцентризма мышление в науках о человеке оказывается заселенным бинарными оппози-

циями вроде схем «организм – среда», «личность – общество», «биологическое – социальное» и т. п. Не похожа ли незамысловатая операция, проделываемая моноцентрической «птолемеевской» логикой, на действия чудака, вырвавшего у себя самого глаз, чтобы разобраться в его устройстве, а затем, так и не узнав, для чего он нужен, пытающегося водворить его на место? Не точно ли так же порой в психологии индивида изымают из биологического вида «человек», личность – из общества, индивидуальность – из человеческого рода, а затем, после досконального перечня индивидуальных различий с точностью до стотысячного знака и даже не поставив вопроса о происхождении этих различий, индивида пытаются приставить к виду, личность вернуть в общество, через индивидуальность залатать возникший разрыв между биологическим и социальным?

И только тогда, когда человек в целом, его психика, его личность рассматриваются как элементы более широких порождающих их систем, изучение этих явлений начинает вестись в принципиально иных координатах, в иной, полисистемной, «коперниканской» логике анализа. Эта логика требует, как отмечает классик «физиологии активности» Н. А. Бернштейн, во-первых, раскрытия целевой детерминации живых систем, т. е. ответа на телеологический вопрос о том, «для чего?» возникает явление, наряду с характерными для традиционного естествознания вопросами «как происходит явление?» и «почему оно происходит?».

Во-вторых, эта логика требует изучения феномена человека в процессе эволюции порождающей его системы, т. е. привлечения данных о путях и общих закономерностях эволюционного процесса биологических, технических и социальных систем, природы и общества.

Еще в 1940-х годах один из основателей отечественной психологии – А. Н. Леонтьев для понимания развития психики в филогенезе и онтогенезе привлек представления о закономерностях эволюционного процесса, открытых в русле советской научной школы эволюционной биологии А. Н. Северцова и И. И. Шмальгаузена. Время показало, что идеи о закономерностях эволюционного процесса начинают успешно использоваться в этнографических исследованиях антропосоциогенеза (В. П. Алексеев) и развития культуры (Э. С. Маркарян), при анализе эволюции саморегулирующихся технических систем (В. И. Варшавский, Д. А. Поспелов), при изучении микрогенеза познавательных процессов в психологии (Д. Н. Завалишина).

Поэтому не случайно то, что в поисках ответа на вопрос о том, чем вызвана в ходе эволюции социальных систем необходимость возникновения феномена личности или, более резко, «для чего» возник феномен личности, нам придется не раз обращаться к столь разно-



родным концепциям, как теория эволюционирующих систем в биологии и представление о механизмах развития культуры в семиотике. Причина обращения к этим внешне не связанным подходам заключается в том, что в них обнаружены общесистемные закономерности, выходящие за границы тех или иных конкретных наук. Одна из функций общенаучного системного анализа как раз и состоит в том, что с его помощью из конкретных наук о природе и обществе вычленяются общие закономерности развития любых систем, и тем самым перебрасывается мост, создается канал связи между разными науками о человеке. Реализация положения о необходимости изучения человека в процессе эволюции порождающей его системы предполагает, чтобы исследователь не просто говорил о развитии, а каждый раз ставил вопрос об эволюционном смысле возникновения того или иного феномена и о порождающей его системе, например, какой эволюционный смысл появления новых видов в биологической эволюции или разных этнических групп (племен, наций) в истории человечества. В чем эволюционный смысл возникновения новых органов в филогенезе определенного вида или формирования неповторимого характера в индивидуальном жизненном пути личности? Иными словами, изучение любых движущих сил развития биологических и социальных систем, динамики развития будет неполным до тех пор, пока не раскрыт тот эволюционный смысл, для обеспечения которого, например, функционируют механизмы естественного отбора.

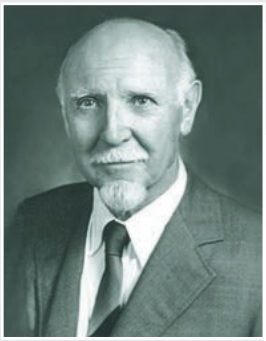
Вопрос о движущих силах развития различных систем вплотную приводит к третьему требованию «коперниканской» логики анализа человека. Это требование заключается в выделении таких системообразующих оснований, которые бы обеспечивали развитие личности и способствовали бы раскрытию ее конкретно-исторической специфики в той или иной культуре.

В русле конкретно-научной методологии изучения психических явлений личности в целом в качестве системообразующего основания, обеспечивающего приобщение человека к миру культуры и его саморазвитие, выступает поток деятельностей, порождающих мир человека «коперниканского».

Обозначенные выше положения анализа человека лежат в основе историко-эволюционного подхода к пониманию личности. Постановка в контексте историко-эволюционного подхода вопросов о том, для чего нужна личность и в чем необходимость возникновения феномена личности в развивающихся социокультурных системах, приводит к разведению двух различных тенденций в психологии личности – феноменографической и историко-эволюционной.



Феноменографическая тенденция в изучении личности ограничивается перечислением различных черт, типов высшей нервной деятельности, склонностей, переживаний, способностей и мотивов, отличающих одного человека от другого. Такие представители разных направлений дифференциальной психологии, как Р. Кэттел, Н. Айзенк и Дж. Гилфорд, словно включались в игру «А кто больше?», создавая списки «описательных переменных», «факторов», «параметров» личности, в которые на равных правах входят циклотимия, богемность, практичность, конформность, эмоциональность, общительность, серьезность и т. д. до 171 «описательной переменной» (Р. Кэттел). За такого рода исследованиями индивидуальных различий личности без труда просматривается заимствованная из естественных наук объектная парадигма анализа человека, описывающая его в психологических характеристиках точно так же, как и в физических. Эта объектная парадигма, превращающая человека в изолированный «объект с различными свойствами», существенно преобразуется, когда психологи переходят к субъектной парадигме анализа индивидуальных различий и конструируют методические процедуры, учитывающие активность личности, деятельностную природу человека (А. Г. Шмелев). Однако как для объектной, так и для субъектной парадигм анализа индивидуальных различий общим знаменателем остается то, что в их рамках даже не ставится вопрос о том, чем вызвана к жизни удивительная вариативность личности, разнообразие ее черт. Иными словами, в контексте феноменографической ориентации изучения личности, ее индивидуальных различий исследователи ограничиваются постановкой вопросов «Как происходит явление?» и «Почему происходит явление?». При решении первого вопроса главным занятием психологии становится кропотливое описание и коллекционирование индивидуальных различий личности. Решая второй вопрос, исследователи сосредоточивают внимание на механизмах функционирования личности, стоящих за описанными феноменами. Вопросы же о том, «ради чего» возникает явление, в чем его эволюционный смысл, не ставятся как методологическая проблема.



*Реймонд Кэттел*

Подобное пренебрежение решением вопроса об эволюционном смысле личности в современной психологии было бы полностью оправданным в том случае, если бы факты возникновения личности, индивидуальных различий между людьми и закономерности эволюционного процесса развития человеческого вида и рода были совершенно не связаны между собой. Но являются ли проявления вариативности в онтогенезе любого биологического организма и эволюция его вида двумя независимыми рядами? Вполне определенный отрицательный ответ на этот лобовой и наивный для каждого эволю-

# Вариативность

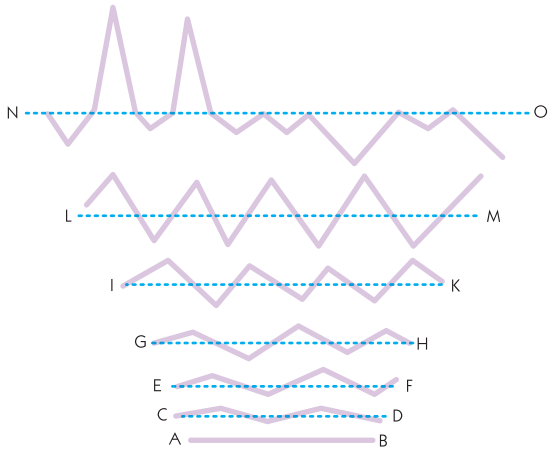
## Вариативность



*Владимир Вагнер*

ционист вопрос дает замечательный отечественный психолог В. А. Вагнер.

На основе анализа соотношения индивидуальных и видовых психических способностей, прежде всего индивидуальной и видовой одаренности у разных биологических видов, В. А. Вагнер обнаруживает закономерность, которую мы, опираясь на его наблюдения, могли бы сформулировать следующим образом: чем выше развито то или иное сообщество, тем больше вариативность проявлений входящих в это сообщество особей. Так, колебания индивидуальных различий в одаренности у низших животных, ведущих одиночный образ жизни, очень незначительны. У животных, ведущих стадо-вожаческую жизнь, в которой опасности, угрожающие составляющим стадо особям, легче предупреждаются, чем в условиях одиночного образа жизни, роль естественного отбора становится менее суровой, и незначительные уклонения уже им не устраняются. В результате получаются отклонения от типа видовой одаренности. Как бы ни были они незначительны, их наличие представляет собою явление огромного принципиального значения: мы здесь впервые встречаемся с явлениями не видовой, а индивидуальной одаренности, отмечал еще в 1927 году основатель эволюционной биопсихологии Владимир Вагнер. Далее сопоставляя колебания в индивидуальной одаренности с изменением усложнения сообществ разных видов в процессе эволюции, В. А. Вагнер показал, что эти колебания все возрастают, достигая апогея у человека. Из этих наблюдений явно вытекает факт наличия взаимосвязи между вариативностью психических способно-




*Линия A–B показывает отсутствие индивидуального колебания психических способностей у низших животных.*
*C–D указывает на незначительные колебания у одиночных высших животных.*
*E–F – колебания более значительные у животных стадных.*
*G–H – колебания у животных домашних.*
*I–K – колебания у дикарей.*
*L–M – гармонические колебания у рас культурных.*
*N–O – дисгармонические колебания психических способностей у культурных рас.*

стей индивида и эволюцией вида, а тем самым оправдывается постановка проблемы об эволюционном смысле возникновения личности, выявлении ее роли в естественно-историческом процессе развития общества.

Для того чтобы наметить перспективы решения вопросов о необходимости возникновения личности в развивающихся социокультурных системах, значении социотипичных и индивидуальных проявлений личности в жизни этих систем, механизмах самодвижения личности в системе общественных отношений, нами далее будут выделены и раскрыты основные предпосылки историко-эволюционного подхода к пониманию личности в психологии.

Специально отметим, что эти предпосылки в первую очередь затрагивают те сквозные эволюционные закономерности социогенеза личности, которые с позиций системного подхода могут быть охарактеризованы как некоторые общие функциональные константы для разных исторических эпох. Если в исследованиях ряда социологов и историков все усиливается тенденция к изучению человека как субъекта истории в различных общественно-экономических формациях и культурах (см., например, А. Я. Гуревич, 1984; Г. Г. Дилигенский и др., 1985; И. С. Кон, 1984), то в психологии после работ о социогенезе поведения личности Б. Г. Ананьева (1930), о культурно-психологическом развитии Л. С. Выготского, А. Р. Лурия (1930) и эволюции психики А. Н. Леонтьева (1947) наступило многолетнее затишье в разработке вопросов социогенеза личности, изредка нарушаемое такими эпизодическими междисциплинарными исследованиями, как «История и психология» (Б. Ф. Поршнев, Л. И. Анцыферова, 1971). Симптомами недостаточной разработанности в психологии представлений о личности как активном компоненте различных эволюционирующих систем являются также затянувшиеся муки рождения исторической психологии и этнопсихологии, преобладание лишенных экологической валидности лабораторных методик и тестов изучения личности над исследованиями личности в конкретно-исторической социальной ситуации развития. Подобное положение дел наглядно свидетельствует о необходимости анализа социогенеза личности в ходе эволюции общества, об обязательном изучении специфических механизмов социогенеза личности в истории разных общественно-экономических формаций и в разных культурах нашего времени. Но приблизиться к разработке представлений о специфических механизмах присвоения и обогащения личностью мира культуры вряд ли возможно, минуя этап выделения общесистемных закономерностей социогенеза личности в естественно-историческом процессе развития общества, т. е. выделения предпосылок историко-эволюционного подхода к личности, о которых далее пойдет речь.

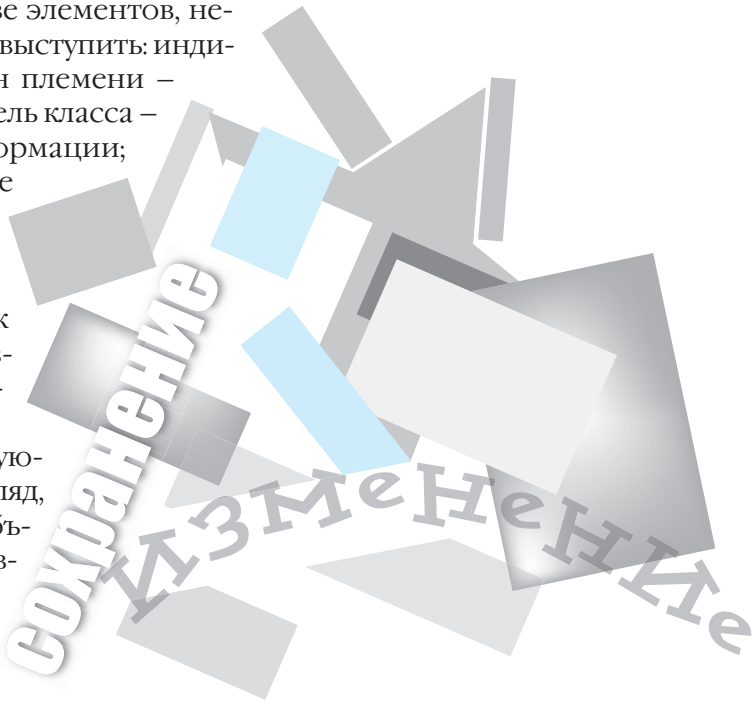
**Предпосылка 1.**

**Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем.**

Так, в биологических системах наследственность выражает общую тенденцию эволюционирующей системы к ее сохранению, к передаче без искажений информации из поколения в поколение, а изменчивость проявляется в приспособлении различных видов к среде обитания. Ф. Энгельс характеризует наследственность как консервативную положительную, а приспособление, тенденцию к изменению системы – как революционизирующую отрицательную стороны процесса развития. В социальных системах тенденция к сохранению проявляется в социальном наследовании, в преемственности таких типичных форм культуры и социальной организации, которые обеспечивают адаптацию данной системы к тем или иным уже встречавшимся в ходе ее эволюции ситуациям. Изменчивость же выступает в различных нестандартных, нестереотипизированных приспособлениях системы к непредсказуемым переменам ситуации, в поиске новой информации о среде существования и в построении целесообразного поведения в этой среде. Индивидуальная изменчивость тех или иных элементов системы представляет собой условие для исторической изменяемости систем в целом. Идея об индивидуальной изменчивости элементов системы как основе исторической изменяемости популяций, в наиболее явной форме высказанная в биологии И. И. Шмальгаузеном, отражает универсальную закономерность развития любых систем. В качестве элементов, несущих индивидуальную изменчивость, могут выступить: индивид – в системе биологического вида; член племени – в системе этнической общности; представитель класса – в системе общественно-экономической формации; последователь научной школы – в системе профессионального научного сообщества и т. п. Человек, включаясь в каждую из этих систем, наследует типичные для них системные качества и одновременно выступает как потенциальный носитель исторической изменчивости этих систем в целом. Именно типичные родовые системные качества человека, выражающие тенденцию эволюционирующей системы к сохранению, стоят, на наш взгляд, за различными проявлениями активности субъекта – стереотипами поведения, репродуктив-



*Иван Шмальгаузен*



ным мышлением, привычками, установками, – характеризуемыми в психологии как адаптивные; вариативные, уникальные качества человека, выражающие тенденцию к изменению, проявляются в многообразных формах активности субъекта – ориентировке внимания на новизну, творчестве, самореализации личности, – описываемых как продуктивные типы активности. В контексте историко-эволюционного подхода к пониманию личности необходимо подчеркнуть, что эволюционный смысл адаптивных типов активности не сводится к поддержанию равновесия со средой, гомеостаза, выживания. Главным критерием адаптации, по мысли И. И. Шмальгаузена, является не только и не столько фактическое выживание индивида в данной конкретной среде, сколько обеспечение преемственности существования индивида – его жизни в ряду будущих поколений.

В дальнейшем изложении основное внимание будет уделено анализу соотношения социально-типических системных качеств личности и системно-специфических качеств личности как индивидуальности в процессе эволюции социальных общностей. Вводя указанное разграничение, мы имеем в виду прежде всего различные уровни анализа процесса вхождения личности в систему социальных отношений, сложившиеся в психологии, а не резкое рассечение в онтологическом плане реального человека на две формы его организации.




Далее, говоря о проявлениях в поведении человека усвоенных им в ходе социализации ролей, стереотипов и ценностей, характеризующих его как типичного представителя той или иной конкретно-исторической социальной общности, мы будем пользоваться термином «личность как социальный тип». Говоря же о проявлениях человека как субъекта деятельности в различных непредсказуемых проблемно-конфликтных ситуациях, преодолеть которые с помощью ранее усвоенного ролевого шаблонного поведения представляется невозможным, мы будем употреблять термин «личность как индивидуальность». Вводя такое разграничение, мы вполне отдаем себе отчет в том, что в ходе жизненного пути человека, его персоногенеза, непрерывно осуществляется индивидуализация социально-типических качеств человека, их преобразование в личностно-смысловые проявления его индивидуальности. Однако введение этого разграничения представляется необходимым по целому ряду соображений. Оно позволяет более выпукло отразить существующие в неразрывном единстве тенденции к сохранению и изменению, присущие жизнедеятельности человека как элемента различных развивающихся систем. Благодаря указанному пониманию терминов «личность как социальный тип» и «личность как индивидуальность» также удается связать социально-типические проявления человека

с реализацией родовой социально унаследованной программы социальной общности и одновременно выделить неповторимые личностно-смысловые проявления человека, обеспечивающие в конечном счете историческую изменяемость этой общности. И самое главное, оно помогает понять эволюционный смысл индивидуальности личности, увидеть за проявлениями индивидуальности потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни. Анализ природы индивидуальности личности, ее функционального значения в эволюционном процессе приводит к выделению предпосылок историко-эволюционного подхода к личности, касающихся вопросов о саморазвитии различных систем и о соотношении родовой адаптивной стратегии развития этих систем с неадаптивной стратегией развития их элементов, несущих индивидуальную изменчивость.



**Предпосылка 2.**

**В любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля и обеспечивающие саморазвитие системы при непредвиденных изменениях условий ее существования.**

В эволюционирующих системах существуют различные виды активности включенных в эти системы элементов, которые непосредственно не приводят к адаптивным прагматическим эффектам, удовлетворяющим нужды данных систем и обеспечивающим их сохранение, устойчивость.

Ярким примером проявления филогенетических зачатков возникновения неадаптивной активности в биологических системах являются игры животных. Разные биологи и этологи словно соревнуются между собой, стремясь предлагаемыми ими характеристиками игры подчеркнуть ненужность этого вида поведения животных для биологической адаптации. Игровое поведение животных называют «избыточным», «мнимым», «действиями вхолостую», «вакуумной активностью» и т.п. И действительно, игровая активность не влечет за собой прямого адаптивного эффекта. Но именно в силу этой особенности игровой активности, как отмечал известный зоопсихолог Курт Фабри, в ней оттачиваются унаследованные формы поведения до того, как они предстанут перед судом естественного отбора. Таким образом, игра животных создает наибольшие возможности для «безнаказанного» проявления индивидуальной изменчивости организма и тем самым накопления опыта действования при изменении условий существования данного биологического вида.

Уникальный материал для понимания эволюционного смысла неадаптивных социальных действий в истории разных культур приводится в классических трудах М. М. Бахтина о карнавальной культуре, исследованиях Д. С. Лихачева смеховой культуры Древней Руси и цикле работ Ю. М. Лотмана по типологии культуры. В этих работах с предельной отчетливостью выступают две черты неадаптивных карнавальных или смеховых социальных действий:

- смеховые социальные действия, поступки шута или юродивого дозволены в эволюционирующей системе данной культуры и относительно независимы от социального контроля, корригирующего отклонения от свойственных этой культуре социальных нормативов;
- в смеховых социальных действиях подвергаются сомнению социально унаследованные, типичные для данной культуры формы отношений и осуществляется поиск иных вариантов развития культуры, строится иная желаемая действительность.



*Питер Брейгель Старший.* Шуты. 1645

Смеховые социальные действия позволяли в рамках средневековой культуры одновременно практиковать поведение, квалифицируемое и как грешное, недозволенное, и как дозволенное. Различная природа и эволюционный смысл адаптивных и неадаптивных социальных действий в развивающейся культуре Средневековья наглядно выступают в сопоставлении М. М. Бахтиным официального праздника и карнавала. Впоследствии эти идеи М. М. Бахтина были включены в контекст семиотической концепции культуры Ю. М. Лотмана, специально подчеркнувшего, что каждая культура как саморазвивающаяся система должна быть оснащена «механизмами для выработки неопределенности». Благодаря внесению неопределенности в строго детерминируемую систему культуры, данная культура приобретает необходимый резерв внутренней вариативности, становится более чувствительной и подготовленной к преобразованию в ситуациях тех или иных социальных кризисов. Если мы взглянем через призму этих представлений на социальные карнавальные и смеховые действия, деяния еретиков, феномен странных «лишних людей», то увидим, что подобного рода неадаптивные, кажущиеся избыточными для адаптивного функционирования социальной общности акты – обязательное условие ис-



торической изменяемости этой общности, ее эволюции. Так, эволюционный смысл смеховых социальных действий прямо указан Д. С. Лихачевым: «...Смех созидает мир антикультуры. Но мир антикультуры противостоит не всякой культуре, а только данной... Тем самым он готовит фундамент для новой культуры... В этом великое созидательное начало смехового мира». Смеховые социальные действия словно заботятся о том, чтобы культура не зашла в своем развитии в тупик, не достигла состояния равновесия, равносильного неподвижности и смерти. Они создают неустойчивый нелепый мир «спутанной знаковой системы», в котором царят небылицы, небывальщины, а герои которого совершают неожиданные, непредвиденные поступки. Раскрывая историко-культурный эволюционный смысл феномена дурака, Д. С. Лихачев замечает: «Что такое древнерусский дурак? Это часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм...»

Смех созидает мир антикультуры.



*Франсуа Рабле*



*Гюстав Доре.* Иллюстрации к роману Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Деяния еретиков, как и социальные смеховые действия шутов, также вносят неопределенность в культуру, лишают ее устойчивости и тем самым дают прорваться тенденции к изменению социальной общности. Но в отличие от смеховых социальных действий эти деяния подпадают под элиминирующее влияние социального контроля. Предлагаемые ими варианты эволюции культуры не вписываются в систему, а поэтому пресекаются или рационализируются ею. Интересно, что при рационализации деяний «лишних людей» их часто




стремятся отнести к разряду социальных смеховых действий, охарактеризовать их как «ненастоящие», шутовские, а следовательно, дозволенные. Так, например, дворянским сообществом объявляются «безумными», «шутовскими» поступки Чаадаева (прототип Чацкого), подвергнувшего критике официально существующую систему правления. За феноменом «лишнего человека» – Чаадаева как индивидуальности стоит зародыш новой линии развития культуры, предвестник будущих революционных преобразований. Однако эволюционное значение индивидуальности «лишнего человека» в том и состоит, что она несет такой вариант развития культуры, который в настоящий момент ее существования не принимается ею, а в ряде случаев – элиминируется. Описанный круг проявлений неадаптивной активности личности как субъекта деятельности выступает как условие саморазвития системы, необходимый момент увеличения возможностей ее эволюции.



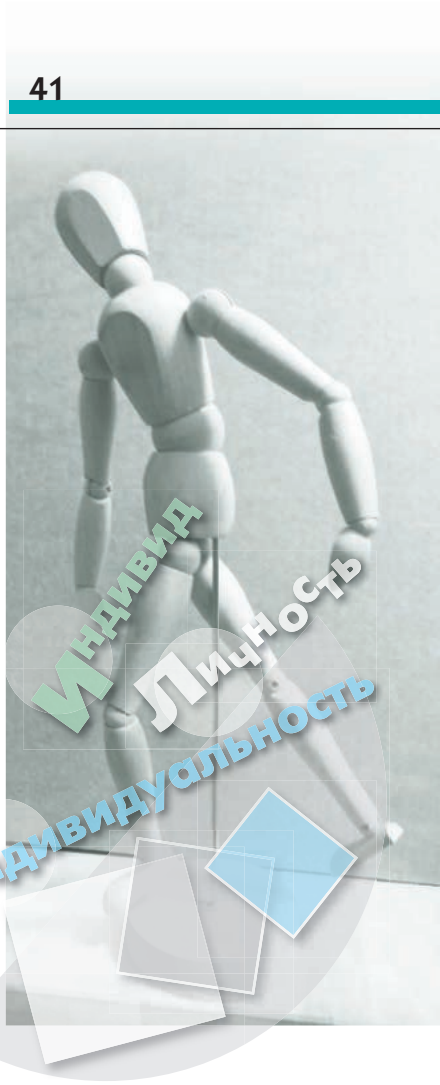

В русле психологии ключом к пониманию природы неадаптивных актов человека на уровне индивида как элемента популяции и на уровне индивидуальности как элемента социальных групп могут стать представления Д. Н. Узнадзе о функциональной тенденции как движущей силе развития поведения субъекта. Именно функциональная тенденция, по мысли Д. Н. Узнадзе, является источником таких форм поведения личности, как игра и творчество, подчиняющихся формулам «игра ради игры», «творчество ради творчества», или описанный Вадимом Петровским феномен «риск ради риска».

Идеи Д. Н. Узнадзе о функциональной тенденции как движущей силе развития индивида и личности могут служить теоретической основой для появившихся в самое последнее время исследований Вадима Роттенберга в биологии, в которых разрабатываются представления о неадаптивности поисковой активности, прямо не связанной с удовлетворением витальных потребностей. Уникальность потребности в поисковой активности заключается в ее принципиальной ненасыщаемости, ибо это потребность в самом процессе постоянного изменения. Отсюда вытекает ее биологическая роль для человека и животных. Поисковая активность – биологически обусловленная движущая сила саморазвития каждого индивида, и прогресс популяции в целом зависит от ее выраженности, подчеркивает Вадим Роттенберг.



*Дмитрий Узнадзе*

Дальнейшее углубление представлений о механизмах саморазвития деятельности на уровне поведения индивидуальности личности осуществляется в работах В. Г. Асеева и В. А. Петровского. Так, В. Г. Асеев предполагает, что условием инициации развития является наличие некоторой неиспользованной резервной зоны функциональных возможностей, которые потенциально содержат в се-




бе источник развития личности. В. А. Петровским на материале экспериментального анализа «бескорыстного риска» вводятся представления о надситуативной активности как источнике зарождения любой новой деятельности личности. С исследованиями надситуативной активности соприкасаются работы, в которых мною вводятся представления об установках как механизмах, определяющих устойчивость динамики деятельности личности, стабилизирующих ее развитие. Если установки как бы пытаются удержать деятельность в заранее заданных границах, обеспечивая ее адаптивный устойчивый характер, то надситуативная активность, взламывая эти установки, выводит личность на новый продуктивный уровень решения жизненных задач. Противоречие между надситуативной активностью и установкой выступает в качестве одного из возможных механизмов микрогенеза деятельности личности (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский).

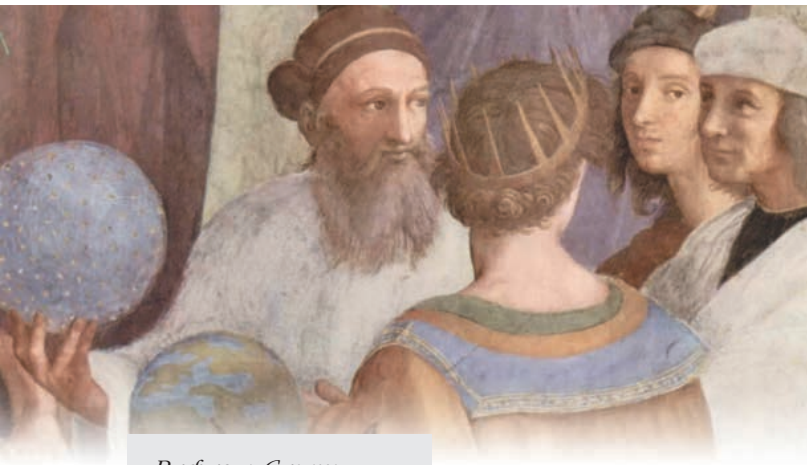
Таким образом, на разных уровнях функционирования человека как элемента развивающихся систем – на уровне человека как индивида в биологической популяции, на уровне личности как индивидуальности в социальной общности – проявляются неадаптивные избыточные для этих систем формы активности, которые выражают тенденцию к их изменению и тем самым выступают как необходимый момент эволюционного процесса этих систем. В переломные периоды жизни развивающихся систем (биологические катаклизмы, социальные кризисы) значение неадаптивной активности входящих в эти системы элементов возрастает и приоткрывает ее эволюционный смысл. Так, например, кажущиеся излишними неадаптивные действия таких мыслителей, как Джордано Бруно, восходящих ради своих убеждений на костер, выступают как цена за адаптацию развивающейся социальной общности в целом, ее прогресс. В этой связи встает вопрос о судьбе неадаптивных актов и их результатов в процессе развития различных систем. Могут ли акты, несущие тенденцию к изменению системы, из неадаптивных переродиться в адаптивные? При каких обстоятельствах в процессе эволюции происходят подобного рода изменения функционального значения акта в развитии биологических и социальных систем? Отвечая на эти вопросы, обратимся к третьей предпосылке историко-эволюционного подхода к пониманию личности.




По сути, неадаптивность индивида выступает как цена за адаптацию вида.

**Предпосылка 3.**

**Необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия (конфликта или гармонического взаимодействия) между адаптивными формами активности этих систем, направленными на реализацию их родовой программы, и проявлениями активности элементов этих систем, несущих индивидуальную изменчивость.**



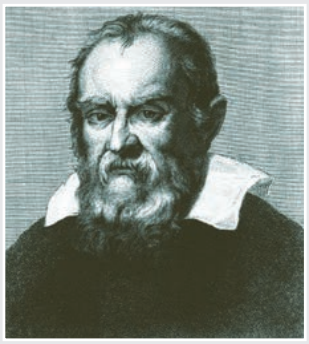
*Рафаэль Санти.* Афинская школа. Фрагмент. 1508–1511

Из этой предпосылки историко-эволюционного подхода к личности вытекают следующие взаимодополняющие положения:

- противоречие между мотивами деятельности индивидуальности, проявляющееся в виде конфликта или гармонического взаимодействия с основными идеалами и нормами социальной общности, может быть разрешено посредством либо «вклада» мотивов индивидуальности, ее ценностей и продуктов деятельности в родовую программу системы, либо различных перестроек мотивов индивидуальности в процессе взаимодействия с социальной общностью. В том случае, если противоречие носит характер гармонического взаимодействия, «вклад» индивидуальности способствует дальнейшему прогрессу данной социальной общности.
  Если же противоречие выступает в виде конфликта, то вносимый индивидуальностью «вклад» может повлечь за собой перестройку родовой программы данной общности, привести к иному направлению эволюционного процесса этой системы;
- борьба индивидуальности личности за внесение своих «вкладов» в родовую программу общности, отстаивание индивидуальностью своих мотивов и ценностей осуществляются как происходящая в процессе деятельности самореализация, которая приводит к дальнейшему развитию данной культуры или порождению в ходе преобразования действительности норм и продуктов иной культуры;
- неадаптивная активность индивидуальности перерождается в адаптивную активность по отношению к данной общности тогда, когда созданные этой активностью нормы и ценности становятся нормами и ценностями соответствующей культуры. При этом активность индивидуальности перестает нести функ-

цию изменения данной системы и начинает выполнять функцию ее сохранения, стабилизации. Например, деяния исторических личностей, провозглашающих новую веру, вначале порой подвергаются гонениям, так как они вносят смуту, неопределенность в культуру их времени. Однако в случае победы их веры и тем самым их варианта эволюции культуры, высказываемые ими идеи порой возводятся в ранг эталонов, превращаются в стереотипы. В результате они становятся носителями функции к сохранению системы, начиная элиминировать или рационализировать проявления активности других индивидуальностей как выразителей иных линий эволюционного процесса.

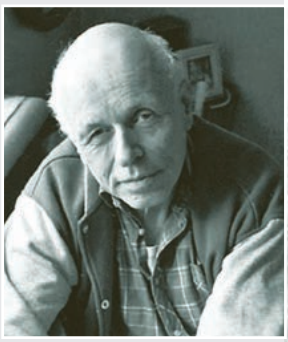
Остановимся кратко на первом и втором положении. Прежде всего поясним, что стоит за представлениями о гармоническом взаимодействии между социальной общностью и индивидуальностью личности как членом этой социальной общности. Идея о гармонии противоположностей как движущей силе развития личности не нова.



*Галилео Галилей*



*Джордано Бруно*



*Андрей Сахаров*

*Альбрехт Дюрер.* Меланхолия. 1514



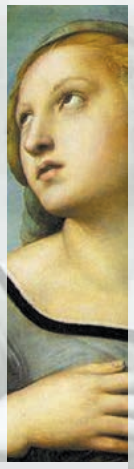
Она привлекалась известным психологом, ученицей С. Л. Рубинштейна – Л. И. Анцыферовой для объяснения некоторых форм взаимодействия (или содействия) между различными компонентами психологической организации личности как самостоятельной системы, например, гармонического противоречия между желаемым и достигнутым и т. п.

В историко-эволюционном подходе к индивидуальности личности речь идет о гармоническом взаимодействии, возникающем в результате несовпадения между «только знаемыми» идеалами и ценностями группы и идеалами, которые приобрели для члена этой группы личностный смысл, превратились в «значение-для-меня». Побуждаемая приобретшими личностный смысл ценностями индивидуальность борется за то, чтобы эти ценности не только внешне




признавались группой, но и реально побуждали совместную деятельность данной группы. Отстаивая эти ценности, индивидуальность подталкивает группу к более быстрому продвижению, задает для нее «зону ближайшего развития».

Порой людям, проявляющим выходящую за пределы нормосообразной ролевой деятельности активность, говорят: «Ну что, вам больше всех надо?» Для характеристики неадаптивной активности, направленной на снятие гармонического противоречия, на наш взгляд, было бы целесообразно использовать введенное в исследованиях А. В. Петровского и Р. С. Немова понятие «сверхнормативная активность». Сверхнормативная активность выражается в поведении членов коллектива, соответствующих таким социальным ожиданиям, которые не могут быть им предъявлены как нормативные (обязательные к исполнению), но которые отвечают ценностям и идеалам общества, ради которого данная деятельность осуществляется. Так, например, акты героизма выступают как яркие проявления сверхнормативной активности, за которой стоит гармоническое взаимодействие между мотивами индивидуальности личности и идеалами социальной общности. Благодаря «вкладам», вносимым вследствие сверхнормативной активности в родовую программу социальной общности, эта программа эволюционирования данной культуры скорее претворяется в жизнь.



*Рафаэль Санти.* Св. Екатерина Александрийская. 1508

Положение о формировании личности как непрерывном выходе за пределы самого себя (С. Л. Рубинштейн), об отказе от традиционного для «птолемеевской» психологии понимания человека в пользу «коперниканского», ищущего «я» человека не под поверхностью кожи индивида, а в его бытии, во взаимодействиях людей в обществе (А. Н. Леонтьев) воплощается в разрабатываемой А. В. Петровским и В. А. Петровским концепции «личностных вкладов». В этой концепции описывается неадаптивная активность индивидуальности, через которую индивидуальность продолжает себя в других людях, обретает в них вторую жизнь. Желая подчеркнуть непреднамеренный, не заданный заранее характер этой активности, авторы говорят о деяниях личности. Деяния выражают функцию системы к изменению, приводя порой к возникновению целого веера вариантов в истории культуры. В деяниях происходит персонализация индивидуальности. В данном контексте предпочтительнее говорить не о персонализации, а об актуализации себя в других. Не «самоактуализация» в смысле экзистенциалистской гуманистической психологии



*Вадим Петровский*

А. Маслоу и Г. Олпорта, а актуализация себя в других людях и продуктах культуры представляет собой основной путь развития индивидуальности личности.

Индивидуальность личности, являющаяся продуктом актуализации себя в других, столь же резко отличается от индивидуалистичности, как деяния горьковского Данко, обретшего бессмертие в других людях, отличаются от приспособленчества чеховского «человека в футляре», полностью отгородившегося от мира. Каждая личность как субъект деятельности, как индивидуальность может осуществить посредством деяний личностные вклады. Деяния декабристов, вышедших на Сенатскую площадь, деяния таких мыслителей, как Джордано Бруно, всегда идущие вопреки адаптивным побуждениям индивида и прагматическим интересам личности, более заметны, но по своей психологической природе вряд ли отличны от будничной повседневной работы тех индивидуальностей, которые отдали свою жизнь ради рождения нового общества.



*Александр Галич*

И всё так же, не проще,
Век наш пробует нас:
Можешь выйти на площадь,
Смеешь выйти на площадь
В тот назначенный час?!
Где стоят по квадрату
В ожиданье полки –
От Синода к Сенату,
Как четыре строки!

*Александр Галич*

В естественно-историческом процессе развития общества, прогрессе общества ценность проявлений личности как индивидуальности возрастает. Так, этнографами, например, показывается, что в традиционных архаических культурах преобладают социально-типические стереотипизированные формы поведения личности. В этих культурах мотивация поступков личности ограничивается ссылкой на законы предков – «так было раньше», а само поведение личности жестко регламентируется ритуалами. Основная функция ритуала в подобных культурах, как это отмечает А. Г. Байбурин, заключалась в том, что «ритуал стоял «на страже» традиции, восполняя всевозможные потери и исправляя искажения, с одной стороны, и не допуская ничего нового в контролируемую сферу – с другой. Исключительная важность подобной проверки объясняется тем, что для так называемых традиционных обществ цельность, неизменность и равновесие были заменой прогресса». Сколь разителен контраст этих обществ в человеческой истории, в которой ценность индивидуальности личности, ее инициатива, творчество становятся неотъемлемым компонентом образа жизни человека.

«Коперниканское» полисистемное понимание человека как активного компонента тех или иных развивающихся социальных общностей приводит к постановке вопроса о необходимости возникновения феномена личности и его значении в естественно-историческом процессе развития общества. Попытка ответить на этот вопрос предпринимается в историко-эволюционном подходе к личности, который показывает необходимость возникновения феномена личности, являющегося обязательным условием исторической изменяемости общества, его прогресса; очерчиваются механизмы,

посредством которых взаимодействуют и переходят друг в друга выражающиеся тенденции к сохранению и изменению эволюционирующих систем адаптивные стереотипизированные и неадаптивные продуктивные проявления деятельности личности.

Эволюционный смысл индивидуальности личности как субъекта деятельности, ее поступков и деяний состоит в том, что за проявлениями индивидуальности личности выступают потенциальные возможности творческого процесса развития культуры. Дальнейшая разработка историко-эволюционного подхода к личности предполагает переход от анализа общесистемных закономерностей социогенеза личности к изучению конкретно-исторических механизмов социализации личности в трех взаимодополняющих измерениях – в истории различных цивилизаций, в культурах разных народов и в истории жизненного пути человека, а тем самым интенсификации исследований по исторической психологии, этнопсихологии и психологии развития личности. Подытоживая только обозначенные контуры историко-эволюционного подхода к пониманию личности, мы могли бы выразить соотношения между индивидными свойствами человека в биогенезе, социально-типическими проявлениями личности в социогенезе и проявлениями индивидуальности личности как субъекта деятельности в ходе ее жизненного пути следующим образом: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают».

Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают!

* * *

Изложенные впервые в 1985 году идеи историко-эволюционного подхода привели далее к выделению особой историко-эволюционной парадигмы конструирования разнообразия миров.

# Горизонты и мечты: историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров

В парадигме неклассического мышления психология выступает как наука о конструировании миров в историко-эволюционном процессе жизни, стремящемся к нарастанию разнообразия.

Культурно-деятельностный подход к анализу разнообразия «жизненных миров» в ходе эволюции человека и животных в последнее время не раз обсуждался в исследованиях В. П. Зинченко, М. Коула, Дж. Верча и Г. Дэниелса. Напомню также, что в своих выступлениях в Женеве (The 2nd Conference for sociocultural research «Vygotsky–Piaget», 1996) и в Орхусе (The 4th Congress of the ISCAR «Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice», 1998) я пытался раскрыть общие принципы историко-эволюционного подхода в психологии к пониманию разнообразия различных биологических, социальных и психологических систем.

Хочу подчеркнуть, что методологический смысл предлагаемого нами неодеятельностного историко-эволюционного подхода в психологии состоит в том, что этот подход помогает увидеть перспективу перехода от изучения проблем развития психики в эволюции, столь характерного для классического деятельностного подхода в психологии в первой половине XX в., к изучению психики как конструктивного фактора самой эволюции и тем самым навести мост между психологией и другими науками о развитии человека в природе и обществе. На этом пути и открывается в новом свете предназначение психологии как ведущей науки о человеке, способной конструировать «поле предметных значений» (А. Н. Леонтьев) – особое интрасубъективное измерение действительности.

В контексте неодеятельностного подхода могут быть выделены следующие задачи:

- Постановка проблемы анализа категории целенаправленной деятельности как универсальной формы существования жизни, порождающей в биогенезе образ мира как пространство биологических смыслов; в социогенезе – образ мира как пространство значений (интерсубъективное измерение реальности); в персоногенезе человека – образ мира как пространство личностных смыслов (интрасубъективное измерение реальности).
- Выделение коммуникативного дискурса категории деятельности, интерпретируемой как основа существования биологических,

социологических и психологических систем, а тем самым стимулирование диалога с научными школами в других науках, рассматривающими категорию целенаправленной деятельности как объяснительный принцип анализа различных реальностей – природы, общества, культуры, истории, экономики и т. д.

Создание психотехнического проекта социального конструирования образования как ведущей социальной деятельности, порождающей различные ментальные и социальные эффекты в обществе.

Прежде всего в тезисной форме в контексте неодеятельностной неоклассической парадигмы мышления обозначу особенности понимания целенаправленной деятельности как формы существования субъекта в биогенезе, социогенезе и персоногенезе.

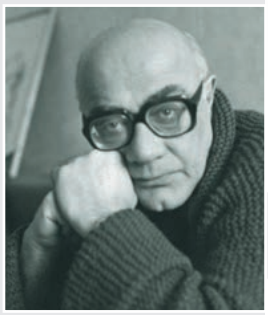
Неодеятельностная парадигма конструирования миров характеризуется нами как метапсихология, лишь одной из проекций которой является присущий традиции немецкой классической философии анализ целенаправленной деятельности субъекта как предметной деятельности. Подобное понимание неодеятельностной парадигмы конструирования миров как метанауки означает, что сама категория «деятельность» выступает как характеристика существования различных развивающихся систем. В этом ракурсе категория «деятельность» выполняет две функции: 1) опосредствующего звена, порождающего разные системы и определяющего их развитие; 2) коммуникации с другими науками о развитии природы, общества и человека, использующими категорию «деятельность» как объяснительный принцип анализа разных реальностей .




Отмечу, что как сам термин «деятельность», так и термин «опосредствование» в психологическом лексиконе не имеют однозначных аналогов в английском языке . Термин «опосредствование» в контексте школы Выготского, во-первых, характеризует саму деятельность как «производство сознания» (making of mind – М. Коул); во-вторых, указывает на использование «орудий» («mental tools», «thinking device» – Дж. Верч) как принципиальную особенность высших форм поведения; в-третьих, приписывает деятельности роль «демиурга», порождающего различные «миры» в разных сложных системах.

Лейтмотивом неодеятельностной парадигмы конструирования миров является тезис о том, что за сознанием открывается жизнь, что образ жизни порождает амодальный пристрастный образ мира (А. Н. Леонтьев). Если проводить некоторую параллель с известной метафорой В. Джемса о потоке сознания, в неодеятельностной парадигме мышления уместно говорить о движении от потока деятельностей к потоку сознания. Идея о том, что психика, сознание, бессо-

знательное, личность суть превращенные формы существования жизни как потока целенаправленных деятельностей, – это не только и не столько метафора. Идея о превращенных формах или о «превращенности действия», как это показал выдающийся мыслитель XX века М. К. Мамардашвили, составляет фундаментальную особенность парадигмы неклассического мышления. Она дает шанс увидеть дополнительные проекции деятельности как ключа к истории превращенных форм существования в других науках – биологии, истории, культурологии, социологии, экономике, семиотике и т. п., а также в различных неклассических направлениях самой психологии – экзистенциальной психологии В. Франкла, динамической психологии К. Левина, интенциональной феноменологической психологии Ф. Брентано и Э. Гуссерля, психоанализе З. Фрейда и аналитической психологии К. Юнга.



*Мераб Мамардашвили*

Есть все основания предположить, что неодеятельностная парадигма мышления поможет разработать универсальный язык коммуникации, благодаря которому удастся избежать драмы Вавилонской башни в XXI века и осуществить антропологический синтез наук о естественной, социальной, индивидуальной истории развития природы, общества и человека.




Л. С. Выготский любил повторять, что исследователь, который остается в рамках анализа замкнутых кругов сознания, бессознательного, поведения, языка, общества, личности, с самого начала закрывает себе дорогу к пониманию той многомерной реальности, которую хочет постичь.

Чтобы понять сознание, надо не превращать его в постулат, как подчеркивал в своей работе «Мышление и речь» Л. С. Выготский, а выйти в систему, порождающую сознание. Чтобы понять личность, надо обязательно пройти через анализ существований личности как оснований развития самых разных систем. Иными словами, каждый раз приходится решать задачу исследования «подвижного в подвижном», развития одной системы внутри другой. Эпиграфом, выражающим суть неклассического телеологического релятивистского неодеятельностного подхода в психологии, могут стать слова mobile in mobiles, начертанные на подводной лодке капитана Немо в известном романе Ж. Верна.



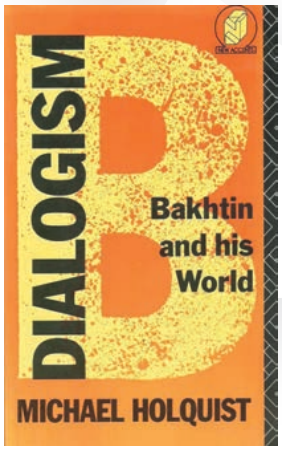
*Владимир Зинченко*

Мы любим называть свою школу школой культурно-исторической психологии, нередко имплицитно превращая проблемы природной, социальной, культурной детерминации в постулат и тем самым парализуя исследование этих многомерных детерминаций, являющихся основаниями существования разнообразия окружающих нас миров. При этом мы явно или неявно даже не пытаемся найти ответы на следующие вопросы:

- Что стоит за природной биологической детерминацией деятельностей как оснований существования различных видов природного разнообразия?
- Что стоит за исторической детерминацией развития разнообразных ментальностей в истории существования различных цивилизаций?
- Что стоит за социальной детерминацией социокультурной динамики существования различных социальных систем?
- Что стоит за культурной детерминацией развития личности в разных культурах и этносах в психологии?

Еще раз подчеркну, что тот, кто уходит от решения этих вопросов и превращает их в постулат, рискует умертвить еще не народившиеся исследования. Напротив, тот исследователь, который попытается за потоком целенаправленных деятельностей увидеть разные про-

социальная
историческая
биологическая
детерминация
культурная




екции существований как оснований движения различных систем, имеет шанс отыскать путь к постижению общих закономерностей историко-эволюционного понимания развития человека и человечества. Подобная «философская оптика» поможет приступить к захватывающему диалогу с собратьями по неклассическому мышлению (в стиле Нильса Бора) в семье наук о развитии природы, общества и человека. Кто же они – известные и менее известные собратья по неодеятельностному разуму, выходящие за пределы разных систем и пытающиеся открыть разные проекции существования этих систем в окружающем нас разнообразии миров?

В биологии проекция целенаправленной деятельности как формы существования и основания эволюции разнообразия видов открывает возможность продолжения эвристичного диалога, начатого А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, с неклассической биологией биопсихолога В. А. Вагнера, эволюциониста А. Н. Северцова, мастера анализа молярного целевого поведения в необихевиоризме Э. Толмена, блистательного психофизиолога К. Прибрама. Однако прежде всего речь идет о продолжении диалога с соратником школы

культурно-исторической психологии, классиком неклассической биологии, автором теории физиологии целенаправленной активности Н. А. Бернштейном.

Изучение различных системных аспектов развития человека в историко-эволюционном подходе строится с учетом феноменов и закономерностей, выявленных в эволюционной биологии, истории, социологии и семиотике. Причина обращения к этим внешне не связанным друг с другом наукам заключается в том, что в них обнаружены общесистемные закономерности историко-эволюционного развития как нарастания разнообразия жизни.

Одна из универсальных функций системно-исторического анализа как раз и состоит в том, что с его помощью из конкретных наук о природе и обществе вычленяются общие закономерности развития любых систем и тем самым создается канал связи между разными науками о человеке.

Так, реализация положения о необходимости изучения человека в процессе эволюции порождающей его системы предполагает, что исследователь должен не просто говорить о развитии, а каждый раз ставить вопрос об эволюционном смысле возникновения того или иного феномена в порождающей его системе. Например: каков эволюционный смысл появления новых видов в биологической эволюции или разных этнических групп (племен, наций) в истории человечества? В чем эволюционный смысл возникновения новых органов в филогенезе определенного вида или формирования неповторимого характера в индивидуальном жизненном пути личности? Изучение закономерностей развития систем (биологических и социальных), механики развития будет неполным до тех пор, пока не будет раскрыт тот эволюционный смысл, для обеспечения которого осуществляется вся механика развития, например функционируют различные механизмы отбора – «рассеивающего» отбора и «симбиотической» эволюции и т. п. (Н. А. Бернштейн, Н. И. Вавилов, А. Н. Северцов, И. И. Шмальгаузен, С. Н. Давиденков, В. А. Алексеев).

Системный анализ процессов развития тем самым исходит из двух принципов: 1) изучения феномена человека в процессе эволюции порождающей его системы; 2) изучения целевой детерминации развивающейся системы; этот принцип предполагает освещение телеологического вопроса «Для чего возникает явление?» наряду с характерными для традиционной науки вопросами «Как происходит явление?» и «Почему оно происходит?» (Н. А. Бернштейн).

Для системного понимания сущности историко-эволюционного процесса принципиальное значение имеет учение классика эволюционной биологии А. Н. Северцова о двух различных типах прогресса в эволюции – биологическом и морфофизиологическом. Биологиче-






*Алексей Северцов*

Образ жизни определяет положение вида в системе биосферы.

Чем выше развито то или иное сообщество, тем большую вариативность проявлений имеют входящие в это сообщество особи.

ский прогресс заключается в изменении образа жизни и положения вида животных в биосфере, морфофизиологический – в изменении строения и функции тела животных. За этим разведением стоит переход от организмоцентрического изучения развития к системному видению закономерностей эволюционного процесса. Обоснованно критикуя вульгарный перенос эволюционных биологических закономерностей на историю развития общества, порой не замечают принципиального открытия А. Н. Северцовым двух не зависящих друг от друга линий эволюции: эволюции образа жизни как существования, являющегося системообразующим основанием развития вида, и морфофизиологической эволюции организмов, доминирующей в органическом мире. Образ жизни определяет положение вида в системе биосферы.

Из теории А. Н. Северцова об изменении образа жизни как основе прогресса эволюционирующих систем вытекает, что именно в системе элемент приобретает ресурс роста разнообразия – возможность для вариативности, проявления индивидуальной изменчивости. Индивидуальные особенности активного элемента, сколь бы отличными, самобытными они ни казались, в самой своей основе имеют системное происхождение, самим фактом своего существования обязаны системе.

В свете описанных выше положений представляется необоснованным противопоставление элемента – системе, вариативности индивида – виду, индивидуальности личности – обществу.




Вектор нарастания разнообразия в процессе эволюции наглядно раскрыт в контексте биопсихологии известным российским исследователем В. А. Вагнером. На основе анализа соотношения индивидуальных и видовых психических способностей, прежде всего индивидуальной и видовой одаренности у разных биологических видов, В. А. Вагнер обнаружил следующую закономерность эволюции: чем выше развито то или иное сообщество, тем большую вариативность



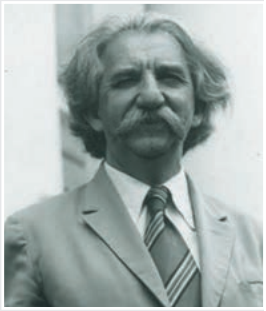
проявлений имеют входящие в это сообщество особи. Так, колебания индивидуальных различий в одаренности у низших животных, ведущих одиночный образ жизни, очень незначительны: «У животных, ведущих стадо-вожаческую жизнь, в которой опасности, угрожающие составляющим стадо особям, легче предупреждаются, чем в условиях одиночного образа жизни, роль естественного отбора становится менее суровой, и незначительные уклонения уже им не устраняются. В результате получаются уклонения от типа видовой одаренности. Как бы ни были они незначительны, их наличие представляет собой явление огромного принципиального значения: мы здесь впервые встречаемся с явлениями не видовой, а индивидуальной одаренности».

Далее В. А. Вагнер, сопоставив колебания в индивидуальной одаренности с изменением усложнения сообществ разных видов в процессе эволюции, показал, что эти колебания все возрастают, достигая апогея в человеческом обществе. Из этих наблюдений вытекает факт наличия взаимосвязи между вариативностью психических способностей индивида и эволюцией вида, и тем самым более явно выступает роль вариативности индивида в расширении эволюционирующих систем.

Важные идеи о динамике и механизмах нарастания разнообразия развиты в семиотической теории культуры Ю. М. Лотманом. Напомню, что свой подход к проведенным им исследованиям поведения декабристов, роли культурных программ поведения в обыденной жизни он называл культурно-исторической психологией.

На оси исторического времени существует зона неопределенности, в которой субъект проявляется и как индивидуальность.

Ю. М. Лотман показал, что на оси исторического времени в любом историческом образе жизни существует зона неопределенности, в которой субъект проявляется не только как носитель социотипического поведения, но и как индивидуальность. В социальном поведении субъект выражает усвоенные им стереотипы деятельности и познания, индивидуальные надсознательные яв-



*Юрий Лотман*

ления, в проявлении которых он и социальная группа выступают как одно нерасчлененное целое. В архаических культурах социотипическое поведение безусловно преобладает. Однако в них существуют и в принципе исходя из историко-эволюционного подхода не могут не существовать нормы, допускающие инициативу, индивидуальные варианты поведения. На оси исторического времени, в социогенезе индивидуальность личности в разных культурах проявлялась в объективно обусловленных проблемно-конфликтных социальных ситуациях при изменении социального статуса в группе, переходе в новую возрастную категорию (обряды, инициации, своеобразные экзамены «на личность»), переходе в новую социальную группу.

В этих лиминальных ситуациях личности, по удачному выражению известного английского антрополога В. Тернера, приходилось миновать «пустыню бесстатусности», чтобы обрести свою индивидуальность. Таким образом, в каждом социально-историческом образе жизни в социогенезе присутствуют особые механизмы выработки неопределенности (Ю. М. Лотман). Они обеспечивают появление инноваций в культуре, проводником которых в конечном счете является индивидуальность личности, самим своим происхождением обязанная социальной общности. Не случайно в пластах самых разных культур, например в фольклоре, существуют «небылицы», «небывальщины», «игры», «карнавалы» – школа поведения в нетипичных ситуациях.



При изучении представлений о механизмах выработки неопределенности в социогенезе необходимо учитывать исследования Ю. А. Шнейдера, посвященные анализу эволюционного смысла неутилитарного кос-

венного целеполагания в истории культуры, а также работы, в которых воображение рассматривается как эволюционный механизм создания индивидуальностью новых миров, опробования новых путей развития.

В филологии обращение к неодеятельностному подходу как парадигме мышления позволяет продолжить обсуждение идей генерирования разнообразия жизненных миров с исследователем морфологии сказки В. А. Пропом, создателем концепции диалогической теории сознания М. М. Бахтиным. Вслед за В. П. Зинченко и М. Холквистом еще раз хочу обратить внимание на необходимость анализа исследований М. М. Бахтина по философии поступка, связь идей М. М. Бахтина, Г. Г. Шпета и Л. С. Выготского.

В исторической науке нам необходимо обратиться к школе «Анналы» Л. Февра, М. Блока, Ф. Броделя и Ф. Ариеса: ее методологические ресурсы могут быть задействованы для создания теории разнообразия ментальностей в историческом разнообразии культур.

Ареной для проверки чувствительности психологии по отношению к истории являются многолетние «бои за психологию в истории» (М. Блок, Л. Февр) и «бои за историю в психологии» (Л. С. Выготский). Одним из следствий этих многолетних дискуссий о взаимоотношениях между психологией и историей стало возникновение различных гибридных дисциплин – палеопсихологии (Б. Ф. Поршнев), исторической психологии (Э. Эриксон, Л. де Моз), способствующих пониманию механизмов селекции и поддержки индивидуальности на разных этапах истории человечества. В конце 1980-х годов очередной всплеск интереса к междисциплинарным исследованиям привел российских историков и психологов к созданию семинара по исторической психологии (А. Я. Гуревич, Л. М. Баткин, Вяч. Вс. Иванов).



*Густав Шпет*

Другим следствием выяснения взаимоотношений между историей и психологией является пересмотр самих исходных парадигм в разных областях психологии. Впечатляющим примером претензий психологов на причастность к происходящим в истории событиям может служить статья с нарочито эпатирующим названием «Социальная психология как история», принадлежащая известному социальному психологу К. Джерджену. Интенция такого рода пересмотра парадигм в социальных и поведенческих науках во многом обусловлена установкой на превращение психологии в науку, делающую историю, а не только изучающую ее. Именно такой попыткой является историко-эволюционный подход в психологии как науке о конструировании разнообразия.

В социологии коммуникационная функция изучения проекции целенаправленной деятельности как превращенной формы существования социальных систем разного уровня может помочь присту-

пить к диалогу с мастерами деятельностного анализа исторической динамики социальных систем – М. Вебером, Т. Парсонсом, Р. Дарендорфом, И. Гоффманом, А. Щюцем и Ю. Хабермасом. Различные аспекты деятельности как ресурса разнообразия при анализе исторической динамики общества раскрываются в теории социального действия М. Вебера, общей теории действия Т. Парсонса, драматической концепции действия И. Гоффмана и все более энергично звучащей теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса.

В исследованиях управления различными системами и организациями коммуникационная функция неодеятельностной парадигмы мышления позволяет приступить к диалогу с одним из основателей телеологического анализа целеустремленных систем Р. Акоффом и идущими по его стопам исследователями организационного поведения.

Можно продолжать эти примеры, обращаясь к концепциям, использующим разные проекции категории «целенаправленная деятельность» в экономике , политологии и т. д., но уже из приведенных вытекают следующие выводы:

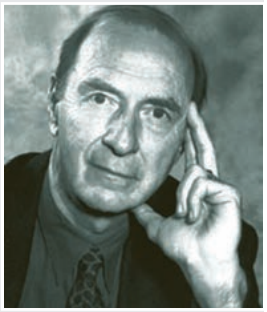
1) обращение к категории «целенаправленная деятельность» в качестве объяснительного принципа функционирования и развития сложных систем выступает как мейнстрим в различных поведенческих, социальных и гуманитарных науках;
2) парадигма мышления, эксплуатирующая категорию «целенаправленная деятельность», позволяет выделить генерирование разнообразия как функцию целенаправленной деятельности в эволюции сложных систем;
3) дальнейшее развитие неодеятельностной парадигмы мышления предполагает необходимость выхода за рамки психологии как отдельной науки.

В целом же намеченные выше линии потенциального диалога представителей неодеятельностной парадигмы мышления в психологии с представителями научных школ в других областях познания природы, общества и человека, апеллирующих к разным ипостасям категории целенаправленной деятельности, иллюстрируют открытость неодеятельностной парадигмы мышления и ее коммуникационные возможности для изучения разнообразия в разных «жизненных мирах».

Общая характеристика парадигмы неодеятельностного мышления была бы неполной, если бы я специально не акцентировал внимание еще на одной особенности неодеятельностной парадигмы – установке на социальное конструирование реальности, в том числе образования.

деятельность целенаправленная

В настоящее время я работаю над проектом, раскрывающим образование как ведущую социальную деятельность, участвующую в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности того или иного общества.

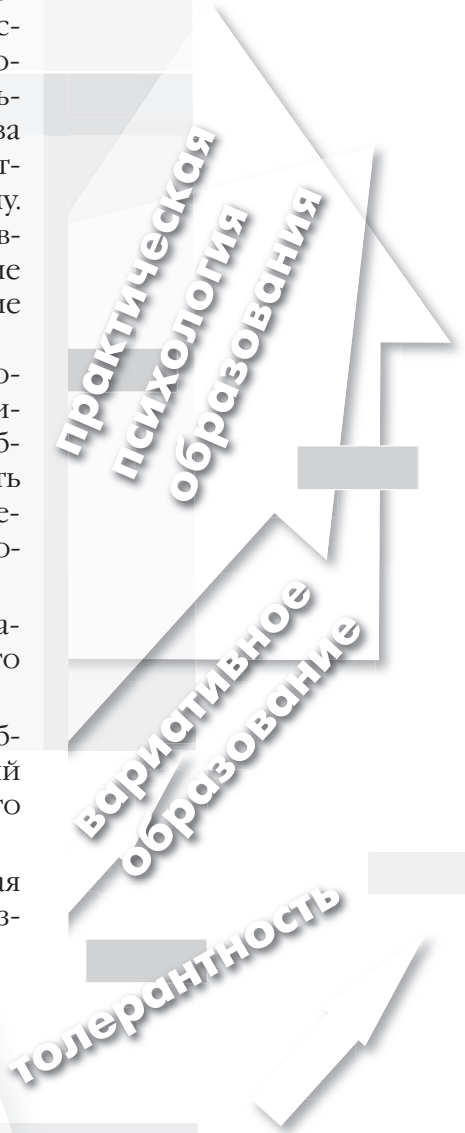


*Кеннет Джерджен*

Истоки развиваемых в этом проекте взглядов на образование как одну из ведущих социальных деятельностей, формообразующих историко-эволюционный процесс наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия), восходят к идеям школы культурно-деятельностной психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия, а также к близкому по духу этой школе постмодернистскому направлению методологии – социальному конструкционизму. Наиболее емко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» и К. Джерджена «Социальный конструкционизм: знание и практика».

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и методологии социального конструирования реальности позволила мне с коллективом коллег (И. В. Дубровина, В. А. Иванников, В. В. Рубцов, Г. У. Солдатова и др.) выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие российской системы образования как социальной практики:

- практическая психология образования как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- вариативное образование как установка на конструирование образования, обеспечивающее рост разнообразия и компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека;
- толерантность как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия.



Интегрирующая эти поиски гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования выражает общую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

Разработка проекта социокультурной модернизации образования связана прежде всего с необходимостью исследования проблемы идентичности, не раз обсуждавшейся в культурно-исторической психологии Дж. Верчем, Д. Холлад, В. Лачикоттом и др. Кризис идентичности после распада СССР и погружения советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов, как свидетельствуют различные социологические исследования национального самосознания и идентичности, стало своего рода «бездомным сознанием». В этой ситуации именно конструктивистская культурно-деятельностная психология проектирования идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России.

Утопии не раз становились источником конструирования альтернатив в жизни человечества.

Социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны является, по моему мнению, ключевой задачей социокультурной модернизации образования, без решения которой трудно осуществить движение России в направлении гражданского общества как общества разнообразия. Может быть, эта задача по жанру относится к социальным утопиям. Между тем, как показывает история, утопии не раз становились источником конструирования альтернатив в жизни человечества.

В завершение хочу напомнить, что более полувека назад три исследователя, не сговариваясь друг с другом, поставили психологию в центр классификации наук. Имена этих исследователей – логик, биолог и психолог Ж. Пиаже, философ Б. М. Кедров и психолог А. Н. Леонтьев. Неодеятельностная парадигма в мышлении, рассматривающая деятельность как основу существования разных миров и открывающая перспективы антропологического синтеза наук о человеке, природе и обществе, черпает вдохновение в этой гипотезе классификации современного познания.

# Механизмы подавления индивидуальности в тоталитарных культурах: как зарождаются и исчезают ведьмы и гении

*(Совместно с Мариной Гусельцевой)*

В этой работе мы попытаемся очертить контуры одного из направлений психологии – культурно-исторической психологии власти.

Как и любая сила, власть наиболее рельефно проявляет свою природу, сталкиваясь с той или иной формой сопротивления, противодействия. В этом смысле для культурно-исторической психологии власти весьма интересен драматический опыт динамических взаимодействий между властью и инакомыслием в разные периоды человеческой истории. Существует ли связь между волнами централизации, децентрализации власти и психоисторическими колебаниями активности инакомыслящих? В каких исторических ситуациях зарождаются и начинают конструировать культуру инакомыслящие: еретики, шуты, ведьмы, гении, диссиденты и т. п.? К каким социально-психологическим технологиям и механизмам прибегает власть, стремящаяся подавить различные формы феноменологии инакомыслия? С чем связан феномен появления в различные переходные периоды истории «созвездий гениев» и не менее впечатляющих «созвездий ведьм»?







*Иероним Босх.*
Несение креста.
Фрагмент.
1490 — 1500

*Рафаэль.*
Портрет папы Льва X.
1518 – 1519

*Питер Брейгель Старший.*
Охотники на снегу.
1565

Сразу же заметим, что тайну возникновения в культуре «созвездий гениев» и феноменов преследования инакомыслящих как в тоталитарных, так и в авторитарных культурах пытались разгадать многие ученые – как культурологи, так и естествоиспытатели. Например, О. Шпенглер, А. Тойнби связывали эти феномены с ростом цивилизаций. А. Кребер, отмечая появление в культуре великих людей «целыми группами», усматривал здесь влияние социокультурных факторов. В. И. Вернадский и А. Л. Чижевский предлагали обратить внимание

на естественные факторы исторического процесса, поскольку с планетарной точки зрения Земля и ее население представляют собой единый физический организм.

Социокультурные условия формирования гения были предметом анализа философов и историков. Мыслители, отдающие предпочтение роли генетических факторов, доказывали, что гении в одинаковой мере представлены в любую эпоху. Так, Н. В. Теплов полагал, что гении есть во всяком обществе и во всякий момент. С другой стороны, А. Кребер связал появление гениев с «конфигурациями культурного роста», а К. Ясперс показал, что переломные эпохи, ставя великие задачи, формируют великих людей.







*Михаил Державин*
*Александр Грибоедов*
*Александр Пушкин*
*Евгений Баратынский*
*Михаил Лермонтов*

Историки культуры описывали чередование в истории периодов подъема и спада творческой энергии, а современные культурные антропологи установили положительную корреляцию между децентрализацией (политической раздробленностью) и креативностью и показали, что рост империй ведет к культурному застою и повышению неадаптивной активности.

Однако все эти исследования представляют собой отдельные фрагменты изучения проблемы, и, на наш взгляд, историко-эволюционный подход позволяет объединить фрагменты исследований в общую интеллектуальную сеть знания.

### Механизмы подавления разнообразия в культуре

Согласно историко-эволюционному подходу развитие сложных самоорганизующихся систем предполагает противоборство двух тенденций – к изменению и к сохранению. Тенденция к сохранению реализуется в истории в виде тоталитарной культуры, централизованной системы, которая, эволюционируя, доходит до своего логического предела и пробуждает внутри себя оппозиционные неадаптивные силы, несущие ее гибель. И система, защищаясь, вынуждена



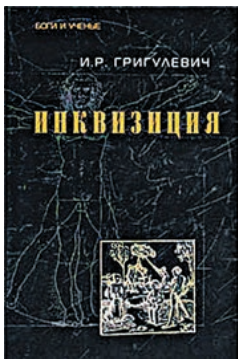
*Рогир ван дер Вейден.* Снятие с креста. Фрагмент. 1435

создавать механизмы стабилизации для удержания старого порядка и обороны от нововведений, различного рода инноваций.

Обладающей необъятной властью централизованной системой западного Средневековья являлась католическая церковь. Подобная ситуация сложилась исторически, так как лишь последняя, имея представительства во всех европейских странах, могла осуществить их объединение и преодолеть феодальную раздробленность, вставшую на пути исторического прогресса. Внутри этой системы с самого начала ее существования развивался основной оппонент, угрожающий ей гибелью, – еретики. И для самообороны система выработала специальные механизмы – аппараты средневековой инквизиции, нацеленно создававшиеся как государственные учреждения по преследованию ересей. Накануне Реформации, в XII–XIV веках, ереси приобретают сильнейший размах, выступая угрозой как церкви, так и государственному строю. Показательно, что как раз на это время приходится и расцвет инквизиции. На счету последней чудовищные преступления: истребление ученых, алхимиков, астрологов, преследования в области литературы и искусства. Это, увы, общая тенденция, свидетелями которой мы не раз становимся в истории: централизованная система в состоянии кризиса становится особенно чувствительной к иному мнению, что проявляется в совершенно неожиданных формах.

В любой тоталитарной системе силы «сохранения» в первую очередь набрасываются на тех, кто чем-либо отличается от окружающих, проявляет строптивость, неординарность.

Так, в XIV веке на Западе возникает эпидемия массового безумия – гонения на «ведовство», усиленно разжигаемое католической церковью. В результате этих преследований Европа лишилась наиболее красивых и образованных женщин и выдающихся мужчин. Число жертв в одной только Испании составило 300 тысяч человек, в Германии было истреблено 100 тысяч женщин, после чего красивые женщины стали там редкостью. Ожесточенно преследовалась всяческая индивидуальность, самобытность, не терпелось ни малейшее отклонение от «нормы», от общих канонов.




Чем объясняется тот факт, что в любой централизованной тоталитарной системе, будь то восточная деспотия, фашистская диктатура, казарменный коммунизм или средневековая инквизиция, силы «сохранения» в первую очередь набрасываются на тех, кто чем-либо отличается от окружающих, проявляет строптивость, неординар-

ность? Что происходит с массовым сознанием, когда разъяренная толпа захлебывается от восторга, глядя, как на костер ведут их соотечественников, и завороженно наблюдает сцены экзекуции? Или же исходит переходящими в неудержимую овацию аплодисментами, приветствуя новые жестокости вождя? Для чего принародно сжигали «ведьм»? С какой целью устраивали публичные процессы над «врагами народа»? Зачем нужны такие зрелища централизованной тоталитарной или авторитарной системе?

Основная стратегия развития авторитарных или тоталитарных социальных систем – самосохранение, воспроизводство и продление своего существования любой ценой.




Основная стратегия развития авторитарных или тоталитарных социальных систем – самосохранение, воспроизводство и продление своего существования любой ценой. Причем существенной поддержкой тоталитарных систем являются обыватели, люмпенизированные слои населения, грядущие и нынешние хамы (Дмитрий Мережковский), и система налаживает их воспроизводство, предоставляя им «хлеб и зрелища», освобождая от «химеры совести», поощряя «бегство от свободы», апеллируя к низким и темным сторонам души человека – для этого существуют особые «социокультурные технологии», механизмы превращения человека в «идеального заключенного» в концлагерях (они описаны в книгах Бруно Беттельгейма и Виктора Франкла).

Одним из основных средств здесь выступает психофашизм – приведение сознания в особое состояние, расщепленное на «мы» и «они». Для этого система открывает «охоту на ведьм», ищет «врагов народа», организует публичные показательные процессы и карательные операции, создает «театр абсурда».

Средневековая процедура обвинения ведьм по ритуалу схожа с процессами над «врагами народа» 30-х годов XX века, но одурманенное идеологией сознание современников не замечает абсурдности и нелепости происходящего. В этом проявляется феномен массового гипноза, овладевающего толпой, наблюдающей «распятие». Такая толпа, согласно Г. Лебону, представляет собой нечленимое целое – живую плазму слившихся в опьянении экстаза и страха, растворившихся, потерявшихся в ней индивидуальностей.

Тоталитарной системе крайне выгодно превращение людей в толпу.

Тоталитарной системе крайне выгодно превращение людей в толпу, так как это предоставляет ей возможность психологического манипулирования, суггестии, определенной обработки сознания. Поэтому тоталитарные системы практикуют массовые зрелища, принудительные митинги и собрания, «двухминутки ненависти» и тому подобные мероприятия. Феномен толпы представляет собой зону суженного сознания (наряду со специализацией в образовании, состоянием аффекта и мономанией). В толпе резко увеличивается некритичность мышления. И само общество в определенные периоды может быть организовано как толпа. Согласно Г. Тарду, толпа представляет собой собрание разнородных элементов, наэлектризованных страстью.

Феноменологию изменения личности в толпе мы находим в дневниковых записях С. И. Муравьева-Апостола: «Пусть другие расскажут, как шесть лучших рот моего батальона, краса и гордость полка, превратились в разбойничью шайку...»

«Массовые гипнозы» способны перерастать в «массовые психозы» типа Крестовых походов детей, демономании, плясок Витта, имевших место в Севенне, Кельне, Меце, Страсбурге в XIV веке.

Среди многочисленных примеров отметим демономанию в Германии (Артуа,1549); конвульсии «гранд истерик», разразившиеся в женских монастырях в середине XVI века, религиозную эпидемию в Швеции в 1841–1842 годах. Болезнь способствовала распространению суеверий, а суеверия, в свою очередь, поддерживали эпидемию. Вильям Гирш в своей книге «Гениальность и вырождение» рассматривал, каким образом психические эпидемии изменяли мировоззрение масс (менталитет). Этот автор исследовал социокультурную почву для возникновения подобных эпидемий. К предпосылкам их возникновения относятся религиозно-мистическое воспитание с детства, сензитивность к внушениям, легкость заражения.

Примечателен факт, что на иной культурной почве дело не доходит до эпидемий, так, спиритизм в последующем историческом развитии был локален и не привел к пыткам и кострам. Тем не менее В. Гирш предостерегал от имевшего место в его время распространения «гипнотизма»: «...В руках толпы, став любопытной забавой, гипнотизм может повести к самым печальным последствиям. ...Нельзя придумать ничего возмутительнее театрализованных представлений профессиональных гипнотизеров». Кризисное, в особенности посттоталитарное, общество остается питательной почвой для психотерроризма, поскольку в массах преобладают следующие черты: доступность внушению, чувствительность, подражание, склонность к мистицизму.

Однако противостоять психофашизму способна развитая индивидуальность с присущей ей независимостью мышления и личным



*Казнь.* Гравюра. XVII в.



*Охота на ведьм.* Миниатюра. XV в.

достоинством, бытием «не по лжи». И поэтому тоталитарные системы стремятся уничтожить социальные институты индивидуализации и зоны развития в культуре, например придушив искусство.

Ложь как контекст развития также может выступить в качестве механизма подавления индивидуальности, и этот феномен был художественно проанализирован А. И. Солженицыным. Насилие быстро устаревает, через несколько лет своей тирании становится уже не так уверено в себе и призывает в союзники ложь. «Насилию нечем прикрыться, кроме лжи, а ложь может держаться только насилием», требующим от человека ежедневного участия во лжи. И именно здесь А. И. Солженицын обнаруживает рычаг освобождения человека – личное неучастие во лжи.

«Охота на ведьм», «поиск врага» необходимы тоталитарной системе еще и для того, чтобы оправдывать состояние централизации и наращивать механизмы подавления и сохранения. Так, в XIII веке возникают ордена доминиканцев и францисканцев в качестве специальных иерархических организаций для преследования ересей. Они просуществовали до XIV века, а затем пожрали самих себя. В XII–XIII веках в Европе создаются целые сети инквизиционных трибуналов, а в XIV веке – один из самых зловещих орденов: иезуиты. Созданные организации, перемолов еретиков, уже не могут остановиться и, чтобы оправдать свое существование, начинают гонения на «ведовство». Поскольку ведьма «аккумулировала вековой опыт народной традиции», это было и наступлением на «карнавальную» культуру. Еретики же, согласно А. Я. Гуревичу, представляли собой в средневековой культуре феномен сознательного самостроительства индивидуальности.



*Питер Брейгель Старший.* Слепые. 1568

В общей сложности в Западной Европе XIII–XIV веков преследуются катары, вальденсы, гиллельмиты, апостольские братья, фратичелли (в Италии), спиритуалисты, организуются гонения на мавров и иудеев, на университетские интеллектуальные круги, позже в Испании и Португалии – на гуманистов и протестантов. Средства и методы тоталитарных систем не отличаются разнообразием – это доносы и пытки, вымышленные причудливые обвинения (вроде масонского заговора или шабаша ведьм), геноцид, изгнание с территорий. Объект преследования всегда один – инакомыслящие, еретики, малые группы людей, альтернативные официальной культуре.

Важный принцип тоталитарной централизации – монолитность, единство. И в ситуации кризиса этот принцип способен продлить системе жизнь, обеспечивая хотя бы видимую стабильность.

Культуры в предельной стадии централизации способны закручиваться в дремучий застой и медленно погибать, разлагаясь в эпохе падения, если не сработают «защитные механизмы» развития и культуру не оживит предадаптивная активность. Подобным образом исчезли многие древние цивилизации.

Самосохраняясь, централизованная система вынуждена искать средства предохранения от предадаптивной активности. К таким средствам относится недопущение в культуре появления индивидуальности. Поскольку индивидуальность, своим бытием несущая в культуру вариативность, разнообразие, творчество, вольномыслие и прочий «хаос», – основной разрушитель тоталитаризма и заклятый враг централизованной системы. Преследуя инакомыслящих, таящих угрозу разрушения порядка, система сохраняет себя. И в предчувствии агонии становятся хороши любые средства, дающие эффект нивелировки индивидуальности: от прямого физического устранения ее из культуры (сожжение на кострах, концлагеря, массовые расстрелы и казни, высылка в эмиграцию) до применения более «цивилизованных» средств (психотехнологий, монополии на распространение информации, запрещение свободы перемещения, контроль над институтами социализации, душение искусства, регламентация досуга и быта и т. п.).

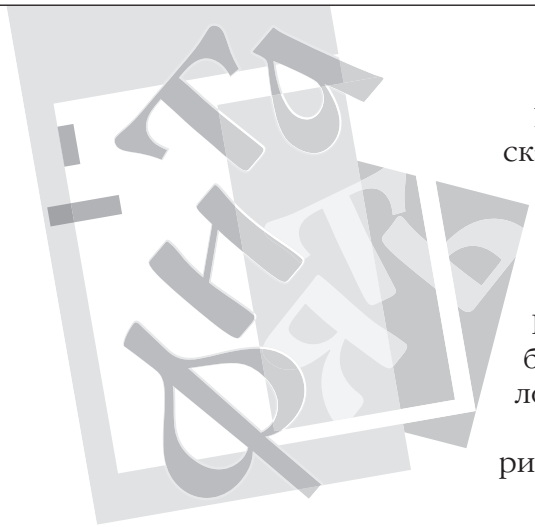
Так, в Испании с 1526 года была введена цензура на книги и печать, практиковались индексы запрещенных книг и сожжение последних на кострах, подвергались гонениям интеллектуальные круги, на ученых был надет «намордник».

В царствование Ивана Грозного вводилось общерусское летописание, книгопечатание унифицировало книжную культуру и было подцензурно, осуществлялся контроль над переводами, редактировались жития святых, подвергались гонениям «неправо мудрствующие»; издавались «Стоглав» (правила иконописания, ведения службы) и «Домострой», регламентирующий частную жизнь. Самобытные города подчинялись идеологическому контролю Москвы.

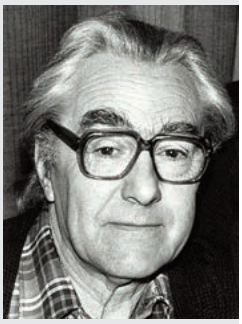
В гитлеровской Германии монополизировалась печать, радио и кино, велась нацистская пропаганда, объявлялась охота на интеллигентов-евреев, цыган, выделявшихся образом жизни, и на психически больных.



*Сожжение книг.* Германия. 1933

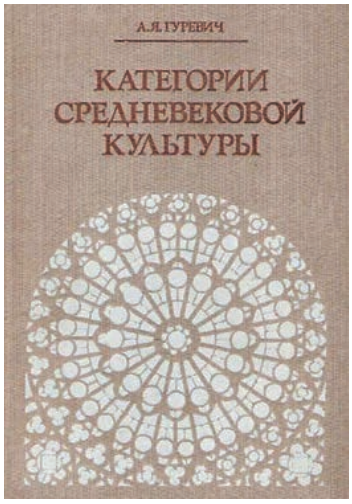


В России вскоре после 1917 года Н. К. Крупская составляла индекс запрещенных книг, которые изымались из библиотек. Среди них были: Библия, Коран, книги Платона, Данте, И. Канта, А. Шопенгауэра, В. С. Соловьева, И. Тэна, Ф. Ницше, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова и др. В 1922 году в эмиграцию были отправлены известные «корабли философов».



*Арон Гуревич*

Как показала на отечественном материале В. Т. Нанивская, деформация личности осуществлялась посредством социального института школы. Целью унификации системы образования («единая трудовая школа») было научить всех «мыслить и чувствовать по-коммунистически», для этого использовалось принуждение, собственная активность ребенка канализировалась к усвоению, знания идеологизировались и уплощались («тотальная политизация обучения на фоне обеднения преподаваемого материала»).




Эволюционный смысл знака заключается в его воздействии на поведение.

Задача тоталитарных культур – превратить человека в надзирателя за самим собой.

Этой же цели служила и послереволюционная реформа орфографии, заключавшаяся в изъятии смыслоразличительной буквы «фита», отмене буквы «ять», слиянии восьмеричного и десятеричного «и». Смысл реформы был в том, чтобы сделать практически недоступными тексты минувшего, стереть историческую память, нарушить преемственность культуры; поставить преграды к пониманию славянских языков, религиозной литературы. Г. Ч. Гусейнов показывает, как подобный социолингвистический эксперимент привел к опустошению слова от духовного смысла и к тормозящей внутренний диалог словесной фетишизации.

На службе сохранения тоталитарной культуры состояла риторика. С ее помощью формировалось ирреальное, неадекватное действительности сознание, мировидение (возникали идеи поворота северных рек, верификации истинности соответствием цитате вождя мирового пролетариата). Нагруженность сознания знаками заглушала «личностные смыслы»; «значения» вращивались извне, а не произрастали изнутри; употребление знаков становилось магическим, а его господство над личностным смыслом – рудиментарным.

Обратившись к концепции Л. С. Выготского, посвященной проблемам сигнификации – созданию и употреблению знаков, мы увидим, что эволюционный смысл знака заключается в его воздействии на поведение; посредством знака происходит

овладение сознанием – своим сознанием и сознанием Другого. Поэтому тоталитарные культуры вводят над знаками социальный контроль. Их идеальная цель – достичь того, чтобы повиновение возникало на уровне самоовладения (сознание раба).

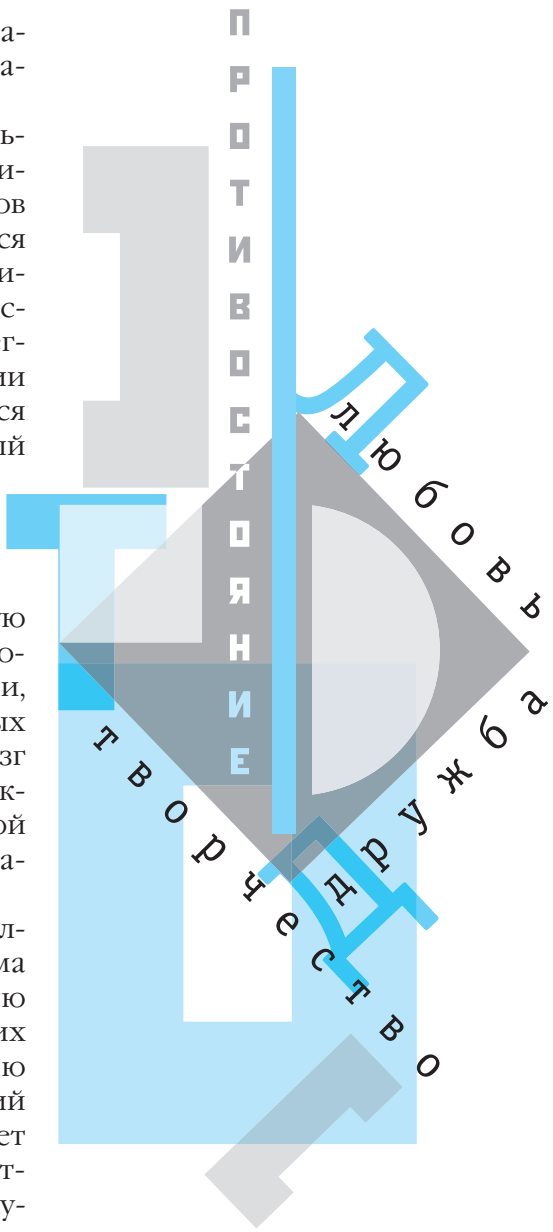
Отсюда проистекала задача тоталитарных культур – интериоризировать внутреннего повелителя, цензора в самом сознании человека, превратить человека в надзирателя за самим собой.

Однако поведение человека детерминируется не только знаками, но и личностными смыслами, феноменологическим проявлением чего служит прислушивание творцов к «внутреннему голосу». Тоталитарные культуры стараются перекрыть этот канал свободы, разрушая институты индивидуализации, порабощая и ограничивая искусство как источник полисемантичности, вводя всевозможные регламенты, эволюционная роль которых состоит в лишении выбора. Человек, таким образом, психотехнизировался под нужды системы: чеканился «штифтик», социальный «зомби», удобный для режима.

Приведем иллюстративный пример из исследования А. Б. Залкинда «Очерки культуры революционного времени»: «Коммунист представляет собой напряженную нервно-психическую организацию, пребывающую в состоянии непрерывного идеолого-эмоционального сосредоточения. Идея революции, интересы революции, перспективы революции, анализ как общих, так и частных вопросов революционного процесса пронизывают мозг коммуниста ежеминутно... Максимум единомыслия, максимум интимно-идейного сживания со всей атмосферой учреждения вообще является первоочередным требованием, предъявляемым к лечению партработников».

Однако, как показали драматические судьбы А. И. Солженицына, А. Д. Сахарова, В. Франкла, Б. Беттельгейма и др., освобождение от принудительного к сознанию влияния знака – в рефлексии, т. е. в производстве своих внутренних смыслов. Противостояние подчинению можно найти также в сфере межличностных отношений (дружбе, любви), в сфере творчества, – все это помогает личности выйти из зоны подавления социальным контролем. Поэтому централизованные системы и покушаются на частную жизнь граждан, подвергая ее упорядочению по своему образу и подобию.

Тоталитарные культуры пробуждают самые низшие формы поведения.



Для индивидуальности овладение своим поведением означает принятие на себя ответственности за поступки, за собственное развитие и за будущее своей культуры.

Обращаясь к «рудиментарным формам» (сохранившимся остаткам «древних систем поведения») психики, эти системы нивелируют индивидуальность человека. Тоталитарные культуры, своими технологиями оживляя «спящие почки» рудиментарных форм человеческого поведения, подавляют индивидуальность. Средствами этого служат собирание людей в толпы (где легко возникает суггестия), публичные экзекуции (где актуализируются страх, ненависть, месть), регламентации (лишение личностного выбора) и т. п. К феноменологии такого рода воздействий относится и возрождение некоторых религиозных культур. Так, американский психолог С. Хассен изучал, как деструктивные секты, используя культурные обряды инициаций, овладевают сознанием своих адептов, перестраивая их картину мира.

Культуры тоталитаризма не дают личности овладеть своим поведением, они владеют им сами.

Известны различные уровни волевого поведения – автоматическое подчинение вождю, бросание жребия, овладение настоящим через воображаемое смысловое будущее (В. А. Иванников, 1985). Тоталитарные культуры пробуждают самые низшие формы поведения. Для индивидуальности овладение своим поведением означает принятие на себя ответственности за поступки, за собственное развитие и за будущее своей культуры. Тоталитарные режимы стараются этого не допустить, возвращая людей на инфантильный уровень, как это показали Б. Бетельгейм и В. Франкл, смысл чего как раз в актуализации рудиментарных форм первобытного поведения. Культуры тоталитаризма не дают личности овладеть своим поведением, они владеют им сами.

Можно выделить две стратегии тоталитарных систем: обезличивание и апелляция к низменному.

Таким образом, мы можем выделить две стратегии тоталитарных систем: обезличивание (техники превращения в толпу, коллективной поруки, лишения выбора) и апелляция к низменному (зависть, страх, доносительство, вендетта и т. п.). Смысл первых – в деиндивидуализации; эволюционный смысл вторых – разъединение, распад возвышающих человеческих связей (дружбы, любви, духовного наставничества), поощрение эгоистического индивидуализма. Мы можем также сделать предварительный вывод о различиях в функционировании сообществ гуманистических и тоталитарных культур: если в одних единицы объединены в развивающую систему («лаборатории жизни» – Ю. М. Лотман), то в других наблюдается механическое объединение элементов в толпу.

### Роль неадаптивной активности в подготовке Ренессанса

«Начало XVI века в Европе – великая эпоха. Эпоха радикального перелома в европейской культуре, когда закладывается матрица ее развития на столетия вперед. Время благородных порывов и сожжения «еретиков», увлечения античной культурой и облав на ведьм, благочестивых диспутов и изощреннейших пыток.... Но все эти, казалось бы, разнородные элементы, столкновения, персонажи, тенденции как-то утрясаются, уплотняются, сообразуются в единый поток социального развития, в мироощущение, возвещающее наступление буржуазной эры» (С. Цвейг. «Совесть против насилия»).



*Микеланджело Буонарроти.* Роспись потолка Сикстинской капеллы. Фрагмент. 1508–1512

Тоталитарная централизация, достигая своей кульминационной точки, становится тормозом для дальнейшего развития культуры. Возникающий кризис обостряет противоречия централизации. В эпохи скачков старина и новизна, отмечает А. М. Панченко, исследовавший русскую культуру в канун Петровских реформ, демонстрируют взаимную враждебность и настаивают на несовместимости. Поэтому развитие официальной культуры закономерно заканчивается взломом традиций.

Ответ на вопросы, кто взламывает эти традиции и откуда берется возможность альтернатив, дается в работах М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана, посвященных анализу «антимира», «карнавала» и зон неопределенности в культуре. Именно в последних и складывается оппозиция существующему социальному порядку, готовится фундамент для новой культуры, выразителем которой становится неадаптивная активность, которую олицетворяют через свои поступки и деяния неформалы и неадаптанты. Согласно историко-эволюционному подходу, существует несколько разновидностей неадаптантов – аномалы, асоциалы и гении. Эти виды неадаптантов решают разные задачи: душевнобольные поддерживают в обществе

Чем сильнее довлеет одна сторона, тем ощутимее ей противостоит другая.



элементы культуры достоинства, асоциалы появляются в ситуациях культурных тупиков, пробуждая общество к переменам, а гении – спутники переломных эпох – соединяют «разорванные» времена и решают в лимитах времени великие задачи культуры и цивилизации.

Неадаптивные элементы присутствуют в любой культуре. Но подавление в централизованной системе полифонии и полисемантичности голосов ведет к их защитному вытеснению в периферийные зоны культуры. Так возникают напряженные оппозиционные течения, строящиеся по логике от противного. Например, церковной аскезе в народной культуре противопоставляется гротеск тела и пира, официальной серьезности русской культуры – институт шутовства.

И чем сильнее довлеет одна сторона, тем ощутимее ей противостоит другая. В эпохи кризисов и скачков, когда возникает эволюционная необходимость в антимирах, карнавальные элементы вырываются на передний план в виде неадаптивной активности, наливая официальную культуру свежими силами либо сметая ее вовсе (М. М. Бахтин). Взламывая устоявшееся, подрывая традиции, неадаптивная активность расчищает пути для становления грядущей культуры, а извергающиеся недра Большого времени предлагают разнообразный строительный материал, тогда как на поверхности культуры ведется интенсивный поиск путей развития.

Взламывая устоявшееся, подрывая традиции, неадаптивная активность расчищает пути для становления грядущей культуры.

Средневековые университеты породили движение вагантов. Шумные ватаги школяров нарушали городской покой, устраивая бурные диспуты и буйные пирушки. Вагантами (в пер. с лат. – бродячие) называли студентов-кочевников, странствующих из города в город, из университета в университет по дорогам Европы. Школяры учатся благородным наукам – в Париже, древним авторам – в Орлеане, судебным кодексам – в Болонье, медицинским припаркам – в Салерно, демонологии – в Толедо.



Средневековый университет представлял собой не столько структуру, сколько свободное сообщество преподавателей и учеников. Университеты пользовались огромной самостоятельностью и нередко были неподконтрольны даже местным властям. Создавался новый академический быт между скудостью предыдущих веков и уже застывшей четкостью форм научной жизни, характерной для эпохи апогея – XIII века, свободно творящийся школьный быт в интересующее нас время имеет особое своеобразие. Все уже полно жизни, но все еще совершенно свободно, несколько расплывчато и неопределенно, все еще имеет пленительный аромат новизны. В Париже – творческой лаборатории школярской жизни в XII веке складывается особый че-

ловеческий тип – тип средневекового студента-клирика, вырвавшегося из обычных отношений и ведущего жизнь добровольного изгнанника и скитальца на чужбине.

Ваганты – характерный пример неадаптивной активности. Свой кочующий образ жизни они противопоставили средневековой оседлости; их крамольные стихи (многие ваганты были даровитыми поэтами) выворачивали наизнанку ритмы латинских церковных гимнов. В стихах прославлялись кабацкие вакханалии, азартные игры, плотская любовь в противовес церковной идеологии и аскетизму. Телесность и гротеск поэзии вагантов отражали культуру народного «низа»; в литературу проникал смех, появлялись первые сатирические нападки на церковь (своего рода гласность).

Влившись в официальную культуру, ваганты вдохнули в нее жизнь, по выражению М. М. Бахтина, «оплодотворили ее». С них начинается новый этап в развитии европейской литературы, а литературные течения отражают динамические изменения ментальности. Ваганты сделались и предвестниками Возрождения, доминантами которого стали натурализм, чувственность, раскрепощенность сознания, а девизом – Красота, Удача, Свобода.




В переходные эпохи, пишет М. М. Бахтин, народная культура с ее концепцией незавершенного бытия и веселого времени оказывает могучее влияние на большую литературу, как это особенно ярко проявилось в эпоху Ренессанса.

В переходные эпохи народная культура с ее концепцией незавершенного бытия и веселого времени оказывает могучее влияние на большую литературу.

Однако расцвет вагантства был пышен, но кратковременен. К концу XIII века наиболее отъявленных бунтарей постигли репрессии (так проявляли себя силы сохранения в куль- туре), другие же рассеялись в обществе. В целом же неадаптивное движение все больше наливалось творчеством и вскоре разразилось потоком странствующих поэтов – трубадуров, менестрелей и миннезингеров.

Другими источниками Ренессанса, подтачивающими централизацию и деспотическую власть изнутри, явились еретическая неадаптивная активность и философская мысль Античности, в X–XIII веках проникшая на Запад в результате Крестовых походов. XI–XIII века отличались бурным ростом городов – очагов ереси, и интенсивным диалогом между Востоком и Западом. Благодаря появлению множества частных школ церковь утратила монополию на образование. Эта децентрализационная волна породила новую молодежь, но, оказавшись невостребованными в старой системе, образованные молодые люди сделались для нее дезорганизующим явлением.

Еретики же были непосредственной оппозицией официальной культуре, системообразование которой осуществлялось связующей




*Мартин Лютер*

силой религиозного «идеала рациональности». Религиозные представления составляли существенный элемент массового сознания, отмечает Л. Н. Митрохин, оказывая значительное влияние на политические и социальные битвы той поры... на формирование миротворческой мысли и политики веротерпимости, – одним словом, на всю духовную жизнь. ...Именно религия – в ту эпоху идеология господствующая – наиболее концептуально оформляла опыт массового сознания, обнаруживая общий вектор движения культуры.

В столкновении с официальной идеологической парадигмой зарождалось и движение протестантизма. В протестантизме вырабатывалось иное представление о человеке, иная этика, иное отношение к труду, религии и обществу, в сущности – иная картина мира. Согласно исследованиям М. Вебера, именно протестантизм оказался той социальной лабораторией, в которой выпестовался «дух капитализма».

Защитницей средневековых порядков сделалась католическая церковь, представляющая уходящую культуру, пользующаяся реальной властью и чутко реагирующая на зарождающиеся инновации. Альтернативными же силами стали антицерковные движения, которые в это время также нарастают в крайней пестроте и вариативности. Эти разнородные силы нуждались в объединяющей программе. Такая программа появилась, когда 31 октября 1517 года священник Мартин Лютер вывесил на церковных воротах тезисы, обличающие церковную практику. Рим среагировал на это событие активизацией механизмов подавления, и конфликт между официальной и оппозиционной культурами начал интенсивно развиваться.

Концепция личной веры позволяла сместить акценты с внешней регуляции поведения на внутреннюю.

Программа М. Лютера в логике метаморфоз от Средневековья к Новому времени воспроизводила коперниканский переворот в сфере духа, тем не менее не порывая с религиозным контекстом. Концепция личной веры позволяла сместить акценты с внешней регуляции поведения на внутреннюю; аналогичным образом и в сфере этики на первый план выдвигались внутренние мотивы. Своим интересом к внутреннему миру человека протестантизм психологизировал теологию, сделав ее предметом реального человекознания (страх Божий, озарение и т. п.). Таким образом, протестантизм выступил лабораторией по производству иной ментальности.



*Жан Кальвин*

Наряду с вариантом будущего культуры по М. Лютеру (реальная парадигма) существовали варианты по Э. Роттердамскому (гуманистическая парадигма) и по Ж. Кальвину (теократическая парадигма). Не только сами доктрины, но и духовные пути их создателей оказались различными.

Если М. Лютер выстрадал свою идею личного богопознания, то Ж. Кальвин больше рассуждал и систематизировал, результатом

чего стала его книга «Наставление в христианской вере» – энциклопедия протестантизма. Более того, Ж. Кальвину удалось реализовать в Женеве теократическую республику – одну из осуществившихся социальных утопий. Классическая картина тоталитарной культуры передается следующей иллюстрацией: гражданам строго предписывалось регулярное посещение богослужений, контролировался ввоз и издание книг, действовали жесткие регламентации насчет того, во что одеваться, чем питаться, какие имена давать новорожденным и т. п. Под строгим запретом оказались концерты, танцевальные вечера, массовые развлечения, члены правящей консистории постоянно посещали дома жителей, дабы контролировать образ из жизни и мыслей. Кальвинизм таким образом тоже создавал ментальность, порождал «новый тип людей».

Ереси выступали в качестве защитных механизмов развития, против которых ополчались государственные механизмы подавления.

Ереси быстро распространялись в Европе, где порядки официальной церкви, отражавшие культуру падения, вызывали у населения недовольство. Ереси выступали в качестве защитных механизмов развития, против которых ополчались государственные механизмы подавления.

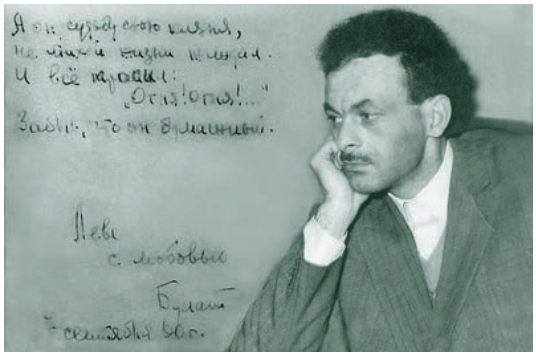
Своеобразные еретические волны мы можем обнаружить и в отечественной истории. В логике историко-эволюционного подхода, в котором постулируется присутствие неадаптивных элементов в любой культуре, мы наблюдаем, что нарастающей волне послереволюционной централизации поначалу противостояли еретики-интеллигенты, не принявшие революции, в лице, например, И. П. Павлова (утрированно крестившегося у каждой церкви), «старой профессуры», впоследствии высланных ученых и философов; затем еретики в советской литературе – Б. Пастернак, А. Ахматова, О. Мандельштам. («Страсть всякого поэта к мятежу» – отмечала М. И. Цветаева.) Позже появляются диссидентство и правозащитное движение, связанные с культурной эпохой «оттепели».

Литература по своей природе – это инакомыслие, движение интеллектуальное, это процесс самостоятельного и бесстрашного думания.

Диссиденты – явление принципиально новое и возникшее непосредственно на почве советской действительности, отмечает А. Д. Синявский. Отечественное диссидентство реализовывалось преимущественно в писательстве. Литература по своей природе – это инакомыслие... диссидентство... движение интеллектуальное, это процесс самостоятельного и бесстрашного думания. Следует отметить, что, несмотря на государственный тоталитаризм, шло интенсивное развитие культурных антимиров – творческие силы реализовывались на «необщих путях»: в мультипликации, в переводах, в детской литературе.

Рычаг, поднимающий мир, – везде, в каждой точке.

Все эти движения в конце концов расшатали государственную машину, которая разорвалась перестройкой. В этом процессе мы наблюдали и извержение «бессознательного» в виде открывшихся архивов и со всех сторон проникающих в культуру текстов, и чувствительность к индивидуальности, и рост разнообразных форм неадаптивной активности, и активизацию сил «сохранения» (балтийские, тбилисские и российские события 90-х годов XX века).



Дилемма – социальное или духовное переустройство общества – стара как мир. Взглянем на нее новыми глазами. И социальное и духовное переустройство, и изменение мира, и изменение себя лишь частности единого процесса. Если каждый в своей жизни сделает что-то с собой сам, пишет М. К. Мамардашвили, то и вокруг что-то сделается. Рычаг, поднимающий мир, – везде, в каждой точке. И Культура достоинства, выделенная нами как идеальный тип, начинается везде, начинается с личности, которая недостойно жить больше не хочет.

Чувство собственного достоинства – вот загадочный инструмент:
Созидается он столетьями, а утрачивается в момент.
Под гармошку ли, под бомбежку ли, под красивую ль болтовню,
Иссушается, разрушается, сокрушается на корню.
Чувство собственного достоинства – вот загадочная стезя,
На которой разбиться запросто, но обратно свернуть нельзя,
Потому что без промедления, вдохновенный, чистый, живой,
Растворится, в пыль превратится человеческий образ твой.
<…>
Что б там тьма и зло ни пророчили, кроме этого, ничего
Не придумало человечество для спасения своего.

*Булат Окуджава*

# Охота на ведьм: исторический опыт интолерантности



Совсем недавно появилась книга Марии Тендряковой с интригующим названием «Охота на ведьм: исторический опыт интолерантности». Сразу возникает множество вопросов: к какой сфере исследований относится подобного рода работа? Какая наука осмелится заявить, что она сможет рассмотреть сложнейший феномен, связанный с проявлением социальной агрессии, жестокости, нетерпимости и фанатизма в разные периоды истории человечества? Какие средства анализа необходимы для решения всех этих вопросов?

На мой взгляд, на сегодняшний день ответы на эти вопросы лежат в области совершенно особого жанра, имя которому – научная публицистика. Научная публицистика – это вовсе не литература, которая стремится просто и популярно объяснить многообразие окружающих нас миров. Она выполняет особую миссию – миссию прорыва к целостному пониманию действительности, движения мысли «поверх барьеров» (Борис Пастернак). Блестящими образцами научной публицистики являются книги К. А. Тимирязева «Клетка», И. И. Мечникова «Этюды оптимизма», А. Эйнштейна и Л. Инфельда «Эволюция физики». Я обращаюсь здесь к святой галерее этих имен только для того, чтобы мы поняли, что существующий стереотип научной публицистики как литературы при, около, рядом с наукой не соответствует реальности. Научная публицистика в собственно культурном значении этого жанра – это всегда зона прорыва к тем проблемам, на которые замкнутые в своих комнатах науки ищут и не находят ответа.




Исследование Марии Тендряковой по жанру – научная публицистика, а по принадлежности к области научного знания – это ярко выраженное междисциплинарное исследование. В работе рассматривается под лупой один из самых неоднозначных феноменов в истории человечества, феномен, связанный с пониманием социальной группой странных людей, непонятных людей, людей как носителей неопределенности.

Явление охоты на ведьм в широком смысле этого слова непосредственно связано с двумя парадигмами понимания мира:

Научная публицистика выполняет миссию прорыва к целостному пониманию действительности, движения мысли «поверх барьеров»



парадигмой конфликта и парадигмой толерантности. Парадигма конфликта, озвученная тремя великими конфликтологами – Ч. Дарвином, К. Марксом и З. Фрейдом, утверждает, что конфликт – это движущая сила развития мира. Парадигма конфликта не только вошла в научное мышление XX–XXI веков. Она буквально была воплощена в философии, в истории, в литературе и даже воспета поэзией.

Мы так привыкли думать, что конфликт движет миром, что при этом забыли простую вещь, что каждая наша концепция во многом определяет реальность. В этом плане вложенные в уста Воланда слова Михаила Булгакова «Каждому по его вере» имеют огромный исторический смысл. Каждому по его вере. Кто верит в конфликт, тот рано или поздно получит общество, в котором всем правит именно конфликт, приводящий в конечном итоге к разрыву, боли, агрессии, охоте на инаковерующих, инакомыслящих и на самых разных странных людей, в том числе на ведьм, диссидентов, трикстеров, шутов, дон-кихотов.

Каждая концепция во многом определяет реальность.

Но есть и другая парадигма, по отношению к которой парадигма конфликта занимает, на мой взгляд, более частную позицию. Это парадигма толерантности.

Сегодня существуют совершенно разные интерпретации толерантности, иногда сводящие ее к дихотомии «терпимости – нетерпимости». Понятие же «толерантность» значительно объемнее.

Толерантность – это прежде всего особая цивилизационная норма. Как цивилизационная норма толерантность выполняет следующие функции:

- Обеспечение устойчивого развития человека и социальных групп в мире разнообразия.
- Право каждого человека быть иным. На этом я делаю особый акцент. Право, если отнести это свойство толерантности к исследованию Марии Тендряковой, быть.
- Толерантность как баланс противоборствующих сторон в экономике и политике.
- Толерантность как возможность диалога и накопления согласия различных мировоззрений, религий, культур, различного рода образов миропонимания.

Вот те грани толерантности, которые выступают, когда мы обращаемся к парадигме толерантности, в гегелевском диалектическом смысле слова, снимающей парадигму конфликта.

Именно в свете парадигмы толерантности совершенно по-иному раскрываются такие явления, как тоталитарная культура, террор, доносы, борьба с инакомыслием. Все это видится не исключениями, не социопатологией, а средствами погашения разнообразия, кото-

рыми пользуется та или иная авторитарная система в определенные отрезки времени.

Что такое ведьма? Что такое шут? Что такое диссидент? По сути дела, как только в культуре начинает нарастать разнообразие (а разнообразие – один из ключевых критериев прогресса), подключаются иные механизмы, работающие на элиминацию, на погашение разнообразия. Тут и появляются те фигуры, которых нужно извести, чтобы погасить разнообразие. Если угодно, диссидентами, ведьмами, евреями в ситуации Холокоста и другого рода жертвами – назначаются. Они назначаются теми, кто отстаивает и несет идеологию общества фанатичного, фундаменталистского тоталитарного толка. Именно с этой точки зрения для нас представляет интерес широкое по своей палитре исследование Марии Тендряковой. Заметьте, подзаголовок книги: «Исторический опыт интолерантности», а не исторический опыт деструкции, конфликта, агрессии.



*Иллюстрация к книге Себастьяна Бранта «Корабль дураков»*

Каждый раз, когда пытаешься постичь подобного рода феномены, невольно хочется задать вопросы, а почему те или люди получают атрибуцию ведьмы? Почему те или иные люди получают атрибуцию диссидентов? И ужасно хочется, следуя традиции рационального мышления, найти единственную и главную причину, которая все объяснит и поставит все на свои места. Вслед за М. К. Мамардашвили напомню, что понимание истории культуры не укладывается в рамки классического идеала рациональности. Явления культуры невозможно объяснить одной лишь адаптацией. Объяснение исторических событий невозможно свести к одной-единственной, даже самой весомой, причине.

Разнообразие – один из ключевых критериев прогресса.

Можно ли объяснить некоторые грани феноменов интолерантности экономическими причинами? Безусловно. Можно ли феномены интолерантности объяснить культурологическими причинами? Безусловно. Можно ли чувствовать себя более или менее уверенно, объясняя интолерантность в духе этнопсихологии, исторической психологии, психологии личности, поднимая на щит тем самым психологическую детерминацию? Почему бы нет. Казалось бы, эклектика без границ. Нет, не эклектика.

Если мы исповедуем вслед за М. К. Мамардашвили идеологию неклассического понимания реальности как множественности с ее разными адаптивными и неадаптивными формами, мы должны сказать, что у каждого феномена существуют разные основания. И вопрос,

какое основание мы возьмем за отправной пункт в ходе историко-эволюционного анализа, подбираясь к пониманию этого феномена, какую шкалу для его объяснения выберем, какой масштаб для его видения и понимания мы установим, – это определит не только наш исследовательский ракурс, но и суть предмета самого исследования. Исследуемой реальности небезразличен тот методологический инструментарий, посредством которого мы ее препарируем. В конечном счете это и определяет один из возможных «правильных» ответов на поставленные вопросы. Я начал с того, что существуют две полярности: полярность конфликта и полярность толерантности, но, может быть, это и прозвучит с иронией, даже между этими двумя подходами необходима коммуникация через идею толерантности. Точно так же она необходима для понимания мира через экономическую детерминацию, социокультурную детерминацию и, наконец, психологическую детерминацию.

Охота на ведьм – это средневековье, которое все еще не стало историей.

Вместе с тем все мы пленники своей науки. И из стиля мышления, который сформировался за жизнь в той или иной профессии, невероятно трудно выпрыгнуть.

Но можно слегка приподняться над морем фактов, если наберешься дерзости, наглости и окаянства претендовать на жанр научной публицистики. Трудность этого жанра еще и в том, что он предполагает многоролевость того, кто его избирает: роль ученого, роль человека, которому дано перо и который к тому же должен быть носителем мифопоэтического мышления. Я использую этот термин, еще раз утверждая, что к логическому мышлению, к рациональному мышлению не может быть сведено понимание окружающей нас разнообразной реальности.

Поэтому для тех, кто хочет увидеть самые разные перепады культуры, для тех, кто готов понять, что наивно сводить к концепциям заговора те или иные исторические события, а также для тех, кто наберется мужества осознать, что тоталитарная культура – это не культура, ушедшая в историю, а культура, сосуществующая с либеральной культурой, как и культура полезности сосуществует с культурой достоинства, – для всех тех будет интересно прочесть публицистически яркую работу Марии Тендряковой «Охота на ведьм: исторический опыт интолерантности» и, может быть, задать себе вопрос: «А не являюсь ли я той самой ведьмой или диссидентом, которых социальная система назначит или изберет завтра на эту драматическую роль в спектакле истории?»

# Сезон «обыкновенного фанатизма»

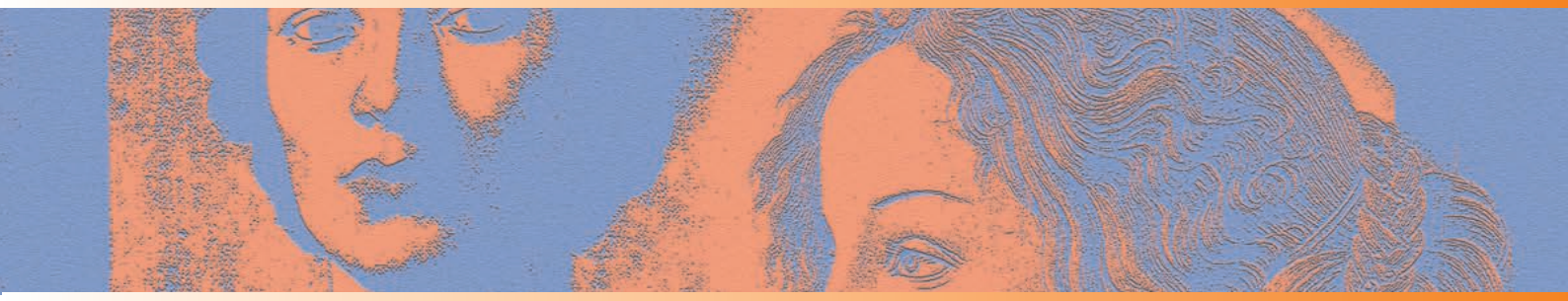


Каким наш век войдет в историю? Веком физики, генетики и освоения космоса? Веком толп? Веком фанатизма, геноцида, ксенофобии и человекофобии? Веком борьбы с инакомыслием или веком отстаивания толерантности, свободы и достоинства?

Эти отнюдь не риторические вопросы требуют своего решения. Волны моральных эпидемий, национальных и религиозных конфликтов, информационных и психологических войн, страхов, убийств людей только за то, что они – иные, принадлежащие к другой нации, религии, партии или стране, на пороге тысячелетий поразившие как Россию, так и другие страны планеты, не позволяют отнести поставленные вопросы к сфере чисто интеллектуальной гимнастики.

Я далек от того, чтобы утверждать, что Россия подошла к той черте, перешагнув которую она превратится в страну фанатиков. Но цепь событий новорожденного тысячелетия вынуждает попытаться набросать психологический портрет фанатизма.

> Тысячелетия глядят
> на нас с надеждой,
> что мы не озвереем,
> не станем сволочью,
> рабами паханов
> и фюреров.
>
> *Аркадий Стругацкий*

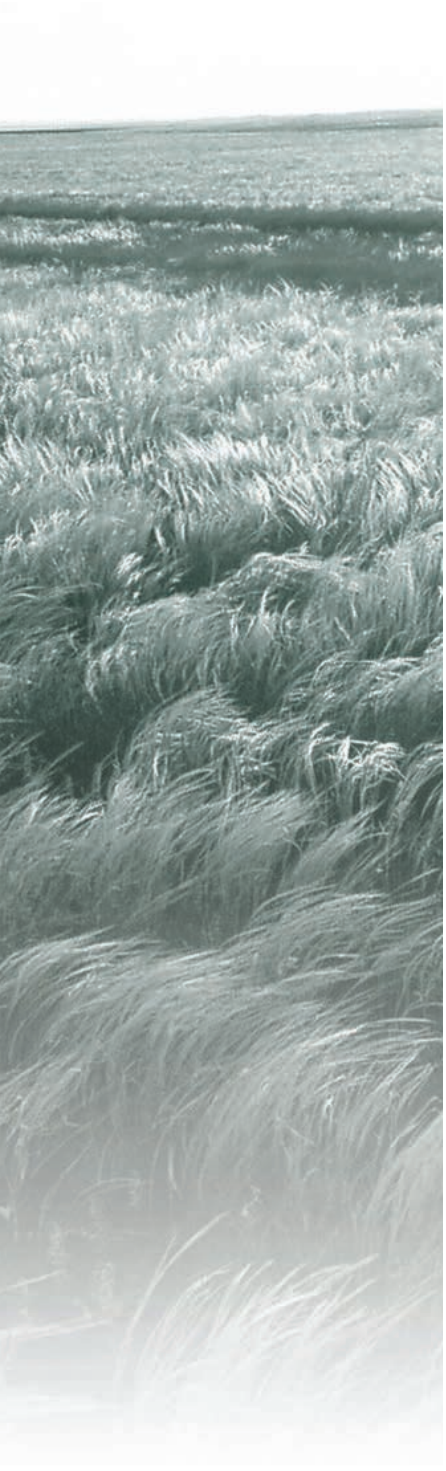


## Фанатичное общество: манкурты, зомби и др.

Сознанию, взращенному современной цивилизацией, как-то спокойнее, когда фанатизм ассоциируется либо с легендами и мифами, либо с отдаленным прошлым, либо, если речь заходит о днях нынешних, с другими, отгороженными от России материками и странами.

Фанатизм в легендах, бытующих в советской литературе, пожалуй, наиболее точно выражен легендой о манкуртах в мудро-грустном романе Чингиза Айтматова «Буранный полустанок (И дольше века длится день)». По казахским поверьям, жестокие варвары с помощью





особой мучительной операции над мозгом стирали память пленника и превращали его в живое чучело прежнего человека. «Манкурт не знал, – повествует Чингиз Айтматов, – кто он, откуда родом-племенем, не ведал своего имени, не помнил детства, отца и матери, – одним словом, манкурт не осознавал себя человеческим существом... Он был равнозначен бессловесной твари и потому абсолютно покорен и безопасен... Порученное дело исполнял слепо... Повеление хозяина для манкурта было превыше всего». Когда в легенде мать отыскивает своего сына-манкурта, он по велению хозяина без колебаний пронзает ее сердце стрелой. Образ манкурта, переданный Чингизом Айтматовым, был настолько убедителен, что сошел со страниц произведений и поселился в массовом сознании. Мы стали бояться распознать манкурта в самих себе, заговорили о манкуртизации как идеологической фабрике беспамятных роботов в СССР, как правило, старательно обходя сам термин «фанатик».

В мифах и ритуалах фанатизм порой связывается с образами «зомби», оживающими мертвецами. Эпиграфом к яркой и, к сожалению, почти не замеченной статье писателя Виктора Пелевина «Зомбификация» служат слова этнографа Уэйда Дэвиса, занимавшегося изучением на Гаити ритуала религии Вуду – магического убийства с последующим воскрешением жертвы и использованием ее, как и манкуртов, в качестве рабочей силы: «Зомбификация всегда казалась мне страшнейшей из судеб».

Виктор Пелевин точно показывает психологически и исторически, что для совершения ритуала зомбификации нужен не только особый токсичный яд, но и особый, существующий в рамках определенной культуры психологический фон, набор социальных установок и ожиданий, специально разработанных культурных психотехнологий.

С горькой иронией он описывает зомбификацию нормальных людей, которые при разборе персонального дела в комитете ВЛКСМ становились одержимыми исполнителями ритуала, утрачивали свое «Я», как бы переживали кратковременную Вуду – смерть. Как и образ манкурта, образ зомби из далеких краев переселился в обыденное европейское сознание. То тут, то там приходится слышать, как слепое поведение одержимого человека или даже целых социальных групп, тех или иных политических сект сравнивают с поведением зомби. Как мы видим, символы фанатичного поведения, как бы их ни прятали в легенды или мифы, увы, все чаще становятся востребованными в нашей повседневной жизни.

Но мы продолжаем искусно защищаться от фанатизма. Фанатики поселяются нами, как учит школа, в прошлом, в Средневековье. Там сжигают еретика Джордано Бруно. Фанатики смотрят с вызываю-

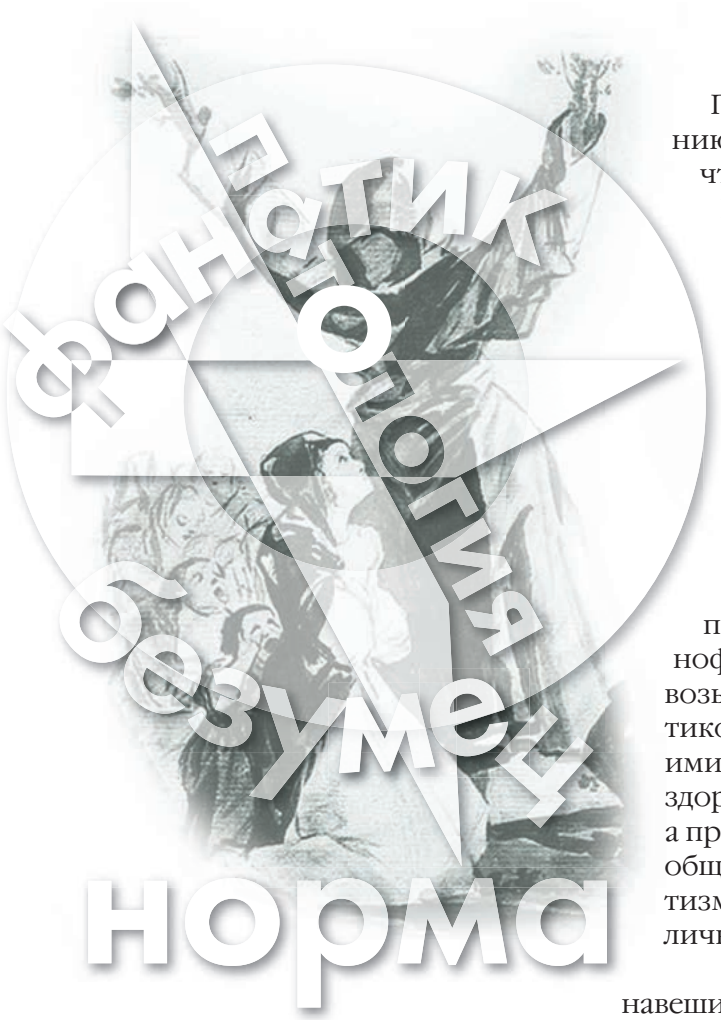
щих трепет вакханалий на полотнах Босха, Брейгеля, Гойи, учиняют геноцид своего народа в Кампучии, приводят к власти в Иране жесткий фундаменталистский режим, устраивают «культурную революцию» в маоистском Китае. Куда реже фанатиками именуют подражающих инквизиторам членов ку-клукс-клана – тайной расистской организации в США с полуторавековым террористическим стажем. И уже совсем редко к фанатикам причисляют гитлеровских национал-социалистов и фашистов Муссолини.

Что же касается России, то даже внешние и внутренние оппоненты Советского Союза при описании советского периода российской истории предпочитают говорить о культе личности, «красном терроре», коммунистической империи, тоталитарном режиме, командно-административной системе, избегая характеристики советского общества как фанатичного. Ведь поставить разноликому обществу однозначный диагноз «фанатичное» – это куда опаснее, чем окрестить общество больным.



*Иероним Босх.* Несение Креста. Фрагмент. 1515–1516

Назвать целое общество фанатичным – это значит признать, что в нем предрассудки преобладают над разумом, суеверия – над верой, слепое послушание – над критическим независимым мышлением, гипнотическое внушение – над знанием и пониманием, иррационализм – над рационализмом, массы – над народом, демагогия – над демократией. Весь спектр этих характеристик дополняет точное определение фанатизма в «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля, лишний раз подтверждающее мысль о языке как культурной психологии народа: «Фанатизм – изуверство; грубое упорное суеверие, замест веры; преследование разномыслящих именем веры. Фанатик, изувер. Фанатическое гонение».




Почему общество страдает слепотой по отношению к проявлениям фанатизма и скорее предпочтет назвать себя больным, чем фанатичным? При каких обстоятельствах возрастает готовность к фанатизму как у отдельных людей, так у больших и малых социальных групп? Как видит современная психология профиль личности фанатика, его наиболее типичные характерологические черты?

## Не рядите фанатиков в безумцы

Заметили ли вы, с какой легкостью в либеральных средствах массовой информации мелькали высказывания, интеллигентно касающиеся психического здоровья некоторых политиков, проповедующих национализм, ксенофобию и мигрантофобию? Мол, с больного что возьмешь. Выступления этих политических фанатиков списывают за счет аффекта, овладевшего ими. Психологические истоки беспокойства об их здоровье лежат вовсе не в заботе об их состоянии, а прежде всего в мощной психологической защите общества от подтачивающих его проявлений фанатизма, защите и самим обществом, и отдельными личностями самих себя.

Психологам хорошо известно, что когда люди навешивают обвиняемому в тех или иных агрессивных действиях, попытках принизить или убить другого человека только за то, что он отличен по политическим, этническим или религиозным признакам, ярлык безумца, психа, шизофреника, то сразу же отделяют этого «неправильного» человека от себя самих – правильных и добропорядочных. Мы – норма, а он – патология. Иными словами, при встрече с фанатиком срабатывает механизм психологической защиты, вследствие которого люди рядят фанатика в безумца. Но, увы, одно из правил психологии гласит: «Люди, творящие безумства, вовсе не обязательно безумны». И мало кто полностью застрахован от того, чтобы под давлением определенных социальных обстоятельств и травм, пережитых в своей жизни, перейти прорытый благодаря механизму отчуждения ров в сознании между человеческими идеалами и фанатичными идолами, бытовыми предрассудками личности и ксенофобией, превратиться в фанатика, человека, творящего безумие и не являющегося безумным.

Люди, творящие безумства, вовсе не обязательно безумны.

Напомню, что в те самые годы, когда Марина Цветаева писала: «Германия! Безумие, Безумие творишь!» – немцы не чувствовали себя безумными. Внешне фрау Мюллер, проводившая утром мужа и обнявшая своих детей, буднично занимающаяся регистрацией лиц неарийского происхождения перед отправкой в лагеря смерти, не воспринимается ни безумной, ни фанатичной. Впрочем, как и поголовная регистрация лиц неарийского происхождения не воспринимается самой фрау Мюллер как звено в цепи тотального политического террора. Это повседневная работа. Это Порядок. И не более. В национал-социалистической Германии политический фанатизм стал нормой общественной жизни, а тотальный политический террор – обыденным средством решения государственных задач.

## Сезон фанатизма

При каких же обстоятельствах в истории наступает сезон политического фанатизма? Как правило, стрелка барометра ксенофобии начинает, подрагивая, смещаться тогда, когда нарастание социально-экономической нестабильности в обществе пробуждает национальные и религиозные предрассудки, унаследованные исторической памятью народа и ждущие в коллективном бессознательном своего часа. В периоды социальных катаклизмов и экономических кризисов, политической и интеллектуальной конкуренции фанатичные предрассудки могут как стихийно оказывать влияние на поведение людей, так и преднамеренно употребляться различными лидерами и группами для достижения своих целей.

Американские социологи обратили внимание на тот факт, что рост количества судов Линча над неграми в период между 1882 и 1930 годами можно было с легкостью предсказывать на Юге США, если знать ежегодную цену на хлопок. Стоило цене на хлопок упасть, и количество линчеваний возрастало.

## Фабрика фанатиков как социальная индустрия ксенофобии

В отличие от злоумышленников поневоле, в незавидной роли которых выступают то мечтающие о демократических свободах политики, то представители либеральных и умеренных СМИ, тиражирующих социальные стереотипы ксенофобии, антисемитизма, нацизма, четкую программу социального конструирования фабрики фанатиков осуществляют политические лидеры и идеологи различных национал-патриотических движений. В России на полную мощь уже в течение многих лет работает необъявленный «всеобуч ксенофобии». Такие газеты, как «Завтра», «Русский порядок», «Лимонка» и т. п., всячески стараются выступить в роли



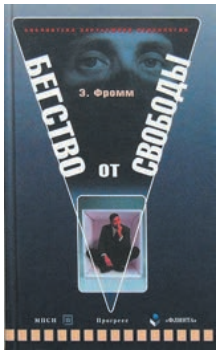
*Франсиско Гойя.* Сон разума рождает чудовищ. 1797–1798




коллективного Кашпировского, обильно используют социально-психологические технологии внушения, политической демонизации, направленные на формирование образа врага в самых глубинах бессознательного личности. Чем больше обвинений в заговорах, бесовщине, чем нелепее и дальше от логики – тем лучше. Охота на ведьм дает возможность многим страдающим комплексом неполноценности людям почувствовать себя охотником, а не жертвой. Социальная церемония охоты на ведьм, испытанная веками и оснащенная новейшими информационными технологиями, «прогресс во имя мракобеса», рождает безличное групповое сознание. Сознание толпы, подменяющее сознание народа. Было бы предельно наивно и психологически неверно относить к разряду фанатиков большинство режиссеров социальной индустрии ненависти и обезличивания. Идеология радикальных национал-патриотических движений – это как раз тот случай, когда разум технично эксплуатирует предрассудки, а не предрассудки господствуют над разумом. Для них национальный экстремизм и ксенофобия прежде всего рациональные средства борьбы за власть. Любовь или ненависть к евреям, как и к «лицам кавказской национальности», борьба с арт-модерном в искусстве для этих политических лидеров вполне может оказаться явлением второстепенного порядка. Но стоит этим опытным демагогам (подчеркну, что демагогия здесь – не негативная характеристика, а обозначение политического стиля общения) проявить симпатию к РНЕ или стать рьяными борцами с сионизмом, как произойдут две вещи: политическая ксенофобия перерастет из индивидуального предпочтения в проявление административной ксенофобии, тем самым сделав заявку на распространение государственной ксенофобии на политической карте России; симпатия, даже нейтралитет губернатора или мэра по отношению к экстремистским движениям откроет шлюзы для активного фанатичного сознания у отдельных личностей и социальных групп, не нашедших места в мире и испытывающих ущемленность, комплексы неполноценности. Особенно подвержены психологическому механизму заражения фанатичными установками подростки, возраст которых не случайно называют возрастом «бури и натиска», поиска и обретения своего «Я».

## Авторитарная личность: мотивационный профиль







Все эти моменты и определяют в культуре социальный раствор, в котором идет кристаллизация личности с особыми чертами характера – личности фанатика. Фанатик – это раб предрассудка, ставшего монопольным мотивом личности, ключевой всепоглощающей линией жизни. Иногда личность фанатика называют – вслед за Эрихом Фроммом и Теодором Адорно – авторитарной личностью.

Фанатик воспринимает себя как орудие неких высших сил. Он избран этими силами, чтобы одержать верх над инакомыслящими, которых расценивает как средоточие всех зол человечества и виновников своих личных катастроф.

Авторитарная личность отличается тревожностью, враждебностью к представителям иных этнических, религиозных и политических групп. Она склонна приписывать собственную жестокость и агрессию представителям этих групп, искать козлов отпущения.

Люди, относящиеся к авторитарным личностям, всегда готовы последовать за демагогами, которые, пользуясь суженностью и слепотой их сознания, направляют их ненависть на вполне осязаемые человеческие мишени, на людей иных национальностей, религий и идеологий. Весьма знаменательно то, что люди, которые, по данным социально-психологических опросников, были отнесены к категории авторитарных личностей, в США и на пространстве бывшего СССР обнаружили разные тенденции: в США – к антикоммунизму, в бывшем Советском Союзе – к свержению демократии и восстановлению коммунистического режима. Обе группы при разном идеологическом содержании установок объединяет приверженность к радикальным, традиционным для их обществ ценностям и склонность к подчинению различным демагогическим лидерам.

Формовка авторитарных личностей начинается, казалось бы, с мелочей: с использования нацистских приветствий, фашистской символики, которые влекут за собой формирование программ сознания, открывающих путь к самым агрессивным действиям. Нацистские ритуалы, как и ритуалы Вуду, лишь один из психологических инструментов овладения сознанием.



*Иероним Босх.* Корабль дураков. Ок. 1490

Фанатик – это раб предрассудка, ставшего монопольным мотивом личности, ключевой всепоглощающей линией жизни.

Авторитарная личность – личность с суженным сознанием.

Другой распространенный прием – это восприятие жертв агрессии как нелюдей. Феномен оценки жертв как «нелюдей» фактически выступает как отпущение греха за убийство. Многие немцы во время войны не чувствовали себя причастными к катастрофе Холокоста, так как они воспринимали евреев как нелюдей. Такое же восприятие наблюдалось у американских солдат во Вьетнаме.

И наконец, третье мощное психологическое орудие, провоцирующее превращение убийства и жестокости в норму поведения, – это «группомыслие»: демагогические лидеры принимают решение, а члены их групп, религиозных или политических сект, безропотно, как манкурты и зомби, исполняют эти решения, не чувствуя за них ответственности, к каким бы варварским последствиям они ни приводили.

Вот далеко не полный перечень черт психологических механизмов и технологий, которые рождаются с помощью магии, идеологии и... той педагогики, которую во Франции именовали педагогикой шовинизма.

Пожнем ли мы плоды этих идеологий и «строевых» педагогик, этих социальных фабрик фанатизма? Придется ли нам в очередной раз убедиться, что куда легче расщепить атом, чем преодолеть человеческие предрассудки (Гордон Олпорт)? Но человечество обучаемо, хотя процесс обучения идет медленно. И я верю, что чувство осязаемости психологии фанатизма поможет избежать еще одного известного эффекта – эффекта страуса при встречах с фанатизмом в новом тысячелетии.

# Геноцид – трагедия расчеловечивания человечества

Уходит XX век. Назовут ли его веком генетики, физики или освоения космоса? Или же веком геноцида, человекофобии, преследований и убийств людей только за то, что они – другие? Другой расы, другой крови, другой веры, другой нации, другого социального класса... Не придется ли нам вновь и вновь платить судьбами своими и своих близких за «национальные идеи» сверхчеловека, сверхкласса, сверхнации, вырастающие в идеологии тоталитарных империй, идеологии, ведущие к расчеловечиванию человечества? Идеологии, в которых убийство другого становится обыкновенной нормой социальной жизни и оправдывается тем, что этот другой не принадлежит к избранной нордической расе или избранному социальному классу. Какова историческая длина пути от идеи превосходства высших рас, наций и классов над низшими нациями и классами – к появлению «обыкновенного фашизма» с его лагерями смерти и «обыкновенного социализма» с его ГУЛАГом? Мог ли в 20-е годы XX века хоть кто-то ощутить пепел жертв будущего Холокоста, всесожжения за страницами политического манифеста Адольфа Гитлера «Майн Кампф» и идеологической доктрины Альфреда Розенберга «Миф XX века», пообещавших выплавить из расового мифа новый тип человека первой Германской империи, исповедующего формулу «Только я хочу»?

Все эти мысли высвечиваются в моем сознании, когда я держу в руках книгу для школ «Передайте об этом детям вашим...», рассказывающую о почти неизвестной в России катастрофе Холокоста в Европе (1933–1945), написанную шведскими исследователями Стефаном Брухвельдом и Полом Левиным. Эпиграфом к этой книге могли бы быть упомянутые в ней слова: «Можно представить худшее, но как представить непредставимое?»

Я подписываюсь полностью под этими строками, так как, сколько бы книг ни выходило о Холокосте как непосредственном проявлении фашистской идеологии расчеловечивания, катастрофа Холокоста не вмещается в сознание человека, прямо или косвенно не затронутое этой катастрофой. Сколько бы вы ни читали даже такие потрясшие мир книги о Холокосте, как «Дневник Анны Франк», девочки, описавшей Холокост и сожженной Холокостом, поэму Евгения Евтушенко «Бабий Яр», или же ни смотрели такие фильмы, как «Список Шиндлера», масштаб трагедии Холокоста не вмещается в сознание.

Холокост остается именно «непредставимым» и осознанно или неосознанно вытесняемым целыми странами и людьми из потока



истории. О Холокосте стараются как можно меньше вспоминать во Франции, называя синдром забвения Холокоста «синдромом Виши». О Холокосте страшатся говорить в Германии и Англии. Иными словами, о Холокосте забывают, как стараются забыть о болезни люди, пораженные этой болезнью. Увы, особая стена молчания возведена вокруг Холокоста и в России.

Холокост – это симптом летальной социальной болезни расчеловечивания всего человечества.

Я пишу эти строки и испытываю чувство тихого отчаяния от того, что они могут оказаться криком вопиющего в пустыне. Пишу и отчетливо понимаю, что для многих людей в России само слово «Холокост», всесожжение – звук пустой. Оно либо неизвестно, либо вытеснено из сознания в самые потаенные уголки нашей личности. То тут, то там звучат голоса: «Зачем вообще говорить о Холокосте, смущать людей историями методичного уничтожения более 6 миллионов евреев в 30–40 годы XX века?»

А наследники гитлеров и сталиных вообще спрашивают: «Вы о чем? Разве был Холокост?» Они не хотят вспоминать о массовой этнической чистке, геноциде на глазах у почти безмолвствующего человечества во время войны и под прикрытием войны. Мол, война все спишет... Холокост, преступление, прикрытое войной, – преступление, прикрытое другим преступлением.



Поверьте, Холокост не только был. Он не только прошлое, но и наше возможное будущее. Исторически и психологически Холокост – это прежде всего симптом летальной социальной болезни расчеловечивания всего человечества, а не только национальный геноцид как мировая катастрофа.

Кто знает болезни, тот имеет шанс излечиться. Выход книги «Передайте об этом детям вашим...» – это важный шаг России на пути излечения от болезни беспамятства. Особо отмечу, что отношение той или иной страны к трагедии Холокоста – это индикатор, своего рода лакмусовая бумажка, по которой другие страны судят о праве страны именоваться гражданским демократическим государством. Политический и исторический смысл запоздалого признания места Холокоста в истории цивилизации со стороны России будет означать, что наша страна после многолетнего молчания сделала свой выбор и входит в общий ряд цивилизованных стран, для которых катастрофа Холокоста воспринимается как общечеловеческая, а не только национальная трагедия. Опыт Холокоста как мировой катастрофы всего человечества, приведший к физическому уничтожению 6 миллионов евреев в середине кажущегося цивилизованным двадцатого столетия, фактически

не представлен в массовом сознании российского населения. В современных образовательных программах средней общей и высшей школы отсутствует какое-либо прямое упоминание о Холокосте, а сам термин «Холокост», широко распространенный в странах Западной Европы и в США, практически не используется в России.

Подобный диссонанс между осмыслением трагедии Холокоста в ведущих странах современного мира и России не только и не столько говорит о политической слепоте, «скотоме» в сознании россиян к этому явлению мировой истории, но и является своеобразным фоном для формирования этнических предрассудков, выступающих как предпосылка политического экстремизма, прежде всего политического антисемитизма.

В массовом сознании постоянно смешиваются два принципиально различных по своей психологической и исторической сути явления – геноцид и война, прежде всего Холокост и война. В любых войнах, сколь драматичны они бы ни были, убийство другого человека совершается как средство достижения политических, религиозных, экономических или территориальных целей. Геноцид имеет другую природу. Явной или неявной целью геноцида является превращение убийства другого человека, так или иначе отличающегося по этническим, религиозным или каким-либо иным признакам, в обыденную социальную норму повседневного поведения. Более жестко говоря, геноцид – это узаконенное в массовом сознании разрешение на убийство, на уничтожение другого человека. В итоге в общем эволюционном аспекте, а не только в этническом аспекте «геноцид не бывает против кого-то, геноцид всегда против всех». Эта страстная формула Михаила Гефтера раскрывает сущность природы геноцида как аутоагрессии, которая в эволюционном контексте повлечет за собой уничтожение всего человечества.

Не бывает геноцида против кого-то, геноцид всегда против всех!

Отсюда фундаментализм, национализм, фашизм, антисемитизм выступают как философия и идеология человекофобии, а не только этнофобии, грозящей по своим историческим последствиям Холокостом всего человечества. В связи с этим особо следует подчеркнуть, что ни в коем случае нельзя смешивать катастрофу геноцида с катастрофами войн. Геноцид, в том числе Холокост, как это ни парадоксально, прячется под маской войны. Холокост прячется под маской Второй мировой войны, в действительности же по своим временным границам и социально-психологическим последствиям имея куда более широкий радиус поражения человеческой цивилизации.

Особая срочность и даже экстренность издания книги «Передайте это детям вашим...» вызвана тем, что различные экстремистские движения в России иногда осознанно, а иногда неосознанно обрати-

лись, по существу, к использованию весьма эффективных манипулятивных, суггестивных и поведенческих технологий обработки массового сознания в системе образования и средствах массовой информации.

В сфере образования сторонники национал-патриотической и неофашистской идеологии мечтают о создании образовательных программ, направленных на формирование «обыкновенного» фанатического сознания, подчиненных формуле «нация превыше всего». Эти идеологи призывают спасти вслед за Сталиным русско-православное сознание от троцкистской химеры, космополитизации, финансового порабощения антропологической российской православной цивилизации. Данные идеологические изыскания не остаются на уровне призывов. Они начинают реализовываться в программах тренинга учителей в разных регионах России, а также в издании учебников с экстремистской окраской. В перспективе, как это ни чудовищно, именно эта по своей природе фундаменталистская (а не только фашистская или националистская) идеология имеет шанс стать официальной национальной доктриной российского образования.




Стоит ли в сложившейся ситуации доказывать, что именно вопрос «Быть или забыть Холокост?» становится гамлетовским для истории будущей России. Книга «Передайте об этом детям вашим...» выступает как предостережение не только детям, но прежде всего нам самим, современникам уходящего XX века. Решатся ли учителя не только взять эту книгу в руки, но и, преодолевая сопротивление этнических предрассудков и стереотипов, поведать о Холокосте своим ученикам? Надеюсь, что прежде всего мысль о собственных детях подтолкнет учителей к тому, чтобы они сделали этот шаг. Надеюсь и верю, что, как и в другие переломные моменты истории, именно учителя спасут Россию от пути к Холокосту.

Цени учителя не за потоки слов,
Не за уменье говорить, а слушать.
Учитель! Выше нет в стране постов.
Учителя! Спасите наши души!

# Маятник цивилизации: о механизмах селекции состоявшихся людей

Типологии — вещь хитрая. Любая типология создается под определенную задачу. Когда мы придаем статус реальности придуманной типологии, то всегда попадаем в ловушку. Старейшая типология, вошедшая в сознание, — холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик — так называемая концепция Гиппократа, — пожалуй, самая живучая. К ней относится формула одного из моих учителей — гениального нейропсихолога Александра Романовича Лурия, который любил повторять: «Величие ученого определяется тем, насколько он задержал развитие своей науки». В этом смысле мало кто поспорит с Гиппократом.

Та или иная найденная система, которая казалась героической, инновационной, великой, рано или поздно перерождается в свою противоположность. Как только она становится каноном, а потом и догмой, начинается особая игра, где сталкиваются тенденции к развитию с тенденциями к консервации. Это происходит везде — и в науке, и в культуре, и в истории. Сначала всегда появляется какой-нибудь носитель тенденции к изменению, например Марат. Потом Робеспьер помогает ему эти тенденции превратить в реальность. А потом наступает третья фаза цивилизационной динамики: является Бонапарт и возникает новая стабильная система, несущая тенденции к консервации (сохранению). Вот три волны трагедийной динамики истории: взрыв, попытка его систематизации при помощи каких-то старых тенденций и консервация в еще более жестких, резко канонических формах. Подобная динамика маятника цивилизации так или иначе прослеживается на всех этапах развития культуры.



*Жан-Поль Марат*



*Максимилиан Робеспьер*

Другой более близкий нам исторически пример динамики – большевики, которые хотят создать иные миры. Они раскатывают свою линию движения, ради чего создают тоталитарный госаппарат. Потом эта линия — через кровь, охоту на ведьм, психотехнологии конструирования «врагов народа» — консервируется. Через какое-то время вновь происходит взрыв;




консервативная система после смерти лидера начинает агонизировать — и зарождаются иные пути развития. «Смертью лидера» в данном случае была смерть Сталина.

В 1953 году смерть Сталина стала символом прорыва. Если бы тогда состоялась линия Берия, мы бы имели несколько иной ракурс развития тоталитарной культуры. Некоторые очень наивно называют этот период периодом «культа личности». Это сверхнаивная характеристика, которая присуща людям, болеющим за историю, но не чувствующим управленческих тенденций развития культуры, например нашему замечательному писателю Александру Солженицыну, историку Рою Медведеву и многим другим. Они путают две вещи: культ личности и культ централизованной (тоталитарной) системы.

Последняя наиболее консервативно воспроизводится в культуре, имеет свою историческую генетику и свои могучие механизмы. Если мы эти механизмы не понимаем, то мы хлопаем глазами и спрашиваем: почему сгубили Мандельштама? Почему «высекли» за «Доктора Живаго» Пастернака?.. Я называю это явление механизмом селекции состоявшихся людей.

Механизм селекции состоявшихся людей обеспечивает уменьшение вариативности системы, оскудение ее разнообразия.

Что такое коллективизация? Или раскулачивание? Или «дело врачей»? Это проявление в действии присущего тоталитарной системе (а не Сталину как персоне) механизма селекции состоявшихся людей, обеспечивающий уменьшение вариативности системы, оскудение ее разнообразия.

В отношении общества этот механизм работает «на посерение», отбор индивидуумов, которые могут так или иначе взбаламутить, задать свой вектор развития культуры; на отбор, служащий подтверждением самого чудовищного принципа любой тоталитарной системы — будь то национал-социализм, «обыкновенный фашизм» и т. д. Принцип этот называется «незаменимых нет». Все заменимы. И генералы, и поэты... Такова трагедийная динамика уничтожения разнообразия: «кулаки», «враги народа», инженеры, полководцы, департированные народы и т. п. Когда система теряет такого великого врага, как «злобный империализм», появляются «этнические враги», развиваются ксенофобия, этнофобия, олигархофобия. За всеми этими фобиями и проступает механизм элиминации разнообразия социальных систем.

Та или иная найденная система, которая казалась героической, инновационной, великой, рано или поздно перерождается в свою противоположность.

### Теория конфликта и другая эволюция

Когда речь идет о цивилизационном механизме селекции и, шире, об элиминации разнообразия, следует особо обратить внимание на риск монообъяснения: сведения механизмов цивилизационной динамики либо к одному механизму, либо к одной схеме развития. Одним из самых типичных стереотипов развития общества является идея прогресса. Если довести логику прогресса до абсурда, то ученик Петя Иванов окажется умнее Платона только потому, что живет в XXI веке. Этот стереотип сознания я называю эволюционным снобизмом.

Одним из самых типичных стереотипов развития общества является идея прогресса.

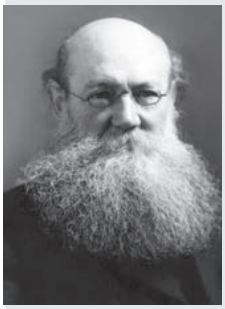
Существует несколько механизмов, объясняющих эволюцию. Первый тип, описанный Чарльзом Дарвином, сводится к формуле, иронично доведенной до абсурда Карлом Поппером: выживают выжившие. Это лишь один из механизмов, работающий тогда, когда идет стабилизация через борьбу видов. С возникновением человечества появилась, как отмечает антрополог Валерий Алексеев, «рассеивающая» (или «вариативная») эволюция, направленная на поддержку разнообразия. Если механизмом первого типа эволюции является конфликт, то механизм второго типа эволюции – его противоположность: координация, солидарность, кооперация.

Идеологи первого типа, поставившие конфликт у подножия понимания биологической и социальной эволюции человеческих (исторических, экономических) поступков, хорошо известны. По праву конфликтологом номер один следует назвать Чарльза Дарвина. Его гениальная идея о конфликте как основе биологической эволюции в борьбе видов и внутривидовой борьбе задала понимание истории второму конфликтологу — Карлу Марксу. У первого — борьба видов, у второго — борьба классов... Третий великий конфликтолог – Зигмунд Фрейд. Он говорил о конфликте между сознанием и бессознательным, между «Я» и «сверх-Я», между принципом удовольствия и принципом реальности. Я не отрицаю ни одного из этих подходов. Однако если на человеческое общество смотреть через оптику конфликта, то на передний план выступает история войн, смут, переворотов. Вот тогда и действует маятник цивилизации, в том числе и механизм селекции одаренных индивидуумов.

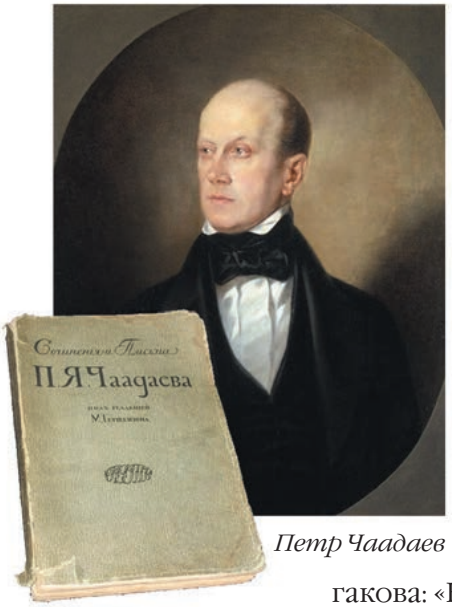



Второй тип эволюции, которая поддерживает варианты развития, иногда называют симбиотической. Примеры симбиоза в мире животных хорошо

известны. Но они есть и в человеческом обществе. Мастером понимания симбиотической эволюции, ее маэстро был Петр Алексеевич Кропоткин. В начале прошлого века он написал книгу «Взаимопомощь в мире людей и животных как фактор эволюции». И тем самым предложил антиксенофобский механизм толерантности и согласия.



*Петр Кропоткин*




*Петр Чаадаев*

В любой системе есть неадаптивные элементы, которые могут обеспечить резкое изменение в движении системы. В любых культурах есть те, кого мы называем скоморохами, клоунами, шутами, донкихотами, диссидентами, декабристами и т. д., те самые неадаптивные элементы. Они либо обряжаются в маски — тогда им позволяется жить, как шутам при короле; либо они подпадают под власть формулы «горе от ума» — и от них избавляются, в том числе и такими блистательными способами, как избавились от Петра Чаадаева. Я не знаю лучшей резолюции по поводу «Философических писем» Чаадаева, нежели резолюция министра просвещения графа Уварова. Кто-то предлагал арестовать, посадить, сослать... Уваров был гениальный психолог. Он предложил ЗАМОЛЧАТЬ. Только вдумайтесь в семантику этой резолюции! Она сразу отсылает к блестящим словам Михаила Булгакова: «Не замечайте одаренных людей, и они вымрут сами».

В ситуации выбора, бифуркации даже малый сигнал способен изменить движение системы.

Человек — существо, которое создает альтернативы.

Существуют примеры «неадаптивности» в индивидуальном поведении личности, которые отражают такую характеристику личности, как непредсказуемость для самих себя: «Ай да Пушкин! Ай да сукин сын!» Другая формула «неадаптивности» принадлежит Аркадию и Борису Стругацким: «Ты немножко мутант, но ты хороший парень!»

### История отклоненных альтернатив

Для понимания маятника цивилизации и развития индивидуальности личности стоит вспомнить метафору Борхеса о саде расходящихся тропок. Всякий раз, когда мы совершаем выбор из двух вариантов, то осуществляются оба — в параллельных вселенных. С каждым принятием решения мир разбивается, дробится на множество частей. Эта же метафора относится и к развитию личности, ее жизненному пути.

Что такое жизненный путь личности? Это история отклоненных альтернатив. История обломков того, чем мы могли бы стать, но не

стали. В детстве этих возможностей — огромное количество. Чем дальше мы развиваемся, тем больше альтернатив отбрасываем.

«Жизнь в свете завтрашнего дня» порождает индульгенцию безответственности.

Но это лишь полуправда. Мы не только отклоняем альтернативы. Человек — существо, которое создает альтернативы. Классический пример: ситуация буриданова осла. Оказавшись между двумя одинаковыми стогами сена, осел умирает, потому что не может совершить выбор. Что же делает в этой ситуации человек? Бросает жребий. В ситуации выбора, бифуркации, как показывает Илья Пригожин, даже малый сигнал способен изменить движение системы. Мы же в нашей стране перманентно пребываем в состоянии перехода и ожидания светлого будущего. Наша жизнь, отложенная на завтра, «жизнь в свете завтрашнего дня» порождает индульгенцию безответственности. Мол, дальше перейдем куда-нибудь — и все получится. При этом жизнь явно или неявно принесена в жертву механизмам конфликта. О механизмах толерантности никто почему-то не вспоминает. В результате мы с вами имеем ту историю, которую имеем.

*— Есть точка зрения на Россию как на вечного подростка. А психология подростка — это психология конфликта...*

— У подростка довольно сложная психология — в этом вы правы. Но с характеристикой России в критериях психологического подросткового возраста я бы поспорил. Если кто в этом мире подросток — так это Соединенные Штаты Америки. Их поведение — поведение шалуна, который играет в виртуальные шахматы, путая вымышленную доску с реальной. Они пробуют управлять миром дистантно, и возникает явление, которым иногда характеризуется заболевание под названием «шизофрения»: отлет от действительности.



Россия не столько подросток, сколько страна, которая никогда не учится на своих ошибках, которая наступание на грабли делает своим садомазохистским комплексом.

*— Но ведь и это с точки зрения психиатрии ненормально. Потому что нормальный человек, единожды обжегшись, в огонь опять не полезет.*

— Я очень боюсь при объяснении истории культуры или истории личности прибегать к категориям «норма» или «патология». Потому что, во-первых, придерживаюсь правила: не списывать



мерзость нормы за счет патологии. Во-вторых, норма так разнообразна — никто не знает ее границ.

Россия мало научаема, но было бы странно сказать, что она не научаема вовсе. Сегодня вариативность эволюции выразилась в том, что мы вдруг получили сожительство разных вариантов культуры: вчера мы справляли Масленицу, забыв, что тем самым поклоняемся языческому богу Яриле; сегодня спокойненько вступили в пост, начав жить по законам христианства; на главной нашей площади высится «гробница фараона» (Мавзолей Ленина), языческая привычка, поклоняться которой еще в крови у многих... Нынче мы находимся в уникальном котле варящихся мировоззрений — они могут прорасти, а могут бесследно сгинуть. И вот, как в любой ситуации роста разнообразия, начинают действовать ксенофобские механизмы, поскольку ксенофобия — это враг разнообразия.

Нынче мы находимся в уникальном котле варящихся мировоззрений — они могут прорасти, а могут бесследно сгинуть.





**«Повторение без повторения»**

*— Вчера я посмотрел превосходную экранизацию «Лолиты» 1962 года (режиссер Стэнли Кубрик, сценарий написал сам Владимир Набоков). И вот о чем подумал: живи Набоков сегодня — какое произведение ему нужно было бы создать, чтобы точно таким же образом взбаламутить современное общество? Какого рода «взрыв» мог бы теперь прогреметь?*

— Если бы я знал ответ на этот вопрос... В нынешней ситуации псевдоразнообразия удивить кого-либо чем-нибудь очень трудно. Сегодня, как никогда, актуален механизм СВЕРХСТИМУЛА. Вы не станете читать роман «Анна Каренина», если героиня в нем не бросается под поезд. Что может стать сверхстимулом сегодня? Мы во власти тенденций масскульта, который все тиражирует и тиражирует стандарты. Нынче взрыв — это вопрос пиара.

Для меня по-прежнему удивительными являются романы Стругацких, Булгакова. Чтение этих книг — повторение без повторения. Я могу 120 раз прочесть «Мастера и Маргариту», я могу 1000 раз перечитать «Хоббита» или стихи нежно любимого Заходера. Когда один из лидеров нашей страны обратился ко мне как психологу за советом: как им выйти из той ситуации, в которой они оказались (разговор происходил в 1998 году в Кремле), я ответил стихами моего, ныне покойного, друга, детского писателя Бориса Владимировича Заходера:



Пусть ни один сперматозоид
Иллюзий никаких не строит.
Поскольку весь ваш коллектив
Попал в один презерватив.



*Борис Заходер*

После этого со мной вежливо попрощались.

...Я считаю, что подлинная литература закладывает гениальный механизм изменений. Творец должен постоянно удивляться содеянному и восклицать: «Ай да Пушкин! Ай да сукин сын!» Вот этот механизм и является гарантом новых взрывов. Помню, как выворачивался мой названый старший брат и учитель Владимир Тендряков, пытаясь написать сказку. Если «Чудотворную» он написал за три месяца, то сказку он творил год. Потом закричал, ударив и сломав при мне

стул: «Не получается сказка! Пусть Каверин пишет!» Он хотел, чтобы это заработало. Есть жанры, в которых люди являются мастерами в булгаковском смысле слова. Сегодня у нас дефицит поставщиков изменений.

Самое главное искусство — это искусство жизни с непохожими людьми.

Если где-то произойдет взрыв, то скорее всего — в ситуации поиска любви между Монтекки и Капулетти, между исламом и иудаизмом... Взрыв будет тогда, когда люди поразятся, что самое главное искусство — это искусство жизни с непохожими людьми. И будущее за произведением, которое даст модель подобного типа, быть может, весьма неожиданную.

Я недавно вернулся из Вероны, где наблюдал одну из самых удивительных очередей в мире: очередь людей, желающих потрогать Джульетту за грудь. Существует поверье: если ты потрогаешь грудь бронзовой Джульетты, то сбудется твое любовное мечтание. И вот я вижу очередь самых разных людей и эту не могущую им ответить Джульетту с блестящей, отполированной миллионами прикасаний грудью... Вот почему будут вечно живы такие гении несбывшейся любви, как Данте и Петрарка! Думаю, у нас есть надежда, а у истории культуры будущее — до тех пор, пока стоит вот эта очередь, очередь людей, несущих свою любовь к Джульетте.

# Модели успеха в эволюции цивилизации



Инициированный замечательным философом Владимиром Бакштановским в рамках прикладной этики проект «Новое поколение выбирает успех?» предложен специалистам различных отраслей науки – философам, политологам, социологам, культурологам, психологам.

Я воспринимаю идею «новое поколение выбирает успех» как продуктивную и с самого начала хочу выделить несколько аспектов.

Либо идея – это диагноз, и тогда необходим целый ряд социологических обследований: выбирает ли новое поколение успех?

Либо перед нами еще одна великая утопия: рожденный в этот мир приходит, чтобы все-таки найти свой успех.

За последним вариантом одновременно стоит то обстоятельство, что мы глубинно... гедонисты – успех очень часто ассоциируется с гедонистской парадигмой. А за этим, в свою очередь, описанный Вадимом Петровским сковывающий мышление постулат сообразности: успех – это всегда стремление к гомеостазу. Итак, в данном варианте идея успеха – это, если угодно, возникающая в разных поколениях и в разных историях (именно в истории культуры) иллюзия об очередном «Городе солнца» в стиле à la Campanella для нового поколения.

Для меня ключевой вопрос идеи успеха связан с двумя типами ответов: не гомеостатическая ли это идеология (и тогда мы имеем дело с еще одной прекраснодушной организацией красивого общества, ибо то, что «красота спасет мир», только показалось Достоевскому), или же мы успех понимаем как момент развития, как момент целеполагания; тогда и неуспех окрашивается другим цветом, тогда и ошибки при выборе успеха оцениваются по-другому. (Как говорил психолог Вольфганг Кёлер о шимпанзе, бывают плохие и хорошие ошибки: ищет ли шимпанзе банан под ящиком, или бегает в другом конце клетки.) Мне крайне важны глубинные, методологические основания идеи успеха: не гомеостаз ли это, или же это то, о чем говорят и Илья Пригожий, и Никита Моисеев, а именно – включение в неравновесный мир развития.

Идея успеха должна рассматриваться не как конечная, финалистская, а как идея, связанная с парадигмой неравновесия, с парадигмой поиска эволюцией иных путей развития (Топоров говорит о путях «иных» очень точно; до него Юнг говорил о «необщих» путях развития). Если я с самого начала вижу идею успеха в парадигме необщих путей развития в культуре, то тем самым снимаю с этой идеи преда-

Идея успеха должна рассматриваться не как конечная, финалистская, а как идея, связанная с парадигмой неравновесия, с парадигмой поиска эволюцией иных путей развития.

тельскую одежду конфронтационности и говорю вслед за Кропоткиным: не является ли идея успеха таким же, как альтруизм, взаимопомощь, могучим фактором эволюции?

Вспомним великолепную книгу Петра Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции», вышедшую в начале прошлого века. Она ведь недооценена, а за ней стояла очень простая мысль: если вы – дарвинисты (ни в кого не хочу кидать камни), то тем самым признаете, что только через антагонизм, только через борьбу, а говоря языком истории, только через неизбежные моря крови вы можете двигать историю. Да, вполне вероятно, что механизм антагонизма действует, но как важно понять, что находили свои пути к успеху и различные симбиотические группы. Как интересно то, что уже на разных уровнях эволюции мы встречаемся с уникальными явлениями симбиоза, поддержки, чтобы двигаться к иным целям в развитии. И высота общества определяется тем, насколько в нем широко представлено разнообразие.

Деятельность переживания успеха – не разъединяющая, а объединяющая категория поколения.

Теперь перейдем к собственно психологической характеристике идеи успеха. Успех – это, по сути дела, лакмусовая бумажка ценности целей той или иной личности или, если мы говорим о групповой динамике, целей той или иной социальной группы в культуре.

Психолог говорит: «Успех надо пережить». Пережить не в смысле хотения, желания, а, как отмечал Федор Василюк, в смысле особой деятельности переживания. Как новое поколение переживает успех: как особого рода деятельность, когда невозможно по-другому; так же, как оно переживает смерть близкого человека? Насколько успех манкируется? Как он координируется в эволюционном контексте с другой категорией – категорией смысла, личностного или смысла жизни?

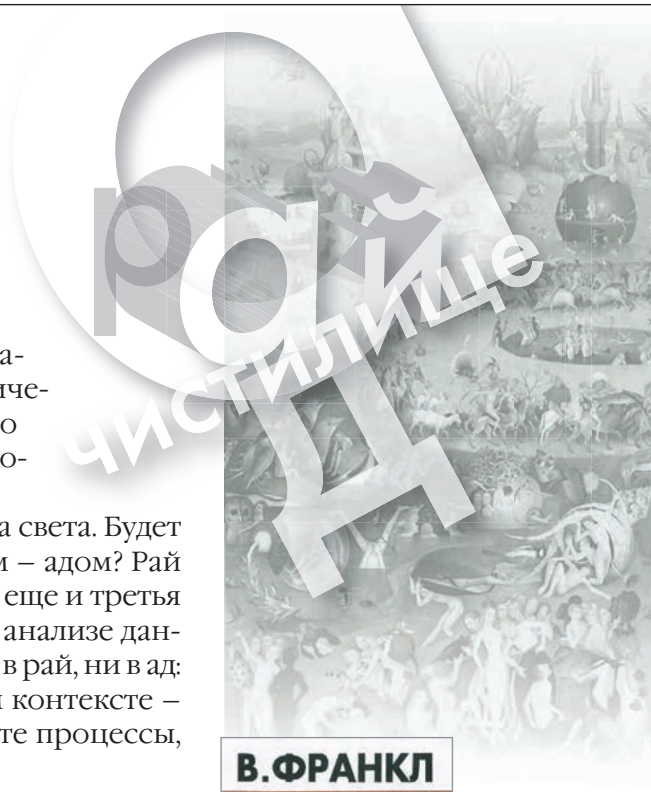



В своей жизни, с самого начала, мы обречены на то, чтобы переживать успех и неуспех. Однако эволюционный смысл успеха в культуре исследован совсем недостаточно. А для меня этот вопрос при анализе выбора, совершаемого новым поколением, – один из самых интересных. Когда я думаю о том, что делает взрослое поколение по отношению к молодому... Мы удивительно боимся думать о деятельности переживания успеха не как о разъединяющей, а как объединяющей категории поколения. Мы удивительно не понимаем, что успех и идеал – это понятия очень родственные, что ценностная логика успеха, если угодно, как прожектора для высвечивания идеалов, крайне важна.

Далее я бы поставил вопрос о моделях успеха в тех или иных цивилизациях. Не хочу сейчас специально погружаться в этот вопрос, но Рим знал одну модель успеха, Иудея –

другую. Римскую модель я называл бы тоталитарной, а модель успеха в Иудее – соборной. Подчеркну, что два «соборника» – Маркс и до него Иисус выдвигали именно коллективистскую идею успеха как идею именно объединяющую, высвечивая ее либо через заповеди, либо через картину светлого будущего. В последнем случае успех включен в идею развития свободной индивидуальности, – я имею в виду не конфронтационную логику зрелого Маркса, а его ранние «Экономические рукописи», где говорится о том, насколько можно жертвовать индивидуальностью ради успеха. Итак, две модели – соборный успех и римский тоталитарный.

Вместе с идеей успеха всегда появляется идея конца света. Будет ли этот конец света успешным – раем или неуспешным – адом? Рай и ад – это две модели целеполагания в культуре. Но есть еще и третья модель – модель чистилища, и Мераб Мамардашвили в анализе дантовских работ особое место уделяет тем, кто не попал ни в рай, ни в ад: они никто, они ничто, они готовы даже на ад. И в этом контексте – что выберет новое поколение? Для этого надо понять те процессы, которые сегодня происходят с поколениями.







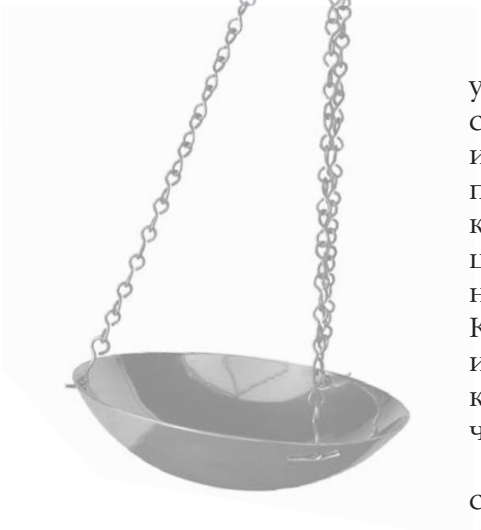
Есть разные типы передачи опыта между поколениями. В традиционном – главным законом общения между поколениями выступает жесткая традиция. Другой тип – инструктаж и обучение: взрослая культура «вещает» идущим на смену. Взрослая культура в этой ситуации стоит как бы на Монблане и направляет информацию вниз, а молодежная культура выступает потребителем этой авторитарной по способу передачи информации. Эффективны ли сегодня и тот и другой, когда молодежь говорит старшему поколению: «Вы довели страну до кризиса и сами не знаете, как жить. Какое же право вы имеете нас учить?» Оно нередко иронизирует и над собой, и над нами:

Нас никому не сбить с пути! –
Нам по фигу, куда идти!




В этой ситуации мы обречены на третий тип общения поколений – на сотрудничество с молодежной культурой. И когда в этом процессе возникают вопросы: «для чего?» и «куда идти?», нужен фонарь, и таким фонарем может быть представление об идеале и ряде связанных с ним успехов. Сегодня у нас нет ни рая, ни ада – некуда идти. Поэтому сегодняшнее поколение – поколение отыскивающих модель жизни. Поколение в поисках успеха (это – перифраз названия одной из книг Виктора Франкла – «Человек в поисках смысла»; вещи родственные, и не случайно возникают ассоциации).



По сути дела, перед нами рождение проекта «Молодежь в поисках успеха». Предстоит ответить: что такое успех? Да, здесь нужен дескриптивный социолого-диагностический анализ. Но не менее важно и конструктивное проектирование. Есть экспертиза ситуации, есть проектирующая экспертиза. И я бы мечтал, чтобы этот проект был конструктивной экспертизой, через которою мы проектируем ситуацию. Мамардашвили очень любит говорить, что, для того чтобы изменить ситуацию, надо «ввязаться». Для меня это формула очень важна. Когда мы, группа экспертов конструктивного типа, смотрим на происходящие события, на молодежь, мы должны «ввязаться» и сказать, как Ростиньяк перед Парижем: «А теперь между нами...» И не потому, что мы мудрее молодежи, а потому, что мы в долгу перед ними.

Давайте поработаем Кассандрами, пророками, давайте не бояться слова «Мессия». Создавая этот проект, мы можем оказаться неудачниками, а вдруг получим уникальный гибрид из идей соборного успеха, присущего российской ментальности, и идей успеха в его тоталитарной модели?! Вдруг в итоге появится то, что я называю «школа неопределенности как орган развития индивидуальности личности».

Продолжим эскизную характеристику психологических граней междисциплинарного проекта.

Проанализировав модели успеха, практикуемые у нас сегодня, прежде всего необходимо осознать, что мы – страна, влюбленная в кризис, страна, влюбленная в неудачи. На этом фоне развертываются все события. Вспомним Шолом-Алейхема: «Мне хорошо – я сирота». Так вот: в нашей современной социальной политике мы повторяем эту же фразу. Социальная политика России сегодня – это прямое бегство от ценности успеха. Но если уж заниматься социальной

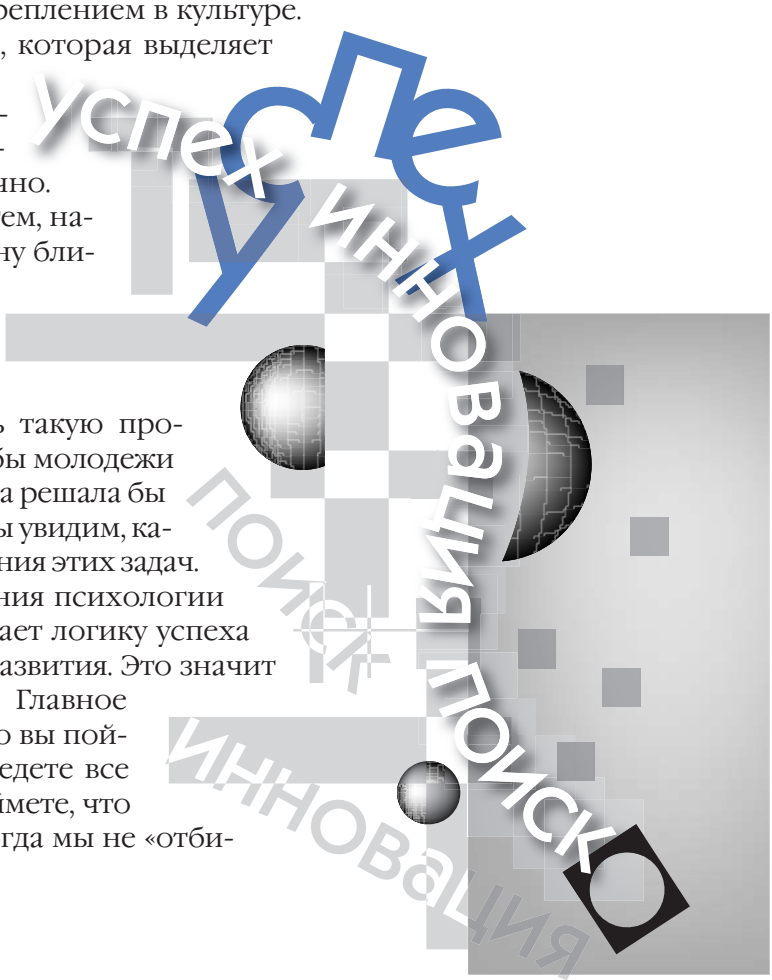
политикой, то надо поставить вопрос об идеалах, об успехе – для того чтобы взвешивать через успех эти идеалы. Я не знаю, какую найти богиню для символизации идеи успеха, но любой из них понадобятся весы, и уж глаза у нее не будут завязаны, как у богини правосудия.

С идеей успеха связывается понятие «лидер». И если я ищу современную модель успеха, которую выбирает молодое поколение, новое поколение, то не могу не отбросить все прежние модели лидерства. Потому что у нас вся психология лидерства была психологией, в которой победителей не судят (Борис Братцев). А настоящая психология имеет общую систему кровообращения с этикой и должна быть той психологией, где победителей судят.

Настоящая психология имеет общую систему кровообращения с этикой и должна быть той психологией, где победителей судят.

Очень важно различить модели целеполагания, успеха и модели подкрепления. Надо сказать многим сегодняшним политикам, идеологам, экспертам: «Господа хорошие, вы предлагаете сегодня молодежи модели подкрепления и вознаграждения, а это павловские модели. Для вас есть успех и неуспех, соответственно подкрепление и наказание. И это вы сегодня будете предлагать молодежи?» Успех надо резко развести с подкреплением в культуре. Нельзя работать с молодежью, как с собакой, которая выделяет слюну.

В теории и практике часто разделяют модели авторитарного и демократического лидерства. Но этих характеристик недостаточно. Успех лидера, учителя, пророка определяется тем, насколько этот лидер – учитель – определяет зону ближайшего развития близких ему людей. По Выготскому, лидер тот, кто точнее всего подыскивает референтную группу и помогает ей в определении зоны ближайшего развития.




Мы должны сегодня попытаться сделать такую программу переживания успеха, которая помогла бы молодежи найти зону ближайшего развития, в которой она решала бы задачи не против нас, а вместе с нами. И тогда мы увидим, какова интеллектуальная и этическая высота решения этих задач.

Вернемся к общей системе кровообращения психологии и этики. Ситуация неопределенности предлагает логику успеха как логику признания за каждым иных путей развития. Это значит пожать руку идее вариативной эволюции. Главное в ней – через успех поддержать вариации. Либо вы пойдете по пути селективного отбора и тогда сведете все в формуле «выживают выжившие», либо вы поймете, что для каждого найдутся варианты развития. И тогда мы не «отби-

раем» только сильных, способных победить, и не поддерживаем лишь их, а (как японские педагоги) подсказываем молодым: дело не в том, чтобы ты сегодня обыграл того, кто бежит рядом по дороге, а в том, чтобы сегодня быть успешнее самого себя вчерашнего.

Если молодежь не будет воспринимать соцсоревнование или любой другой вид конкуренции как главную модель успеха, то мы придем к солидаристической культуре; перейдем от культуры полезности, где преобладает логика конечной цели, от финалистской культуры, обезличенной культуры, в которой всегда есть финал, – к культуре, где в спектакле нет финала, и это прекрасно, к культуре, где нет логики выживания, где главная логика – это Жить.

Нет логики выживания. Главная логика – это жить.

Повторяю: наша страна – страна, влюбленная в кризис, в распад – или же в мнимые идеи стабильности; такая страна всегда – слепая. Пока она не имеет модели проживания успеха и поиска успеха в культуре достоинства, она может многое натворить. Успех роднится с идеей инновации в контексте поиска. Если мы принимаем цепочку: успех – инновации – поиск (и тем самым – стремление к модели, в которой человек обретает уверенность в том, как он действует), то это один путь. А если мы принимаем модель влюбленности в неудачу, то доминируют уже не инновации, а аврал и мобилизация; тогда неизбежно, как показывает любая логика изучения стрессов, истощение. И тогда можно прогнозировать для российской культуры летальный исход.

Обгони вчерашнего себя!

Мало того что сегодня в своем государственном строительстве страна идет по модели влюбленности в неуспех, – мы еще и подталкиваем к этой модели молодежь, оснащаем нашу культуру бюрократическими органами работы в неуспешной ситуации. Например, Министерство социальной защиты – мы только «защищаемся», а не развиваемся. Федеральная служба занятости – мы лишь думаем, как устроить безработных.

Иными словами, каждый раз мы вносим идею конфликта и кризиса. Поэтому наша социальная политика – предельно авральная. Чем дальше так будем двигаться, тем больше будем плодить не социальных психологов, а социальных дефектологов. Все эти «органы» настроены на дефект, и как следствие – имеем большую дефектологическую державу. Абсурд: создавая эти органы, явно толкаем страну к пропасти. Мы уверяем, что дефектологический статус – это главный статус России. Если даже мы не видим следы дефектности, если даже их вообще нет, то они просто обязаны появиться – не оставим же мы без работы Министерство соцзащиты! Нам нужен кризис! Все властные структуры мы делаем кризисными.

Все занимаемся консилиумом и никто – реабилитацией. Стала инвалидной культура, так как главная ценностная ориентация ее не на поиск, не на развитие, а на выживание. Обсуждаемый здесь проект переживания успеха должен помочь осознать эти вещи, а рефлексия меняет ситуацию.

Любые идеи успеха и неуспеха надо рассматривать в культурном контексте.

Еще раз – о самых главных моментах проекта.

**Первое.** Любые идеи успеха и неуспеха надо рассматривать в культурном контексте. Вне его мы окажемся не знающими родства структуралистами.

**Второе.** Сам проект и поиск путей его успеха я рассматриваю как потенциальный факт эволюции. Он еще прозвучит в культуре. Он может повлиять на нее. Сегодня очень благоприятная для этого ситуация – никто не знает, куда идти, а узаконивание необщих или других путей эволюции и логики сопричастности, в отличие от логики конфронтации, на самом деле не так уж и бессмысленно.



**Третье.** Проект должен жестко показать: какой дальше будет установка в социальной политике – на развитие или на выживание и дефект, такое новое поколение мы и получим.

Поиск путей успеха – потенциальный факт эволюции.

Какой будет установка в социальной политике – на развитие или на выживание, таким будет и новое поколение.

Мы недооцениваем роль перспективных целей. На выборах победила коммунистическая модель успеха. Рай может быть только потерянным, и теперь для большевиков – блестящая ситуация. Они не успели довести страну до коммунизма, – отсюда эксплуатация идеи золотого века и потерянного рая. Если же мы сами будем конструировать включающую какие-то моменты соборного успеха модель



Стратегия счастья заключается в том, чтобы ставить цели и достигать их.

Наша цель – поиск моделей успеха новых поколений вместе с новыми поколениями, а не вместо них.

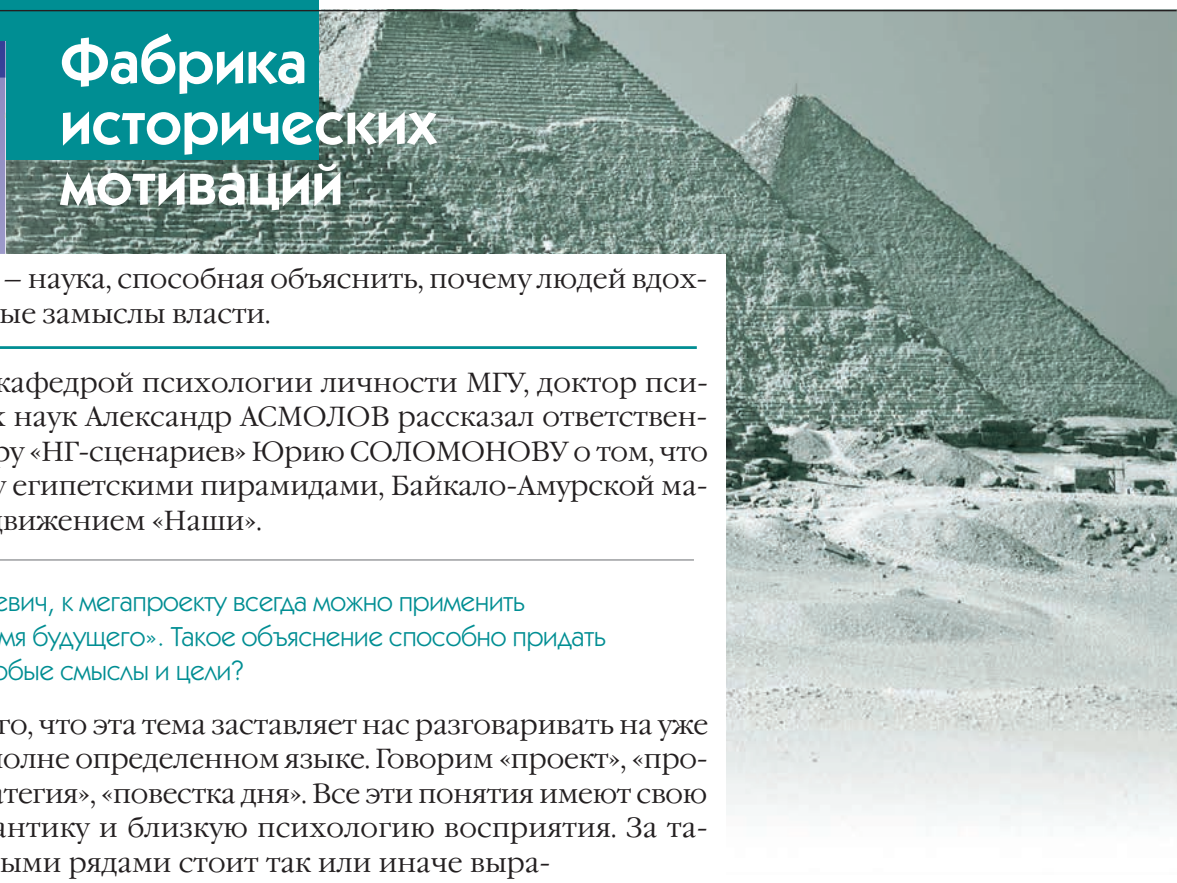
целеполагания, то окажемся в выигрышной ситуации: в широком смысле тогда решаем политические, исторические задачи.

**И последнее.** Психоисторик – это тот, кто «ввязывается» в социодинамику жизни. Проект по характеру психоисторичен, мы должны «ввязаться». И тогда функция социальных архитекторов и психоисториков, которая объединяет этиков, психологов и культурологов, имеющих общую систему кровообращения, будет очень и очень эффективна. Я всегда вспоминаю слова: «Хитрая стратегия счастья заключается не в том, чтобы стремиться к счастью, а в том, чтобы ставить цели и достигать их».

Наша цель – поиск моделей успеха новых поколений вместе с новыми поколениями, а не вместо них. И пусть неопределенность результата этого проекта будет тем посылом, который на самом деле поможет увидеть не только потерянный рай, но и пути между раем, адом и чистилищем.

Давайте, как Алиса, отправимся в Зазеркалье – там могут происходить самые невероятные вещи.

# Фабрика исторических мотиваций



Психоистория – наука, способная объяснить, почему людей вдохновляют глобальные замыслы власти.

Заведующий кафедрой психологии личности МГУ, доктор психологических наук Александр АСМОЛОВ рассказал ответственному редактору «НГ-сценариев» Юрию СОЛОМОНОВУ о том, что общего между египетскими пирамидами, Байкало-Амурской магистралью и движением «Наши».

– Александр Григорьевич, к мегапроекту всегда можно применить штамп – «работа во имя будущего». Такое объяснение способно придать будничному труду особые смыслы и цели?

– Начнем с того, что эта тема заставляет нас разговаривать на уже заданном и вполне определенном языке. Говорим «проект», «программа», «стратегия», «повестка дня». Все эти понятия имеют свою сходную семантику и близкую психологию восприятия. За такими словесными рядами стоит так или иначе выраженная идея предсказуемости будущих действий и результатов. Но я в таких случаях всегда вспоминаю фразу Анатоля Франса, который говорил: «Случай – это та ситуация, когда Бог пользуется псевдонимом и не хочет ставить свою подпись». Может быть, я не точен в цитировании, но применительно к нашей теме «проект» – это когда нам кажется, что мы держим Бога за бороду и можем думать на много лет вперед. Во всяком случае мы, россияне, постоянно пребываем в ситуации, когда непременно хочется в ленинском духе сразить любого сомневающегося в наших планах: «А вы, батенька, приезжайте к нам лет этак через десять, и вы увидите, как мы сильно прорвались!»

Психоистория как наука своей главной задачей видит исследование исторических мотиваций.

ПРОЕКТ СЛУЧАЙ

Другими словами, за «проектами», «планами», «стратегиями», «программами» всегда стоит попытка овладения будущим. Это связано с убежденностью в детерминистском характере истории.

Но наша история не имеет детерминистского характера. Смена типов рациональности, которая произошла в культуре, явно это показывает. Благодаря работам Мераба Мамардашвили и других мыслителей мы начинаем видеть мир через более сложные призмы, более точные оптики. Психологи называют это феноменом когнитивной сложности.

– Что это означает?

– «Когнитивные» означает познавательные процессы человеческого сознания. Приведу пример когнитивной сложности: если вы городской житель, в вашем лексиконе может быть пять – семь смыслов слова «снег». Но если вы живете, как представители чукотского этноса, в условиях сурового Севера, то для этого же слова находится 17–20 определений, которые показывают, какой это важный для данной местности и населения ориентир. Точно так же, через призму когнитивной сложности, мы можем рассматривать три типа идеалов познания.

Первый – это идеал классической рациональности. Затем идеал неклассической рациональности. И наконец, третий – это уже идеал постнеклассической рациональности. Короче говоря, мы должны понять, что рассматривать историю с уверенностью, будто наши воля, желания, наши планы и расчеты превращаются в жесткую программу будущих действий, – это упрощение картины. Вот почему утверждать, что время пророчеств прошло и наступило время рациональных прогнозов, по меньшей мере легкомысленно.

Сегодня есть и прогнозы, и пророчества. И когда мы говорим о логике истории, мы не видим главного механизма, который предполагает разные направления развития, – это психоистория.



Психоистория как наука своей главной задачей видит исследование исторических мотиваций. Эта теория была предложена знаменитым американцем по имени Ллойд де Моз. Но у него были совершенно неожиданные предшественники. В частности, Зигмунд Фрейд. А последователем Ллойда де Моза стал такой мастер будущего, как писатель Айзек Азимов.

У этого американского фантаста есть роман «Академия» в нескольких частях, где фигурирует «План Селдона», разработанный великим психоисториком. В этом романе объясняется, что психоистория как наука о мотивациях больших социальных групп позволяет предвидеть события на много лет вперед с учетом случайных ситуаций.

В «Плане Селдона» содержится замечательная мысль: мы, как психоисторики, возможно, не в состоянии предотвратить перманентный развал империи. Но наша задача в том, чтобы хотя бы уменьшить наступающий вслед за этим период варварства.

Поэтому, когда мы сталкиваемся с крупными проектами, надо понимать, что за ними стоит такой гениальный жанр, как социальная утопия.

Время конечно же меняет термины. Сегодня социальные утопии чаще всего предстают в виде краткосрочных, среднесрочных и дальнесрочных проектов. Но в какие бы рациональные одежды они ни облачались, это лишь оформление утопий.

– Но ведь нередко утопии люди превращали в реальность? Причем в такую, которая изумляла самих создателей...

– Да, это так. И когда мы начинаем копаться в мотивациях проектов, то порой наталкиваемся на фантастические предположения. Начнем с крупнейших проектов в истории. Возьмем египетские пирамиды. И разумеется, Великую китайскую стену. Что же касается «родных осин», то у нас в этот ряд можно поставить



освоение целины и Байкало-Амурскую магистраль. Есть еще несостоявшийся проект, который мог изменить историю страны, но, к счастью, не изменил, — это нашумевший поворот северных рек.

Заметьте, я называю проекты не идеологического характера, а те, что были материализованы в результате конкретных действий больших групп людей.

Так вот, современные аналитики считают, что за такими проектами, как египетские пирамиды или Великая китайская стена, стояла чрезвычайно важная идея – управлять большими социальными группами за счет обеспечения занятости. Как только вы превращаете отдельных людей в единую, обезличенную социальную группу, которая скована выполнением одного задания, вы властвуете над ними, управляя ими как единым организмом. Представим себе, что целые поколения людей, строивших пирамиды и совершивших тем самым великий культурно-исторический подвиг, в одно и то же время вставали, ели, работали. В одно время наказывались и укладывались спать.

Такие проекты обезличивали человеческую жизнь, растворяли индивидуальность личности в работающей массе.

Теперь отечественный пример. У нас после Великой Отечественной войны наступило достаточно смутное время. Оно выдвинуло немало мыслящих молодых людей, которые стали задумываться о том, куда дальше развиваться стране, какова жизнь по ту сторону железного занавеса, почему бывшие союзники по антигитлеровской коалиции теперь снова наши враги... Появление у нас такого явления, как «стиляги», сразу же получило отпор со стороны власти. Но это было мелкой опасностью в сравнении с тем, что могло развиться в общественном сознании целого поколения дальше. Поэтому от лиц, отвечающих за стабильность



и безопасность в стране, потребовалась определенная работа с молодежью. Поверьте мне, идеологи той поры были людьми далеко не глупыми. Они не стали создавать неких общественных движений для прямой и наглядной поддержки политики власти. Они интуитивно оттолкнулись от мысли великого психофизиолога Николая Бернштейна – «задача рождает орган».

Мы же в общественной жизни чаще всего создаем орган, и лишь потом мучительно придумываем для него задачи.

Так была поставлена задача деиндивидуализации молодежи и управления мотивациями целого поколения. Так родился проект «Целина», построенный на уникальном способе организации занятости молодых людей, когда важнейшую роль начинает играть не просто работа, зарплата, а некий мотивационный порыв. Этот драйв, как сказали бы сейчас, оправдывал их жизнь, наполнял ее смыслом.

То же самое мы можем сказать и о Байкало-Амурской магистрали. Причем хочу подчеркнуть, я не касаюсь экономических сторон проекта, не вступаю в полемику – насколько эффективной или невыгодной оказалась эта трасса. Такой анализ – не моя профессия.

Говорю о другом. О том, что при всех культурно-исторических различиях между нашими «великими стройками» и возведением египетских пирамид мы имеем дело со сходными мотивационными ситуациями.

Вспомним, какой огромной массой людей строился БАМ. Страна жила этим проектом как национальной идеей. Хотя лично я считаю, что поиск такой идеи – это скорее диагноз отдельных людей, чем попытка обретения обществом глобального смысла развития.

Вероятно, с позиций диагностики социальной шизофрении можно вспомнить еще один несостоявшийся проект. Речь идет о повороте северных рек.

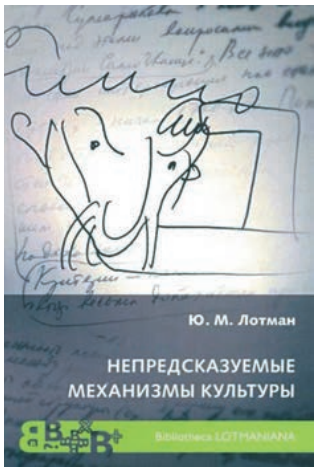
Для власти всегда, во все времена главной мотивацией была сама власть.




ИЯ ИДЕЯ

Не знаю, протесты одних ли экологов или участие в сопротивлении опасному замыслу каких-то иных сил, но великий поворот был остановлен.

– Наверняка все истинные резоны и мотивы при таких замыслах остаются закрытыми для широких масс. Недаром у Кафки в эссе «Строительство Китайской стены» так изящно описана эта неосведомленность строителей в том, что же такое и для чего они созидают. Если не объяснять истинную цель, то какими механизмами обеспечивается духовный подъем широких масс, откуда драйв возьмется?




– Важнейшую роль здесь играет, как я всегда говорю, беспредельно романтическая проработка проекта. Одно дело – рациональные расчеты. Другое – превращение этих проектов в идеологию. Вы начинаете организовывать фабрику мотиваций, работающую на большие социальные группы. При этом надо понимать, что мотивация слабо работает, если вы ее передаете только через рациональные коды. И совсем другой эффект – когда вы подключаете мифопоэтическое мышление.

– Действительно, какой бы там получился БАМ без Александры Пахмутовой и Николая Добронравова...

– Да! Это пример, который невозможно не вспомнить. Что доказывает великую роль искусства в создании культурных программ поведения. Это четко обозначил Юрий Михайлович Лотман в работах о декабристах. А превращение в программу поведения книги Н. Г. Чернышевского «Что делать?» Александр Жолковский написал о ней следующее: «Далекая от реализма как в стилистическом отношении, так и в изображении человеческой природы и общества, замешанная на обмане, манипуляторстве, жестокости и воле к власти, книга выдержана в нормативном духе и претендует на социальное программирование в самом широком масштабе, а потому потенциально – в случае успеха у читателей – опасна».

– Но сколько талантливых людей поддерживали губительные для общества проекты...

– Увы! На формирование мифопоэтических мотиваций часто бросались по-настоящему мощные творческие силы. Талантливыми людьми поддерживались многие масштабные замыслы со-

ветской эпохи. Дунаевские, Багрицкие... Но я далек от той крайности, сторонники которой пытаются представить этих художников монстрами. Многие из одаренных людей искренне верили в эти вещи. Буквально вчера я заглянул в книгу поэта, которого почти официально называли советским. Я говорю про почти забытого ныне Николая Тихонова...

Мы разучились нищим подавать,
Дышать над морем высотой соленой,
Встречать зарю и в лавках покупать
За медный мусор – золото лимонов.
Случайно к нам заходят корабли,
И рельсы груз проносят по привычке;
Пересчитай людей моей земли –
И сколько мертвых встанет в перекличке.

Это еще одно видение истории – когда искусство производит официальную культуру и одновременно карнавальную, говоря языком М. М. Бахтина. А это значит, надо замечать, как искусство задает, расширяет, показывает иные дороги. Карл Юнг называл это необщими путями развития.

Конечно, существует множество примеров, когда искусство, можно сказать, бесстрастно уходит на службу к рациональной политической идеологии. Но даже в этих условиях, чтобы добиться своего эффекта, оно должно проявить себя именно искусством.

– Чем же объясняется сегодня практически отсутствие эффективных фабрик мотиваций? Энергия молодежи если и направляется, то совсем не туда, где закладываются города, строятся новые дороги...

– В этом смысле мы имеем сейчас абсолютно локальные манипуляционные проекты: движение «Наши», «Местные» и прочее. Масштаб их мал. Но даже их появление дает возможность заметить, что проекты «БАМ» и «Целина» были построены на совершенно иной – конструктивной, позитивной основе. А идея «Наших» и «Местных» предполагает непременно «не наших» и «не местных», т. е. врагов. Такой мотивационный абсурд и поведение этих групп приводят к тому, что власть сама множит себе оппозицию.

Возможно, это идет от того, что сегодня любые проекты реализуются по логике, выраженной в песне Владимира Высоцкого: «Я на десять тыщ рванул, как на пятьсот...»

Иметь дело с политическими спринтерами очень грустно. И даже обидно, когда осознаешь, что египетские пирамиды «работают» по сей день, а БАМ остается узкоколейкой истории.

– Но если говорить даже не о БАМе, а о нынешних замыслах. Стремление власти сразу окружить себя множеством мегапроектов, может быть, как раз оно и наталкивает общественность на ставшие уже привычными разговоры о срочном освоении средств, распилах, откатах? Какие при такой атмосфере могут быть фабрики мотиваций, если народ впадает в депрессию?

– Отвечу так. Я являюсь эволюционным оптимистом, что заставляет меня сказать следующее: бытующее в массовом сознании объяснение действий властей в чисто монетаристской логике наживы – это убогое объяснение. Я вовсе не говорю, что банальная формула «пилите, Шура, пилите – может, они золотые» сегодня не работает. Но для власти всегда, во все времена главной мотивацией была сама власть. Это абсолютно перебарывает все денежные и материальные мотивации. Поэтому власть ради власти является драйвом нашего времени.

Вместе с тем должен сказать: избыточный прагматизм власти, который всегда женат на цинизме, приводит к печальному результату – отсутствию гуманитарной культуры. В книге идеолога национал-социализма Артура Розенберга «Миф XX века», когда автор задается вопросом, кого нужно больше всего бояться в России, он сам же отвечает: гуманитарного воображения Чаадаева.

Кто прагматичен и циничен – тот предсказуем.

Там много Чаадаевых – вот чего боялся Розенберг. Поэтому, на мой взгляд, преуменьшение такого рода людей, как Чаадаев, крайне опасно для России.

Кто прагматичен и циничен – тот предсказуем.

На вопрос же, как избавиться от общественной депрессии, у меня такой ответ: нужно создать в стране школу неопределенности, школу жизни в меняющемся мире, школу управления этими изменениями. И даже те стандарты образования, которые я предлагаю и которым сопротивляется массовое сознание, представляют собой стандарты выбора. Потому и верю, что образовательная психотерапия общества непременно сработает.

# Homo Ludens: играющий человек в играющем мире

Мое выступление «Homo Ludens», или «Человек играющий в играющем мире», посвящено проблеме, связывающей разные миры – миры культуры и науки, т. е. тому культурному раствору, который во все времена существует в разных пространствах и определяет логику развития образовательного пространства. Сегодня я скорее попытаюсь поставить некоторые вопросы, чем дать ответы на стоящие перед нами проблемы.

Время от времени приходят люди, которые так или иначе чувствуют себя скованными в определенных мыслительных, как бы сказал Томас Кун, парадигмах. Мы привыкли считать, что научные революции – это революции только в сфере наращивания когнитивного опыта. На самом деле, революции и смена парадигм происходят в культуре, которая порождает разные образы человека. Я хочу показать, почему сегодня именно «человек играющий», «Homo Ludens», приходит в нашу реальность. Я напомню вам о некоторых хорошо известных событиях, которые мне хотелось бы показать в несколько иной, особой системе отсчета.

XX век подарил человечеству несколько коперниканских революций. Наиболее известные из них – теория относительности Альберта Эйнштейна и неклассическая механика Нильса Бора. В результате физический мир расширился и стал релятивистским миром, и я подчеркиваю – миром неопределенностей.

Что это значит? А это значит то, что на смену правде Ньютона, которая считалась единственной правдой, классической правдой в плане познания и образования, появилось нечто иное. Вместо системы, где однозначно говорили «да» или «нет», появилась система, предполагающая разные ответы. И это множество ответов в мире вариативности, в мире неопределенности имеет полное право, как бы сказал Бор, на дополнительное сосуществование: не да-нет, не верен-неверен, а множественность истины.

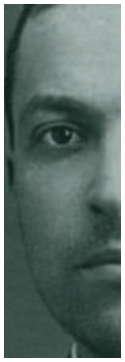




XX век подарил человечеству несколько коперниканских революций. Появилась система, предполагающая разные ответы.







XX век – это бунт против рационального понимания сознания, против идеалов рациональности.

Следующая революция, следующий не менее важный пункт XX века – это бунт против идеалов рациональности, против рационального понимания сознания. Этот бунт начали три человека. Сегодня я впервые назову их имена в одном ряду – классик психоанализа Зигмунд Фрейд, Лев Семенович Выготский, создавший культурные миры и показавший вариативность миров, и тот, кто придумал теорию диалога сознаний, теорию полифонии сознаний, – Михаил Бахтин. Что же подарили коперниканской революции они? Так же как Эйнштейн и Бор, они раздвинули рамки мира. Благодаря Фрейду, Выготскому и Бахтину, культурный и психический миры разложились, расширились, стали не одномерными мирами одной истины, одной правды, а релятивистскими мирами. Это значит, что возникло разнообразие, множество материальностей. Поэтому не случайно блистательный психолог Даниил Эльконин назвал эти миры мирами неклассической психологии. Обратите внимание на перекличку – неклассическая физика Бора и неклассическая психология Выготского, Фрейда и мыслительных пространств Бахтина.

Еще одна революция, которую позволю себе упомянуть, – так называемая информационная революция. Выражение «информационная революция», на мой взгляд, неточно, однобоко и неверно. Произошла не информационная революция. Мы пришли в мир коммуникации, в мир коммуникативных технологий, и это привело нас к тому, что наряду с физическим релятивизмом Эйнштейна, наряду с релятивизмом Фрейда и Выготского, мы оказались во множестве виртуальных коммуникативных миров. Никакому Уэльсу и не снилось, сколько реальностей на самом деле есть на Земле. Возникло разнообразие, которое требует вариативности и неопределенности. Сегодня виртуальная реальность – это действительность. Современные дети увереннее нас ходят по виртуальным мирам, переходят из одного пространства в другое. Когда мы спросили у одного ребенка, как решить некую задачу, он ответил: «Решение этой задачи зависит от того, какое у меня будет оружие и сколько у меня будет жизней». Я хочу обратить ваше внимание на этот ответ. Переходы из одной реальности в другую были, есть и будут! Именно потому родилась особая матрица взаимопроникающих миров, в которой мы все существуем.

Теперь взглянем на то, что происходило в мире образования. Самое великое открытие в этой области было сделано Яном Амосом Коменским. Именно дидактика Коменского стала фабрикой по производству усредненных личностей, способных к принятию только стандартных решений, к действиям исключительно в типовых ситуациях. Эта уникальная школа поведения идеально отвечала интересам цехового производства. Оказавшая колоссальное влияние на нашу жизнь теория Коменского абсолютно гениальна в своем невнимании к Эйнштейну, Фрейду, Выготскому и компьютерным мирам. «Фабрика» Коменского – это черно-белое видение мира, в котором существует только одна правда, есть только один правильный ответ на вопрос, а формула «кто не с нами, тот против нас» единственно возможная. Теория Коменского так же относится к школе игровой, как к школе универсального образования, как карнавал относится к официальному празднику, как теория относительности Эйнштейна относится к физике Ньютона.

Карнавал относится к официальному празднику, как теория относительности Эйнштейна относится к физике Ньютона.

Вариативное, игровое образование не видит в системе Коменского противника, оно видит в ней один из вариантов образовательного процесса, не альтернативу, а вариативу образования. Ну а как же карнавал относится к празднику, как школа Коменского относится к школе игровых миров? Цитирую вслед за Бахтиным: «Официальный праздник, в сущности, смотрел только назад, в прошлое, и этим прошлым освящал существующий в настоящем строй. Официальный праздник... утверждал стабильность, неизменность и вечность всего существующего миропорядка: существующей иерархии, существующих религиозных, политических и моральных ценностей, норм, запретов. Праздник был торжеством уже готовой, победившей, господствующей правды, которая выступала как вечная, неизменная и непререкаемая правда... В противоположность официальному празднику карнавал торжествовал как бы временное освобождение от господствующей правды и существующего строя, временную отмену всех иерархических отношений, привилегий, норм и запретов. Он был враждебен всякому увековечению, завершению и концу».

Карнавал враждебен всякому увековечению, завершению и концу.

Я привел эти слова Бахтина для того, чтобы вы увидели соотношение между разными мирами и почувствовали, что сегодня время не информационной реальности, а коммуникативного, игрового



Игра – это первая школа неопределенности, школа поведения в нетиповых ситуациях.

мира. Игра – это не только ведущая деятельность, как говорят мои любимые коллеги-психологи. Игра – это первая школа неопределенности, школа поведения в нетиповых ситуациях.

Я особо хочу подчеркнуть, что именно во времена Коменского наряду с его теорией появились работы, которые подвергли сомнению идеалы рациональности и одномерную картину мира. Это работы Франсуа Рабле, это блистательные работы Себастьяна Бранта, в частности его книга «Корабль дураков», это работа Эразма Роттердамского «Похвала глупости». Вдумайтесь в это название – это подлинный бунт против рациональности.

Все эти работы объединились ценностной логикой, которую лучше всего можно описать словами Шекспира: «Весь мир – театр, и люди в нем – актеры, и каждый в нем свою играет роль». Главная метафора Шекспира заключается в том, что мир – это театр, мир – это игровая реальность, мир – это реальность, порождающая систему неопределенностей и жизнь в этой совершенно особой системе. Хочу отметить, что эта логика, идущая от Рабле и Эразма, породила и Эйнштейна, и Выготского, и Фрейда, и многих других. Мы одновременно недооцениваем не только «зону ближайшего развития», но, как я всегда говорю, «зону вариативного развития». Вспомните ключевую формулу русских сказок: «пойди

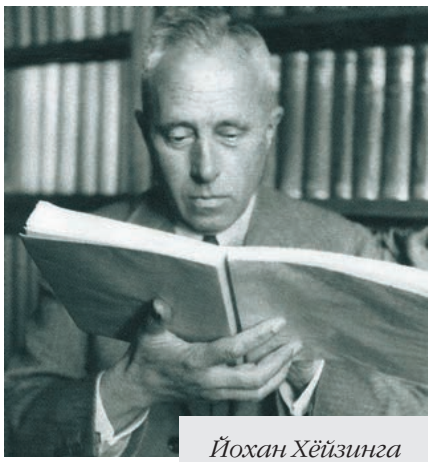
Мир – это театр, мир – это игровая реальность.



*Ганс Гольбейн Младший.* Портрет Эразма Роттердамского. XVI век




*Ганс Гольбейн Младший.* Рисунок на полях книги Эразма Роттердамского «Похвала глупости»



*Йохан Хёйзинга*

туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». Это уникальнейший фольклор, а не типовые задачи, где все определено на тысячу лет вперед, где конец предначертан. Именно школа сказок, школа волшебных героев, а не задачи, где известны все данные, не ответы, из которых только один – верный, по сути, подсказывали нам архетипы поведения в неопределенных ситуациях.

Начинается новое тысячелетие. Приходит новый человек, которого называют по-разному. Замечательный культуролог Йохан Хёйзинга назвал его «Homo Ludens» – «человек играющий» и дал миру новую парадигму познания действительности. Правда, в компьютерных мирах Homo Ludens решили слегка кастрировать и назвали Homo Gamer. В книге Игоря Бурлакова «Психология компьютерных игр» описывается такой Homo Gamer – «человек-игрок». Вдумайтесь, человек-игрок, а не осуществляющий выбор играющий человек.

Мы становимся играющими людьми в игровых мирах.

Сегодня возникает ситуация, когда мы становимся играющими людьми в игровых мирах. Именно в современном мире, в котором каждый человек может свободно перемещаться из одного виртуального пространства в другое в любой момент времени, игра необходима как никогда. Отсюда вытекает, что мы просто обречены на вариативное, игровое образование. Поэтому в XXI веке актуальна именно школа неопределенности как школа рефлексии.

Игра – это не только техника, психодрама и ведущая деятельность.

Игра – это не только техника, психодрама и ведущая деятельность.

Игра – это школа неопределенности, породившая Homo Ludens, это школа существования в вариативных, релятивистских, неопределенных мирах. Я особо подчеркиваю, что в школе мы должны учить именно взаимопереходам между разными реальностями, тому, что есть разные системы отсчета координат.




Есть разные правды, разные истины, разные системы отсчета координат.

Я хотел бы, чтобы мы понимали, что различные степени рефлексии рождались не вчера и не сегодня. Они рождались в истории культуры, как сказки. То, насколько важна рефлексия, школа эпиграмм и моделей (яркий пример – модели «Алисы в Стране чудес»), показывает, насколько многомерно видение человека, а человек Комен-

«Человек играющий» – это полифония возможностей, полифония миров, в которых эволюция движется по пути нарастания разнообразия идей, мировоззрений, культур и цивилизаций.

ского лишь одна из проекций этого видения. Гениальный пример рефлексии передан в одном из переводов Самуила Маршака:

– Он целовал Вас, кажется?
– Боюсь, что это так!
– Но как же Вы позволили?
– Ах, он такой чудак!
Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: я сплю!

Обратите внимание на эту многоступенчатую рефлексию. Мы не учим детей вот этим переходам, мы не учим движению в различных мирах!

«Человек играющий» – это не просто символ реальности, это не просто тот, кто пришел и вытеснил «человека разумного», а полифония возможностей, полифония миров, в которых эволюция движется по пути нарастания разнообразия идей, мировоззрений, культур и цивилизаций.

# Славянская письменность как культурная инновация

*Заметки на полях книги Евгения Сабурова «Повесть о Константине-философе и брате его Мефодии»*

Передо мной книга экономиста, математика, поэта и драматурга, педагога и политика Евгения Сабурова «Повесть о Константине-философе и брате его Мефодии», изданная Храмом святых бессребреников Космы и Дамиана в Шубине в 2010 году. Передо мной книга моего друга, которую он не имел счастья держать в руках, ибо она увидела свет уже после того, как мы попрощались с Евгением Сабуровым. К ней по праву могут быть отнесены слова Михаила Булгакова: «Рукописи не горят».

Предисловие к этой книге было написано еще в середине 1970 года духовным лидером и мучеником XX века, протоиереем Александром Менем, близким другом и наставником Евгения Сабурова. Встреча этих двух людей – это встреча по законам особой логики, логики неслучайностей. И тот и другой неустанно искали дорогу к Храму. И тот и другой жили и действовали поверх догм, поверх барьеров. И тот и другой болели душой за человечество и человеков, любя свою культуру и разные культуры Космоса, ведущие нескончаемый диалог на планете по имени Земля. И тот и другой были проповедниками во всем, чем бы они ни занимались, куда бы ни направляли усилия своего духа.

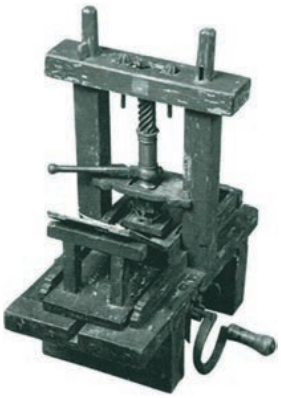


Особой проповедью является и написанная в жанре прозы книга, которую мне хочется назвать поэмой о жизни Кирилла и Мефодия, породивших в муках славянскую письменность и сделавших Библию достоянием всей славянской культуры.

Об этой книге-поэме можно говорить и писать много, поскольку она, пользуясь одним из любимых терминов Михаила Бахтина, полисемантична, полна самых разных и порой конфликтующих друг с другом смыслов. Но я рискну бросить беглый взгляд на эту книгу через такую своеобразную оптику, как оптика инноваций. Ведь, по сути, мастер инноваций Евгений Сабуров в своей книге проводит культурно-историческое дознание рождения одной из великих инноваций нашей цивилизации – славянской письменности и превращения этой инновации в канон культуры.

Подобное восприятие книги Евгения Сабурова возникает, если мы посмотрим и на нее через оптику инновации, в которой выделяются культурные (или социальные) и инструментальные (или технологические) инновации.





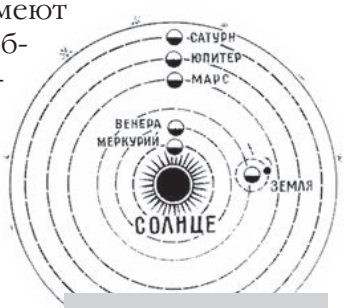



Подобное выделение двух видов инноваций во многом опирается на теорию динамики культуры известного социального антрополога Бронислава Малиновского. Именно он в своих трудах показывал, что культурные инновации как реакции социальных групп на изменяющуюся реальность способны в буквальном смысле слова породить иной тип культуры и, пройдя проверку временем, трансформироваться в традиции. Культурные инновации обладают, как правило, широким радиусом действия, по своему масштабу затрагивают всю развивающуюся социокультурную и ментальную систему и тем самым нередко наталкиваются на могучий агрессивный отпор со стороны опекающего свою устойчивость общества. Они расцениваются на первых шагах особого инновационного эмбриогенеза новой культуры, нового мировоззрения и миропонимания как ересь, покушение на устои, кощунство. Так, например, расценивалась современниками коперниканская система мироздания, пришедшая на смену птолемеевской картине мира. В отличие от культурных инноваций инструментальные инновации исходно имеют меньший радиус действия, чем, например, изобретение колеса, печатного станка или Интернета. Но потом может произойти преображение инструментальных инноваций и они, как в наши дни Интернет, становятся культурными инновациями, приводя к появлению нового имени эпохи, обозначения XXI века как «сетевого» столетия.





*Клавдий Птолемей*






*Николай Коперник*

На мой взгляд, книга Евгения Сабурова – это поэтическая драма культурной инновации как порождения новой знаковой системы, системы славянской письменности.

На ее страницах Кирилл и Мефодий оживают, сходят с «канона», превращаются в нищих и страдающих людей.

Смысл всей их жизни еще до того, как она из жизни превратилась в житие, – это приобщение к христианству через Библию других культур и народов. И Константин, известный ныне

под именем Кирилл, которое он взял, приняв схизму незадолго до смерти, и старший брат Константина воин и монах Мефодий живут ради одного мотива – мотива христианизации славян. И этот мотив достигается именно через социальное действие, ставшее социальной инновацией, – изобретение славянской письменности.

Чтобы прочувствовать это действие, я приведу диалог философа Константина с иеромонахом по книге Евгения Сабурова:

«– ...Просвещение славян. Так я понял? Не посольство, а именно миссия?

– Да. Просвещение на их языке.

– У них есть алфавит?

– Откуда?!..

– Как же писать-то? На словах, без письменности это все будет вилами по воде.

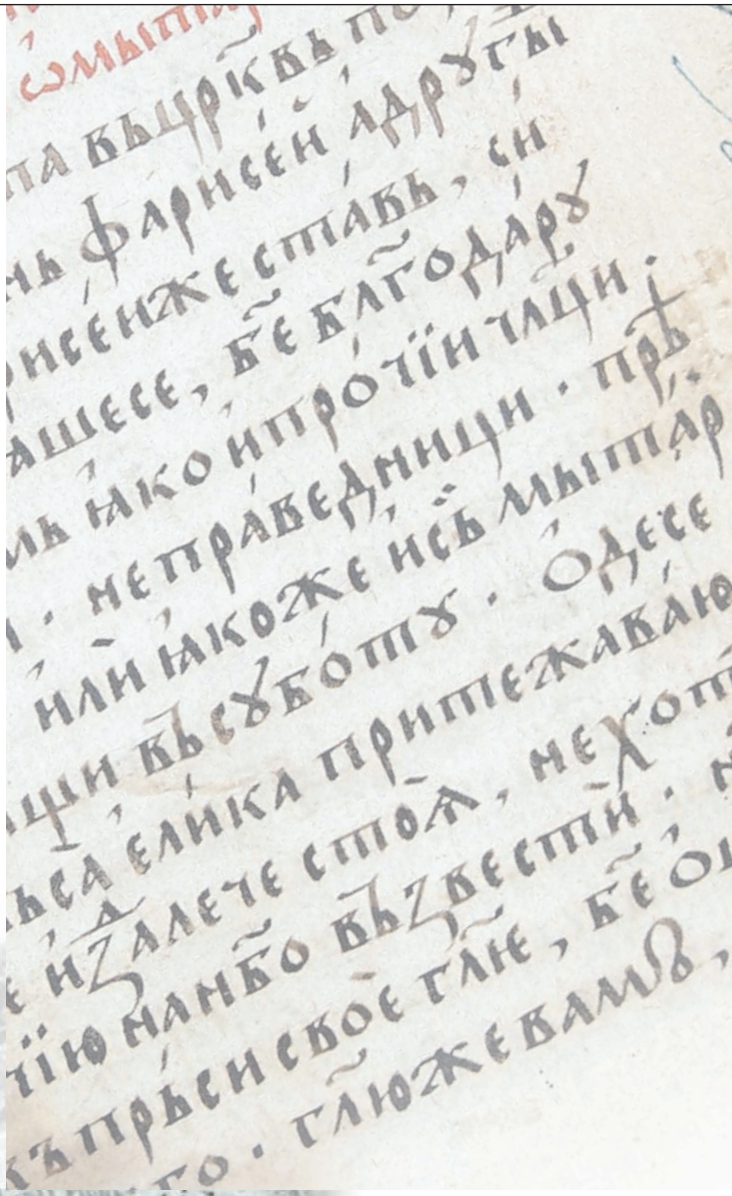
– Что писать?

– Ну, перевод Священного Писания, литургии.

Иеромонах ошарашенно уставился на философа:

– Свя... что? Литургия на славянском! Вы положительно с ума сошли, Константин! – И он вне себя выскочил из кельи» .

Евгений Сабуров показывает, что первоначально инновация – написание литургии на славянском языке, а не на каноническом греческом языке – воспринималась как безумие. И это безумие заключалось в социокультурном конструировании славянской письменности ра-








ди того, чтобы Священное Писание стало законом жизни славян, законом, превращающим эту жизнь в жизнь по канонам христианской славянской культуры.

Из книги Евгения Сабурова неукоснительно следует, что вначале было слово, и слово было «Просвещение»... Именно так воспринимается книга Е. Ф. Сабурова через оптику инноваций. Именно неразрывной связи Просвещения и Культуры в истории цивилизации учит она нас.

А теперь признание...

Каждый раз, когда мы что-либо творим, будь то педагогическая, социальная или историческая поэма, мы, хотим того или нет, проецируем в творимую реальность свое личное видение, свое «Я».

Сказанное полностью относится и к жизни Евгения Сабурова, жизни как творческому потоку инноваций. Говорит ли Евгений Сабуров с нами об экономике или образовании, о политике или истории, о любви или о Кирилле и Мефодии... он говорит о жизни, наполненной смыслом, о жизни, в которой человек через подвиги и деяния конструирует множество различных миров. Такой жизнью в моем сознании жил и продолжает жить Евгений Сабуров – неутомимый инноватор, поэт и строитель улицы, ведущей к Храму.

# Русский язык между верой и безверием



Когда историки XXI века напишут книгу «Россия в поисках новой идеологии», то, кто знает, быть может, в ней найдется место для строки, параграфа или даже главы о федеральной целевой программе «Русский язык». Эта программа родилась на свет после Указа Президента Российской Федерации от 7 декабря 1995 г. № 1221 «О Совете по русскому языку при Президенте Российской Федерации».

Достоинства и недостатки программы сумеет оценить сам читатель. Поэтому я не буду утруждать его, да и себя, пересказом семи весьма лаконичных параграфов программы по русскому языку. Попытаюсь сосредоточиться лишь на обстоятельствах, приоткрывающих ее смысл для политической жизни, культуры и образования России.

В чем же идеологический смысл программы «Русский язык»? Свидетельствует ли она о брожении идей, происходящих в российском обществе? Почему русский язык наделяется такими ценностями и порой кажущимися противоречивыми характеристиками, как «родной», «национальный», «государственный» и «мировой»? Вот некоторые из тех вопросов, за которыми, явно или неявно, проступает социально-политический подтекст федеральной целевой программы «Русский язык».

По большому счету, программа «Русский язык» является едва ли не первой политической доктриной, вышедшей на пестром фоне выступлений о переживаемом Россией духовном и идеологическом кризисе. Различные политические и общественные организации, гордо величающие себя обществами духовного возрождения, комитетами нравственного спасения или друзьями национального выживания, спешат присягнуть на преданность русской идее. Патриоты самых различных оттенков, подобно отправившимся на поиски золота героям авантюрных приключенческих романов, стремятся быстрее и энергичнее застолбить участки патриотических приисков. При этом для обозначения монополии на свои участки они вывешивают метки «патриотизм», «русский язык» и т. п. А демократические движения да и официальная власть стыдливо обходят эти щекотливые темы. В результате долгое время в России складывалась следующая нелепая ситуация: одни занимались рынком, другие — душой. Одни отдавали «патриотизм как ценность», «русский язык как ценность» на откуп национал-патриотам, дабы не быть заподозренными в отступничестве от идеалов рынка и открытого общества, а другие агрессивно размахивали для достижения своих целей фетишем «рус-

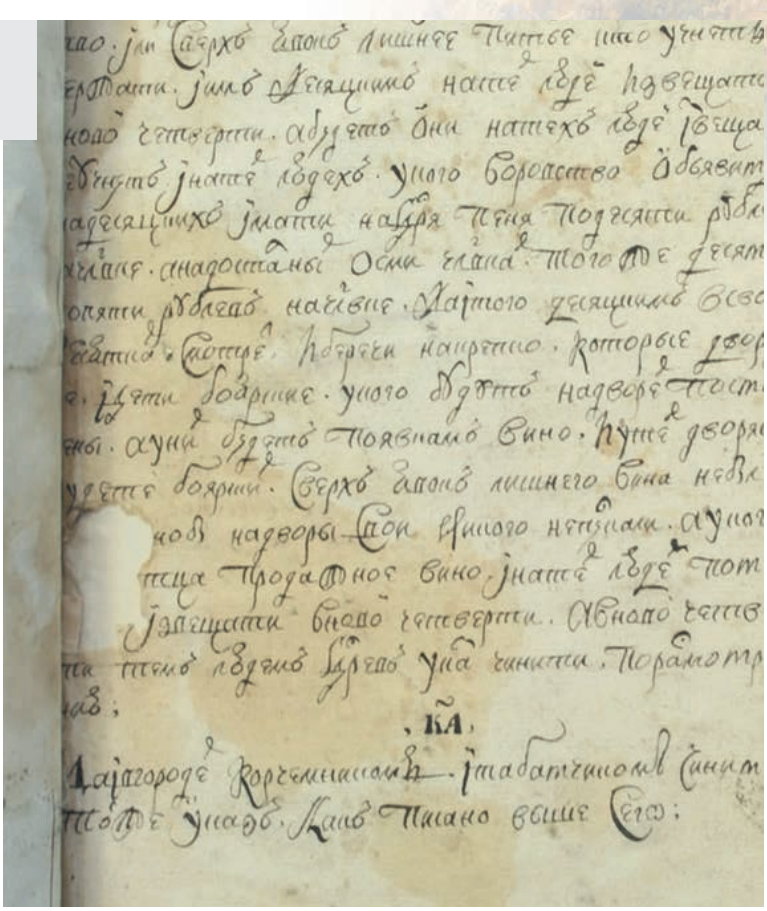
русский язык патриотизм

ский язык» в одной упаковке с ликом Михаила Архангела на знаменах вечно современной «Черной сотни». В итоге «свято место» объединяющих Россию ценностей, вопреки известной поговорке, оказалось болезненно пустым.

И опять же, вопреки формуле «от воздержания дети не родятся», от воздержания демократических движений, Президента и Правительства РФ в сфере идеологии родились те еще дети, разные мутанты среди «национал-патриотов» и радетелей чистоты русского языка. Пора раз и навсегда осознать, что воздержание от обсуждения проблем патриотизма и русского языка в государственной политике приводит по меньшей мере к трем ошибкам — политической, психологической и исторической.

Политическая ошибка состоит в том, что отождествление патриотизма с национал-патриотизмом как жесткая связка «русского языка» с «русской идеей» открывает различным националистическим группам широкие возможности для формирования социальной базы среди самых разных социальных слоев населения страны.

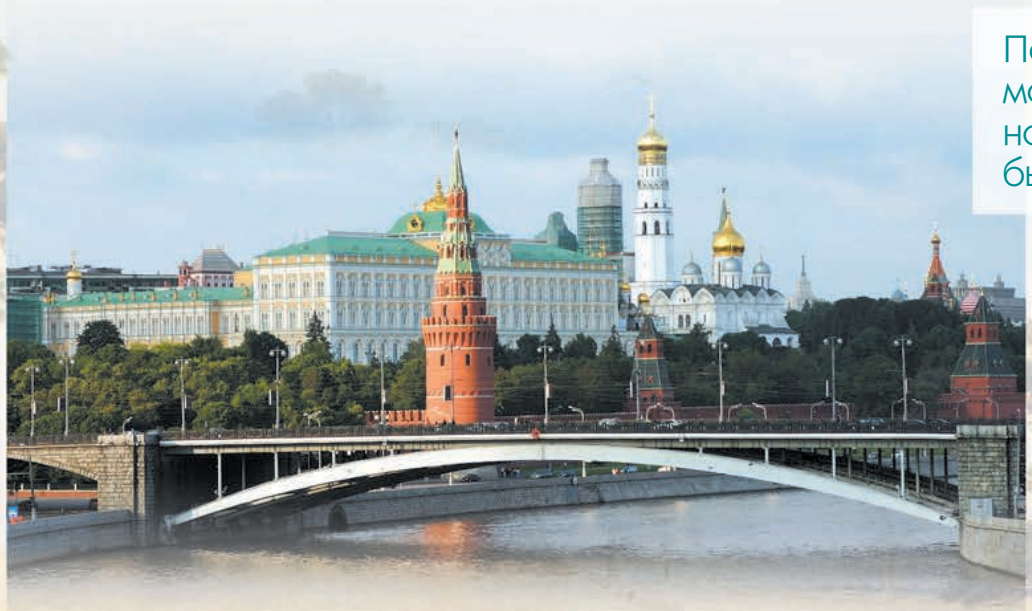
Психологическая ошибка, появляющаяся вследствие щедрого подарка ценностей – «патриотизм» и «русский язык» – национал-патриотическим движениям, не менее взрывоопасна. Без опоры на патриотизм и русский язык население России оказывается лишенным самосознания, самоидентификации разных социальных, экономи-



*Древние Законы.* Рукописная книга. Россия. XVIII в.

Господин Искариотов –
Добродушнейший чудак:
Патриот из патриотов,
Добрый малый, весельчак,
Расстилается, как кошка,
Выгибается, как змей...
Отчего ж таких людей
Мы чуждаемся немножко?

*Пьер Беранже*



Поэтом
можешь ты не быть,
но гражданином
быть обязан!

ческих и национальных групп как народа одной страны, народа России, а соотечественники ближнего и дальнего зарубежья переживают драматический кризис идентичности. На поверхности сознания этот кризис идентичности проступает в различных депрессиях, ощущении брошенности, потере социальной ориентации в пространстве и времени.

И наконец, историческая ошибка подмены патриотизма национал-патриотизмом заключается в том, что даже в свете близкой по времени советской истории русский язык был символом государственного, а не национального патриотизма. Даже замученная школьной канонизацией цитата «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан» высвечивала выстраданную российской историей истину: росли патриоты государства Российского, а не патриоты нации. Можно как угодно критико-



*Джотто ди Бондоне.* Поцелуй Иуды. Фрагмент. XIV в.

Вскрикнет громко:
«Гласность! гласность!
Проводник святых идей!»
Но кто ведает людей,
Шепчет, чувствуя опасность:
«Тише, тише, господа!
Господин Искариотов,
Патриот из патриотов,
Приближается сюда».

*Пьер Беранже*

вать феномен «гомо советикус», но этот феномен был реальностью. Сегодня же идет процесс перехода от «гомо советикус» к «россиянину», позволяющий людям в самых различных уголках планеты ощутить и связь времен, и связь сознаний с Россией.

Федеральная программа «Русский язык» дает шанс для преодоления трех обозначенных выше ошибок социальной политики России. Она внушает надежду, что русский язык сумеет стать символом веры и гражданского патриотизма людей, ищущих путь из тяжелой поры безверия к гражданскому обществу, из культуры полезности к культуре достоинства. И если бы мне на мгновение удалось помочь русскому языку сказать всему миру во весь голос, то он мог бы сказать словами Марины Цветаевой:

Русский язык – символ веры и гражданского патриотизма людей.

К вам всем – что мне, ни в чем не знавшей меры,
Чужие и свои?! –
Я обращаюсь с требованием веры
И с просьбой о любви.

По большому счету, именно программа «Русский язык» стала одним из первых абрисов проекта социокультурной модернизации образования.

# Стратегия социокультурной модернизации: от образования – к обществу

В свое время известный психолог Л. С. Выготский заметил, что понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника остается неполным пониманием. В связи с этим попытаемся кратко очертить те мотивы, ради которых разрабатывается стратегия социокультурной модернизации российского образования.

Ключевым мотивом проекта, раскрывающего движение от социокультурной модернизации образования к социокультурной модернизации общества, является развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Истоки взглядов на образование как на одну из ведущих социальных деятельностей, формообразующих историко-эволюционный процесс наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, культура, религия), восходят к идеям школы культурно-деятельностной психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия, психологии познания Дж. Брунера, методологии гуманитарного познания М. М. Бахтина, а также к такому близкому по духу этой школе постмодернистскому направлению методологии, как социальный конструкционизм. Наиболее емко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» и К. Джерджена «Социальный конструкционизм: знание и практика».

Понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника остается неполным пониманием.

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и социального конструирования реальности позволила нам в период с 1988 по 2008 год выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие отечественной системы образования:



*Александр Асмолов, Джером Брунер, Джим Верч*




- **практическая психология образования** как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- **вариативное образование** как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека;
- **толерантность** как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия.

По своему жанру эти идеологические конструкты относятся к особым установкам сознания, названным классиком отечественной философии А. Ф. Лосевым и историком М. Я. Гефтером порождающими гипотезами. К жанру порождающих гипотез принадлежит и гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования. Эта гипотеза наиболее полно выражает общую установку моих двадцатилетних поисков – идеологическую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

## От организационно-экономической к социокультурной модернизации образования

Давайте взглянем через призму гипотезы о необходимости социокультурной модернизации образования и близкого к этой гипотезе круга идей, отраженных в докладе Общественной палаты «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007), на события, происходящие в новейшей истории российского образования.

Стоит восстановить в своей биографической памяти события этой истории – и мы убедимся в том, что в последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной затрагивающих фактически каждого жителя России изменений. Оно пережило и продолжает переживать периоды стабилизации (начало 1990-х годов), реформирования и развития (середина 1990-х годов) и, наконец, модернизации (с конца 1990-х годов). Основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является

1997 год, была и остается разработка совместно с Михаилом Дмитриевым, Татьяной Клячко, Ярославом Кузьминовым, Александром Тихоновым и Александром Кондаковым организационно-экономического проекта развития сферы образования. Оценка успехов, неудач и социально-экономических последствий каждого из обозначенных выше периодов – предмет специального историко-аналитического исследования, которое, как и любое исследование новейшей истории, необходимо для проектирования будущих сценариев развития образования.



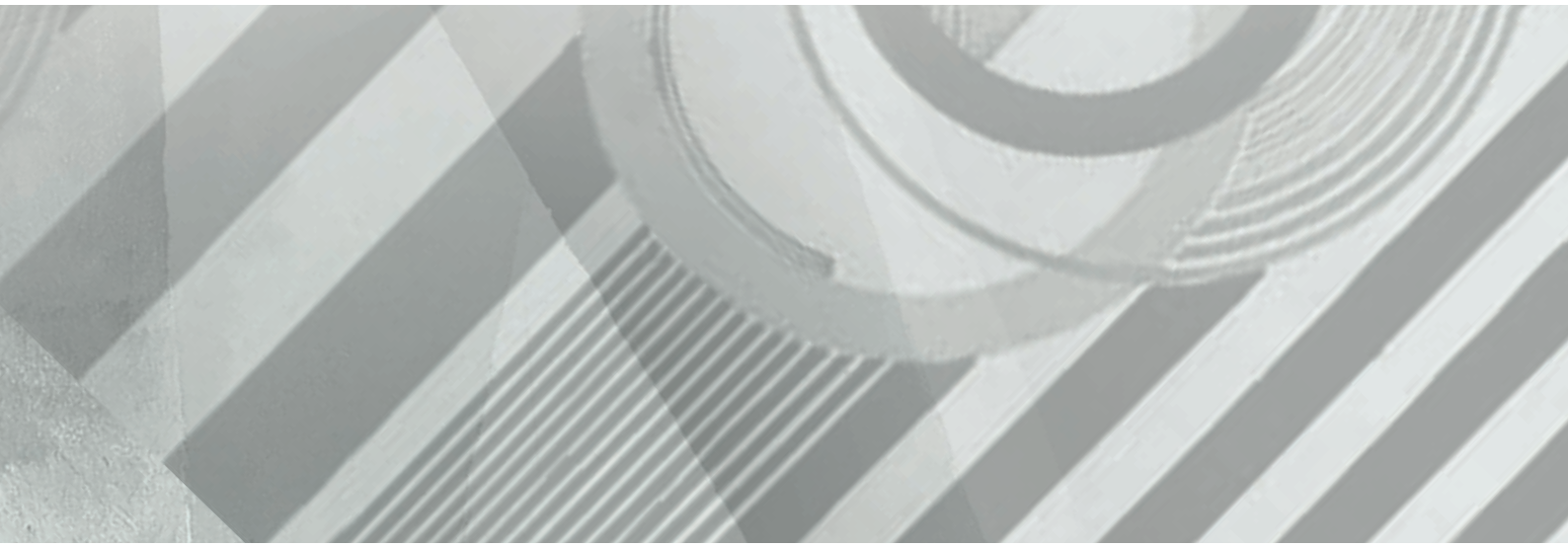




Вместе с тем даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования. Попытаемся далее сформулировать эти проблемы в виде следующих вопросов.





- С какого рода рисками сталкиваются политики и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования без учета социальных и ментальных эффектов образования?
- Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества:
  - «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества);
  - «социальный миксер» (перемешивание разных социальных слоев общества);
  - «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?
- Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образования как ценности общества к достижению реального приоритета образования в качестве задачи государственной политики?
- Какова роль образования в формировании гражданской идентичности личности и понимании исторической «общей судьбы» народа как солидарности российского общества?
- Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений: семье, религии, культуре и средствам массовой коммуникации?
- Как превратить управление образованием в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных и межличностных конфликтов, в том числе конфликтов, возникающих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости?
- Как через образование, в том числе через управление системой образования посредством стандартов образования, наметить путь к конструированию норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Весь обозначенный выше спектр вопросов позволяет очертить проблемное поле социокультурной модернизации образования.

Для того чтобы наметить пути для обоснования самой необходимости и своевременности постановки подобных вопросов, обратимся к анализу барьеров массового сознания, препятствующих формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования.

## Барьеры массового сознания, препятствующие модернизации образования

Глобализация, неизбежная включенность российского общества в общемировые процессы, уже наступившая эра коммуникационной цивилизации в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в России.

Перемены, происходящие в образе жизни общества, привели к тому, что обозначился переход от относительно стабильной фазы к динамической фазе развития, от закрытого общества – к открытому, от индустриального – к постиндустриальному информационному обществу, от тоталитарного – к гражданскому обществу.

Присущая этому переходу социальная, ментальная и экономическая дифференциация общества наряду с появлением различных форм собственности стала предпосылкой сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, а тем самым – неизбежной социальной трансформации всей системы образования в целом.

Нередко эту трансформацию системы образования расценивают как непосредственный результат целенаправленных реформ. Подобная характеристика претерпеваемых сферой образования изменений неточна и во многом наивна.

В действительности за происходящими социальными изменениями в российском образовании стоят, наряду с попытками его целенаправленного реформирования со стороны органов государственной власти, многочисленные слабо контролируемые и спонтанные процессы: одни связаны с инициативами различных социальных групп, другие – с пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения. В итоге следует учесть, что попытки реформирования образования, в том числе и попытка организационно-экономической модернизации образования последних лет, осуществлялись на фоне негативных социальных ожиданий как различных слоев населения, так и многих представителей образовательного сообщества по отношению к любым реформам общественной жизни. Существует целый ряд серьезных причин, вызывающих подобные ожидания и разочарования.

- **Игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ.**

Одним из главных промахов социальной политики в постсоветской России было полное игнорирование менталитета населения, психологии массового сознания, о которую разбиваются любые, даже с точностью до тысячного знака просчитанные, социальные ре-

формы, если они глухи к мотивам поведения людей и умалчивают о том, «ради чего» для тех или иных групп населения проводятся реформы. Недостаточная эффективность разных государственных реформ и программ была связана с попыткой «управления без мотивации, управления без идеологии сложными социальными системами».

Реально же идеология в контексте методологии социального конструкционизма может быть определена нами как фабрика мотивации социального поведения, конструирование мотивации больших и малых социальных групп.

Реформаторы нередко упускают из виду, что мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы. Вследствие этого подобные реформы наталкиваются не просто на «сопромат» массовой психологии населения страны, но и в ряде случаев на конструирование протестной мотивации социального поведения различными оппозиционными политическими группами.



- **Негативный опыт предшествующих реформ в области социальной политики.**

Неудачи предшествующих реформ в социальной политике, в том числе попыток реформировать систему образования, в известной степени обусловлена тем, что они задумывались без учета стратегических приоритетов общества, понимания вектора его развития, а также без учета социальных и ментальных эффектов образования.

Различные попытки реформирования образования обладали тремя следующими общими чертами:

– преобладание интересов профессионального педагогического сообщества («реформирование образования изнутри»);

– «реформирование от экономики» (экономико-управленческий детерминизм при разработке программ развития образования);

– отсутствие анализа политических, социальных и психологических рисков при проведении реформ образования, касающихся ожиданий и мотивации различных социальных слоев населения нашей страны по отношению к образованию.

Представители сферы образования, декларируя лозунги о приоритетности образования, его миссии в обществе, на деле тешили себя утопией былой славы «лучшего в мире образования», страдали болезнью «образовательного нарциссизма».

Представители экономического сообщества настаивали на необходимости создания программ реформирования образования с учетом бюджетно-налогового кризиса, абстрагируясь, как правило,

от рассмотрения образования как института воспроизводства человеческого капитала, его роли в развитии экономики страны.

В результате содержательные и ценные сами по себе реформы образования «применительно к внешней среде» нередко сводились к требованиям выделения дополнительных средств и пробуксовывали из-за неэффективного использования даже имеющегося финансирования.

В итоге сначала мифы «рынка», а затем миф «рынка труда» имплицитно превращались в самоцель реформ образования, а качество жизни, воспроизводство человеческого и интеллектуального капитала, как правило, сводились к «средствам», к услугам, к инструментам рыночной экономики.

- **Сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли.**

В методологии проектирования программ образования могут быть выделены три целевые области, на которые потенциально направлены различные программы развития образования:

– образовательная среда;
– сфера образования;
– образовательное пространство.

В связи с подобной классификацией целевых объектов с самого начала необходимо осознать, на что направлена программа развития образования.

Если программа направлена на образовательное пространство как целевую область приложения программы, то она охватывает такие различные институты социализации, как семья, средства массовой коммуникации, религия, традиции и новации культуры и т. п., которые наряду с образованием как ведущей социальной деятельностью определяют общественное развитие.

Если целевой областью программы является сфера образования, то фокусом приложения усилий программы является управление образованием как особой отраслью социально-экономического развития государства, такой же, как здравоохранение, сельское хозяйство, промышленность и т.п.

И наконец, если целевой областью программы является образовательная среда, то усилия программы направляются на общее и профессиональное образование личности в том или ином конкретном образовательном учреждении (детский сад, школа, профессиональное училище, вуз и т.п.).

Выделение целевой области программы как фокуса приложения усилий программы помогает определить идеологию и методологию





построения программы, миссию программы, масштаб программы; проблемы, цели и задачи программы, а также механизмы и ресурсы, необходимые для реализации программы.

Если целевой областью программы является образовательное пространство, то мы имеем дело с жанром построения национальной программы образования. Миссией этой программы развития образования является реализация общенациональной идеологии и политики, позволяющей достичь таких системных социальных и ментальных эффектов, как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества. В контексте подобной программы образование выступает как ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп. В подобной программе стандарт образования выступает как общественный договор, а повышение качества, доступности и мобильности образования – как инструменты, обеспечивающие миссию образования. Подобная национальная программа развития образования и может быть охарактеризована нами как программа социокультурной модернизации образования. Она обладает следующими признаками:



– открытый «надведомственный» характер;
– опережающая стратегия общественного развития, а не реактивная стратегия (образование ведет за собой развитие общества, в том числе создает рынки труда);
– избыточность образования как ведущей социальной деятельности по отношению к сиюминутным запросам рынка;
– инновационное управление.

Если же основной целевой областью программы развития образования является сфера образования как одна из социально-экономических отраслей государственного развития, то мы можем говорить о проектировании федеральной или региональной программы развития образования, сосредоточивающей свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли. Подобная программа, как правило, имеет следующие черты:

– закрытый «ведомственный» характер;
– тенденция к сведению задач и технологий программы к задачам и технологиям обслуживания отдельной сферы, прежде всего к организационно-экономическим задачам управления сферой образования;



– реактивная стратегия развития, исходящая из подчинения образования текущим запросам рынка;
– деидеологизированный характер;
– мобилизационное управление.

Программы развития образования как отдельной отрасли нередко сводятся к следующим двум видам: компенсаторные программы и программы функционирования.

Компенсаторные программы направлены в основном на восполнение дефицита средств в процессе текущего финансирования отрасли и наращивание материально-технического инструментального оснащения сферы образования. Они нередко вырождаются в своего рода программы «латания дыр» в деятельности той или иной системы управления сферой образования — федеральной, региональной или муниципальной.

Программы функционирования направлены на поддержание режима выживания и оптимизацию через реструктурирование уже существующей системы образования. Эти программы имеют неявную целевую установку на сохранение (или выживание), а не на развитие.

В целевых программах, направленных на сферу образования, инновации сводятся преимущественно к модернизации таких нормативно-правовых и экономических механизмов управления образованием, как стандартизация образования, повышение качества образования, доступности и эффективности образования, мобильности образования за счет организационно-экономического реформирования сферы образования.

Особо подчеркнем, что различные федеральные и региональные программы, нацеленные на развитие и обслуживание сферы образования, могут повысить эффективность образования, его адаптационный потенциал в социально-экономическом развитии страны. Вместе с тем сведение сценариев проектирования программ образования к программам, нацеленным исключительно на сферу образования как отдельную отрасль, существенно сужает возможности образования как ведущей социальной деятельности, способствующей общественному развитию и росту конкурентоспособности страны.

Из вышеизложенного может сложиться впечатление о существовании оппозиции между программами развития образования, нацеленными на образовательное пространство, и программами, нацеленными на развитие образования как отдельной отрасли. Эта оппозиция носит мнимый характер. В реальности сценарий организационно-экономического развития образования как отрасли должен войти в общий сценарий проектирования национальной

программы социокультурной модернизации образования как социальной деятельности, миссией которой являются формирование гражданской идентичности и рост конкурентоспособности страны в современном мире.

### От постулата о приоритете образования как социального мифа – к достижению приоритета образования как задаче государственной инновационной политики

Рассмотрим ряд общих вопросов и проблем, которые порой из-за своей очевидности и кажущейся банальности воспринимаются как постулаты, не требующие доказательств, а не как задачи, решение которых требует приложения совместных усилий.

Один из этих вопросов: по каким причинам тезис о приоритетности образования, а также о ценности образования (впрочем, как и науки) резко расходится с реальностью и, как правило, находится на уровне мифов, деклараций и благих заверений.

В современном мире конкурентоспособность стран с постиндустриальным уровнем развития определяется доступностью и качеством системы образования.

Очевидно, что задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность становится для России стратегической задачей государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного ее решения образование может выступить как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.

Идеология в социально-психологическом смысле слова – фабрика мотивации больших и малых социальных групп.

В связи с этим еще раз подчеркнем, что идеология в социально-психологическом смысле слова может быть охарактеризована как фабрика мотивации больших и малых социальных групп. Политическая элита в любом государстве для решения идеологических задач оперирует по меньшей мере четырьмя козырными картами: СМИ, образование, религия и культура. Тот, кто держит руку на пульсе этих ключевых институтов социализации, порождающих массовое сознание, тот и заказывает политическую музыку на государственной сцене.

В советской идеологии образование, СМИ и культура явно или неявно исполняли мелодию социального конструирования идентичности, именуемой «советский человек». Вспомним слова песни: «Мой адрес не дом и не улица, мой адрес – Советский Союз».

Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов, как свидетельствуют различные социологические исследования национального самосознания и идентичности, стало своего рода «бездом-

ным сознанием». В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России.

Гражданское общество – общество повышения жизненных шансов.

Для достижения этой цели было бы выигрышно через образование как институт социализации проектировать стандарты нового поколения, способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности, становлению гражданского общества как общества повышения жизненных шансов (Рольф). Подобного рода задача, хотя и при гораздо более значительной затрате ресурсов, могла бы быть проиграна и через СМИ.

По большому счету именно социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны выступает как миссия социокультурной модернизации образования, а тем самым и движения России по направлению к гражданскому обществу.

Для осуществления этой миссии необходимо также оценить то, насколько структура образования отвечает стратегическим целям развития России, разработать государственные стандарты как конвенциональные нормы, реализующие в форме общественного договора социальные обязанности и требования личности, семьи, общества и государства по отношению к образованию как институту опережающей социализации, а не требования и амбиции сторонних наблюдателей, для которых извечным козлом отпущения за все грехи образования является школа.

Подчеркнем еще раз, что для понимания потенциала, ограничений и рисков организационно-экономической концепции модернизации образования следует выйти за пределы образования как ограниченной сферы, управляемой ведомством, и рассмотреть потенциальные векторы трансформации образования как ведущей социальной деятельности общества в системе координат политического, социально-экономического, интеллектуального и культурного развития страны.

## Риски недооценки социальных и ментальных эффектов образования в государственной политике

Как было отмечено выше, даже беглый анализ места и функций сферы образования в российском обществе показывает, насколько тезис о приоритетности образования расходится с социальной действительностью.

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов системы образования отражают отношение общества к образованию, а соответственно, и к результату образования как социальной деятельности.

Приведем (совместно с Ольгой Карабановой) примеры нарастания лишь некоторых рисков, проявляющихся в процессе социализации подрастающего поколения в современном обществе:

– отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;
– кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в дезадаптации родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой), семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;
– рост социального сиротства;
– феномен детского нищенства;
– феномен ранней коммерциализации подростков, обусловливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность взаимодействия с криминальными слоями общества;
– риск нарастания агрессивно-насильственного поведения подростков (деструктивные действия, нарушающие личностную и физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);
– рост детской и подростковой преступности;
– рост численности детей – жертв насилия;
– снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;
– личностная незрелость, включая моральную незрелость;
– неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями.

Перечень подобных феноменов и тенденций можно было бы продолжить. Но уже и этой выборки достаточно, чтобы констатировать несогласованность действий различных социальных институтов (семья, СМИ, культура, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения и пр.), направленных на решение задач профилактики и предупреждения особого рода дефектов, характеризуемых нами как дефекты социализации, и прийти к следующим заключениям.

Во-первых, социализация поколения детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуни-

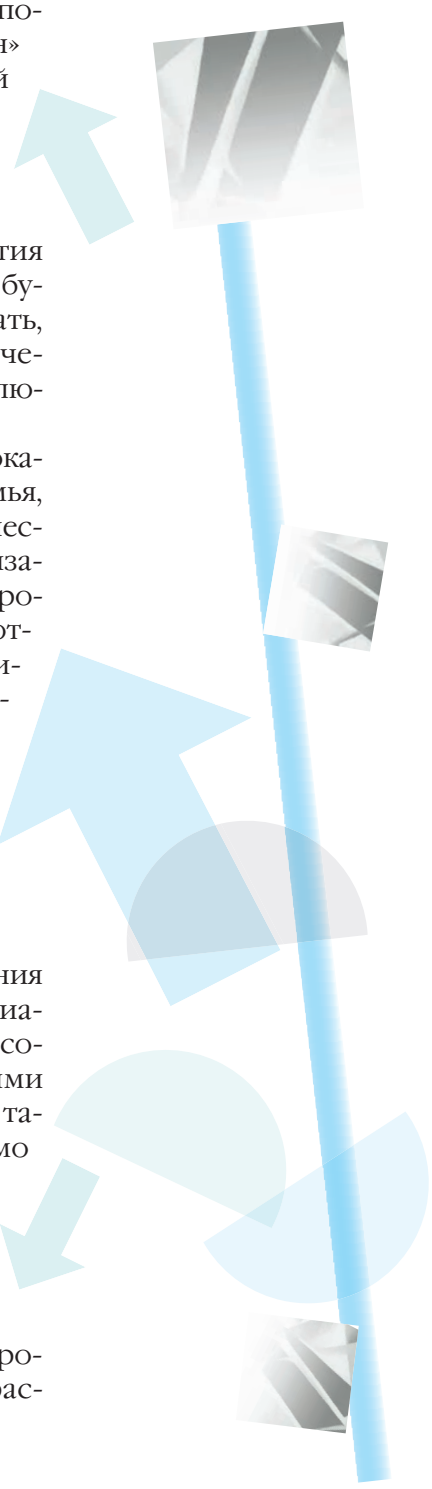
каций, Интернета, киберпространства, сдвига ценностей в результате переживаемого Россией переходного периода и т. п. Социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности этого поколения, его многомерности, тенденции к разрыву «связи времен» и т. д. Вместе с тем, как за рубежом, так и в России, только на самой начальной стадии находятся системные программы исследований социального профиля растущего поколения и роли идентичности в развитии общества.

Отсюда вытекает, что в реформах образования предшествующих периодов разрабатывались разные стратегии развития образования с опорой на весьма размытый социальный портрет будущего поколения. Вряд ли необходимо детально аргументировать, что реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» представляет один из самых высоких рисков любых социальных реформ в современном мире.

Во-вторых, даже случайная выборка приведенных примеров доказывает, что такой традиционный институт социализации, как семья, испытывает глубокий кризис. Более того, институт семьи фактически не выдерживает конкуренции с другими институтами социализации — религией, СМИ, Интернетом. Поэтому системная картина процесса социализации растущего поколения не может быть рассмотрена без изучения взаимодействия института образования с такими социальными институтами, как семья, религия и средства массовой коммуникации, которые во многом определяют, пользуясь термином классика мировой психологии Л. С. Выготского, «зону ближайшего развития» подрастающего поколения. Вместе с тем по многим причинам, в том числе и из-за ведомственных барьеров, у этих «нянек» растущее поколение оказывается «без глазу». Неудивительно, что это поколение может преподнести российскому обществу самые неожиданные сюрпризы.

В-третьих, в связи с тем что социальный институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации, на него возлагали и будут возлагать бремя компенсации социальных дефектов, порожденных другими, более спонтанными и менее управляемыми институтами социализации, прежде всего такими, как семья и СМИ. В результате на образование, которое само переживает кризис, возлагались и будут возлагаться социальные ожидания и политические задачи, связанные с компенсацией дефектов процесса социализации в семье, не говоря уже о дефектах могучего неформального образования, осуществляемого посредством СМИ и Интернета.

В-четвертых, все обозначенные выше общие особенности процесса социализации подрастающих поколений также следует рас-



сматривать с учетом специфики социализации в переживаемый Россией исторический переходный период. Древнее недоброе пожелание: «чтоб ты жил в эпоху перемен» полностью относимо к идущему в России процессу социализации подрастающих поколений. Традиционный для социально-возрастной когорты подростков кризис юношеского возраста, или, как его называют психологи, «возраст бури и натиска», усиливается социальным кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей. В ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается феномен негативной идентичности, усиления объединений людей на основе оппозиций «свои — чужие», «мы — они». Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп. Особое значение феномен негативной идентичности имеет для понимания специфики формирования идентичности как процесса отождествления себя с той или иной социальной группой у подростков.

Общество спрашивает с образования не только и не столько за его вклад в обучение детей, сколько за те негативные эффекты, которые являются следствием дефектов всех институтов социализации.

Если внимательнее всмотреться в очерченную выше картину процесса социализации и обеспечивающих этот процесс различных социальных институтов — семьи, образования, религии и СМИ, — то парадокс стратегии реформирования образования без учета социальных эффектов образования и понимания образования как приоритетного именно для государства канала воздействия на общество станет еще более очевидным.

Без понимания системного характера всех обозначенных выше социальных и ментальных эффектов образования мы также не приблизимся к проектированию образования как института успешной личностной и профессиональной социализации, обеспечивающего рост социально-экономических ресурсов государства и приводящего через накопление человеческого капитала к росту государственного капитала.

Отметим также, что недоучет стратообразующей функции образования как «социального лифта», обеспечивающего социальную, профессиональную и академическую мобильность личности, нередко приводит к росту сегрегации населения, социального и социально-психологического неравенства между людьми, к превращению образования в своего рода «социальный колодец».

Различные социальные эффекты образования с особой отчетливостью проявляются в дошкольном образовании, общем школьном образовании, дополнительном образовании детей и подростков, а также в специальном компенсирующем образовании детей с физическими и психическими трудностями развития. В результате об-

щество спрашивает с образования не только и не столько за его вклад в обучение детей, сколько за те негативные эффекты, которые являются следствием дефектов всех институтов социализации.

Все обозначенные выше социальные эффекты подкрепляют исторически существующие социальные ожидания по отношению к педагогической профессии, особенно профессии Учителя как ценности для общества, а также неосознанное ожидание, что образование компенсирует социальные дефекты социализации, возникающие в семье, под воздействием СМИ и других институтов социализации.

В том же случае, если эти эффекты не учитываются, федеральные и региональные программы образования замыкаются внутри сферы образования, а образование сводится к набору услуг, которые оно должно обеспечить как одна из отраслей народного хозяйства. В результате социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и поставщиками образовательных услуг. Если государство и общество по отношению к образованию явно или неявно занимают социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействие между ними и образованием устанавливается по принципу прагматичного обмена («ты – мне, я – тебе»). Вследствие этого складывается оппозиция «мы – они», затрудняющая отношения социального партнерства между образованием, бизнесом, семьей, обществом и государством. В этой социально-исторической ситуации и нарастают риски формирования общества негативной идентичности, представленного поколением, «не знающим родства».

## Стандарт образования как конвенциональная норма необходимого разнообразия, отражающая требования государства, общества, семьи и школы к результатам образования

В целях уменьшения описанных выше социальных рисков общественного развития необходим принципиально иной подход к созданию стандартов общего образования, поиском которого в течение многих лет обременено профессиональное педагогическое сообщество.

На наш взгляд, одним из таких подходов к проектированию стандартов общего образования, отвечающим стратегии социокультурной модернизации образования, является системно-деятельностный подход, развиваемый нами в рамках методологии культурно-деятельностной психологии. Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода и подхода,

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков, ранее использовавшихся при разработке стандартов образования.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемые друг от друга характеристики: стандартизация образования и вариативность образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, необходимо выделять три аспекта стандартизации:

– стандартизация как необходимое условие адаптации подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;
– стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;
– стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства, которое определяется нами как «единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений. Вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия. Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия».

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ

В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

С учетом обозначенных выше особенностей природы стандартизации и вариативности как моментов социальной деятельности образования, обеспечивающих устойчивость данной деятельности и ее инновационный потенциал, в рамках системно-деятельностного подхода нами выделяются базовые ориентиры проектирования стандартов образования:

- на определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению и формирования «компетентности к обновлению компетенций»;
- на выделение ценностных установок, отражающих требования и гарантии семьи, общества и государства по отношению к условиям, обеспечивающим социально ожидаемое качество образования;
- на понимание стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, гарантирующих со стороны государства, общества, семьи и школы доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах индивидуального развития личности школьников;
- на проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных познавательных действий, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования.

Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образо-



вания является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности. Исходя из этой установки акцент при проектировании школьных стандартов смещается прежде всего на обеспечение метапредметных личностных результатов, достигаемых в ходе обучения и воспитания. В качестве одного из таких личностных результатов образования и выступает обретение идентичности личности, без которой невозможно достичь самостояния человека.

### Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования

Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования как ведущей социальной деятельности общества, как было отмечено выше, позволяют нам поставить задачу формирования гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности и как условие ее решения разработать три различных типа примерных программ, сообразных этим ипостасям идентичности:

- совокупность примерных программ по формированию гражданской идентичности, направленных на становление человека как гражданина своей страны, на воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине: русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т.д.;
- совокупность примерных программ по формированию этнокультурной идентичности и региональной идентичности (солидарности с малой родиной — селом, городом, регионом), направленных на приобщение к национальной культуре, на знание истории родного края и т. п.: национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т. д.;
- совокупность примерных программ по формированию общечеловеческой идентичности, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества,






общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством: математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т. п.

Предложенная мною систематизация программ по основанию «идентичность», на наш взгляд, дает возможность уйти от механической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования (федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов) и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены образовательные программы.

Указанный выше набор программ по формированию гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как (пользуясь выражением Макса Вебера) особого «идеального типа», представителя гражданского общества:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;
- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры малой родины;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;
- установка на владение универсальными способами познания мира.

В случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности в контексте образования как ведущей социальной деятельности возрастет вероятность достижения следующих системных социальных эффектов:

- осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира;
- развитие гражданского общества;
- рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;
- уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, кон-

фессиональным и (или) региональным параметрам и риска различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т.п.).

Последний из обозначенных эффектов напрямую затрагивает кризис идентичности в нашей стране. Поэтому более детально остановимся на анализе именно этого социального эффекта образования.

## Образование как институт достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии*

**Раздел написан совместно с Галиной Солдатовой.*

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. Решение этих социальных задач требует реализации государственной политики, направленной на воплощение принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светского характера обучения в системе образования, а тем самым превращения образования в институт накопления социального доверия и согласия в России.

Для проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, необходимо учитывать следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

- рост социального разнообразия общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации, т.е. принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;
- неопределенность ценностей и социальных установок на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате

произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;

- рост гипермобильности населения, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым – к росту социальной напряженности;
- возникновение в обществе стереотипов восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и тем самым явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп, в том числе транслируемых через СМИ;
- активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свои – чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

Результаты социологического мониторинга показывают, что в проявлениях нетерпимости фактически конкурируют между собой средства массовой информации и сфера семейной жизни. Необходимо отметить, что, по данным социологических опросов, сфера образования оценивается как сфера наименьшего проявления нетерпимости. Можно заключить, что ожидания общества по отношению к образованию как институту социализации, способному компенсировать дефекты социализации в семье, СМИ и «на улице», имеют реальную основу.

Наряду с этими данными повышенного внимания заслуживают исследования социальных стереотипов, формируемых СМИ, а также ценностных ориентаций подростков – свидетелей и участников разного рода травмирующих ситуаций, доказывающие, что в современном российском обществе возникают стереотипы восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как социальной нормы.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни социальных групп, находящихся в фокусе повышенного общественного внимания (подрост-

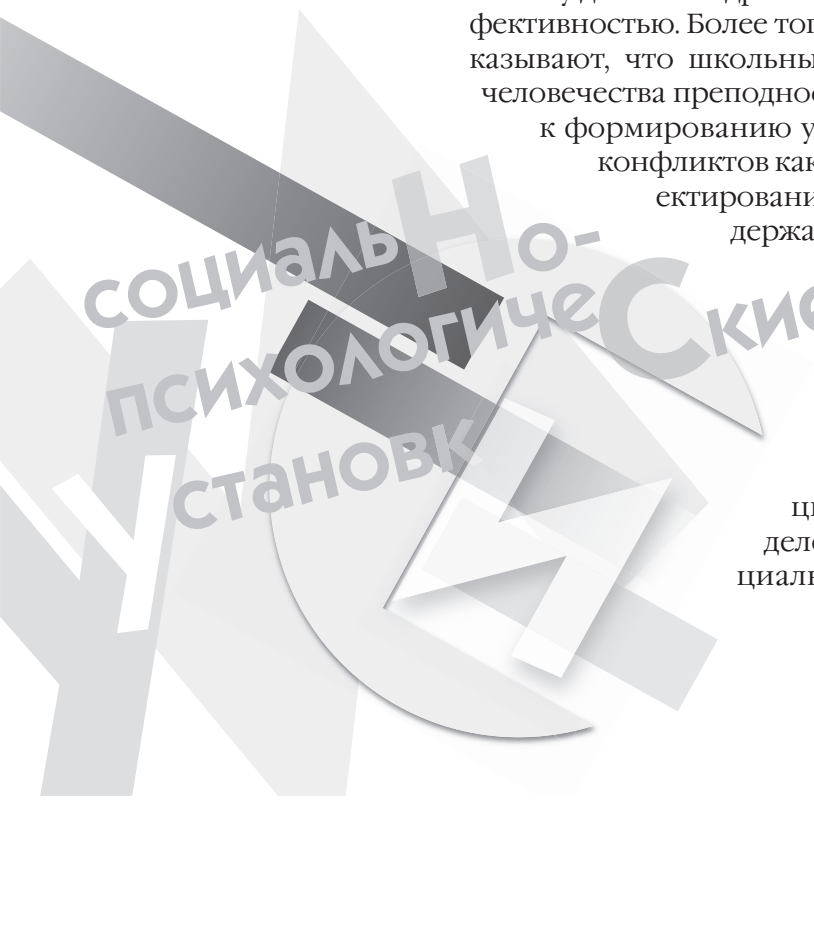
ки, мигранты, национальные меньшинства). Так, в процессе проведенного Владимиром Собкиным и его коллективом мониторинга толерантности в подростковой субкультуре подростки, отвечая на вопрос о том, какое отношение в современной России распространено к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, на первое место поставили агрессивный национализм (18,6%), затем расизм (17,1%), дискриминацию (16,4%), насилие (14,7%), нетерпимость (14,4%), терроризм (13,4%). Только около 2% подростков считают, что ни одно из перечисленных явлений не распространено по отношению к вышеупомянутым меньшинствам.

Показательно высок и процент тех школьников, которым безразлична эта проблема (28,2%). Настораживает также тот факт, что более трети опрошенных подростков относятся с безразличием к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам.

Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма, восприятие их как социальной нормы являются убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики использования возможностей образования как института формирования гражданской идентичности, социального согласия и толерантности в российском обществе.

Приведенные данные свидетельствуют, что образование может выступить как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок. Вместе с тем возможности общего образования как ресурса формирования толерантности у детей и подростков используются с чрезвычайно низкой эффективностью. Более того, результаты гуманитарной экспертизы показывают, что школьные учебники, в которых история развития человечества преподносится как история насилия и войн, приводят к формированию установки на силовые способы разрешения конфликтов как социальной нормы. В связи с этим при проектировании учебников необходимо включать в их содержание фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В целом же в контексте разработки стратегии социокультурной модернизации образования в целях уменьшения социальной напряженности и преодоления выделенных в ходе мониторинга негативных социальных установок среди подростков и моло-



дежи предлагается расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе.

Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности учителя, преподаватели, школьники и студенты в ходе различных тренингов толерантности и социальной компетентности могут научиться разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека. При этом толерантность выступает вовсе не как отсутствие собственной позиции или равнодушие к разным формам религиозной и национальной нетерпимости. Напротив, только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

Образование – один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок.

## Некоторые задачи социокультурной модернизации образования

Проведенный выше анализ позволяет нам наметить основные задачи социокультурной модернизации образования, без решения которых, на наш взгляд, будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны.

**Первая задача** социокультурной модернизации образования состоит в разработке проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализации этих проектов в государственных программах различного уровня. Фокусом соответствующих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты) и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства. Приходится констатировать, что в настоящее время, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами общественного развития и менталитетом населения России представлена весьма слабо. Отсюда следует, что общественное понимание стратегии социокультурной модернизации образования и путей ее

реализация может стать одним из факторов, мотивирующих смену социальных установок населения по отношению к образованию.

**Вторая задача** социокультурной модернизации образования связана с целенаправленным формированием гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающийся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

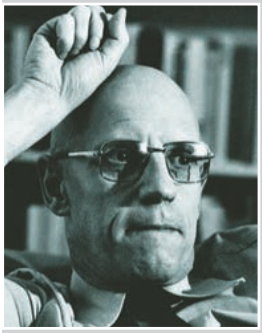
С решением задачи формирования гражданской идентичности непосредственно связана **третья задача** социокультурной модернизации образования – задача проектирования программ, в первую очередь программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.

**Четвертая задача** социокультурной модернизации образования – это задача компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации. Речь идет о поиске путей социального партнерства со СМИ, религией и семьей в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использовании социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе.

**Пятая задача** социокультурной модернизации образования – это повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Решение этой задачи, прямо связанной со стратообразующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и неудовлетворительных показателей доступности качественного образования населению страны.

**Шестая задача** социокультурной модернизации образования – развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного

уровня, позволяющей представителям подрастающих поколений в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами.



*Мишель Фуко*

И наконец, **седьмая задача** социокультурной модернизации образования – разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы в достижении качественного образования и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи. Особо подчеркнем необходимость поддержки особых стандартов дошкольного образования как стандартов поддержки разнообразия Детства.

Таковы в самом общем виде первоочередные задачи социокультурной модернизации образования. Для того чтобы стратегия социокультурной модернизации выполнила функцию гипотезы, порождающей установку сознания, необходимо, чтобы была произведена, как отмечал Мишель Фуко, критическая работа, которая «...еще подразумевает веру в Просвещение и ...всегда взывает к необходимости работы над нашими практиками, т. е. терпеливого труда, оформляющего нетерпение свободы».

# Детство

И опять: ради чего?
Ради чего в бой пускается вся оптика методологии культурно-исторической психологии разнообразия?
Ради чего сквозь препоны рецептурного технократического мышления прорывается проект социокультурной модернизации образования?
Ответ лаконичен: ради неповторимости Детства, которое, сколько бы не было бурь на планете Земля, должно, просто обязано жить в Культуре Достоинства.
В культуре, где Дитя человеческое любит не за что-то, а просто так…








# Что я думаю о детстве

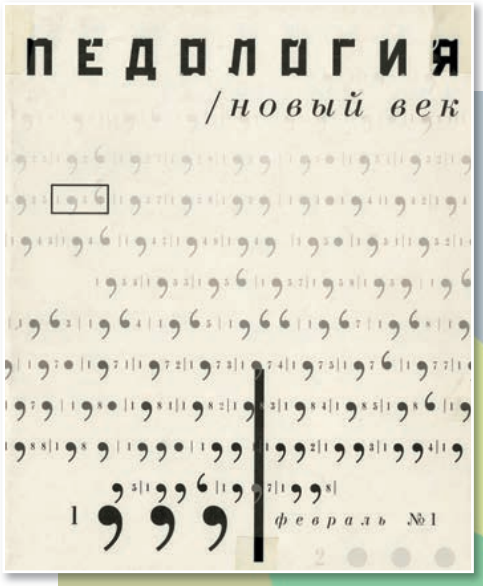
Я всегда верил в чудо. И в детстве, и в отрочестве, и в дни, когда седина стала покрывать голову.

Верил и мечтал... объять необъятное. Объять мир детства, который, порой гонимый и незамечаемый, живет в нас, пока мы живы.

Объять людей разных возрастов, характеров и профессий, которые, будучи мерой всех вещей, сами не имеют меры.

Объять детей и родителей, поэтов и учителей, врачей и психологов, политиков и ученых... и пригласить их к диалогу без начала и конца.

Объять и собрать всех вместе в стране детства, как собирают добрых друзей за одним столом или... добрых читателей в одном журнале.




Этот журнал – перед вами. Он носит имя педологии, науки, объединившей усилия врачей, учителей, психологов и философов, осмелившихся начать поиск путей к пониманию природы и миссии детства в истории человечества.

Науки, убитой и нашей стране в 1936 году, и науки, претендующей на бессмертие.

Науки, которая одновременно и Искусство, и Культура, и Ремесло, и Судьба.

Науки, в которой подлинной молитвой детскому Богу для детей и взрослых, не утративших надежду услышать друг друга, могут стать посвященные Янушу Корчаку строки Александра Галича:

Осени меня своим крылом,
Город детства с тайнами неназванными,
Счастлив я, что и в беде и в празднованиии
Был слугой твоим и королем.
Я старался сделать все, что мог,
Не просил судьбу ни разу: высвободи!
И скажу на самой смертной исповеди,
Если есть на свете детский Бог:
«Все я, Боже, получил сполна, –
Где, в которой расписаться ведомости?
Об одном прошу: спаси от ненависти,
Мне не причитается она».

Я перечитываю сердцем эти строки... и мечтаю, чтобы все мы ощутили радость открытия самих себя через открытие детства в себе и других. Детства, длиною в жизнь...



# Детство

Детство... Что это такое? Быть может, детство – первая и главная Родина каждого человека, куда нет-нет да и возвращаешься мыслью, чувством и воспоминанием, когда хочешь разрешить извечные вопросы: «Кто ты такой? Ради чего появился в этом мире?»

А может быть, детство – это банк конкурирующих программ будущего развития человека и человечества, в которых причудливо переплелись прошедшие проверку биологической эволюцией генетические программы; выстраданные историей программы и социальные утопии культуры; образовательные программы спорящих друг с другом учителей; полные ожиданий проекты родителей, часто мечтающих увидеть в детях свершения своих несбывшихся надежд; жизненные программы растущей личности, которая порой, разбивая все предначертанные прогнозы и пророчества, строит свою неповторимую судьбу?.. А может быть, детство – это школа, та школа, в которую учителям приходится ходить всю жизнь. И когда утром слышишь: «Не хочу вставать. Не пойду в школу», – то эту фразу с не меньшим неистовством произносят и ученик, и... директор школы. Разница лишь в том, что и учитель, и директор, в отличие от ученика, навеки приговорены к испытанию детством. Прикасаясь всем этим и многим другим к тайнам детства, невольно вспоминаешь строки:

Шалтай-Болтай
Сидел на стене.
Шалтай-Болтай
Свалился во сне.
Вся королевская конница,
Вся королевская рать
Не может Шалтая,
Не может Болтая, ...
Шалтая-Болтая собрать!

И педагоги, и психологи, и врачи, и писатели, и дети оказались в положении королевской рати, которая не может взрослое детство и детское детство собрать...















Как же быть в этой ситуации? Где выход? Быть может, это прозвучит дерзко и нагло, но выходом является в самом буквальном смысле слова выход в свет в 2000 году журнала «Педология. Новый век».

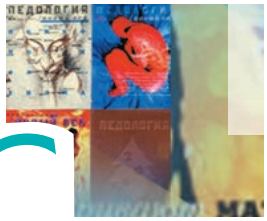
Наш журнал – особое измерение, в котором люди разных профессиональных цехов приобщаются к искусству разговора о детстве на языке человеческой культуры и ищут пути к пониманию детей, друг друга, самих себя. Ведь в детстве во все времена и во всех странах существует заповедное «нечто», что поверх и любых профессий, и простодушия самоуверенного здравого смысла.

Кто, например, разгадает загадку Имени как проекта человеческой судьбы? Или ответит на вопросы, почему так часто встречается трагичный феномен психологического сгорания в учительской профессии? Почему столь трудны биографии учительских детей? Кого заботит драма психолога, который выступает в роли громоотвода человеческих конфликтов, сам страдает от непонятности и невысказанности?

Для того чтобы собрать и понять детство, возродить расстрелянную в сталинское безвременье педологию – науку о детстве, постичь бесконечное разнообразие миров детства, учителя, писатели, психологи, родители и дети ведут беседы о детстве на страницах журнала «Педология. Новый век».

Говорят, не бывает журнала для всех. Неправда.

«Педология. Новый век» – это и есть журнал для всех. Всех, кто считает детство своей Родиной, кто пытается понять других людей и самого себя, кто во все эпохи и при всех властях смеет, хочет и может быть Человеком.



# Из истории педологии как репрессированной науки

Сегодня историки, философы и генетики как бы заново восстанавливают судьбы своих наук в культуре. А что произошло с педологией? Каковы причины ее рождения в мире и гибели в России в 1936 году? Какова ее социальная биография?

Для понимания этого необходимо прежде всего напомнить, что мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить как бы у двух полюсов – полюса полезности и полюса достоинства.

В культуре полезности господствует представление о том, будто мир – большие часы, которые заводит мудрый часовщик. Все размерено, предсказуемо и подчинено раз и навсегда заданному распорядку социальных действий. В литературе подобный социальный рациональный мир точными мазками передан в романе-утопии Замятина «Мы» и в романе-утопии Оруэлла «1984». Но, как пелось в песне, «мы рождены, чтоб сказку сделать былью». Сказки-утопии Замятина и Оруэлла сделались былью, они стали безличной культурой полезности, в которой любая психология конкретного человека и конечно же гуманистическая культурно-историческая психология были противны самой сути культуры полезности, уже фактом своего существования посягали на устои этой культуры, а тем самым были для нее опасны и избыточны.

В 30-е годы тень культуры полезности тоталитарного социализма медленно, но верно наползала на генетику, ноосферную философию, психологию, педологию и педагогику.

Наряду с генетикой эта наука подвергалась остракизму потому, что в педо-









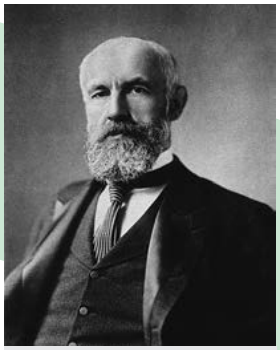
логии как науке о целостном изучении развития и воспитания ребенка, в психологических исследованиях, диагностике индивидуальных способностей каждого ребенка складывавшаяся в 1930-е годы командно-административная система не нуждалась. Этой системе легче управлять одинаковыми людьми. А тут – педология, угрожающая мифу об одинаковости людей, внедряемой в массовое сознание формуле «незаменимых нет». Неудивительно, что на руинах педологии в обстановке всеобщей унификации утверждалась педагогика казарменного типа.

Культура полезности утверждала, что только она обладает правом решать, куда идти человеку, где ему быть, о чем ему позволительно думать. Культуре полезности не нужны личности и науки, ориентированные на судьбы личности, на то, что стоит за каждой личностью, – изменчивость, вариативность, непредсказуемость. Эти науки, будь то педология, культурно-историческая психология Выготского, ноосферная теория Вернадского или генетика Вавилова, опасны для тоталитарной системы, поскольку утверждают право на существование непредсказуемости, изменчивости в обществе. И тем самым ставят под сомнение саму модель прозрачного мира, которым может управлять по плану всевидящий часовщик.

Термин «репрессированная наука» очень точно подходит к педологии, которая возникла на рубеже XIX и XX веков и стала одной из самых популярных психологических отраслей почти на три десятилетия. Педология была создана американским психологом Гренвиллом Стэнли Холлом.

В 1883 году он организовал при университете Джона Хопкинса в Балтиморе первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также основал первые в мире журналы, посвященные проблемам возрастной психологии и педологии.

Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли составить комплексную характеристику детей, проанализировать их проблемы с точки зрения взрос-



*Гренвилл Стэнли Холл*



*Гезелл Арнольд Лусиус*

лых и с позиций самих подростков. Этот подход был положен Холлом в основу созданной им науки педологии – комплексной науки о ребенке. Педология объединила знания разных отраслей, связанных с исследованием детского развития. Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX века.



*Вильям Льюис Штерн*



*Альфред Бине*

Популярность педологии объяснялась главным образом ее ориентированностью на практику. Учителя и воспитатели во всем мире сталкивались с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Центром исследовательской работы стало изучение проблемы развития ребенка.

Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 1920-х годов, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. При этом название «педология», введенное учеником Холла О. Крисментом, было заменено новым – «исследование ребенка» («child study»).

Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в Америке, но и в Европе, где ее инициаторами стали известные ученые: Э. Мейман, Д. Селли, В. Штерн, Э. Клапаред.

Развитие педологии требовало новых объективных методов психического развития детей. Эти методы по своей достоверности и объективности не должны были уступать естественно-научным (антропометрии, тестам Гальтона), но в то же время стали бы именно психологическими методами, направленными на изучение познавательного развития детей. Такие методы, получившие название тестов, были разработаны педологами – А. Бине, А. Гезеллом, В. Штерном.

В России интерес к педологии был подготовлен развитием смежных наук – физиологии, педиатрии, психиатрии. Большой вклад в развитие науки о детстве в начале XX века внесли клиницисты, психологи, психиатры Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев и В. М. Бехтерев.



# Предательство 4

Предают только преданные люди.
Предают только близкие и свои.
Предают только те, кого любишь.
Предают только те, кого принимаешь.
Предать могут и родители, в которых дети верили больше, чем в самих себя.
Предать могут дети, которых родители растили и в которых видели свои несбывшиеся мечты.
Предать могут учителя, словам, движениям и мыслям которых, затаив дыхание, внимали их преданные ученики.
Предать могут ученики, которые сегодня с предыханием смотрят на своих учителей, а завтра равнодушно и холодно выбрасывают их из своей памяти.
Предать могут и друзья, которые не доносили, не обвиняли, а просто промолчали, когда через вас перешагнули другие. Вспомните пронзительно точные строки Александра Галича: «Вот так просто попасть в – палачи: промолчи, промолчи, промолчи!..»

И вопреки расхожей истине, что боль от предательства горька в трудную минуту, поверьте, что предательство в легкую минуту ранит ничуть не меньше, а порой еще острей коверкает твою судьбу. Поэтому остерегайтесь предательства по мелочам, которое по своей психологической анатомии как две капли воды похоже на предательство в трудную минуту.

И если когда-нибудь для любимых детей, родителей и учителей появятся человеческие книги о психологии жизни, то в них главы «Психология преданности» и «Психология предательства» будут соседствовать друг с другом. А мы обещаем, дожив вместе с вами, дострадав вместе с вами, долюбив вместе с вами, и дальше не расставаться с теми, кто нас принял и полюбил. С теми, кто в нас поверил.

Мы напишем вам и о психологии любви, и о психологии зависти, и о психологии преданности, и, конечно, о психологии предательства. Напишем с надеждой, что кто-то станет зорче и ближе к болям и радостям преданных людей. И тогда он, быть может, не испытает отчаяния от самого разрушительного из предательств... предательства самого себя.






# За что ты меня любишь?!..

5

– За что ты меня любишь? – неутомимо спрашивает Он.

– А ты за что меня любишь? – которое тысячелетие подряд ждет ответа Она.

– Ты кого больше любишь: папу или маму? – допытываются из века в век у растерянного ребенка взрослые.

И так раз за разом повторяются в истории человечества вопросы, за которыми явно или неявно проступает Культура Полезности. Культура обмена, в которой царствуют формулы: «дашь на дашь», «сколько ты стоишь», «я столько для тебя сделал(а)...». И покачиваются вверх и вниз весы, отмеряющие в странных единицах из незримой палаты мер и весов порции любви людей друг к другу.

Древние говорили: «Никогда не спрашивайте, в чем смысл жизни, ибо уже самим этим вопросом вы разрываете жизнь и ее смысл». Точно так же и с любовью. Мы любим «не за что-то», а «просто так». В одном добром мультфильме зверек преподносит цветок другому. В ответ раздается вопрос: «За что?» И следует редкий ответ: «А просто так». В Культурах Достоинства любят не за что-то, а просто так. В Культурах Достоинства влюбляются в него или в нее, ребенка или друга не за ум, красоту, положение на социальной лестнице, а «просто так».

Наши дети есть на этой Земле, а Детство живет в наших душах. И этого, поверьте, уже достаточно для любви... Достаточно, если вы – из Культуры Достоинства. Вот и я мечтаю, чтобы все мы почувствовали себя людьми из Культуры Достоинства, жителями этой культуры. Я уверен, что идет неспешный разговор о таких нескончаемых экзистенциальных проблемах человеческого существования, как проблемы доверия, одиночества, фанатизма, добра и зла. Словом, о проблемах, которые всегда возникают на границе встречи мира детей и мира взрослых, о проблемах, которые отчаянно пульсируют и обостряются в те мгновения, когда мы сталкиваемся с его величеством Выбором: Выбором любимых, Выбором себя самого, Выбором жизни по законам Культуры Полезности или Культуры Достоинства.

И пусть в этом выборе вам помогут найти точку опоры слова навсегда вошедшего в редколлегию «Педологии» и уже при жизни ставшего бессмертным Бориса Владимировича Заходера, вложенные им в клюв Мудрой Совы: «Безвозмездно – то есть даром». Безвозмездной вам любви, читатели!





# Дитя моё



6

И уткнулись губы в ее затронутый сединой затылок, и упали слова: «Дитя мое. Доченька моя». И прижала она его седую голову и сказала: «Не бойся, Малыш. Все образуется. Все будет как надо. По-другому не может быть». И бесчисленное число раз в истории человечества Он и Она попирали рациональную логику возраста. И вопреки грузу прожитых лет дарили друг другу имена, которыми называли их в детстве мать и отец. Именами родом из детства.

Задумывались ли вы, почему Любовь друг к другу избирает для выражения своих чувств имена родом из детства, разговаривает языком детства. Замечали ли вы, как превращаетесь в ребенка, когда Любовь нашептывает: «Мой малыш. Моя доченька. Мой несмышленый мальчик. Мой... ребенок». И тогда доверие просыпается в вас...

Психоаналитики и психоисторики утверждают, что у истоков счастливой человеческой судьбы стоит базовое доверие младенца к миру. Доверие, сотворяемое родными людьми. Когда базовое доверие оказывается надломленным, счастливая судьба порой уступает место несчастливой судьбе.

Нечто подобное происходит и в Любви. Когда под ударами жизни Любовь растрескивается, разбивается на осколки. Ощущение боли и горечи тем резче, чем полнее в Любви вы переживали доверие и безопасность, разрешив Любви обратить себя в ребенка. Каким таинством сплетены психология любви и психология детского самосознания взрослого человека? Почему, столь часто не отдавая себе отчета, мы любим себя в детстве и детство в себе? Не является ли чудо любви победой над возрастом во все возраста и таким обретением детства, которое сродни бессмертию?..

Все эти вопросы – вопросы без ответов. Они – вечные. Вечные, как детство. Вечные, как любовь. А когда две вечности сходятся, то, поверьте, у них есть время договориться. И уткнуться в затронутый сединой ее затылок, нашептывать тысячи лет: «Доченька моя...» И прижать покрытую сединой его голову, сказав наперекор времени: «Малыш мой...»



# Только не невнимание

«Все что угодно, но только не невнимание. От этого они захиреют» – эти слова Михаила Афанасьевича Булгакова относятся и к Мастерам, и... к новорожденным журналам. Журнал «Педология. Новый век» прошел свое первое испытание – невниманием. Он замечен. Он не утонул в мире равнодушия. Он эмоционально затронул разных людей независимо от их профессионального цеха, людей, принадлежащих к самому неутомимому племени – племени читателей.



Вы, читатели, радуетесь или негодуете. Вы задаете вопросы. Вы звоните из разных городов. И тем самым даете нашему журналу право на жизнь. А это значит, что наш социальный проект удался, состоялась гражданская реабилитация репрессированной в 1936 году науки о детстве по имени «педология»... Это значит, что в России, где идет непрекращающаяся борьба между светом и тьмой, есть немало людей, которые понимают, что детство – это перспектива будущего в настоящем, перспектива, придающая смысл всему нашему существованию.

Прислушайтесь. Вы услышите, что в каждом взрослом живет ребенок. Вы распознаете ГОЛОС ДЕТСТВА в каждом из нас. Он может звучать тихо или громко, грустно или радостно. Но он звучит непременно. И лучшие искания путей между мирами детства и мирами взрослых принадлежат тем, кто отваживается расслышать голоса детства в своем сознании и в многоголосице общества. Голоса детства звучат из уст писателей, психологов, педагогов, учителей, которые во времена недоверия вопреки всему говорят о непреложности тяжелого труда доверия. Голоса детства прорываются сквозь эзопов язык игр и сказок, лишь кажущихся суверенными территориями детства. Они перекатываются по футбольным трибунам и школьным дворам, помогая постичь и принять правила беспорядка в детской и подростковой субкультурах, раскрыть секреты социальной психологии детства. И они, эти ГОЛОСА, доказывают, что наука о детстве – взрослая наука. Она нужна взрослым не меньше, чем детям. Особенно теперь, когда оказалось, что взрослые на равных вместе с детьми решают подброшенную новым веком старую задачу «Пойди туда – не знаю куда...». И мы решим ее. Решим вместе с детьми. Решим ради них и ради самих себя.







# **Вариативность:** проект социокультурной модернизации школы

Сбейте, пожалуйста,
детство с марша,
Дайте пойти им не ротой,
не в ногу,
И каждый нестройным,
Но собственным шагом
В жизни отыщет свою дорогу.

# вариативность

Ради чего нужно образование,
которое поддерживало бы
разнообразие Детства?
Для того чтобы помочь человеку,
восходя по лестнице социальной
зрелости, умудриться пронести
сквозь жизнь свой неповторимый Дар –
Дар Быть Человеком, Дар Быть Многим,
а не обладать многим.
Какое имя дать образованию,
которое помогает каждому отстоять
свою индивидуальность?
Я называю его вариативным
образованием.
О муках рождения вариативного
образования мы далее
и поведем рассказ.

# Непройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства

Странный жанр анализа, который я опробовал в полные надежд нелихие 1990-е годы, был эпотажно назван мною психоаналитическими заметками из кресла чиновника – кресла заместителя министра образования Российской Федерации.

На Чистых прудах уже давно не плавают лебеди.

А из моего окна, что на втором этаже Министерства образования России, порой были видны тающие кучки людей с красными флагами, которые, словно брызги на излете, как-то докатывались до Чистых прудов после бурления на Васильевском спуске или где-то на Старой площади. Я смотрел на них и думал, что наряду с хрестоматийно известной тайной русской души есть еще одна никем не названная горькая загадка советской души... Они шли мимо малозаметного здания Министерства образования России, не ведая, что в этом доме, бывшем более семидесяти лет «домом коммунистической педагогики», без устали работали архитекторы и дирижеры, взрастившие их сознание.

Жестоко, но, увы, верно Андрей Нуйкин поставил диагноз коммунистической педагогике: «Коммунистическая педагогика предельно идеологизировала сознание — мораль и эстетику, увязав даже самые инертные полубиологические реакции (жалости, стыда, родственных симпатий)... с политическими идеями и политизированными идеалами».

Я перечитывал эти строки, сидя в кабинете наркома Луначарского, вспоминал их, проходя по коридору мимо пристально глядевших на меня с портретов Крупской, Макаренко и Калинина. Их с легкостью критикуют, в их адрес звучат иронические насмешки, а ведь без них тоталитарная советская система вряд ли






Кадр из фильма «Убить дракона». Режиссер Марк Захаров. 1988

перекроила бы всех нас, наши личности, до самой глубокой социальной психофизиологии. В отличие от непосредственных идеологов партии или неусыпных стражей КГБ отцы коммунистической педагогики были мастерами формирования самой тонкой формы цензуры – цензуры внутренней. Старый добрый доктор Зигмунд Фрейд, уверен, признал бы наивность многих своих психоаналитических построений, убедившись, как у советских детей сызмальства место цензора, сверх-Я в сознании занимал не образ отца, а образы вождей, Ленина или Сталина. Детские книги, буквари, учебники доставали в обществе безвыборного массового образования каждого ребенка от Москвы до самых до окраин, щедро снабжая ответами на незаданные вопросы.

И после этого кто-то осмелится пренебрежительно упрекнуть коммунистическую педагогику в неэффективности?! Наивные люди. В деле выплавки сознания эта педагогика подлинно впереди планеты всей, догнала и... перегнала и США, и Францию. Вот уж действительно, не ценим то, чем владеем. О сопромате всепроникающей коммунистической педагогики еще не раз вспомнят наши подвижники экономических и социальных реформ, если будут и впредь игнорировать известную житейскую формулу: «Подобное – подобным».

Любые социальные и экономические реформы рискуют разбиться о загадку советской души.

Напомню одну беседу из вечно современной пьесы Евгения Шварца «Дракон»:

«Дракон: ...Мои люди очень страшные. Таких больше нигде не найдешь. Моя работа. Я их кроил... Таких душ нигде не подберешь. Цепные души, легавые души, окаянные души. ...Дырявые души, продажные души, прожженные души, мертвые души. Нет, нет, жалко, что они невидимы.

Ланцелот: Это ваше счастье.

Дракон: Как так?

Ланцелот: Люди испугались бы, увидев своими глазами, во что превратились их души. Они на смерть бы пошли, а не остались покоренным народом».

Чем отличается кресло психоаналитика от кресла заместителя министра образования? В моем случае — ничем. Приходится и тут, и там заниматься одним делом – извле-

На меня наставлен сумрак ночи
Тысячью биноклей на оси.
Если только можно, Авва Отче,
Чашу эту мимо пронеси.

Я люблю твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.
Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.

*Борис Пастернак*

кать из прошлого причины травм, приведших и в детстве личности, и в истории поколений к покоренности душ. Приведших к безличности и безвыборности. Извлекать причины травм из глубины сознания каждого человека и бесконечно надеяться, что люди увидят, во что превратились их души...

Я всегда испытывал чувство белой зависти к Олвину Тоффлеру. Он описал шок от реальности, которой еще нет. Он описал шок от будущего.

На долю России за слишком короткие пять лет выпало такое переживание стремительно происходящих с людьми перемен, что я вправе назвать его шоком от настоящего. Будучи не сторонним наблюдателем, а непосредственным участником происходящих событий, я уверен, что опыт страдания, перенесенного Россией в настоящем, как и опыт переделки образования в дни краха советской империи, весьма ценен для стран, которым еще только предстоит испытать шок будущего. С 1988 года вместе со своими коллегами я – полуосознанно, а затем все более понимая смысл наших действий — начал проведение широкомасштабного социокультурного проекта, исходные основания которого точнее определяются словом «мечта», чем словом «гипотеза». Эта мечта основана на идее, близкой по духу к культурно-исторической традиции известного психолога Л. С. Выготского о том, что образование ведет за собой развитие общества. И мечта эта заключается в рождении такой системы образования, которая помогла бы людям пережить шок от настоящего и перейти от образа сознания «гомо советикус», присущего тоталитарной КУЛЬТУРЕ ПОЛЕЗНОСТИ, к образу сознания, характерного для свободной КУЛЬТУРЫ ДОСТОИНСТВА.

Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить.

### Дрессура и свобода выбора

Весьма условно мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов – полюса полезности и полюса достоинства. Тяжелые годы сталинщины, резко сдвинувшие чашу весов в сторону полюса полезности, были временем активного конструирования безличной общественной системы, системы, в которой у человека вместо сердца «пламенный мотор». Люди, как муравьи в муравейнике, стали оцениваться по своей служебной функции. Они приравнивались к винтикам единого безликого механизма. Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить,






Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить – не поле перейти.

*Борис Пастернак*

Культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории.

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.

В культуре полезности господствует представление о том, будто мир — большие часы, которые заводит мудрый часовщик. Все размеренно и предсказуемо и подчинено раз и навсегда заданному распорядку социальных действий.

В литературе подобный социальный рациональный мир тонными мазками передан в романе-утопии Е. Замятина «Мы» и в романе-утопии Дж. Оруэлла «1984». Но, как пелось в песне, «мы рождены, чтоб сказку сделать былью». Сказки-утопии Е. Замятина и Дж. Оруэлла сделались былью, они стали безличной культурой полезности, в которой любая психология свободного человека, обладающего даром выбора, была противна самой сути культуры полезности, уже фактом своего существования посягала на устои этой культуры, а тем самым была для нее опасна и избыточна.

Культуре полезности не нужны личности и науки, ориентированные на судьбы личности, на то, что стоит за каждой личностью, – изменчивость, вариативность, непредсказуемость. Эти науки, будь то культурно-историческая психология Л. С. Выготского или генетика Н. И. Вавилова, опасны для тоталитарной системы, поскольку утверждают право на существование непредсказуемости, изменчивости в обществе. И тем самым ставят под сомнение саму модель прозрачного мира, которым может управлять по плану всевидящий часовщик.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей цен-

ностью является ценность человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории.

Кризис общества заслонил духовный кризис. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из духовного кризиса.

Там, где торжествует серость, к власти рано или поздно приходят черные.

Моисей водил народ израильский по пустыне сорок лет, чтобы освободить народ от самой устойчивой формы рабства – рабства внутреннего. Динамика происходящих в России событий свидетельствует, что у России нет времени для подобного марафона. Ведь, как было замечено братьями Стругацкими, там, где торжествует серость, к власти рано или поздно приходят черные. В России по сей день решаются вопросы о том, распадется ли связь между поколениями, произойдет ли утрата групповой идентичности, как грозная предтеча югославского синдрома, накроет ли сознание людей тень российского национал-фашизма и мусульманского фундаментализма. На фоне подобных вопросов я и пытаюсь несколькими штрихами обрисовать сценарий, своего рода программу развития образования в ситуации шока от настоящего.

### Первое социальное действие.
### Психологический рентген сознания личности тоталитарной эпохи

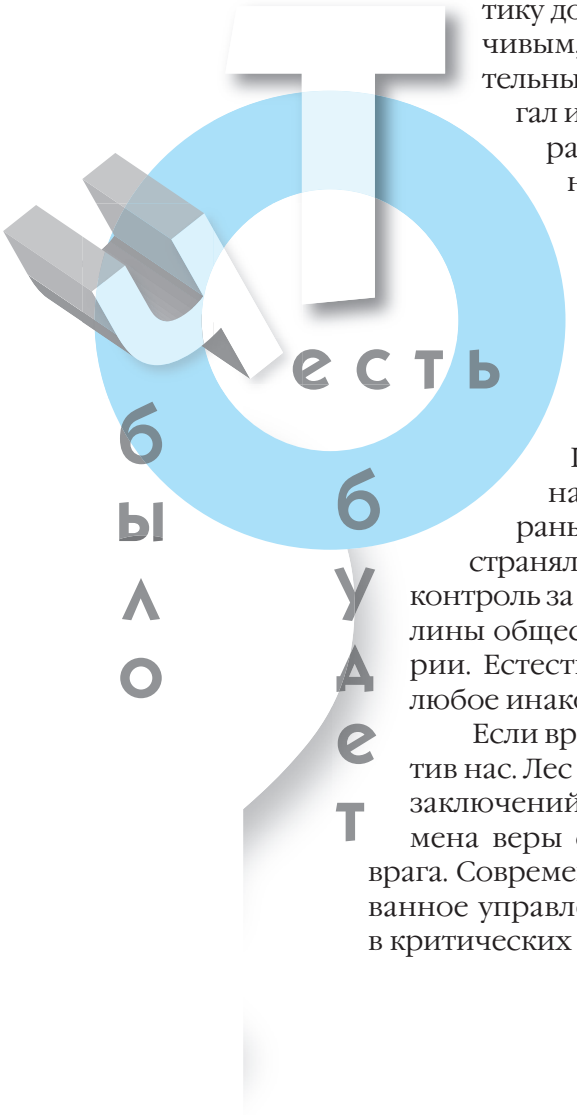
Любые реформы образования, если они безразличны к переменам, происходящим в социальной жизни и сознании людей, сводятся в итоге к чисто косметическим усовершенствованиям, переборам педагогических методик и технологий. Сознание «гомо советикус» было выплавлено в культуре полезности и обладало рядом характерных особенностей — рациональной картиной мира, формируемой всезнающим, всевидящим, непогрешимым Центром управления государственной жизнью; наличием образа врага, оправдывающим монополию на истину Центра управления и сводящим картину мира к простым оппозициям «свои–чужие», «враги–друзья», «черное–белое» и т. п.; страхом перед неопределенностью и бегством от личностного выбора в критических ситуациях.



Кажущаяся естественной сознанию необходимость наверху пирамиды Центра управления обществом или миром, который наделяется чертами всемогущества, всевидения, всезнания, непогрешимости, – одна из наиболее характерных особенностей советской души. На поверхности все черты предстают как неотъемлемые характеристики той или иной конкретной личности (Сталина, или Мао, или Ким Ир Сена). Но сами эти характеристики созданы централизованной системой управления. Они ее детище.

Культ Центра рождает культ личности, а взрощенное в советскую эпоху сознание абсолютизирует черты характера вождя. Историческая и психологическая правда о личности вождя состоит в том, что именно его социальное положение как Центра управления административной системой определяло стратегию деятельности, выбор мотивов и идеалов, в то время как индивидуальные качества его личности диктовали лишь тактику достижения этих мотивов. Вождь мог быть или вспыльчивым, или невозмутимым, но он не мог не быть подозрительным к тем, кто затрагивал монополию его власти, предлагал иные варианты решений. Отклонение от подобных характеристик вступило бы в противоречие с требованиями к Центру управления социальной системой.

У государственного пульта
Всех поражает вирус Культа.
Идет зараза от Пульта –
Видать, конструкция не та.




В сфере идеологии подобное сознание подкреплялось идеалом коммунистического рая и однозначным знанием ответов на вопросы: «что было?», «что есть?», «что будет?». Эта идеология как специфическая форма коммунистической религии пронизывала любые стороны жизни Советского государства, в том числе и прежде всего — область образования. По каждому предмету в школе был один учебник и одна программа. По каждому предмету, тем самым, был раньше и только один автор. Такого рода ситуация распространялась на все учебники. Особо жестко централизованный контроль за содержанием учебников распространялся на дисциплины общественного цикла, прежде всего на учебники по истории. Естественно, что подобная ситуация исключала в стране любое инакомыслие, любое возмущение спокойствия.

Если враг не сдается, его уничтожают. Кто не с нами, тот против нас. Лес рубят, щепки летят. Вот далеко не полный набор умозаключений, отражающих еще одну важную особенность феномена веры сталинской эпохи – перманентное существование врага. Современная концепция управления гласит, что централизованное управление наиболее эффективно и необходимо Системе в критических ситуациях. В ситуациях конфликтов, кризисов, борь-




бы не на жизнь, а на смерть. Если же таких ситуаций нет, то Система, заботясь о своем самосохранении, искусственно создает их, тем самым оправдывая незаменимость и единственность сверхцентрализации в управлении обществом.

Охота на «врагов народа» преследовала по меньшей мере две цели. Первая: избавление от инакомыслящих, которое неизменно оправдывало необходимость существования всевидящего охраняющего Центра. Вторая цель как бы в тени. Репрессии, направленные против «врагов народа», били не только по ним, но и подспудно приводили к изменению социального характера народа, отливали в судьбах людей, массовом сознании убежденность во второсортности общечеловеческих ценностей свободы, человеческой личности, нравственности и гуманизма.

В обращении к этим общечеловеческим ценностям носители веры в Вождя видят схоластику этических категорий, отход от классовых позиций и, главное, покушение на ценность личности Вождя. Ценность Вождя, а тем самым и чрезмерной централизации управления обществом — превыше всего. Сомневающиеся в этом, колеблющиеся смущают покой, вносят хаос, толкают в мир, где приходится думать и действовать самостоятельно. Слепая вера страшится общечеловеческих ценностей, которые подрывают приказной, командный режим централизованного управления, и поэтому ее носителям неуютно, когда врагов слишком мало.

Когда-то этим врагом была капиталистическая система, другой антагонистичный класс. И в наши дни продолжается розыск врагов. Ими оказываются то кооператоры, то инородцы различных религиозных и этнических мастей, то молодежь, которая почему-то вдруг предала идеалы отцов. Те, кто видят в молодежи врага, забывают, что любые обвинения в адрес молодежи – это бумеранг, который без промаха бьет по старшим поколениям.

Все происходящее в наши дни не вписывается в сознание «гомо советикус», воспринимается им как угрожающее социализму отступление от принципа «кто кого?», расходится с его стремлением жить без вариантов, не мыслить, а приспосабливаться. Слепая вера исходно не приемлет мышления, центральным звеном которого являются вариативность, поиск иных путей, ценность Свободного Личностного Выбора.

Любые обвинения в адрес молодежи – это бумеранг, который без промаха бьет по старшим поколениям.

Вот поэтому особенно грустно, когда архетипы советской души просто выпирают в текстах и декларациях, отправившихся на поиск цивилизованной культуры достоинства социальных групп.

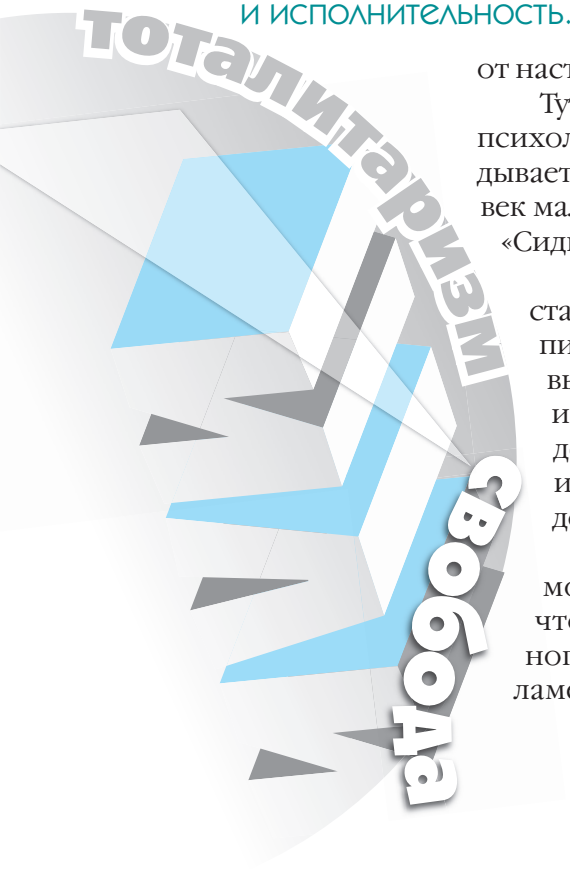
Замечали ли вы, кстати, что у нас в стране нет «партий с позицией»? Все партии – это «партии оппозиций». Увы, образ врага внутри,

а не во вне нас. Ну до чего же все-таки могуча коммунистическая педагогика, впечатавшая архетипы в советское сознание!

Стоит сопоставить тоталитарную рациональную модель мира с религиозными картинами мира, и рельефно выступает одна из общих их черт – наличие готовых ответов на все вопросы, в том числе на вопрос, ради чего жить. Как это ни парадоксально, но и эти крайности сходятся – атеистическая сциентистская картина мира, формируемая государственным образованием в России, и фундаменталистская религиозная картина мира обладают ответами на все вопросы. Обе картины мира конечны. Отсюда при возникновении социальных катаклизмов, когда общество выбрасывается из царства типовых ситуаций, неопределенность становится источником возникновения массовых социальных неврозов.

Следует специально подчеркнуть, что образование в Советском Союзе выполняло, как и фундаменталистская религия, психотерапевтическую функцию снятия любой неопределенности. Свято место пусто не бывает. В ситуации, когда в России произошел отказ от коммунистической идеологии, первыми претендентами на ментальную власть становятся — вследствие схожести коммунистической и религиозной картин мира – русский национал-фашизм и клерикальный фундаментализм. Обе идеологии, сколь бы семантически они ни отличались друг от друга, готовы преподнести ответы на все вопросы и избавить молодежь от неопределенности в ситуации шока от настоящего.

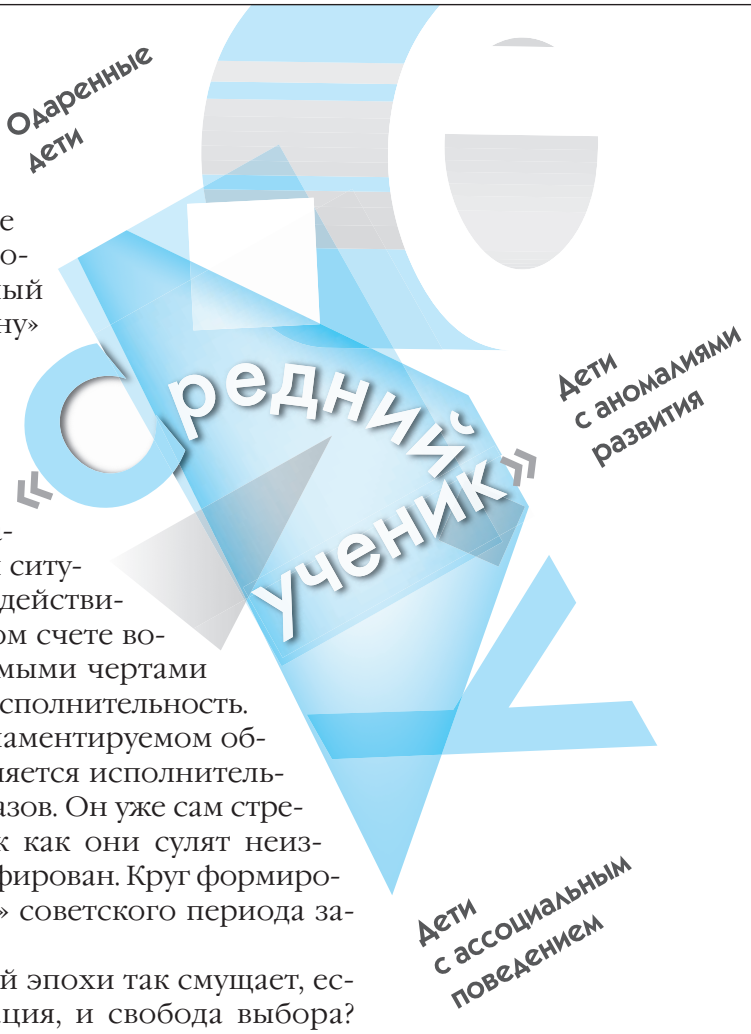
Эффект «выученной беспомощности» – отказ от поиска, послушность и исполнительность.




Тут-то мы и сталкиваемся с третьей характеристикой социально-психологического портрета сознания «гомо советикус». Она откладывается в нашем лексиконе, проявляясь в высказываниях: «Я – человек маленький», «Я — как все», «Незаменимых нет», «Сверху виднее», «Сиди и жди, придумают вожди».

Психологически точными мазками эту характеристику веры сталинского периода высвечивает в романе «Новое назначение» писатель Александр Бек, описывая проводы снятого Н. С. Хрущевым главы черной металлургии его сослуживцами: «Эпоха дала им свой чекан, привила первую доблесть солдата: исполнять! Их девизом, их «верую» стало правило кадровика-воина: приказ, – и никаких разговоров!» Следуя этому правилу, они знали, как до́лжно и как не до́лжно действовать, чтобы добиваться успехов.

Что же стоит за этой третьей характеристикой обсуждаемого нами феномена веры? Думаю, не ошибусь, если скажу, что сердцевина этой черты — бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами Центра, и неприятие права на выбор




у других. «Верующие» могут быть и находчивы, и оригинальны, но лишь в рамках предначертанного административной системой плана действий. В этой системе сверхцентрализованного управления в советскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни, в котором «шаг в сторону» расценивается как «побег».

В такого рода строго контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате он начинает нуждаться в регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. Круг формирования социального характера «верующих» советского периода замыкается.

Почему носителей веры тоталитарной эпохи так смущает, если не сказать возмущает, и демократизация, и свобода выбора? Потому что в этом случае за выбранное поведение ответственность несет уже сама личность, а не закон. Отсюда и страх быть личностью, страх войти в мир, где ты сам ответчик за свои решения, в мир, где мерой всех вещей является ценность, подчеркиваю, не «самоценность», а ценность личности! Отсюда и ожидание освящения каждого шага в вышестоящих инстанциях, мечты о жестоком лидере, который избавит носителей веры эпохи от бремени выбора.

Особенно подчеркну, что социальный характер верующих в тоталитарную эпоху активно конструировался. Свою лепту в формовку, лепку этого характера внесла и педагогика. Поскольку педагогика была встроена в культуру полезности, то в ней, естественно, преобладала командно-административная модель воспитания и обучения и ориентация на усредненного правопослушного учащегося. Не случайно в педагогике до сих пор бытует миф о «среднем ученике». Кто такой

«Средний ученик», подстраиваясь под адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти только в ногу, строем и становится «средним человеком».








«средний ученик»? Мастер подгонки под обезличенное образование. «Средний ученик» как бы находится в центре «бермудского треугольника» народного образования, углы которого отображают своеобразные зоны риска, повышенного внимания для педагогики — одаренные дети, дети с аномалиями развития и трудные дети с асоциальным поведением. «Средний ученик» рано усваивает истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег. Он понимает, что одаренным ребенком быть сложно; дефективным ребенком – плохо; а трудным, асоциальным – весьма рискованно. И «средний ученик», подстраиваясь под адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти только в ногу, строем и становится «средним человеком».

А если же он по тем или иным причинам не усвоит эту истину, то у тоталитарных государств в истории человечества всегда имеется арсенал средств, превращающих народ в строго контролируемую управляемую массу. Для достижения этих целей следует обеспечить поголовную занятость людей, особенно молодежи, включив их в тот или иной поднадзорный работающий конвейер общественного воспитания. Так, например, гигантские пирамиды в Древнем Египте, вовсе не необходимые для строящих их сотен тысяч людей, бросаемые вскоре после завершения строительства храмы американских индейцев, Великая китайская стена — все это средства обеспечения управляемого поведения людей, орудия обезличивания человека за счет ограничения через его занятость свободы выбора деятельности.

Прагматически все эти стройки вряд ли были нужны для общества. Но благодаря этим стройкам в культуре полезности осуществлялось управление людьми. На мой взгляд, именно социальный механизм обезличивания лежит прежде всего за стройкой типа Беломоро-Балтийского канала. А что предпринял Н. С. Хрущев? Для решения проблемы молодежи он предложил осваивать целину. Не берусь судить, насколько это было оправданно в экономическом плане, но один выигрыш для культуры полезности был несомненен – молодежь стала управляемой социальной группой. Л. И. Брежнев, осознанно или неосознанно, прибег к такому варианту решения проблемы молодежи, как занятие ее на БАМе.

Великие «воспитывающие» стройки – это социальные рычаги, обеспечивающие максимум занятости населения и минимум свободного времени человека.

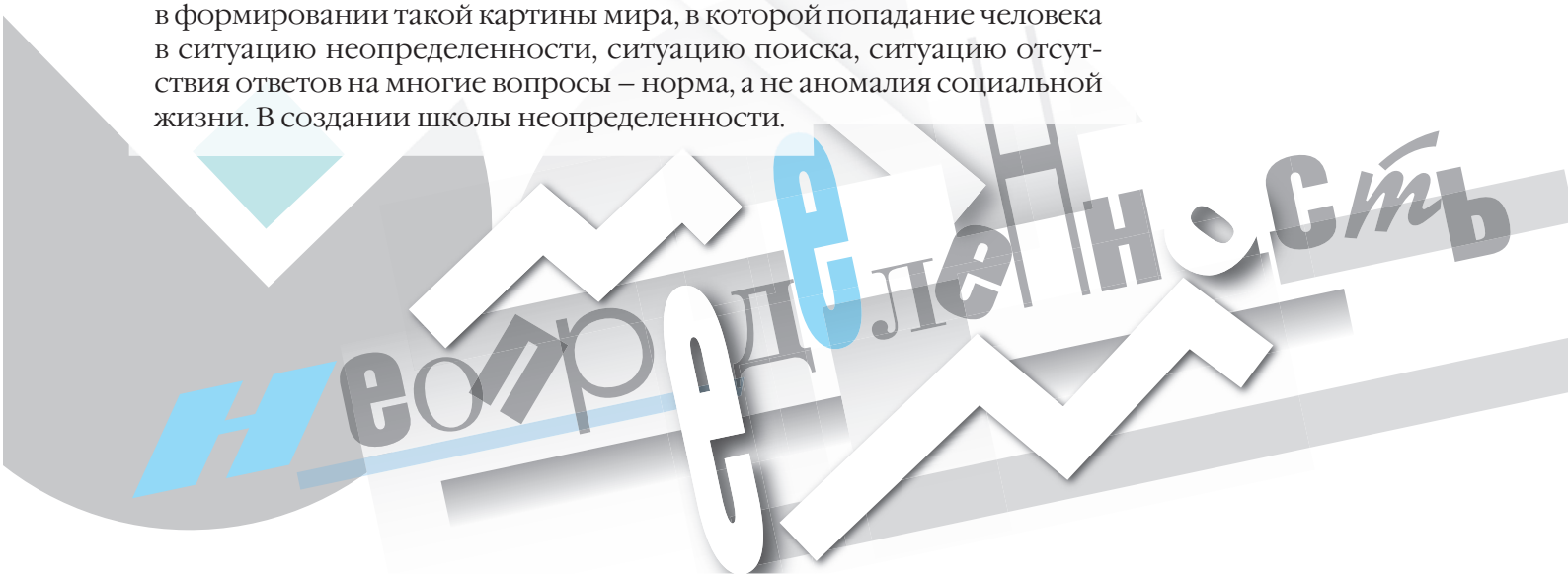
Когда я слышу критику идеи поворота рек за ее экономическую расточительность и экологическую преступность, то всегда помню, что эта идея вполне укладывается в логику тоталитарной системы. Культуре полезности непременно нужны великие «воспитывающие» стройки, так как эти стройки — социальные рычаги, обеспечивающие максимум занятости населения и минимум свободного времени человека.

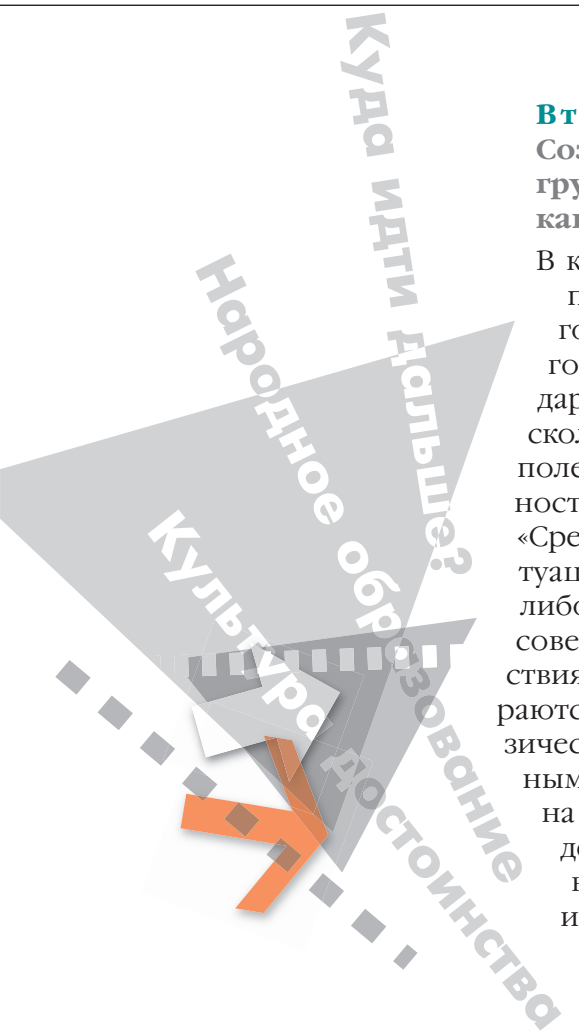
Молодежь не случайно, увы, начинает отказывать взрослому поколению в праве учить себя, в праве образовывать, поскольку предшествующее поколение, во-первых, никогда не жило в подобных ситуациях, во-вторых, по мнению молодежи, именно оно привело и продолжает вести страну к социальному, экономическому и духовному кризису. Иными словами, для образования в ситуации шока от настоящего характерен слом традиционной системы передачи знаний и смена ценностных ориентаций в поколении «детей». Если воспользоваться терминологией известного американского культуролога Маргарет Мид, все сильнее становится наступление префигуративной культуры, в которой взрослые учатся у своих детей.

Ситуация неопределенности, ситуация поиска – норма, а не аномалия социальной жизни.

Где же искать выход в ситуации шока от настоящего?

На мой взгляд, одна из возможных стратегий выхода состоит в формировании такой картины мира, в которой попадание человека в ситуацию неопределенности, ситуацию поиска, ситуацию отсутствия ответов на многие вопросы – норма, а не аномалия социальной жизни. В создании школы неопределенности.






### Второе социальное действие.
### Создание социокультурных программ для детей групп риска «Неординарные дети в неординарном мире» как предпосылка школы неопределенности

В каждом обществе, как я только что упоминал, существуют по меньшей мере три детских группы риска, и по отношению государства к этим группам можно поставить диагноз самому государству – распознавать, принадлежит ли данное государство к культуре достоинства или к культуре полезности. Поскольку образование в тоталитарную эпоху встроено в культуру полезности, то в нем, как уже было сказано, преобладала ценностная ориентация на «правопослушного среднего ученика». «Средний ученик» при попадании в нестандартные ситуации, ситуации выбора либо перемещается в группу одаренных детей, либо пополняет растущую с невиданной скоростью группу несовершеннолетних правонарушителей социального спокойствия. В результате в культуре полезности одаренных детей стараются не замечать, а от детей с аномалиями психического и физического развития общество отгораживается специализированными интернатами. И наконец, действуя по формуле «ответим на рост детской преступности ростом исправительных учреждений», общество защищается от несовершеннолетних правонарушителей, заключая их в специализированные школы и специализированные профтехучилища.

Для того чтобы перейти к культуре достоинства и раскачать тоталитарную адаптивно-дисциплинарную модель образования, в 1989 году была создана программа «Творческое развитие личности» – программа поиска и поддержки одаренных детей. В перспективе эта программа должна помочь детям, которые, как в сказке Андерсена, являются в детской и взрослой субкультуре «гадкими утятами», не только выжить, но и жить в опасающемся ярких индивидуальностей государстве.

Вторая программа была названа «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития». При развитии этой программы мы имеем шанс помочь не только детям, но и себе, восстановив иссякающие запасы человечности и милосердия.

Третья программа – «Социальная служба помощи детям и молодежи» — программа профилактики и коррекции «отклоняющегося поведения», т. е. асоциально нетипичного поведения детей, подвергших культуру испытанию на прочность.

Общество, как правило, вспоминает о кризисе образования, когда все эти группы, оказываясь за границами социального внима-

ния, грозят отплатить за это полным развалом общества в ситуации шока от настоящего.

Созданные программы и их многочисленные близнецы в разных регионах России живут сегодня самостоятельной жизнью. И хотя меня вряд ли можно отнести к утопистам, я все же не теряю надежды, что эти программы помогают перейти от культуры полезности – к культуре достоинства.

### Третье социальное действие. Как объять необъятное, или Переход от информационной рациональной педагогики к смысловой ценностной педагогике

Происходящий в России духовный кризис, вызванный шоком от настоящего, не только не отменил, а еще более усилил в России общие черты кризиса образования, присущие мировой системе образования. Во всех странах, проходящих через «третью волну» информационной эры, стоит риторический вопрос: как объять необъятное. Обычно, решая этот вопрос, начинают искать пути выхода из тупиков «предметного эгоцентризма» и предметного лоббизма, при которых каждый новый предмет – информатика, экономика, право, экология, религиозная культура и т. п. – как кукушонок, пытается выпихнуть из гнезда школьных знаний своих собратьев.

Когда никто не знает, куда идти и ради чего жить, приоритет поиска смысла жизни – за образованием.

Но есть и другой путь. Его лучше рассмотреть именно в ситуации шока от настоящего, когда мотивация к обучению катастрофически начинает падать.



Наш ребенок, напомню Л. С. Выготского, и знал бы, и мог, и умел. Но беда его в том, что он прежде всего не хочет. Кривая мотивации к обучению в ходе школьной жизни напоминает овраг с покатыми стенками — у младших школьников и старшеклассников и... глубокое ущелье в подростковый период.

Что бы мы ни преподавали — экологию, экономику, историю, право и т. п., пора избавиться от социальной слепоты и увидеть, что именно образованию под силу отобрать у конкурирующих политических партий функцию приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, аксиологическую ценностную функцию в обществе. Когда в стране никто не знает, куда идти и ради чего жить, то без иронии скажу, что приоритет поиска смысла жизни – за образованием. Мой учитель Алексей Николаевич Леонтьев нередко приводил старую сибирскую притчу: «Когда лошадь на трудной дороге начинает спотыкаться, то нужно не нахлестывать

ее, а поднять ей голову повыше, чтобы дальше видела перед собой». Нужно не бояться и, главное, творить такое образование, которое вновь бы помогло нашим детям и нам самим увидеть, как действовать в неопределенных ситуациях.

А для этого необходимо при обсуждении подходов к содержанию образования еще и еще раз прочувствовать и неизбежность, и привлекательность перехода от информационной педагогики — к смысловой ценностной педагогике.

Мы постоянно разбиваем мир знаний на десятки разных предметов, воздвигаем Великую китайскую стену между естественным и гуманитарным знанием, а затем, сами попадая в нами же созданные ловушки и мнимые оппозиции, никак не можем их собрать.

Смысловая картина мира — это, я повторяю, картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях – норма, а не аномалия. И в рождении этой принципиально незавершенной полисемантической картины мира дети не стоят, глядя снизу вверх на взрослых, а вместе со взрослыми ищут ответ на общий вопрос: «Ради чего мы пришли в этот мир?»

Но так хочется пожить в культуре достоинства, культуре, в которой слова Януша Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается» — перестанут быть притчей.

И если детям будущего смогут сказать: «Мир незавершен, неопределен, полон неожиданностей. И поэтому этот полный драм мир сулит счастье поиска! И поэтому этот мир воистину самый лучший из миров», — то эти дети никогда не испытают шока от настоящего. Они пройдут школу неопределенности.

Сможет ли школа неопределенности одержать верх над школой авторитарной педагогики, над архетипами дракона в наших собственных душах? Не берусь пророчествовать. Я никогда не работаю Кассандрой. Даже на полставки.

Но так хочется пожить в культуре достоинства, культуре, в которой слова Януша Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается» — перестанут быть притчей.

Тогда все будет не напрасно. И не напрасно я, сидя в малозаметном здании на Чистых прудах, строил проекты вариативного образования и школы неопределенности. Строил и верил, что реставрация тоталитарной страны и тоталитарной педагогики не состоится и наступит время торжества культуры достоинства, в которой дети превращаются из гадких утят в прекрасных лебедей.

Но...

На Чистых прудах, рядом с площадью Сахарова, по-прежнему не плавают лебеди.

# Оптимистическая трагедия одаренности: социокультурная перспектива

*Совместно с Мариной Гусельцевой*

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.



*Питер Брейгель Старший.* Детские игры. 1560

Культура полезности как-то приспосабливает 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 направляющего центра.

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

Пренебрегая словесами
Жизнь убеждает нас опять:
Талантам надо помогать,
Бездарности пробьются сами.

*Лев Озеров*

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.

Доведенное до абсолюта пространство усредненности и единообразия, пространство постоянно действующего внешнего контроля враждебно родовому качеству человека – одаренности.

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, т. е. 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 прикрытом 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?

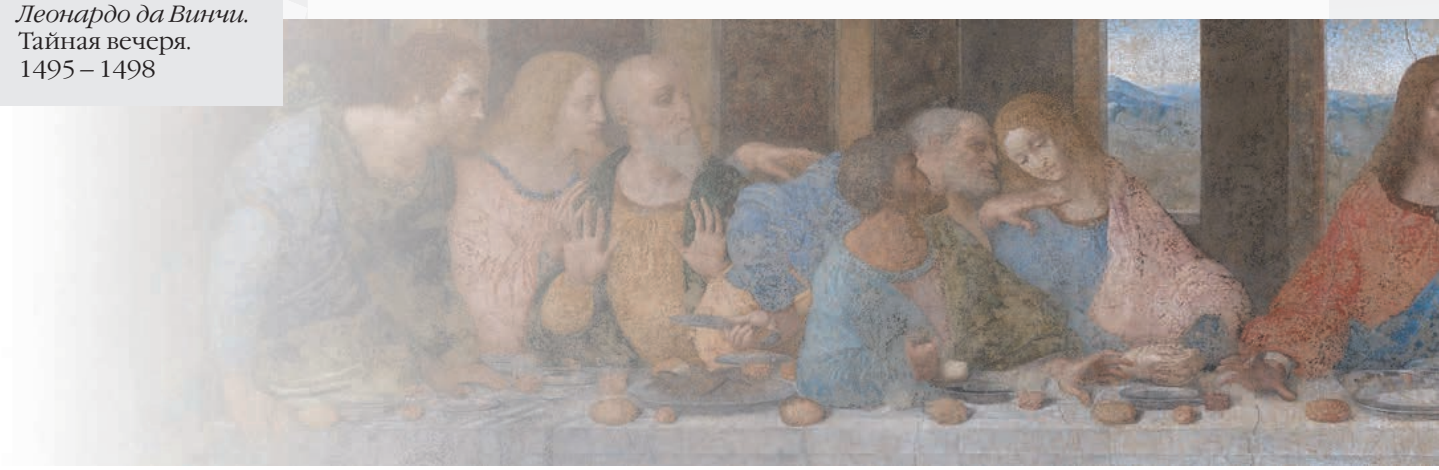
Исследования Е. П. Торранса показывают, что в начальной школе зачастую имеют репутацию «непослушных», «странных» и даже «слабоумных» среди учителей и сверстников те дети, которые не умеют приспособиться к бытующей системе обучения («быть как все»), которые, имея по каждому вопросу свое собственное мнение, не скрывают его. Данные, приводимые



социологами, просто кричат: примерно 30% 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 11 – 15 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 человече-



*Леонардо да Винчи.* Тайная вечеря. 1495 – 1498

ских сообществ, чье развитие с какого-то момента начинало регрессировать, все больше и больше «отставая от истории». Каждый раз конкретные причины регресса были «индивидуальны», 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 ответственностью за свой выбор этот невротизм рано или поздно взрывается непредсказуемыми психологическими и социальными патологиями.

Человек самоценен и незавершим – этот постулат культуры достоинства должен стать девизом школы. Утопичен ли сейчас этот призыв? Я думаю, нет. Все 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 от-







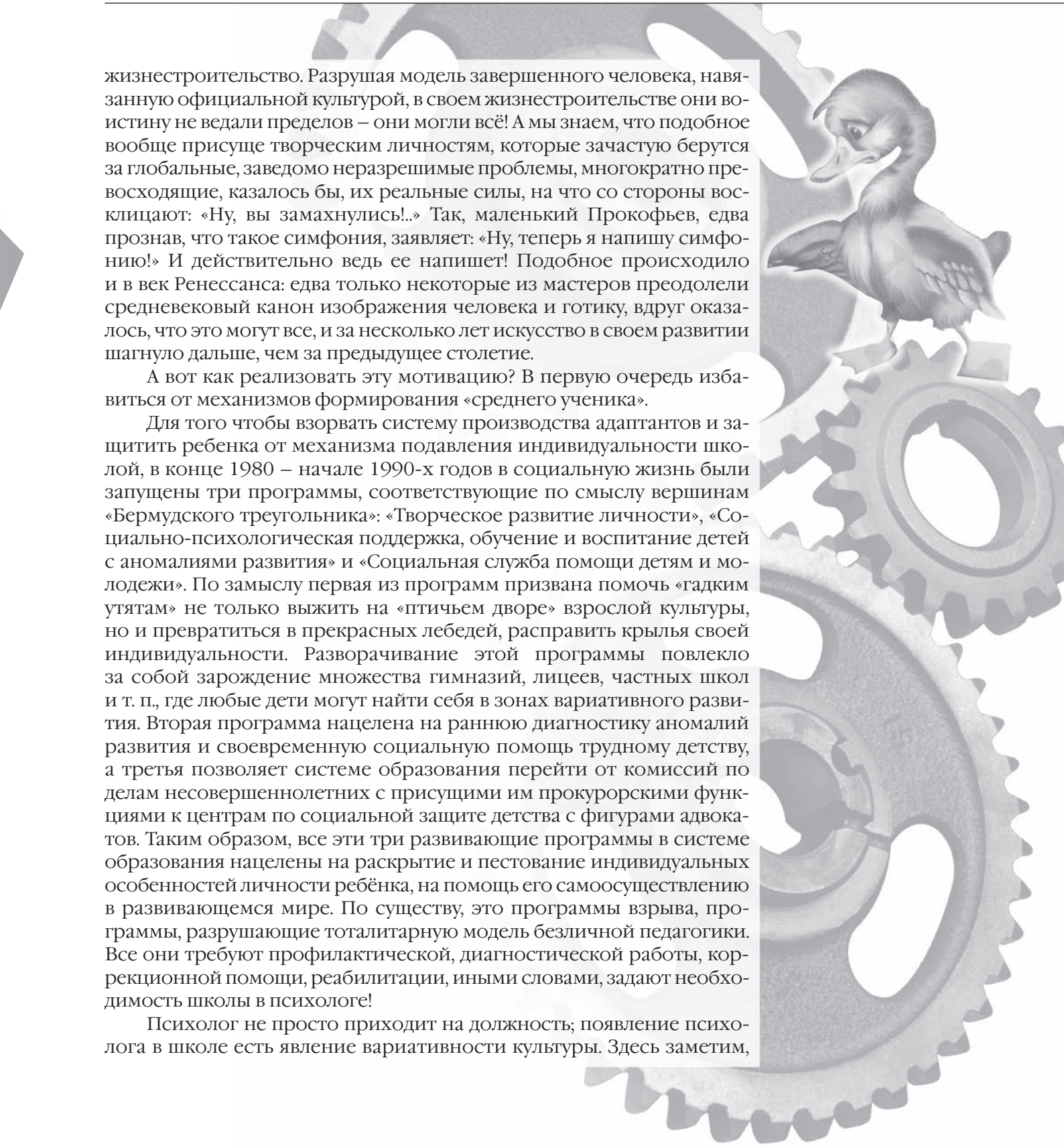
вечали: «Не помню». И лишь один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, сколько было фигур и как они стояли! Но одно знаю точно: если белые начинают, то они дают мат в два хода».

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'а, 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 Роберт 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 завершенного человека, навязанную официальной культурой, в своем жизнестроительстве они воистину не ведали пределов – они могли всё! 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 1980 – начале 1990-х годов в социальную жизнь были запущены три программы, соответствующие по смыслу вершинам «Бермудского треугольника»: «Творческое развитие личности», «Социально-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 эти три 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!

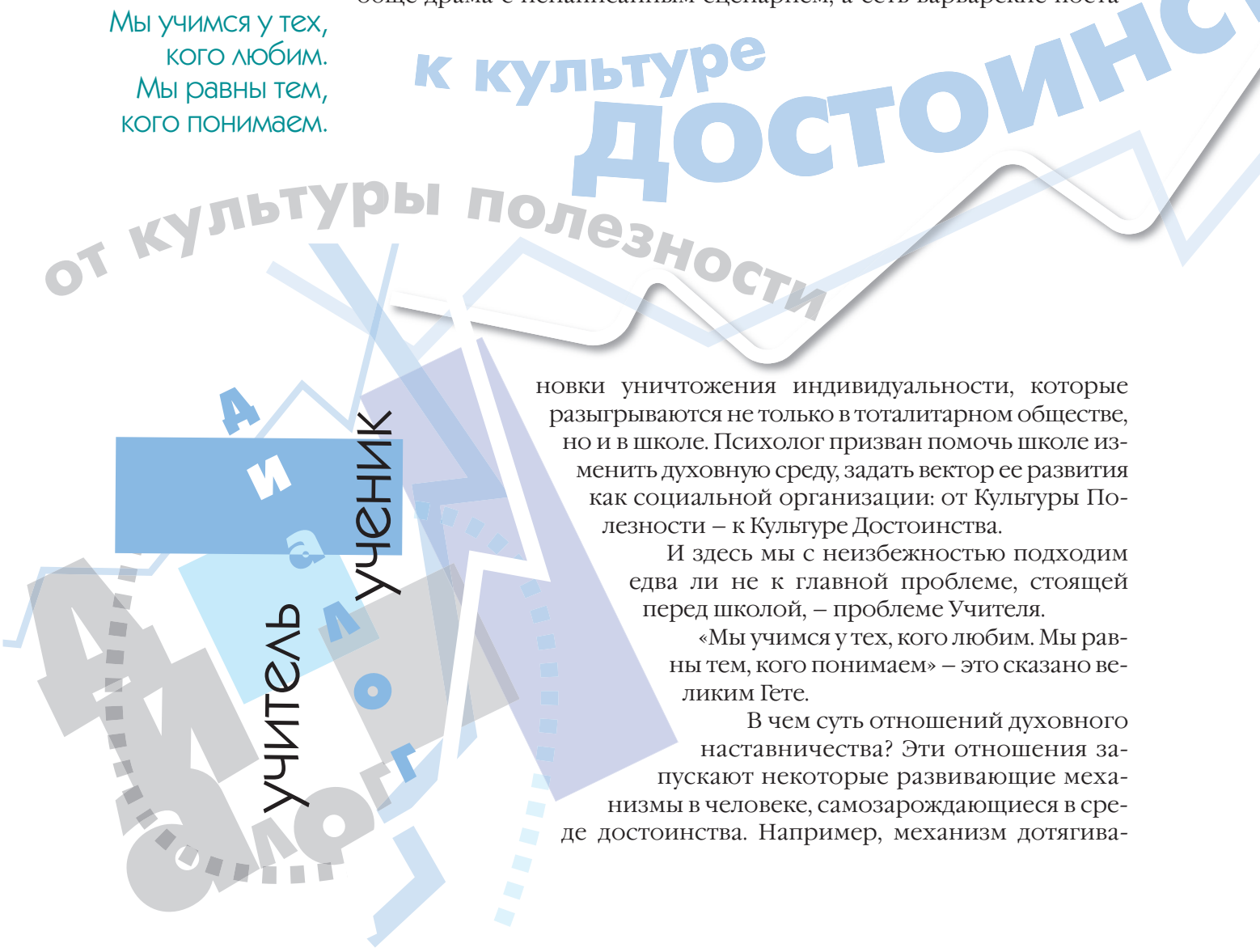
Психолог не просто приходит на должность; появление психолога в школе есть явление вариативности культуры. Здесь заметим,

Психолог для тоталитарной системы всегда выступал фигурой нежеланной, поскольку вносил в нее дух изменчивости и вариативности.

Мы учимся у тех, кого любим. Мы равны тем, кого понимаем.

что идея школьной психологической службы не случайно пробивается в нашем обществе с неимоверным 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 в человеке, самозарождающиеся в среде достоинства. Например, механизм дотягива-

ния – 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.

Вера учителя в ученика раскрывает в последнем зримо еще не видимые качества.

Одаренность, как и любовь, существует между людьми.

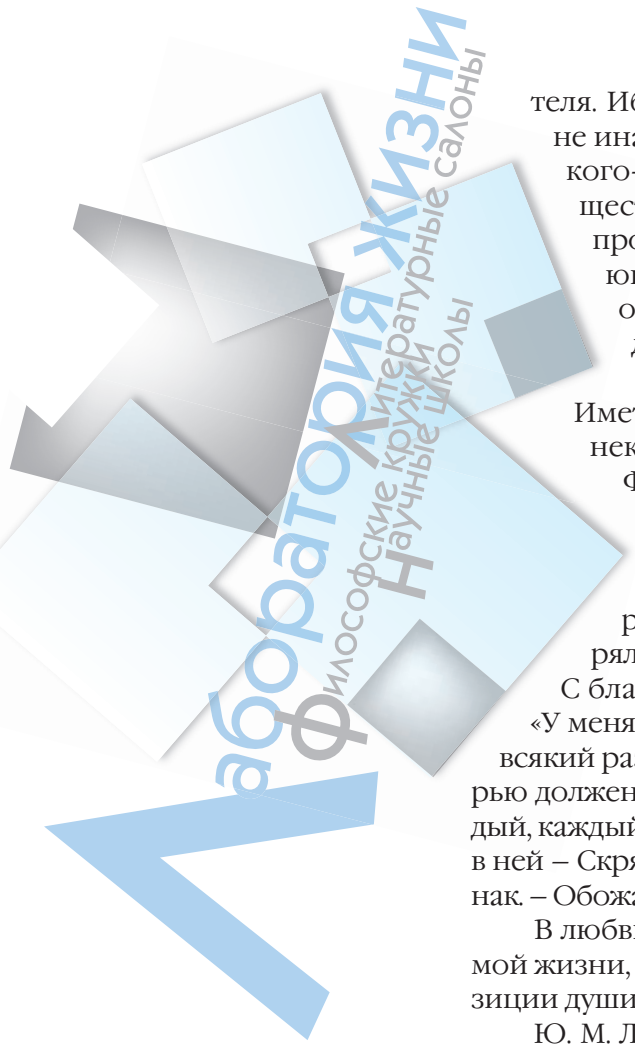
Не побоюсь тривиального утверждения: проблема одаренности ученика начинается с проблемы одаренного учи-



*Ян Стен.* Строгий учитель. 1668



Школа начала XVIII в. Гравюра. 1701



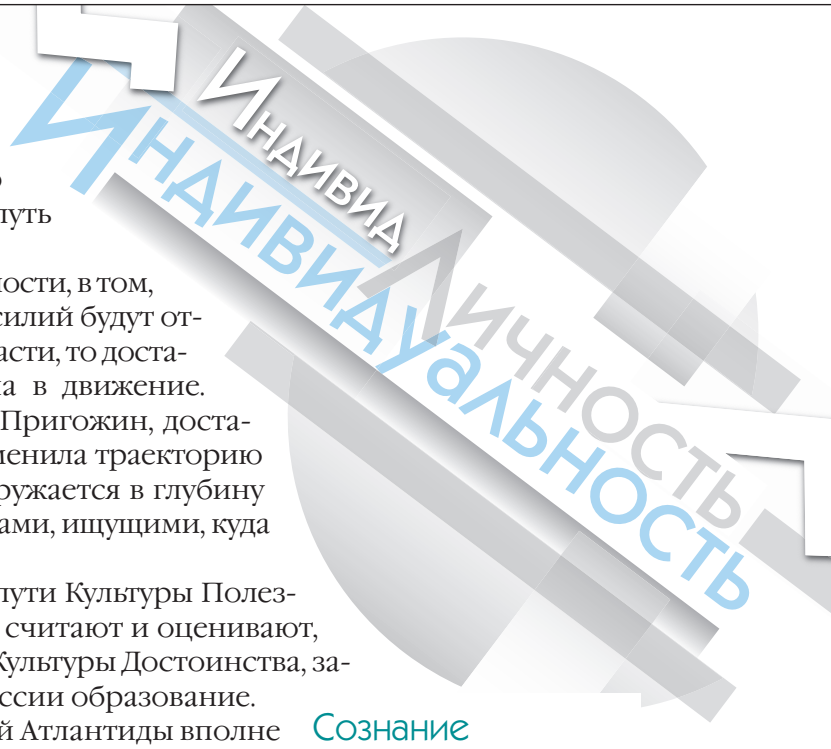

теля. Ибо одаренность, как и любовь, – это то, что существует не иначе как между людьми. И одаренностью, и любовью надо кого-то одаривать... Иначе они просто утрачивают свой существенный смысл. Не случайно О. Табаков, отвечая на вопрос о том, как воспитать профессионала, с обескураживающей улыбкой признался: «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 Ф. Ницше.

А вот некоторые свидетельства опыта таких реальностей. «Абрам Ямпольский создал генерацию выдающихся скрипачей в нашей стране, – пишет А. 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. – Обожанье это бьет меня жесточе 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, сплачивающиеся 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...

Жизненный путь личности есть история отклоненных ею альтернатив.




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 лавина пришла в движение. В ситуации кризиса, как показывает Илья Пригожин, 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 в России образование.

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 завороженно перелистывают его страницы. Сотни учителей... За ними тысячи детей... За ними... Всё 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 и тем самым заявивший, что сознание не менее энергично творит миры, чем экономика и меняющие лицо планеты геологические процессы.

...Николай Иванович Вавилов, введший в науку об изменчивости идею ПРЕАДАПТАЦИИ, благодаря которой даже в представлениях

Сознание не менее энергично творит миры, чем экономика и меняющие лицо планеты геологические процессы.

В культуре достоинства проживаются как духовные реальности сорадование и сотворчество.

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 Александра Меня за открытие в человеке Бога – все это трагедии духовно одаренных людей.

Трагедии, ведущие к Культуре Достоинства наперекор оппозиции души, наперекор пророкам, которые из века в век предсказывают Апокалипсис.



# Апокалипсис не состоится

Символ «Апокалипсис не состоится» подарил мне мой сын Григорий Асмолов, а вместе с этим и понимание того, что родители, особенно в сетевом веке, учатся у своих детей.

**Мисюченко В.*:** Я хотел бы сразу начать с извинения. Любой разговор об образовании (пусть даже оно более чем «интересует», «волнует», «задевает за живое» и все прочее) в моем нынешнем положении имеет нехороший привкус vis-á-vis с человеком, который этим образованием занимается как работой. Я уже говорил, что школа держится самоотверженностью учителей, но ведь не только учителей, а естественно, и управленческой администрации, департамента, министерства — любого, любого, кто отдается образованию практически. Мы можем пальчиком тыкать в болевую точку образования и при этом от нас, что называется, не убудет. От меня лично не убудет. Для вас это работа, любой тычок болезнен, и я заранее прошу прощения...

**Асмолов А.:** Я уже как-то привык к тычкам...

**М.:** Тогда тем более «тычки» в сторону.

Если мерить не годами, не перестройками, не стабилизациями, а нормальными человеческими мерками, то в настоящее время происходит очень интересный процесс. Именно сейчас человечество вплотную подошло к осознанию сущности своей, осознанию собственного единства — и остановилось перед вопросом: «А стоит ли становиться единым человечеством?» Вот с какой точки зрения меня интересует образование: только потому, что без образования невозможно выявление сущностных качеств даже не человека, а человечества. Современная экономика — даже в промышленности — вступает в пору, когда начинают эксплуатироваться не животные, не скотские качества человека: работник как слон, как буйвол, как бобер и так далее, — а именно мозги. На качестве мозгов, а не усиленных всеми видами машин и механизмов мускулов ныне будет создаваться прибавочная стоимость, если хотите, делаться прибыль в экономике. И она уже делается, не у нас, правда, к сожалению. Все проблемы нашего образования сейчас (я не знаю, как это называется: переходный период от одной системы образования к другой или просто латание дыр оттого, что нет никакой системы образования) сводятся, на мой взгляд к тому, что «нам» не нужно образование. Тому обществу, в каком мы существуем, образование пока не нужно. К чему это приведет?

**А.:** Вы знаете, у меня никогда не было ощущения такой полноты самореализации, как в те годы моей жизни, когда я оказался причастным к эволюции образования. И в Союзе (тогда – как главный психолог Гособразования СССР), и сейчас я был и остаюсь




** В редакции журнала «Знание — сила». Запись беседы заместителя министра образования РФ Александра Асмолова и консультанта Совета безопасности РФ Владимира Мисюченко.*

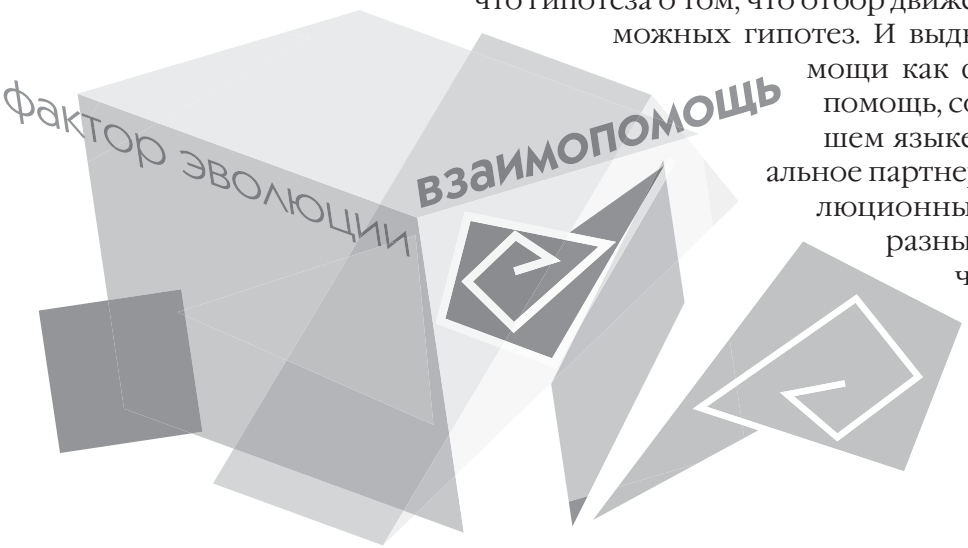
# Мы живем в психозойскую эру

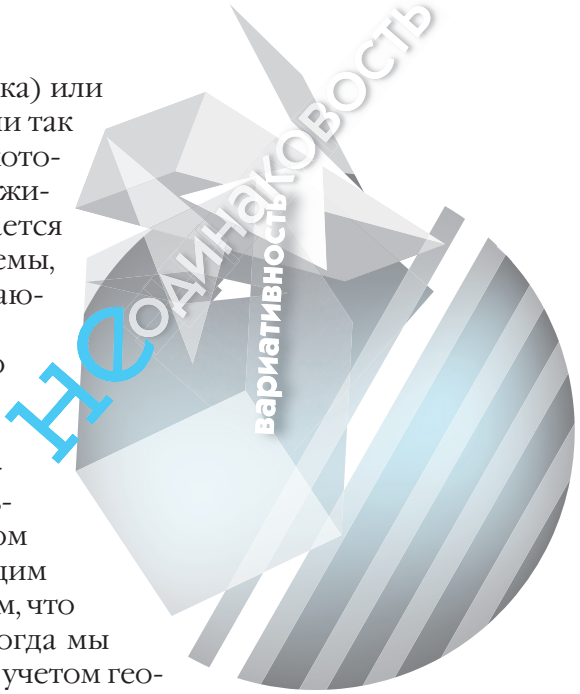
причастен к тому, что происходит с образованием в России. Я постараюсь на это ответить. На это есть несколько причин. Сначала я ставил себе неверный вопрос: а что может психолог в образовании? Не может ли психолог сделать так, чтобы культурно-исторические подходы пошли в практику школьной жизни? Я довольно быстро, в течение полугода, еще у Председателя Гособразования СССР моего учителя в мире управления и друга Геннадия Алексеевича Ягодина, избавился от этих наивных иллюзий. По сути дела, работа, попытка построения иной архитектуры образования заставила меня пересмотреть и понять по-другому и то, что может человековед и психолог в этом мире, и место образования в социогенезе и в культурогенезе. Увидеть в образовании именно, как вы говорили, механизм развития человечества, в буквальном смысле — механизм культурогенеза. И главное, что я делаю, — это жесткое включение образования в историко-эволюционный контекст. Может, это будет звучать абстрактно, но я поделюсь некоторыми абстрактными вещами, от которых пойду к более конкретным.

Начнем без политики.

Очень на долгие годы в нашем сознании засела мысль Дарвина, которую Карл Поппер свел к формуле: «Выживают выжившие». Мысль, связанная с идеей естественного отбора. Голоса людей, таких, как Владимир Иванович Вернадский или Петр Леонидович Кропоткин, которые пытались миру сказать другое, не то что не были услышаны — они не были вообще восприняты. Вернадский вдруг обронил столь близкую моему сердцу идею, что мы живем в психозойскую эру, а тем самым человечество (а через что? — через образование!) начало архитектурную постройку какого-то ноослоя планеты. Кропоткин же (не осознавая тогда это как борьбу — это мы уже так осознаем) очень четко сказал, что гипотеза о том, что отбор движет миром, – лишь одна из возможных гипотез. И выдвинул гипотезу о взаимопомощи как факторе эволюции. Взаимопомощь, согласие, солидарность, на нашем языке мы можем сказать — социальное партнерство. Иными словами, в эволюционный контекст уже попадет две разные идеи. Но самое интересное, что чем дальше, чем больше работали наши блестящие специалисты, будь то Николай Вавилов, будь то Илья Пригожин (я имею в виду

В образовании лежит механизм развития человечества, в буквальном смысле — механизм культурогенеза.






теорию диссипативных систем бельгийского физика) или наш известный антрополог Валерий Алексеев, — они так или иначе подошли к совершенно новой гипотезе, которая называется «гипотеза рассеивающей или поддерживающей эволюции». С их позиции, мир развивается прежде всего постольку, поскольку находятся системы, поддерживающие индивидуальность, поддерживающие вариативность.

Начинает работать механизм, который постоянно через образование решает: либо я должен все время гасить отклонения от нормы, либо я должен поддерживать все вариации, которые цветут. Иными словами, образование стало — как это ни парадоксально — уникальным социогенетическим механизмом (и это я резко говорю впервые), либо поддерживающим вариации, либо гасящим их. Когда мы с вами заявляем, что у нас есть типовые программы, типовые планы, когда мы говорим, что по учебнику Перышкина в один час (с учетом географического пояса) занимаются и во Владивостоке, и в Москве, и в других каких-то городах, то тем самым мы придумываем какой-то уникальный механизм работы на отбор и погашение любых вариаций, любых отклонений, любых уходов от вариативности. Но стоит нам осознать, что за главным механизмом развития (как говорили и классик эволюционной теории Иван Иванович Шмальгаузен, и особенно Валерий Алексеев, и мастер эволюционной генетики невропатолог Сергей Николаевич Давиденков) стоит рассеивающий отбор или поддерживающий отбор, и что только человек может заселить всю Ойкумену и везде, в каждом ареале найти себе место, тогда-то мы по-другому начинаем понимать механизм социогенеза. И тогда мы говорим: любые разговоры об образовании как о селекции к усреднению – это не просто ошибка, это, по сути дела, то, что начинает менять логику историко-эволюционного процесса. С самого начала, придя в Министерство образования (а до этого — к Ягодину), я шел к этому робкими шагами. Сначала я обронил понятие «психолог — мастер по неодинаковости» (тем самым — мастер по поддержке вариативности). Потом «психолог – архитектор развивающих сред» (но развивающих — что? — ту же вариативность). Потом, чтобы отойти от командной, тота-

Мир развивается, поскольку находятся системы, поддерживающие индивидуальность и вариативность.






Психолог — мастер по неодинаковости. Психолог — архитектор развивающих сред.

литарной модели образования к вариативной «предактивной» (термин Николая Вавилова), я задал программу «треугольника», программу трех групп риска: одаренные дети, дети с особыми нуждами и дети с асоциальным поведением. Этот треугольник для чего нужен? Не только для внимания к таким детям, нет: методологически, стратегически мне нужно было взорвать модель усредненного образования. Сейчас, отрефлексировав, я говорю об этом более жестко. Группы риска нужны мне были как та точка опоры, чтобы вообще изменить ситуацию в образовании России.
И что происходит сегодня? Первое. В России сегодня не кризис. Кризиса мы ждем по старинке: в Средние века ждали апокалипсиса, ныне все ждут, когда общество рухнет завтра. Оборачиваются и говорят: почему не рухнуло? А почему? Потому что мы экономически выигрываем? Ой ли! То, что произошло за последние годы и что должно с образованием связаться, это ренессанс индивидуальных целей личности.

Сегодня происходит малозаметный феномен — приватизация индивидуальных целей

Раньше в культуре мы все время падали ниц перед общественно-коллективными целями и считали их главными целями развития. Как, тогда говорили, ты ставишь личное выше общественного?! Мелочь, чепуха! На самом деле сегодня происходит малозаметный феномен — приватизация индивидуальных целей. Приватизация не дома, не здания, а частной жизни. В этой ситуации именно образование и веер вариативных программ могут помочь каждому человеку (называйте меня утопистом, но эти программы появляются!) найти свою индивидуальную траекторию развития.
Государство слабочувствительно к образованию. Этого нельзя сказать об обществе. Здесь возникает дихотомия государства и общества. Общество сегодня начинает все более и более осознавать, что, как бы нам ни мешало государство, образовательные цели необходимы.

**М.:** Общество или часть общества?

**А.:** Общественные системы, любые общественные системы, сейчас я говорю о больших и малых социальных группах и их тенденциях.
Появление частных школ (говорю так не потому, что я их больше люблю) есть появление необходимости дать детям, дать другим поколениям возможность выбора. Образование становится важным фактором конкуренции, более того, образование становится путевкой на выезд. Вы отлично знаете, что наши лучшие олимпийцы (я имею в виду не спортсменов) по химии, по физике, по биологии — это кандидаты в Оксфорд, кандидаты в другие

университеты. Их отслеживают, не мне вам об этом рассказывать...

**М.:** Оксфорд (прекрасное образование!) меня меньше беспокоит, чем компании, в которых будут работать наши бывшие олимпийцы.

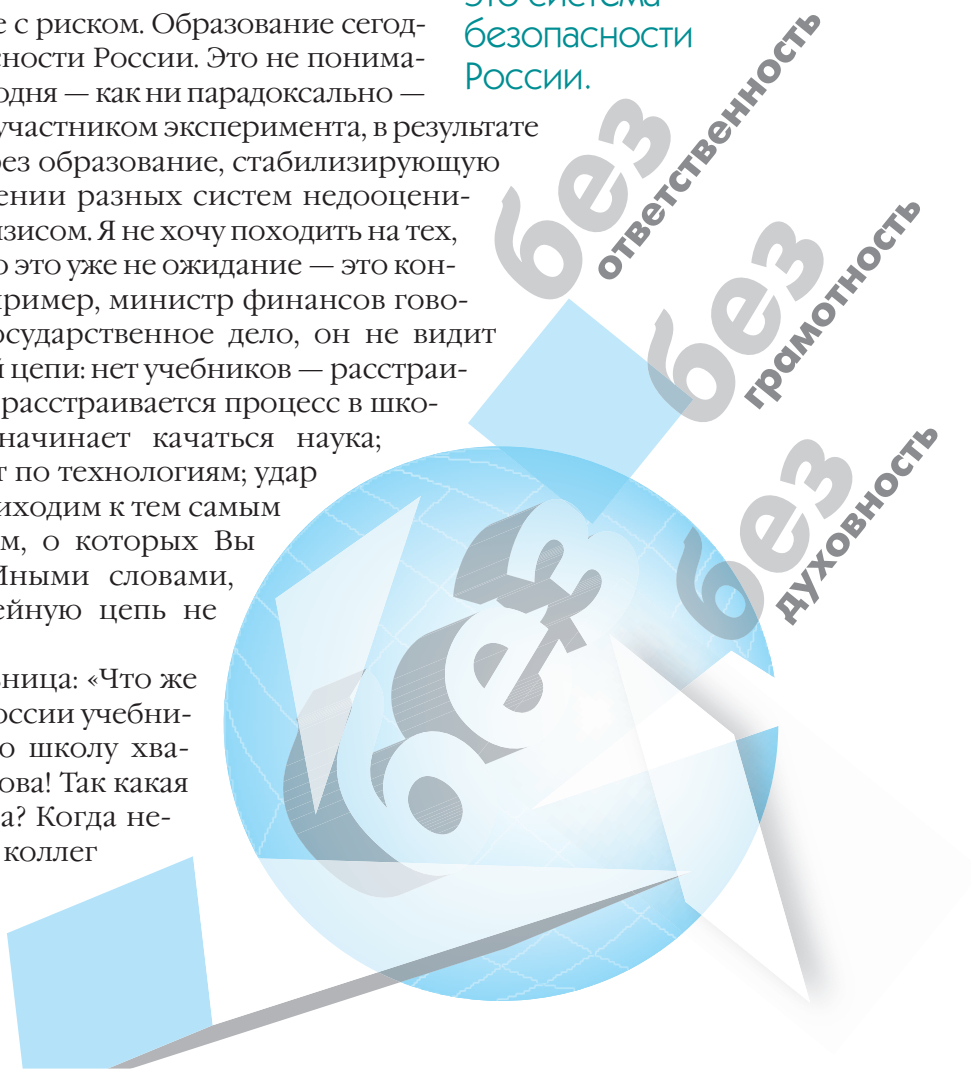
Образование становится важным фактором конкуренции.

**А.:** Я понимаю: западные компании тоже уже отслеживают наших специалистов.

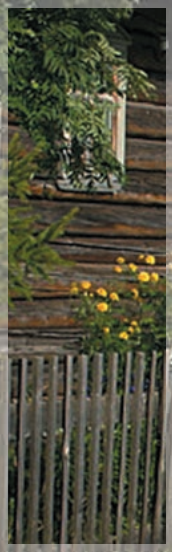
Возникает вопрос, который еще не осознал до конца никто: сегодня образование выступает как серьезнейший фактор безопасности России. И уменьшения того или иного риска. Никто не породнил, поверьте, риск катаклизма и образования. Образование, грамотно понятое и проработанное, будучи вариативным, играет на понижение уже не общественного, а именно того самого государственного риска.

Образование сегодня — это система безопасности России.

Я не буду закидывать вас, профессионала, примерами из Чернобыльской и иных трагедий, причины которых можно отыскать, как я всегда говорю, в трех «б»: без-духовности, без-грамотности, без-ответственности. Мы никак не связываем образование с риском. Образование сегодня — это система безопасности России. Это не понимается очень многими. И сегодня — как ни парадоксально — я становлюсь невольным участником эксперимента, в результате которого я увижу, как через образование, стабилизирующую роль которого в построении разных систем недооценивают, мы столкнемся с кризисом. Я не хочу походить на тех, кто ждет апокалипсиса, но это уже не ожидание — это конструирование. Когда, например, министр финансов говорит, что учебники не государственное дело, он не видит следующей элементарной цепи: нет учебников — расстраивается процесс в школах; расстраивается процесс в школах — в перспективе начинает качаться наука; качается наука — это бьет по технологиям; удар по технологиям — мы приходим к тем самым экономическим кризисам, о которых Вы только что говорили. Иными словами, как эту сверхпрямолинейную цепь не прослеживать?!




Как сказала одна учительница: «Что же это, первого сентября в России учебников только на начальную школу хватит?» Вдумайтесь в эти слова! Так какая же мы после этого страна? Когда неделю назад я получил от коллег



из Минфина ответ: программа «Одаренные дети», которую Президент пытался двигать, не нужна России, — то никак не мог избавиться от впечатления, что те, кто стыдливо говорит об «утечке мозгов», не ведают, что творят. Мой термин жестче: не «утечка мозгов». Перед нами осознанный процесс «вымывания мозгов». Это две вещи разные.

**М.:** По количеству судя, это не «утечка»: «утечки» – капельки, а это – поток. По поводу же того, что его определяет и хорошо ли это, можно поспорить.

**А.:** Это поток, вы правы. Я не занимаюсь проблемой Маяковского: что такое хорошо, что такое плохо. Но там, где мы думаем, — по незнанию, по неграмотности, — что идут пассивные процессы, идут, может быть, слабо осознанные процессы конструирования, разматывания того интеллектуального потенциала, который накоплен Россией, и держателем которого — в буквальном смысле держателем интеллектуального фонда России — в силу своего хорошего консерватизма была система образования. Она таковой и остается. И то, что происходит сегодня, у меня (не потому, что у меня «розовые» очки на глазах) вызывает оптимизм.

Да, нет денег на учебники. Да, низкая зарплата у учителей. Но когда я приезжаю в ивановскую деревню и меня учительница начинает обличать, я, мужик, не выдерживаю и целую ее так, что не хотелось отрываться. Она мне говорит: «Господин замминистра, как вам не стыдно!» Ну, я уже приготовился про экономику отвечать, стыдиться. А она: «До сих пор в нашей школе для курса «Мировая художественная культура», который вы же всюду пропагандируете, нет полного набора репродукций Гойи. До каких пор мы так будем работать!» Когда меня упрекает учитель, что нет репродукций произведений Гойи, я счастлив такому упреку! Для меня это симптом. Борис Неменский, известный художник, настаивал: главное – воспитать в учителе рисования и музыки зрителя, чтобы он зрителем сделал ученика. Какова гениальность формулы!.. Это еще один момент, основываясь на котором я говорю: за эти годы мне удалось изменить стратегию образования в России. За эти годы, как бы экономически ни было сложно, мучительно трудно, мы перешли на поисковое, вариативное образование. И учителя, которым, действительно, мы всегда поклониться готовы, начали (я не говорю обо всех, но — очень часто) тянуться к творчеству. Мы сегодня забыли о новаторах — и это прекрасно! Потому что у нас не только новаторы, не волки-одиночки, как Акела на Скале Совета, — у нас сегодня

настоящее инновационное поколение. В нем куча «чайников», куча! — сумасбродных, со странными идеями, — но мы же им помогаем! Делаем новые серии книг для детей по правам человека с Андреем Усачевым, вышел – впервые! – уникальный учебник «Демократия: Государство и общество». Таких книг вообще раньше не было в культуре.

Иными словами, я еще раз повторю, образование – это момент стабильности, в историко-культурном плане оно выступает как механизм культурогенеза, настроенный на поддержку вариативности. Простите за сложный язык, но он вполне...



**М.:** Сложно или несложно — это оценят читатели.

**А.:** Да, Вы правы. Второй момент. Пока образование работает, как механизм, на поддержку вариативности, оно готовит систему к жизни в неопределенной ситуации. А готовя систему к жизни в неопределенной ситуации, оно укрепляет стабильность системы и уменьшает возможность риска в этой системе.

**М.:** Уменьшение риска снижает уровень и интенсивность угроз системе, укрепляя тем самым ее безопасность как единого целого, что позволяет добиваться наибольшего эффекта в главном: жизни, развитии личности и общества. Так?

**А.:** Вот видите, вы поняли, что я закольцевал процесс. Был бы я стратегом на уровне Правительства, то не позволил бы ему работать на уровне политической алхимии, а обозначил бы четко: самая большая армия идет к победам через образование. Оттого-то я и считаю, что надо менять доктрину России и переходить от укрепления военной безопасности к обеспечению образовательной безопасности...

**М.:** Ну, это еще предстоит!

**А.:** Нет, это мечта!..

**М.:** Почему мечта? Это заложено в концепцию национальной безопасности — вопросы обучения, образования, систему подготовки...

**А.:** Это блестяще, если заложено.

**М.:** Увы, заложено, но не разрабатывается.

**А.:** Не разработано... Сегодня, я еще раз повторюсь, начата (осознанно или неосознанно — не знаю, не хочу искать врагов) серьезнейшая атака на образование России. Она принимает разные формы и обличья. Внешне даже благостные. Первая попытка самая простая: пусть деньги на учебники ищут регионы. Это нон-



сенс! Извините, если у меня, главы администрации, нет денег на питание, на зарплату учителям, то что, у меня голова будет болеть об учебниках?!

**М.:** Скорее грустно...

**А.:** Второй момент для грустного, совсем грустного, смеха в этой ситуации. Мне говорят (и это попало в бюджетное послание Президента): переведите все ПТУ на региональный бюджет. Это было бы нормально, если была бы отдельная строка финансовая, если бы четко были целевые деньги — и мы были бы все спокойны. Но региональный бюджет – это клоака, где все по кусочкам разорвут, но на ПТУ не пойдет ни гроша... И тогда я хочу крикнуть царю Борису, чтобы он перечитал строчку: «...И мальчики кровавые в глазах». Поясняю почему. В том году — 500 тысяч детей без школы, в этом году — за миллион. Все воинство ПТУ – это ребята не самые сладкие, не самые добрые — ими и прирастает, резко увеличиваясь, преступность, я имею в виду детскую преступность в России. Борис ли, другой кто вместо него, но увидит «мальчиков кровавых в глазах». Это абсолютно точно.

И третий момент. Диффузия ответственности. Под видом сокращения аппарата, путем так называемого слияния «всех управленцев» — эдакие мичуринские опыты, мечты слить ранет бергамотный с бегемотом... А за этим стоит старая формула — концы в воду. Вот хорошо известный в социологии феномен: диффузия ответственности.

В целом я считаю себя психоисториком, а психоисторик — это тот, кто пытается проектировать через образование изменение социальной ситуации в культуре. Буду ли я это делать в Минобразовании или в любом другом месте, но я буду это делать! И в этом мой личностный смысл проектирования различных федеральных и региональных программ развития образования.

# *Роли и цели:* эскиз программ развития образования



Эти фрагменты – своего рода внутренняя речь автора, почти записки на манжетах, дневники, приоткрывающие то, как рождались замыслы разных проектов и программ.

Федеральная программа образования предназначена задать стратегию развития образования, исходные методологические принципы, выделить соответствующие этим принципам цели и обозначить с технологической точностью механизмы реализации достижения этих целей.

Стратегия образования наиболее емко передается притчей о ссоре между Солнцем и Ветром, кто сильнее. («Я могу так сильно подуть, что сорву с человека плащ!» – сказал Ветер. «А я пошлю на землю свое тепло, и все люди сами снимут плащи».) Отсюда мораль: приоритет НЕПРЯМЫМ ВОЗДЕЙСТВИЕМ – не манипуляция школьными и дошкольными учреждениями, а создание СРЕДЫ РАЗВИТИЯ! Не управлять людьми, а создавать мотивационные среды, среды, порождающие те или иные духовные качества.

Исходные принципы образования на сегодня. Стратегия определяет стоящие за Федеральной программой методологические принципы:

- Принцип РАЗВИТИЯ через образование: Учитель – Ученик – Родитель (причем важен порядок цепи); предоставление полей возможности для развития, для компетентного выбора, а не информационное накачивание человека как устройства по переработке информации; уйти от рационально-компьютерной метафоры не только в психологии, но и в культуре вообще; компьютерная метафора с исключительной ориентацией на знания, умения и навыки ведет к конструи-



рованию омашиновленного человека, человека-робота, поскольку утрачена ценность личности в культуре.

- Принцип ИННОВАЦИОННОГО, СПОНТАННОГО, ВНУТРЕННЕГО развития образования в культуре – против мобилизационного, аврального, внешнего, по указанию сверху.

Любые авральные механизмы имеют короткую судьбу как механизма быстрого реагирования; через инновационные, через имманентные, внутренне присущие культуре механизмы она сама находит свою дорогу посредством создания «лабораторий жизни» (Ю. М. Лотман).

принцип инновационного спонтанного внутреннего развития образования

- Принцип ВАРИАТИВНОГО образования вместо образования-узкоколейки по схеме: «один предмет, один учебник, одна мысль...». Не ребенка помещать в прокрустово ложе программ, а программы строить с учетом мотивации ребенка.

Центры дополнительного образования как зоны развития мотивации к познанию и творчеству.

- Детоцинтризм и учителецентризм, приходящие на смену школоцентризму.

- Введение культурно-исторической психологии как особой человекопрактики, побуждающей образование уходить от центризмов не на словах, а в реальном поведении, помогающем личности взращивать себя.

- Вкрапление в управленческие документы ценностных установок в перспективе может привести к серьезным изменениям социальной инфраструктуры образования.

Пример нормативного документа в логике развивающего управления – Положение о центрах дополнительного образования как центрах развития мотивации к познанию и творчеству. Таким образом, через управленческие документы заложена идея иной эволюционной морфологии нормативных документов – «типов» и «видов» образовательных организаций.

- Дополнительное образование, куда ребенок приходит сам, становится лабораторией его роста; в культурологическом смысле эти центры выступают в качестве зон ближайшего развития.

Кризис образования, как кризис физики надо еще заслужить!

Децентрализация управления должна сопровождаться децентрализацией банков информации. В противном случае мы становимся свидетелями феномена «безмозглого» управления (без библиотек, без методистов). Библиотеки суть духовные очаги, отворяющие окна в Большое время культуры. Библиотекари суть мастера книжного маркетинга. Методисты в культуре – консультанты управленцев, помогающие им принимать решение, открывающие в диалоге перспективное видение управления образованием.

Кризис образования – миф. Следует различать кризис образования и кризис социального положения учителя, кризис отношения общества к образованию. Кризис образования, как кризис физики, надо еще заслужить! Отсюда следствие: возвращение образованию аксиологической функции в культуре; образование обречено в развивающемся обществе на духоискательство и широкую экологию детства.

Пример одной глупости в культуре: к машине тоталитаризма пытались приставить человеческое лицо. Это невозможно, поскольку лицо не приставляется, получается маска. Аналогично, к образованию не надо приставлять человеческое лицо! Став культурно-историческим, образование само приобретет интеллигентное лицо, а в лучшем случае, и «лица необщее выраженье...».

Сомнительна оппозиция в культуре как естественных и гуманитарных дисциплин, так и вообще поэзии и науки (Илья Пригожин, Вячеслав Иванов). Существуют языки культуры. Гуманитарная физика открывает дорогу к смысловой педагогике, даже через физику...

Нельзя в Пушкине отделить поэта от историка и мыслителя, так же как и в Петрарке... В Чижевском – ученого от поэта и художника... Разделяя в образовании естественное и гуманитарное знание, мы начинаем делить человека. Не создаем ли мы сами таким образом в образовании разделение на «значения» и «личностные смыслы»?




Ученые приходят в систему администрирования не для того, чтобы приобрести социальный статус, а для того, чтобы их идеи органически

А поле было всегда. Незаметное вездесущее всепроникающее.

вошли в историю культуры, оказали воздействие на развитие общества через развитие государства. Административный рост сам по себе есть умирание, и он слабо совместим с моральным... Когда же удается через административную систему – а другого пути управления никто не придумал – подтолкнуть культуру от Полезности к Достоинству, то для себя находишь оправдание всему содеянному. Но тут опасен сдвиг мотивов на цель, когда средство – статус в управленческой иерархии – неожиданно (и незаметно для человека, включенного в деятельностный поток) становится самоцелью. Тогда перестаешь быть и ученым, и управленцем... Тогда начинаешь проектировать конформистские программы выживания образования, а не его развития. Тогда начинаешь искать пути решения не там, где надо, не так, как надо, и, главное, утрачиваешь себя и смысл того, ради чего надо действовать и жить.

# Где искать разгадку непрерывного образования? Советы В. И. Вернадского

Когда речь заходит о поиске решения проблемы непрерывного образования, то невольно всплывают все стереотипы и штампы, касающиеся образования в целом. В результате если бросить на эту проблему взгляд дилетанта, то оказывается, что при разгадке вопроса о непрерывном образовании, во-первых, ищут не там, где надо; во-вторых, не то, что надо; в-третьих, не так, как надо.

## 1 НЕ там

«Не там» – потому что в замкнутой сфере раздачи знаний, в безличном мире информации нельзя найти решения проблемы образования, в том числе и образования непрерывного. Став узкими «специалистами», люди утрачивают способность видеть такие очевидные вещи, как впаянность образования в общественные процессы. Вовсе не педагог-профессионал, а мыслитель В. И. Вернадский, как мне кажется, точно указал главное пространство поиска подхода к реформе общества через реформу образования. Он писал, что нужно «...народное образование, а не экономические реформы. Те создают лишь чиновничество». Вернадский же подчеркивал ошибочность мысли, будто «...людей у нас нет... людей у нас не пускают!».

Вся логика рассуждений молодого В. И. Вернадского помогает ярче высветить скрытую от профессионального педагога мысль о том, что разгадку организации народного образования необходимо искать в организации государственного устройства, дающего для личности свободное развитие. Брошенные им мысли говорят сами за себя: «Мало кто покупает хорошие картины. Иные стыдятся как роскоши вредной и для народа разорительной. А между тем только этим путем может развиваться художественный гений народа... Я глубоко убежден, что одна Третьяковская галерея сделает больше для развития свободного человека, чем тысячи людей». «Опасность устройства и усиления бюрократии несомненна. Людей на местах нет. Это происходит лишь благодаря устройству государства, которое состоит в том, что многие остаются в стороне. Сила местности у нас сведена до мини-



мума благодаря государственной политике своего рода: в земстве права минимум – то же везде и всюду. Можно добиваться лучшего устройства, только исходя из идеи самоуправления и уверенности, что раз народ исторически силен – люди есть!» (В. И. Вернадский, ноябрь 1894 г.)

Искать решение вопроса о непрерывном образовании надо там, где создаются новые формы управления образованием.

Отсюда ключ к образованию, в том числе к непрерывному, лежит в самоуправлении, а не в склейке информационного потока на конверте «детсад–школа–вуз». Отсюда сегодня вопрос об организации управления образованием – это не оргвопрос, а самый содержательный из вопросов.

Поэтому искать решение вопроса о непрерывном образовании надо там, где создаются новые формы управления образованием. Через самоуправление к развивающему социальному образу жизни; от развивающего образования жизни как источника саморазвития личности к непрерывному самообразованию. Тогда-то мы не только пустим тех людей, которые есть, но и детям поможем выйти в люди.




Ищут не то, что надо: ищут содержание непрерывного образования в прокрустовом ложе безличной адаптивно-дисциплинарной модели воспитания и обучения, в ее улучшении, оптимизации и т. п.

Приказ, пассивность, подчинение – узнаваемые черты этой модели в командно-административной системе управления.

Ее детищем являются такие нелепые штампы, как «внешкольное воспитание», «свободное время», рассекающие жизненный путь человека на две противоборствующие сферы – сферу работы и сферу жизни. За этими штампами стыдливо прячется проблема саморазвития личности в свободное от школьной или детсадовской работы время. Из адаптивно-дисциплинарной модели воспитания и обучения вытекает миф о «среднем ученике».

Хорош тот школьник, студент или дошкольник, который сумел подогнать свои индивидуальные способности под эту модель. По разным причинам приладиться под эту модель не могут по меньшей мере в трех крайних случаях:

– одаренные дети;

– дети, совершающие противоправные действия (неформальные группы подростков и молодежи; детская преступность и т.п.);

– дети с различными аномалиями психического и физического развития.

Образование наивно полагает, что не умеет работать с этими тремя крайними наиболее выраженными вариантами, а над мифическим «средним человеком» имеет власть, одерживает педагогические победы. А этот «средний ученик», по-видимому, виртуоз подгонки под дисциплинарную модель образования.

Признаки адаптивно-дисциплинарной модели – это и известный социальным психологам феномен «нисходящей слепоты» (для многих начальников или учителей – «средние» подчиненные или ученики на одно лицо, а заметны лишь те, кто выходит в ту или иную сторону за рамки «нормы»), и феномен «выученной беспомощности» (когда ребенок или взрослый убеждается, что от его действий ровным счетом ничего не зависит, то он в принципе отдается на волю воли и отказывается от поиска, творчества, активности).

## НАДО Что же надо?

НАДО понять, что создание системы управления образованием, обеспечивающей саморазвитие, самообучение и так называемое индивидуализированное обучение, – это вовсе не частность, а стратегическая цель всей нашей образовательно-воспитательной системы, ориентированной на развитие личности, ее индивидуальных способностей!

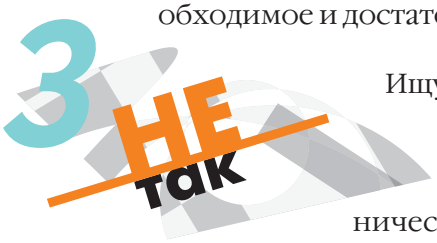
Создание системы управления образованием – условие всей нашей образовательно-воспитательной системы.

НАДО понять, что во все века пики децентрализации совпадали с выбросами в культуре гениев, преступников и душевнобольных. Тем самым надо не программы поиска талантов создавать, а все образование нацелить на создание условий для развития индивидуальности!

«В старой австрийской армии существовал орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу. Даже в этой одряхлевшей империи нет-нет да понимали значение инициативы, неконформности».

НАДО с дошкольной поры видеть, что «дети – не будущие люди, они уже люди» (Я. Корчак). Надо через создание развивающего образа жизни не погасить дурацкими мерами вроде специализации или профориентации в детсаду стремление человека

к самопознанию. Установлено, что даже проголодавшаяся шимпанзе предпочитает банану возможность подсмотреть то, чем занимаются соседки в другой клетке. Так и дети должны оставаться «почемучками» – в 4 года, в 12 лет... в 50 и 70 лет! Вот необходимое и достаточное условие непрерывного образования.




Ищут не так, как надо. Идут по пути тиражирования методик, техник в рамках безличной адаптивно-дисциплинарной модели обучения, усвоения знаний, по пути механического монтажа из кучи специальных образований одного непрерывного образования (дошкольное + школьное + ... + высшее... + повышение квалификации... = непрерывное образование).

## Другой путь

Поднять престиж Знания; найти способы оценки, стимулирующие самообразование. Главное: ценность Ученика начинается с признания ценности Учителя. Надо шире при подготовке кадров вводить курсы, приобщающие к истории культуры, к искусству общения и сотрудничества. Самообразование ученика через самообразование Воспитателя и благодаря ему.

И последнее: никакие присказки о важности личности не помогут, пока педагогическая и психологическая мысль будут скованы представлениями о формировании личности как о формовке, штамповке человека, о Компрачикосе (В. Гюго). Любое выведение сути личности из генов или же взгляд на личность как на кожаный мешок, набитый условными рефлексами и знаниями, превращает личность в приставку к адаптивно-дисциплинарной модели воспитания. Подход же к личности через анализ содействия между людьми как исходной клеточки развития человека открывает нам неиссякаемый источник непрерывного образования в мире людей, а не в мире вещей и безличных знаний.

# Школа, личность и социальные технологии воспитания: культурно-деятельностная перспектива



В переломные моменты истории у общества обостряется особое чувство — чувство ценности человеческой личности. Оно проявляется тогда, когда общество с удивлением вспоминает, что великие стройки делаются не только ради великих строек, но и во имя самих строителей. Вдруг обнаруживается, что строители — это не только «бойцы за выполнение директив», «кадры», «работники», но и люди. И без этих людей невозможно ускорение социально-экономического развития.

Вот тогда-то пробивает час, когда вечные вопросы «Что есть человек?», «Как рождается личность?», «Чем учить и для чего учить?» перестают восприниматься как затрагивающие лишь интересы философов, психологов и педагогов. Они попадают в самый фокус общественного сознания. Именно во времена перемен начал оформляться подлинный социальный заказ на использование закономерностей психологии и социологии личности, на разработку социокультурной стратегии воспитания личности. Для того чтобы наметить стратегию воспитания личности, необходимо попытаться ответить на следующие вопросы: в чем состоит специфика трудностей ситуации, в которой приходится жить и действовать учителю и ученику? Какие препятствия встают на пути учебно-воспитательного процесса? Где искать ключ к пониманию природы личности? Что собой представляет психологический объект воспитания личности? И наконец, каковы общие методические принципы воспитания личности?

## Этот трудный возраст

Начну с описания некоторых явлений, которые заставили вновь во весь голос заговорить о «вечной» проблеме конфликта поколений.

При обсуждении проблемы, что же за молодежь нынче пошла, загадки начинаются с самого порога. Одна из них — установление возрастных границ молодежи. Человека какого возраста можно назвать молодым? Мне приходилось встречаться с самым пестрым набором мнений по этому поводу. Одни называют возраст 18 лет, другие — 33 года, третьи считают молодыми людей в возрасте до 40—45 лет или же отвечают, что человек молод до тех пор, пока молода его душа. А как же в действительности? И можно ли вообще определить календарный возраст молодежи как некую раз и навсегда установленную величину? Конечно нет. Психологические исследования показали, что рамки «молодости» зависят от возраста тех людей, которые дают оценку. Так, при опросе 10-летних, 20-летних и 70-летних просили

Социологический возраст личности зависит от социально-исторического образа жизни, который ведет человек.

назвать своего рода золотую середину, т. е. возраст человека, который еще не стар, но уже и не молод. 10-летние сочли не старыми и не молодыми возраст 36 лет, для 20-летних нейтральной точкой оказался возраст 42 года, а для 70-летних — 52 года.

В психологии наряду с календарным, или паспортным, возрастом различают социологический возраст личности. Социологический возраст личности зависит от социально-исторического образа жизни, который ведет человек. Для того чтобы рельефно представить неразрывную связь социологического возраста со временем, можно назвать некоторые знакомые всем имена — Блюхер, Якир, Тухачевский. По календарному сроку они едва перешагнули в дерзкие годы Гражданской войны 20-летнюю черту. Но кто назовет их мальчиками? Они вели за собой в бой тысячи людей, умели самостоятельно принимать решения и несли ответственность как за судьбы этих людей, так и за историю своей Родины.




Иная ситуация, иной социологический возраст у молодежи 1970-х годов. Полны горечи строки письма нашего молодого современника: «В двадцатом выпуске нашей школы нет ни одного человека с прочными знаниями. Мы — новое пополнение инфантильных... Кто понесет за это ответственность? Теперь каждый из нас в отдельности глубоко несчастный человек». Автопортрет молодого человека, проступающий за строками этого письма, — одно из грустных подтверждений феномена социального инфантилизма, ставшего довольно характерной чертой социально-психологического портрета подрастающих поколений в целом, отличительной особенностью социологического возраста современной молодежи.

В чем суть феномена социального инфантилизма? Его сердцевина — бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека.

В чем суть феномена социального инфантилизма? Его сердцевина — бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности, от суда за совершенные поступки. Об искусстве пользоваться социальной ролью ребенка уже 5-летними и 6-летними детьми красноречиво свидетельствуют их собственные высказывания: «Как ты мог ребенка обидеть?», «Оставь это, пожалуйста, для ребенка!». Так, от 5 до... (трудно назвать конечную возрастную степень инфантильности) шествуют по жизненному пути «вечные дети». Во избежание недоразумений следует сразу же заметить: социально инфантильный человек — это не обязательно человек социально неприспособленный.

Игнорирование запретов, воинствующий социально-психологический нигилизм — оборотная сторона социаль-

ного инфантилизма, которая дает о себе знать в росте различных неформальных молодежных объединений. В неформальные молодежные объединения школьники преимущественно втягиваются в возрасте 12—14 лет. И это не случайно. Недаром психологи называют этот период возрастом «бури и натиска». Поверьте, это не просто красивый образ.

В этом возрасте школьник начинает с особым упорством искать свой путь в жизни, свое «Я». Процесс формирования индивидуальности личности нередко состоит в поиске способов самоутверждения, подчиняющихся немудреному правилу: «Я шокировал всех, значит, я отличен от всех. Я отбросил предлагаемый вами идеал, значит, у меня есть свой... Следовательно, я — личность!»

Личность же существует благодаря социальной группе, а не в безвоздушном пространстве. В знак протеста против существующей в культуре обезлички, стандартизации молодежь и объединяется в компании, которые обзаводятся своими ритуалами и обрядами. И вновь рассуждения не отличаются сложностью. «Мы против учителя, значит, должны взять то, против чего выступает он». Аккуратность в одежде? Вот вам нарочито неопрятные куртки и вызывающие клетчатые брюки! За появлением неформальных молодежных объединений нередко стоит гротескное восполнение дефицита духовности, например в обличье такого модного танца, как брейк. Что такое брейк? По своей психологической сути брейк — это символ человека-робота, функционера, бюрократа, порой спрятанного под маской добродетели. «Стандарт» брейкеров, доросший до жизненной позиции личности, стал более откровенным. Он уже




За появлением неформальных молодежных объединений нередко стоит гротескное восполнение дефицита духовности.

не прячет свое лицо. Он кричит всем: «Смотрите, я — антистандарт!» — упивается эйфорией. Наряду с брейкерами появляются металлисты, которые поклоняются «тяжелому металлу», как некогда язычники поклонялись золотому тельцу. В шумном карнавале с брейкерами, поклонниками «тяжелого металла» выстраиваются грохочущие по ночным улицам на мотоциклах рокеры, вычурно одетые и остриженные панки, истово любящие спортивных кумиров фанаты и другие, как их кратко называют, неформалы или, более точно, представители неформальных субкультур как носители через века «возмущающего поведения».

Следует специально подчеркнуть, что термин «неформальные молодежные объединения» чаще всего ассоциируется в массовом сознании с чем-то отрицательным, вызывает негативные социальные стереотипы. На наш взгляд, сам термин «неформальные молодежные объединения», а также социологические характеристики этих объединений, такие, как «контркультура» или «антикультура», по целому ряду причин крайне неудачны. Во-первых, подобные характеристики не учитывают разнородности этих объединений и сразу же придают им в массовом сознании асоциальную окраску. Во-вторых, называя разные по своей направленности молодежные объединения либо «неформальными», либо «контркультурой», публицисты и социологи невольно сами создают оппозицию между обществом и молодежными группами, фактически формируют массовое самосознание этих групп как противостоящее нашей культуре. В-третьих, неучет разнородности самодеятельных молодежных объединений приводит к тому, что с рокерами, готами и т. п. в один ряд становятся самодеятельные молодежные объединения с конструктивной направленностью. Вспомним, например, возникшие в послевоенные годы тимуровские команды, школьные или студенческие клубы самодеятельной песни. Более социологически точно было бы назвать такого рода объединения зонами потенциального развития культуры или зонами вариативного развития и личности, и общества.

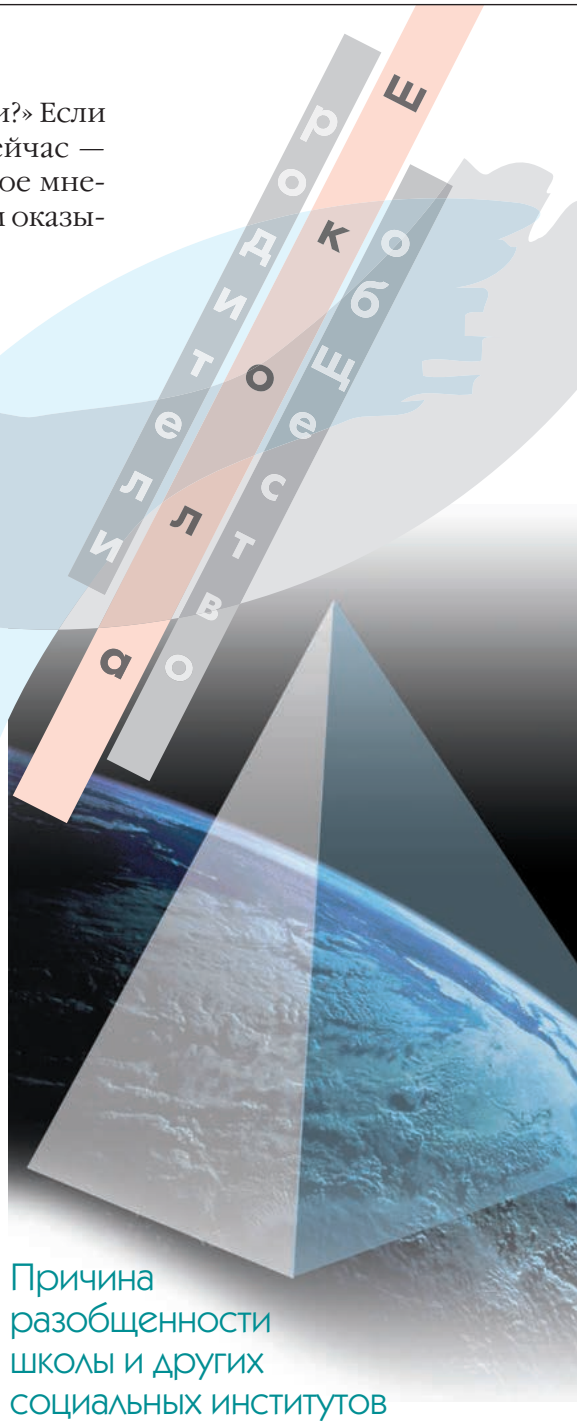
Представители разных неформальных объединений иногда сами с гордостью величают себя трудными подростками, и, поверьте, им трудно, мучительно трудно быть молодыми. Встречаясь с ними на улицах городов, в виртуальном пространстве, в социальных сетях или наблюдая за ними в метро, на стадионах, на Манежной площади, мы взволнованно спрашиваем:

«Откуда они пришли и куда идут? Кто виновен в их появлении?» Если виновника ищут, то он рано или поздно находится. Так и сейчас — движимое беспокойством за будущее культуры общественное мнение с излишней поспешностью находит козла отпущения. Им оказывается школа.

### Школа и социальные технологии воспитания личности

Упрек школе за духовные раны молодежи нередко выносят политики, публицисты, социологи, родители и дети. С этим же приговором выступают часто и сами учителя. Имя виновника, правда, может меняться: школа, Министерство образования и науки, Академия образования... Неумолимая логика подсказывает: школа — центральный институт социализации образования и воспитания подрастающих поколений. В этих поколениях распространяются социально-психологические болезни. Значит, школа — главный виновник горьких плодов образования и воспитания. Отсюда, опять же логично, вытекает вывод: чтобы по-новому воспитывать и учить молодежь, нужно реформировать школу. Подобный вывод верен, но... недостаточен. Если принять вывод о необходимости перестройки школы за отправную точку построения стратегии воспитания личности, то вряд ли можно добиться значительных успехов.

Ахиллесова пята этого вывода в том, что за ним молчаливо проступает взгляд на школу как на государство в государстве, отделение школы от общества. Реформы образования предполагают коренное изменение отношений между школой и производством, школой и семьей, а изменение этих отношений далеко не только школьная проблема. Мы привыкли говорить, к примеру, семья и школа, забывая, что союз «и» имеет не только соединяющее, но и разъединяющее значение: семья в оппозиции к школе. Когда ребенок разгневает учителя, то тот говорит ему: «Вызови родителей». Обратите внимание: родителей в школу не приглашают, а вызывают. Фраза «вызови родителей» — социально-психологическая иллюстрация взаимоотношений семьи и школы. Причина разобщенности школы и других социальных институтов, например школы и производства, по-видимому, в сверхцентрализованной, жестко иерархической социальной системе управления с присущими ей административно-командными методами решения любых задач. Эта система работает по схеме: социальный приказ,




Причина разобщенности школы и других социальных институтов в сверхцентрализованной, жестко иерархической социальной системе управления.

инструкция сверху — безукоризненное исполнение снизу. И оказывается, что учитель смотрит вверх — на директора школы, директор — на заведующего роно, заведующий роно – на министерство. И так до самого верха пирамиды управления. У других ведомств, занимающихся производством, — своя пирамида. В результате получается – увы! – что команды идут только по «вертикальным» путям — сверху вниз и только вертикальные пути заложены в программу функционирования школы. Любые же «горизонтальные» контакты с другими ведомствами как бы личное дело школы и этих ведомств, причем дело, отвлекающее от исполнения многочисленных скользящих по вертикальным связям инструкций и поэтому нежелательное.

Проведение модернизации школы вне модернизации общества напоминает попытку перепрыгнуть пропасть в два прыжка.

В школе нельзя спрятаться от жизни.

Вот почему проведение модернизации школы вне модернизации общества чем-то напоминает попытку перепрыгнуть пропасть в два прыжка. Не снимая со школы ответственности за духовные раны подрастающих поколений, не будем вместе с тем превращать школу в козла отпущения. Только системное видение школы в обществе — залог правильного поиска пути перестройки школы, стратегии воспитания личности. В этом сложном, противоречивом процессе, не терпящем кавалерийских атак, нужно добиться того, чтобы сама система управления не превращала фигуру учителя в статую с раболепно запрокинутой вверх головой, а общество, осознав цену пережитого в 1930-е годы раскола между идеалом и реальностью, перешло от покаяния к действию.

Системное рассмотрение школы в обществе — первый шаг к построению новой стратегии воспитания личности.

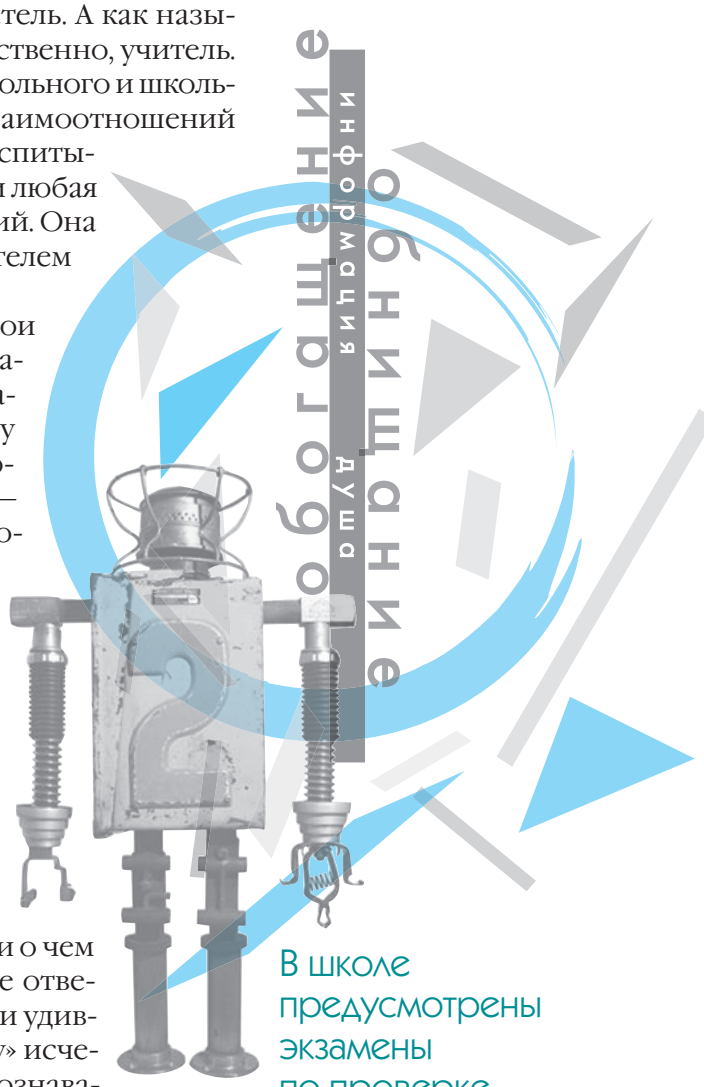
Системное рассмотрение школы в обществе — первый шаг к построению новой стратегии воспитания личности. Другой шаг, связанный с ответом на вопрос: «С чего же начинать воспитание личности ученика?» — в известной мере предрешен первым. На мой взгляд, ответ на этот вопрос может быть только один: с изменения отношения к учителю! С повышения социально-экономического статуса учителя в обществе. До тех пор пока учителей будут причислять наряду с другими человековедами к многочисленной армии работников непроизводительной сферы, к ним и будут относиться как к работникам, не производящим ценностей. Не только общество, но и сам учитель должен осознать, что учитель в обществе — это работник, пожалуй, самого трудоемкого духовного производства — производства личности. Изменив социально-экономический статус учителя как работника духовного производства, мы заложим тем самым объективные предпосылки воспитания личности ученика. Ценность личности Ученика начинается с ценности личности Учителя.

Ценность личности Ученика начинается с ценности личности Учителя.

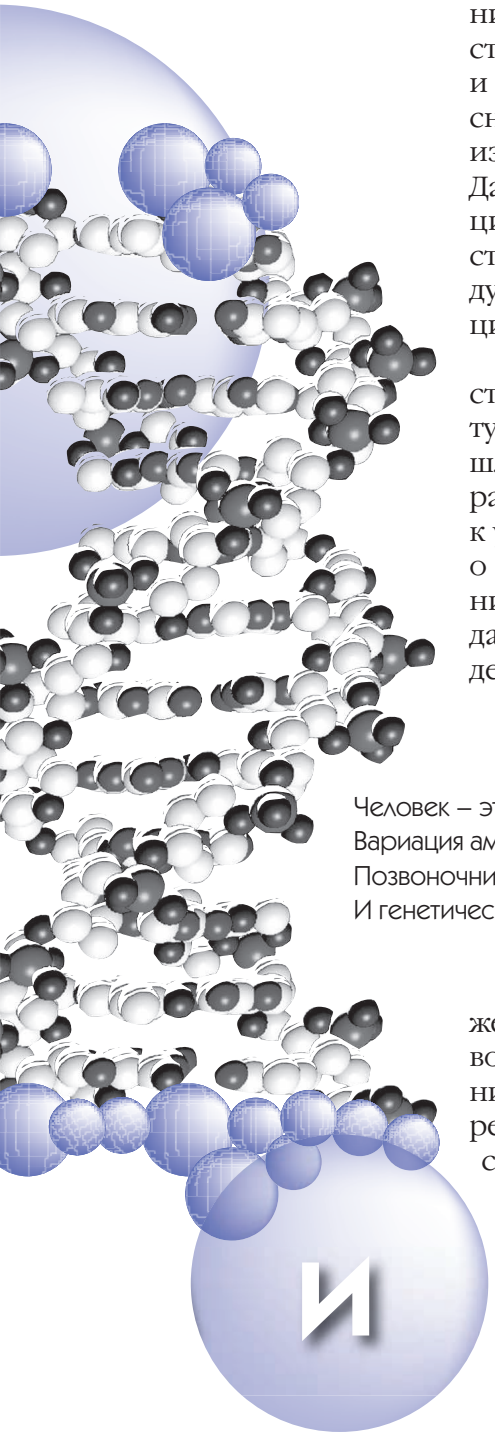
Третий шаг на пути построения стратегии воспитания личности — перестройка социальной технологии взаимоотношений между учителем и учеником в школе. Какие бы изощренные рецепты воспитания ни предлагались в школе, они останутся благими пожеланиями до тех пор, пока сама социальная роль воспитания фактически остается за дверьми школы. Как называют человека, работающего в детском саду с детьми? Каждый легко ответит: воспитатель. А как называют человека, работающего с детьми в школе? Естественно, учитель. Но вдумайтесь в суть происходящих на границе дошкольного и школьного возраста перемен в социальной технологии взаимоотношений между взрослыми и детьми. Если до школы детей воспитывают, то в школе учат. Социальная роль учителя, как и любая роль, диктует свои правила, свой распорядок действий. Она требует, чтобы учитель в первую очередь был носителем знаний, распространителем информации.

И точно так же роль ученика в школе диктует свои законы — это роль пассивного потребителя информации. С 1 класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, воспользуется он ею или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности — интеллектуального потребителя. В результате и происходит, по меткому замечанию классика культурно-деятельностной психологии А. Н. Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вчера в Бразилии была жаркая погода». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся и посмотрят как на странненького. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему» исчезают в школе так же, как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика? В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает — ученик потребляет» познавательная мотивация ученика не вписывается. Почемучки именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум — ответы без вопросов.




В школе предусмотрены экзамены по проверке знаний, но нет экзамена как инициации личности.



Человек – это звучит гордо:
Вариация аминокислот,
Позвоночник – наследство хордовых
И генетический код.

*Александр Асмолов*

Формированием интеллектуальных потребителей и необъявленной войной с почемучками дары социальной технологии безличных взаимоотношений между учителем и учеником в школе, к сожалению, не исчерпываются. Ученик приходит в класс. Его называют по имени – Ваня или Таня, говоря ему «ты», и сажают за парту. Когда же наступает день выпускных экзаменов, ему по-прежнему говорят «ты» и называют по имени. Так он проводит за партой в роли ребенка, снабжаемого информацией, одиннадцать лет. Не тут ли кроется одна из причин социального инфантилизма, появления «вечных детей». Даже в племенах индейцев Америки дети проходили обряды инициации, сдавали экзамены на личность, посвящались в личность и отстаивали свое имя. В социальной технологии обучения в школе предусмотрены экзамены по проверке знаний, но нет экзамена как инициации личности.

Итак, названы основные звенья, без которых невозможно построить психологическую стратегию воспитания личности. Причем тут личность ученика, может возникнуть вопрос. Ведь до сих пор речь шла либо о дефиците личности в культуре, либо о последствиях рассмотрения школы вне общества, либо об изменении отношения к учителю как к работнику духовного производства, либо, наконец, о социальной технологии обучения в школе, приводящей к появлению «вечных детей» и «интеллектуальных потребителей». Допустим даже, что кое-что из сказанного верно. Но где же во всех этих рассуждениях личность ученика?

## Личность и индивидуальность

От того, как понимается личность, какой образ личности складывается в культуре, зависят действия, нацеленные на воспитание личности. Если, как иногда считают, за проявлением детской жестокости стоят гены, то в помощники к педагогам нужно срочно звать специалистов по генной инженерии, а психологам и социологам разводить руками, удрученно говоря: «Что выросло, то выросло». Если же личность, по меткому ироничному выражению Л. С. Выготского, кожаный мешок с условными рефлексами, то педагогика воспитания сведется к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые будут послушно реагировать живые автоматы. Если же личность — пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению целей и отстаивающее своими делами тот или иной социальный образ жизни, то в центре педагогики воспитания станет организация совместной деятельности между

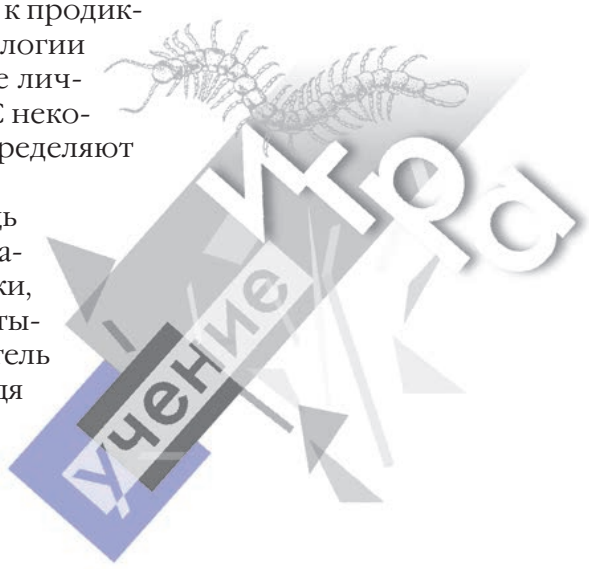
людьми. Какое же из приведенных представлений о личности завоевало права гражданства в культурно-исторической психологии?

Личность — пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе.

С боями пробило себе в психологии дорогу представление о деятельностной сущности человеческой личности. Оно начало утверждаться в психологии сравнительно недавно, так как многие века поиски сущности личности сковывались упрощенно понятой старой формулой «познай самого себя». Вот исследователи и искали понимание природы личности то под поверхностью кожи человека, например в типах его высшей нервной деятельности, то в его субъективных переживаниях. Но вот прозвучала до сих пор не устаревшая идея К. Маркса о том, что разгадку человеческого «Я» необходимо искать в мире человека: человек не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек — это мир человека. Искать личность человека под поверхностью кожи или в переживаниях отдельного ребенка столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они отпечатаны. Вы можете рассмотреть эту бумагу под микроскопом, подвергнуть химическому анализу... и при этом нисколько не приблизитесь к решению вопроса, откуда берется стоимость. Точно так же сколько бы вы ни знали об особенностях нервной системы ученика, его температуре, эти знания не дадут вам ключ к пониманию его личности.

Этот ключ лежит в движении системы социальных отношений, являющихся источником становления личности, или, как их порой называют, безличными предпосылками развития личности. Социальные условия жизни, время игры, время учения — все эти предпосылки уже ждут личность при ее появлении на свет, заданы ей обществом. Именно с ними мы имеем дело, например обсуждая сложившуюся социальную технологию взаимоотношений между социальными ролями ученика и учителя в культуре. Вместе с тем ясно, что личность учителя или ученика не сводится только к продиктованным этими ролями формам поведения. В психологии различают ролевое запрограммированное поведение личности и поведение личности как индивидуальности. С некоторой долей условности можно сказать, что роли определяют фасад человеческого поведения.

Благодаря им мы осваиваем опыт культуры. Не будь ролей, каждый наш автоматически совершаемый шаг окажется проблемой. Как для той сороконожки из сказки, которая, задумавшись, с какой ноги пойти, стала спотыкаться. В магазине, утратив социальную роль, покупатель не будет знать, как обратиться к продавцу. Ученик, войдя



Социальные роли и установки личности тем ценны, что освобождают от повседневной трудоемкой работы по принятию решения в стандартных ситуациях.

в класс, усядется за стол учителя. Социальные роли и установки личности тем и ценны, что освобождают нас от повседневной трудоемкой работы по принятию решения в стандартных ситуациях.

Но вот ситуация изменилась, а готовых ролей для поведения в этой ситуации нет. Тут-то возникает необходимость выбора, требующая от личности нестандартных решений, т. е. проявлений индивидуальности личности.

Инструкция требует одного, а индивидуальность идет наперекор инструкции, «сознательной» дисциплине, не оправдывает ожиданий. Индивидуальностью трудно управлять. Она постоянно бросает учителю вызов. В ответ появляется стремление уберечь детство от детства, отредактировать индивидуальность личности до стереотипов взрослой «прозы жизни». Видимо, боязнь, что нужный, на наш взгляд, «поезд» не вырвется со станционных путей детства, и заставляет нас быть жесткими к любой «неправильности» детства — в поведении, одежде, общепринятом этикете общения с нами, даже во внешности. Личностью, приобщаясь к культуре, становятся, а индивидуальность отстаивают.



**Игра**

Я еду в автобусе из никуда.
Люди и судьбы проносятся мимо,
И, как афиша, моя судьба
Снята с театральной витрины.
Стою на своих театральных подмостках,
Играю под вас я людей положительных.
Только себя мне сыграть непросто:
Будут смеяться зрители.
Но я верю в свой день.
Я афишу сниму,
Я себя самого сыграю.
А где я сейчас?
Я сейчас в плену
У общепринятых правил.

*Александр Асмолов*

Поэтому если в социальной технологии взаимоотношений учителя и ученика нет места для самостоятельного выбора, нет места для вариативности, то ученик настойчиво ищет точку опоры для своей индивидуальности в сферах деятельности и социальных группах за пределами школы. Получается, что в школе он «ведет себя», а за пределами школы — живет.

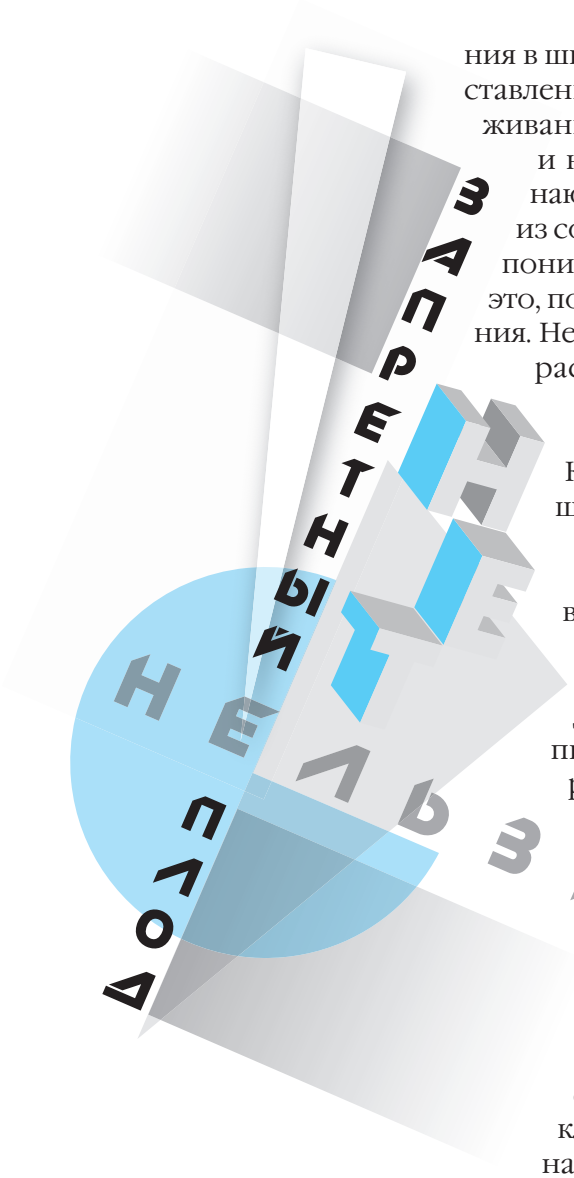
Так где же существует индивидуальность личности, в каком она обитает пространстве? А. Н. Леонтьев писал: «Личность... ее коперниканское понимание: я нахожу/имею свое «Я» не в себе самом (его во мне видят другие), а вовне меня существующем — в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе» . Еще в более парадоксальной форме место обитания личности обозначается в исследованиях по психологии личности А. В. и В. А. Петровских. Они утверждают: искать в себе свое «Я» бесполезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые мы производим своими действиями, поступками и деяниями.

Искать в себе свое «Я» бесполезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые мы производим своими действиями, поступками и деяниями.

Нередко, услышав подобные рассуждения психологов, учитель спешит отмахнуться от них: «Придумывают невесть что в своих лабораториях, а мне работать нужно». Иногда за таким недоверием стоит горькая правда. Однако в том случае, когда речь идет о психологии личности, казалось бы, странный вопрос о месте обитания сущности личности приобретает сугубо практическую направленность. Ведь если согласиться с устойчиво бытующим мнением, что личность обитает внутри отдельного человека, а все поступки ребенка жестко выводятся из его собственной биографии, то и процесс воспитания будет строиться, попросту говоря, по принципу «Ты не должен. Ты не имеешь права. Ты не можешь так поступать. Скажи мне, кто твои родители, и я скажу тебе, кто ты». Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить. Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать — значить объяснить.

### Как воспитать личность?

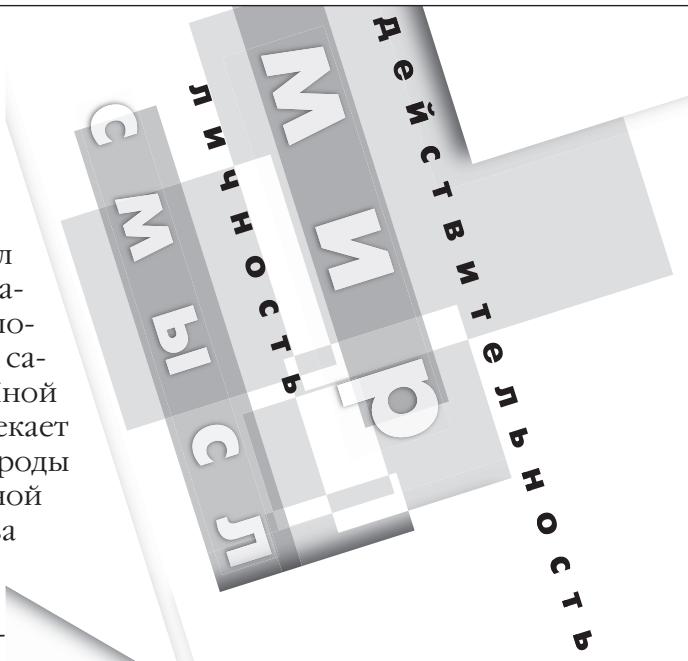
Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совестливости, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроешь. Нельзя ввести в школьное расписание наряду с уроками математики уроки доброты, мужества и толерантности. Социальная технология процесса обуче-




ния в школе привела к растворению воспитания в обучении, а представление о личности как о сумме индивидуальных знаний и переживаний — к превращению воспитания в потоки объяснений и нравоучений. Об исчезновении воспитания в школе начинают говорить в последнее время некоторые писатели. Но выход из создавшейся ситуации они ищут, опять исходя из подкожного понимания человеческого «Я». Совесть, доброта, честность — все это, по их мнению, свойства, данные человеку чуть ли не от рождения. Не трогайте их, не мешайте их росту — и они, в конце концов, расцветут. Если бы действительно было так, то оставалось бы уповать на гены «добра» и «совести», а стратегией процесса воспитания стала бы бережливая стратегия невмешательства. Крайности, как известно, сходятся. И педагогика, подменившая воспитание обучением, и критикующая эту педагогику политическая публицистика, призывающая не мешать прорастанию зерен совести в душе ребенка, замыкают мир человека в его натуре, его индивидуальном сознании и в итоге... теряют воспитание личности.

Пока мы с вами будем проповедовать, что все пороки и добродетели живут в самой натуре ребенка, острие воспитательного воздействия будет направляться явно не по адресу. Вглядитесь, как строится воспитательное воздействие. Ученику, нарушившему то или иное принятое поведение, говорят: «Если и дальше ТЫ будешь всех отвлекать, то ТЕБЯ придется вывести из класса». То есть, если ТЫ выйдешь за рамки тех или иных правил, то вот что с ТОБОЙ лично за это отступление от правил произойдет.

Не трудно заметить, что такого рода воспитательные воздействия на «Я» человека обладают двумя особенностями. В них на первом плане стоит угроза наказания за отклонение от правил, которое ожидает лично совершившего нарушение ученика. Во-вторых, все воздействия неявно игнорируют явление запретного плода. Запретный плод, как известно, всегда сладок. Чем больше педагог критикует ученика, например, говорит ему, что он превратился в отпетого типа, попадает под влияние уличных компаний, тем сильнее порой привлекает ученика к этим компаниям, к этим антиидеалам. Рассказывают, что психологи, занимающиеся организацией природоохранной деятельности, провели однажды эксперимент. Они установили на лужайке с одуванчиками небольшой плакат с надписью «По траве ходить строго воспрещается». До этого, заметьте, никто одуванчики не топтал. Результаты появления плаката не заставили себя ждать.




На следующий день одуванчики были вытоптаны. Не стоит ли задуматься о том, сколь часто наши воспитание и пропаганда строятся по формуле «По траве ходить строго воспрещается».

Подмена воспитания личности обучением, дел и поступков словами и увещеваниями по формуле запретного плода — вот далеко не полный перечень последствий сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. Иной взгляд на психологический объект воспитания вытекает из представлений и социально-деятельностной природы личности, обретающей свое «Я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктов культуры.

Психологическим объектом воспитания являются рождаемые в ходе жизни личности в обществе личностные смыслы и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. В личностных смыслах мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах открывается для человека значение мира, а не равнодушное знание о действительности. Можно сколько угодно знать о мире, но до тех пор, пока знание не воплотится в подлинную веру, оно не обусловит поведение личности, не превратится в путеводный ориентир в ситуации выбора. В личностных смыслах всегда чужая боль переживается как своя. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляют собой внутренние регуляторы поведения личности. Вера, совесть, честь, бессовестность — все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов.

Смыслу не учат. Смысл воспитывается. Никакими инструкциями, объяснениями глубинные смысловые установки личности перестроить нельзя.

«Смыслу не учат. Смысл воспитывается», — любил повторять А. Н. Леонтьев, подчеркивая кардинальное различие между обучением и воспитанием личности.

Всем давно известно, что нужно воспитывать совестливость, честность и тому подобное. Естественно возникает вопрос: прибавится ли к нашему знанию этих тривиальных вещей хоть что-то, если все эти нормы окрестить личностными смысловыми установками, а затем заявить, что это и есть психологический объект воспитания? Да, прибавится. Охарактеризовав веру, совесть, вообще лю-

Осознание смысловых установок личности — важное, но недостаточное условие их изменения.

бую социальную норму как смысловое проявление личности, мы сразу же указываем на несколько моментов, вытекающих из изученных в психологии особенностей личностных смыслов и смысловых установок личности.

Первое и весьма существенное дополнение состоит в следующем: для того чтобы изменить смысловые установки личности, необходимо выйти за пределы индивидуального сознания человека и изменить породившую эти установки деятельность, т. е. деятельность, выражающую отношение личности к тем или иным ценностям, идеалам, событиям. Что это значит? А это значит, что за воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми. Это также значит, что никакими инструкциями, объяснениями глубинные смысловые установки личности перестроить нельзя.

Второе дополнение, вытекающее из представлений о смысловых установках личности как психологическом объекте воспитания, связано с тем, что осознание смысловых установок личности — важное, но недостаточное условие их изменения. Вы можете убедительно объяснить ученику, что быть жадным плохо и нужно делиться с другими. Он, в лучшем случае, поверит вам и полностью согласится с вашими доводами. Он осознает, что плохо быть жадным. Но перестанет ли он от осознания своей собственной жадности действовать, как действовал до вашей беседы? Вряд ли, хотя и станет мучиться, окажется не в ладу и с собой, и с вами. Осознание собственной жадности только сделает ребенка более осторожным, но не приведет к исчезновению жадности до тех пор, пока незыблема социальная позиция ребенка, приведшая к ее появлению.




Смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям.

Третье дополнение, которое следует из представлений о психологическом объекте воспитания личности, заключается в том, что смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям. Они умирают в авторитарном менторском монологе и возрождаются только в диалоге-сотрудничестве, открытые учеником совместно с учителем.

## О принципах воспитания личности

Очерченные особенности личностных смыслов и смысловых установок как психологического объекта воспитания личности позволяют наметить некоторые общие методические принципы воспитания.

Этими принципами являются: принцип включения личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий, поступка личности для референтной группы, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса. Каждый из этих принципов — это не рецепт на все случаи жизни, указующий учителю, как надо действовать в конкретной ситуации, какими приемами вооружиться в том или ином конкретном случае. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь учителю решить, в каком направлении вести поиск действенных воспитательных приемов, задать вектор поиска. Приемы же зависят от искусства учителя, которое никогда не заменит никакая наука, в том числе и психология личности. Психолог задаст стратегию воспитания личности, тактика воспитания — в руках учителя.

Ключ к воспитанию личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности.



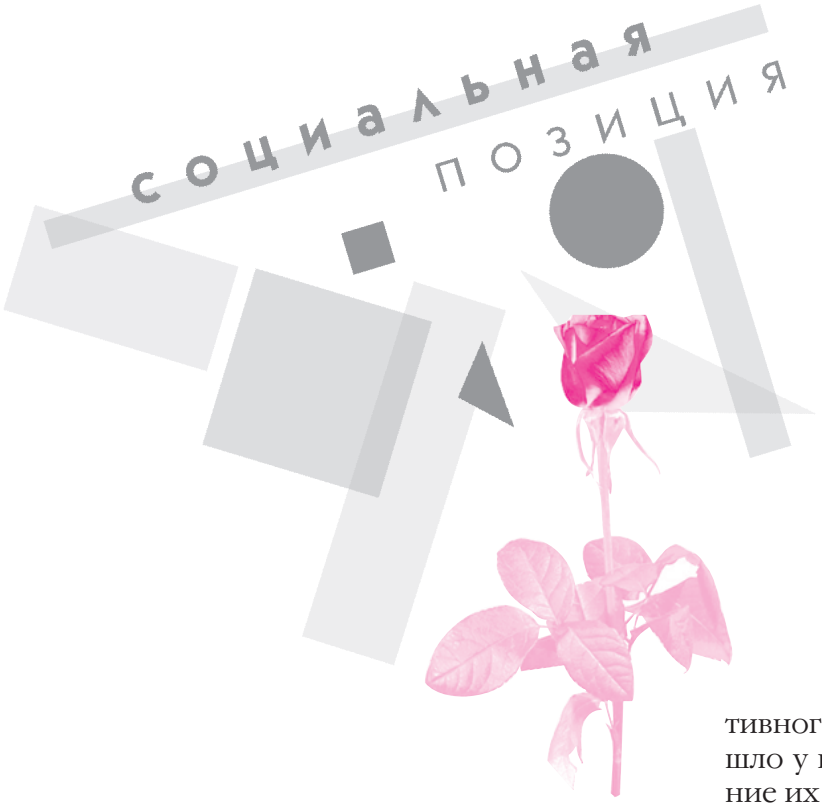
*Антон Макаренко*

В принципе включения личности ученика в значимую для него деятельность сфокусирована идея, вытекающая из социально-деятельностного понимания природы личности; ключ к воспитанию личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности. Эта идея, по сути, положена в основу воспита-






деловая борьба




тельной практики таких выдающихся педагогов, как А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Яркий пример того, что включение личности в значимую для нее деятельность дает свои ощутимые плоды там, где не срабатывает обращенная к индивидуальному сознанию риторика, приводит Антон Семенович Макаренко в «Педагогической поэме». Он рассказывает о том, с какой убийственной иронией его первые воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А. С. Макаренко писал: «Не столько моральные убеждения и гнев, сколько... интересная и настоящая деловая борьба дала первые ростки хорошего коллективного тона». Только в деловой борьбе произошло у воспитанников А. С. Макаренко изменение их личностных смыслов, поменялось отношение к жизни. Деловая борьба, совместная деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильными уговоры и убеждения.

Думаю, что сейчас для подростков, в том числе и для неформальных молодежных объединений, в первую очередь необходима разработка всевозможных форм и видов значимой деятельности. Какой? Да любой! Лишь бы каждый из подростков чувствовал, что в ней он нужен и конкретным людям, и обществу. Именно он как неповторимая индивидуальность... При этом можно использовать приемлемые формы деятельности, уже ставшие для определенных групп подростков своеобразным рупором индивидуальности, наполнив их необходимым содержанием. В качестве примера можно привести молодежный музыкальный клуб при Доме композиторов в Москве. Более шестидесяти лет его вел замечательный педагог, композитор и уникальный человек Григорий Фрид. Несколько лет назад он пригласил в клуб популярный среди молодежи самодеятельный ансамбль. И средствами джазовой музыки была сделана вещь поразительная: по-новому зазвучала несущая неисчерпаемый духовный потенциал сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»...



*Григорий Фрид*

Методический принцип включения личности в значимую деятельность пересекается во многом с принципом демонстрации последствий поступка личности для референтной группы. Ученик должен убедиться, к каким последствиям приведет его поступок социальную группу, мнением которой он дорожит. Горькие примеры из истории человеческих страданий весьма недвусмысленно свидетельствуют, что мужественные люди, непоколебимо встречавшие угрозы и испытания, касающиеся их лично, вынуждены были поступаться порой своими идеалами, когда возмездие угрожало их близким. Личность живет в других людях. Поэтому-то не эгоцентрическое увещевание в стиле «какая беда лично с тобой случится, если ты нечто совершишь...», а действенная демонстрация следующих за поступком личности бед и радостей для референтной группы влечет за собой преобразование смысловых установок и ориентацией личности.

Смена социальной позиции и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется переделка стремлений и мотивов личности.

Огромные нереализованные возможности для трансформации мотивации личности в группе содержит в себе принцип смены социальной позиции ученика. Бывает, выпавшие на долю личности обстоятельства судьбы обрекают ее на социальную позицию вечного неудачника, неуспевающего, аутсайдера в классе. Бывает также, что учитель, показывая на примере такого отстающего ученика всему классу то, каким не надо быть, закрепляет в нем эту позицию неудачника, а вместе с ней и растущий комплекс неполноценности личности. В таких случаях любые нравоучения, вызовы на педсовет дадут скорее негативный, чем позитивный эффект. До тех пор пока не будет изменена социальная позиция ученика в группе, пока его не вернет в жизнь класса новая социальная роль, он будет искать самоутверждения вне школы. Гонимый в школе, он нередко становится жестким лидером в компании сверстников на улице. Смена социальной позиции и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется переделка стремлений и мотивов личности. В социальную технологию процесса воспитания в школе необходимо заложить условия, предоставляющие ученику возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой.



В игре изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется механизм координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения.

В нашей школе произошла потеря уникального источника смены социальной позиции — детской игры. Ее почему-то жестко прикрепили к дошкольному возрасту, оставили в дошкольном детстве. Между тем именно в процессе игры ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого, осуществлять победы над собственным эгоизмом.

Замечательный психолог Д. Б. Эльконин писал о значении игры в жизни личности: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» .

Понимание мыслей собеседника без знания его мотивов представляет собой неполное понимание.

Ценность быть личностью только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на создание, на не знающее границ творчество.

Использование в практике воспитания методического принципа социальной позиции окажет учителю существенную помощь в решении такой задачи воспитания, как преодоление нравственного эгоцентризма личности и формирование у ученика способности сопереживать другим людям.

Понимание мыслей собеседника без знания его мотивов, говорил Л. С. Выготский, представляет собой неполное понимание. Точно так же воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным, ущербным воспитанием. В связи с этим и любая ценностная воспитательная система должна хоть в какой-то степени дать ответ на вопрос: какова ведущая мотивация у того или иного поколения молодежи?

В самом начале я уже говорил, что в периоды крутых перемен общественной жизни у общества обостряется особое чувство — чувство ценности человеческой личности. В гражданском обществе как идеал задана ценность быть личностью. Именно эта ценность и приводит к резкому усилению у молодежи мотивации во что бы то ни стало быть личностью. Образовавшийся в тоталитарном обществе дефицит личности, атрофия нравственного выбора породили, с одной стороны, страх взрослости, бегство от выбора, социальный инфантилизм, а с другой — жадное стремление добиться самыми различными средствами подтверждения

## МОТИВАЦИЯ



своей индивидуальности. В этой ситуации ценность быть личностью порой приводит к возникновению особого феномена — игры в личность. Случается, что эту игру принимают за нечто подлинное, легкость в выборе решения — за дерзость, категоричность и безапелляционность — за убежденность, всеядность — за разносторонность и многогранность интересов личности или интересов стремящейся обратить на себя внимание молодежной группы. Случается, но рано или поздно подделка под личность распознается. Уж очень по своей психологической природе отличаются, как старательно их ни маскируй, обиходные интересы, выбранные под влиянием стремления быть не таким, как все, от интересов индивидуальности, отважившейся сделать личностный выбор. Эти интересы, взятые напрокат антиидеалы, не затрагивают сущности личности, которая с наступлением социальной зрелости сбрасывает их, как змея сбрасывает кожу.

Ценность быть личностью только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда, как писал А. Н. Леонтьев, ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на создание, на не знающее границ творчество. Тогда-то ценность быть личностью возвышает человека до истинно человеческого, сливает его жизнь с жизнью других людей, а не обосабливает человека от общества.

В гражданском обществе как идеал задана ценность быть личностью.

Ведущая смыслообразующая мотивация быть личностью пронизывает всю человеческую жизнь, приводит к самым разным формам самоосуществления индивидуальности. Если мы не учитываем этой мотивации, то начинаем, например, интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию (как одну вещь подгоняем к другой вещи). Индивидуальность же даже по профессиональному признаку не удается вместить в узкие рамки профессий.

Индивидуальность личности всегда шире своей профессии.

Спросите, кем был по профессии Владимир Иванович Вернадский. Геохимиком, физиком, философом. Нет ответа. Он был личностью, а индивидуальность личности всегда шире своей профессии.



Жизнь таких людей, как Вернадский, — пример того, что индивидуальность никогда не ставит перед собой цели быть счастливой или быть личностью. Мудрая стратегия взращивания личности в том и состоит, чтобы никогда не ставить перед собой и своими учениками цели быть личностью, а ставить реальные задачи и разрешать их. Чем бы ни занимался человек, он везде оставит социально значимый след, всюду проявит себя как личность.

Быть личностью — значит иметь активную жизненную позицию.

Быть личностью — значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою и не могу иначе. Быть личностью — значит сделать выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и перед обществом, в котором живешь. Быть личностью — значит обладать свободой выбора и через всю свою жизнь нести бремя выбора.

# Вариативное образование: ценностные и методологические ориентиры социокультурного проектирования

Идеи, как и люди, имеют свою судьбу. Сказанное полностью относится к идее вариативного образования, которая с 1988 по 2012 год прошла путь от эпизодически употребляемого термина к исходной ценностной методологической установке реформы образования в СССР и России. Как зародилась идея вариативного образования? Каким образом ориентация на вариативное образование превратилась в исходную ценностную методологическую установку происходящих в России реформ образования? В чем отличие вариативного образования от альтернативного образования? Можно ли уже сегодня говорить о педагогике развития как методологической основе вариативного образования? Хочу поставить еще один вопрос, от решения которого зависит, сумеет ли идея вариативного образования превратиться в факт цивилизации. В нашей стране существует комиссия по реабилитации жертв тоталитарного сталинского режима. Но у нас нет комиссии по реабилитации идей, сосланных в ссылку истории, в том числе идей педологии, преданных остракизму Постановлением ЦК ВКП от 1936 года «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов».

Если бы сейчас вернулись к жизни П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Т. Шацкий, Д. Б. Эльконин, то они бы убедились, что педология, эта предтеча педагогики развития, возвращается из изгнания в связи с изменениями в политической, социальной и ментальной жизни в нашей стране. И именно эти изменения в России конца XX века дали шанс на развитие методологии вариативного образования.



## Переход от стабильной фазы к динамической фазе истории России – условие развития вариативного образования

Происходящие в России политические, социокультурные, духовные и экономические изменения привели к тому, что общество перешло от относительно стабильной предсказуемой фазы своей истории к динамической непредсказуемой фазе развития. В зависимости от идеологической позиции этот переход можно характеризовать по-разному: от тоталитарного государства – к демократическому государству; от культуры полезности – к культуре достоинства; от плановой эко-




номики – к рыночной экономике; от социализма – к реставрации капитализма и т. п. Но как бы терминологически ни обозначался этот переход, в обществе в 90-е годы XX века произошла смена единой монопольной идеологии на плюралистические идеологии. Люди перестали быть строителями, строителями будущего, строителями нового общества, а стали жителями своей страны. Возросла социальная, духовная и экономическая дифференциация общества. Индивидуальные цели жизни личности начали признаваться обществом как по меньшей мере не менее значимые, чем коллективные и общественные цели.

Подобного рода исторические перемены в общественной жизни привели к тому, что разнообразие форм жизни и свобода выбора в изменяющемся мире жизненного пути личности стали нормой человеческого существования, а не исключительностью, не отклонением.

Вместе с тем оборотной стороной роста разнообразия форм жизни и свободы выбора является мучительная неопределенность, порой приводящая к утрате ценностных ориентиров развития общества и индивидуальной жизни человека. Неопределенность приводит к социальному неврозу, к шоку, а также к поискам виновников, явно или неявно посеявших тревогу и неуверенность в завтрашнем дне.

Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционных систем передачи знаний вследствие смены ценностных ориентаций у поколения «детей» по отношению к поколению «взрослых» в динамичный нестабильный период истории России стали объективными социальными предпосылками появления вариативного образования в системе образования.

### Социокультурные программы для детей групп риска «Неординарные дети в неординарном мире» – предпосылка социального конструирования вариативного образования

В целях перехода от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования – к личностно-порождающей детоцентристской модели вариативного образования в период с 1988 по 1992 год были инициированы программы «Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» и «Социальная служба помощи детям и молодежи» (А. Г. Асмолов, В. А. Иванников, А. П. Кузякин, Н. Н. Малофеев, А. М. Матюшкин, В. А. Петровский, Е. А. Ямбург).

Эти программы предназначались для решения следующих задач. Во-первых, исторически они непосредственно исходили из педологических культурно-исторических воззрений Л. С. Выготского и тем самым вели к возрождению присущей педологии детоцентристской ориентации на индивидуальность ребенка. Во-вторых, социально эти программы способствовали расшатыванию мифа об «одинаковости» всех детей, за которым реально стоял партийно-классовый принцип отбора детей в образовательные учреждения. Именно миф об «одинаковости» детей был одним из политических барьеров на пути к вариативному образованию и причиной ссылки в «интеллектуальный ГУЛАГ» педологии. В-третьих, эти программы сформировали в обществе объективную потребность в создании психологической службы образования, нацеленной на профилактическую, диагностическую, развивающую, коррекционную и реабилитационную работу с личностью. Заметим, что для безликой тоталитарной системы образования, в которой ребенок подгоняется под учебную программу, а не программа создается с учетом мотивов и способностей ребенка, психолог как «мастер по неодинаковости» – фигура нежеланная. Психологическая служба уместна и необходима прежде всего в системе вариативного образования, открывающего веер возможностей для индивидуального развития личности в мире культуры, и мало уместна в тоталитарном обществе.

Миф об «одинаковости» детей был одним из политических барьеров на пути к вариативному образованию и причиной ссылки в «интеллектуальный ГУЛАГ» педологии.

В тоталитарной системе образования ребенок подгоняется под учебную программу.

Одаренные дети, дети с аномалиями развития и дети с асоциальным поведением как бы находятся на острых углах треугольника, отображающих своеобразные зоны риска, повышенного внимания для системы образования. Разработка указанных программ, нередко ассоциируемых с «треугольником возмущения тоталитарного обезличенного образования», во многом стимулировала переход к активной разработке вариативного образования в разных регионах образовательного пространства России.

Своего рода конкретизацией этих программ стали специальные государственные программы «Дети Чернобыля: социально-психологические и медико-педагогические аспекты» (1990) и «Система профессиональной ориентации в народном образовании» (1990).

Итак, в результате разработки комплекса программ «Неординарные дети в неординарном мире» была расшатана модель унифицированного обезличенного образования. В ходе осуществления этих программ также были по-иному осмыслены само понятие «образование», цель образования, место педагогики развития в системе вариативного образования.



## От альтернативного образования – к вариативному образованию

В тоталитарной культуре полезности формируется сознание человека, одной из характерных черт которого является наличие образа врага и сведение картины мира к простым оппозициям «свои – чужие», «друзья – враги», «белое – черное». Поэтому в СССР любая новация образования, расходившаяся даже в частных педагогических методах с официальной идеологически утвержденной системой образования, расценивалась как альтернативная. По каждому предмету в школе – один учебник и одна учебная программа. Учителя-новаторы вплоть до конца 1980-х годов преследовались, как ведьмы в Средневековье, и подвергались социальной анафеме. Альтернативность образования своеобразно проявлялась и в феномене «гипноз спины»: советское образование часто стремилось произвести выбор «хуже – лучше», пытаясь догнать и перегнать противника – США или западные страны – по компьютеризации, информатизации, гуманизации. Возможность поиска «своего» иного пути при этом в значительной степени уменьшалась. В результате альтернативное образование, «образование против кого-либо или чего-либо» или выступало «против» традиционного образования, или чисто репродуктивно нагоняло по уже пройденному пути своего противника.

Вариативное образование направлено на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

Крайности сходятся. В обоих случаях альтернативное образование оказывается сильным в критике, в разрушении и неуверенным в созидании, в построении. Оно опустошается желанием быть «против», а не «за». Альтернативное образование следует рассматривать как нормальный нигилистический «подростковый» этап на пути развития вариативного образования.

Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.

Мотивацией вариативного образования является мотивация на превращение образования в главный ресурс достижения профессионального и личностного успеха человека в открытом обществе.

Складывающаяся в системе образования культурно-историческая педагогика развития с присущими ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления в данном обществе и истории человечества выступает как основа поиска системы инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности. Стратегией поиска этих технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред.

Каждый выбирает
для себя
Женщину,
религию, дорогу.
Дьяволу служить
или пророку –
Каждый выбирает
для себя.

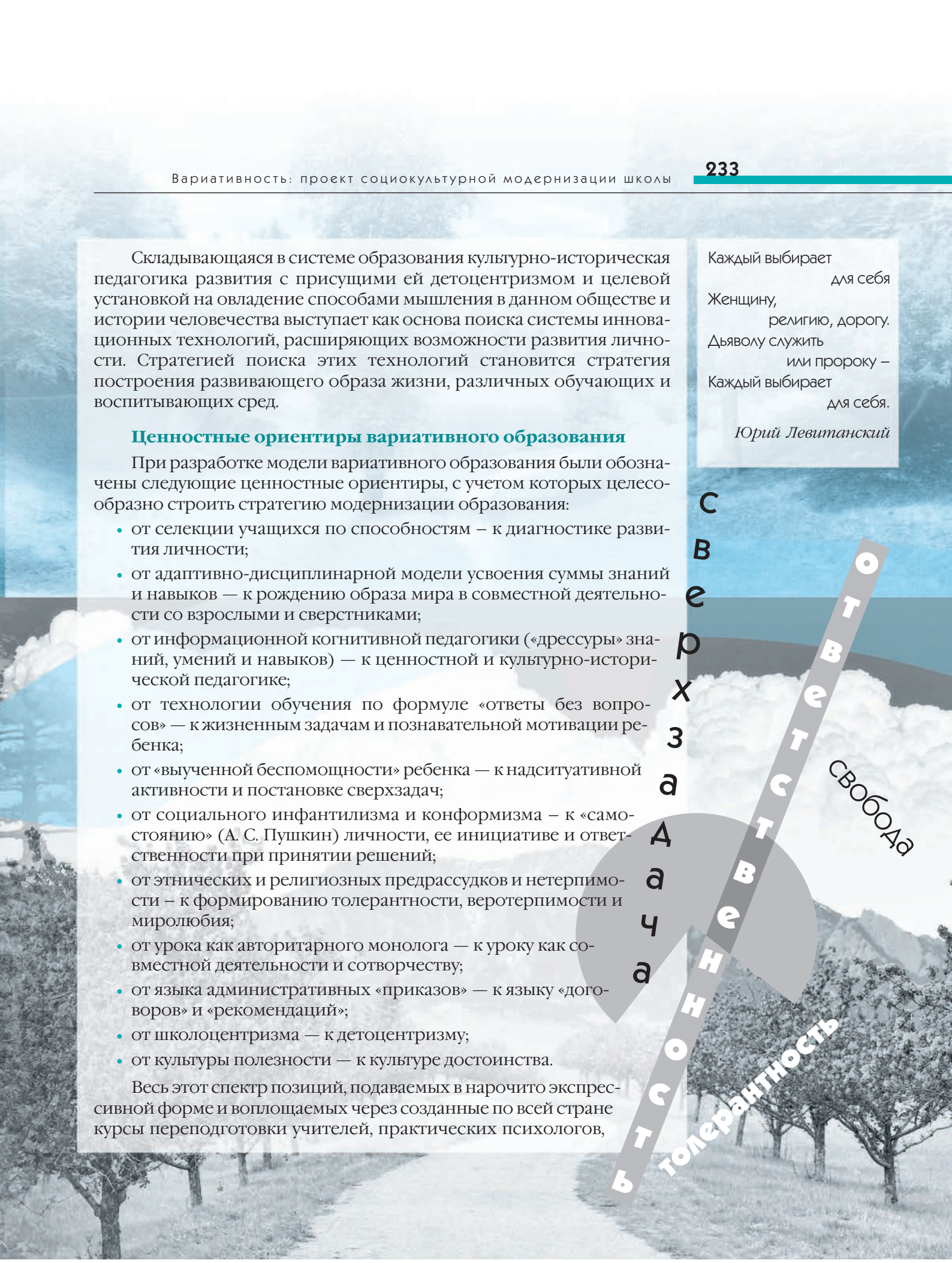
*Юрий Левитанский*

## Ценностные ориентиры вариативного образования

При разработке модели вариативного образования были обозначены следующие ценностные ориентиры, с учетом которых целесообразно строить стратегию модернизации образования:

- от селекции учащихся по способностям – к диагностике развития личности;
- от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков — к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;
- от информационной когнитивной педагогики («дрессуры» знаний, умений и навыков) — к ценностной и культурно-исторической педагогике;
- от технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» — к жизненным задачам и познавательной мотивации ребенка;
- от «выученной беспомощности» ребенка — к надситуативной активности и постановке сверхзадач;
- от социального инфантилизма и конформизма – к «самостоянию» (А. С. Пушкин) личности, ее инициативе и ответственности при принятии решений;
- от этнических и религиозных предрассудков и нетерпимости – к формированию толерантности, веротерпимости и миролюбия;
- от урока как авторитарного монолога — к уроку как совместной деятельности и сотворчеству;
- от языка административных «приказов» — к языку «договоров» и «рекомендаций»;
- от школоцентризма — к детоцентризму;
- от культуры полезности — к культуре достоинства.

Весь этот спектр позиций, подаваемых в нарочито экспрессивной форме и воплощаемых через созданные по всей стране курсы переподготовки учителей, практических психологов,



средства массовой информации, директивные управленческие документы как алгоритмы действия больших социальных групп, развивающие программы дошкольного, дополнительного и полного общего образования, способствовал конструированию идеологии развивающегося вариативного смыслового образования. Именно эти ценностные ориентиры, становясь достоянием массового сознания в сфере образования, содействовали становлению такого образования, которое, по выражению Л. С. Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбам каждой личности. Вместе с тем практическая психология как методология вариативного образования — это только начало, а не конец непройденного пути от культуры полезности к культуре достоинства. Важной вехой на этом пути стало выделение методологических ориентиров вариативного образования.

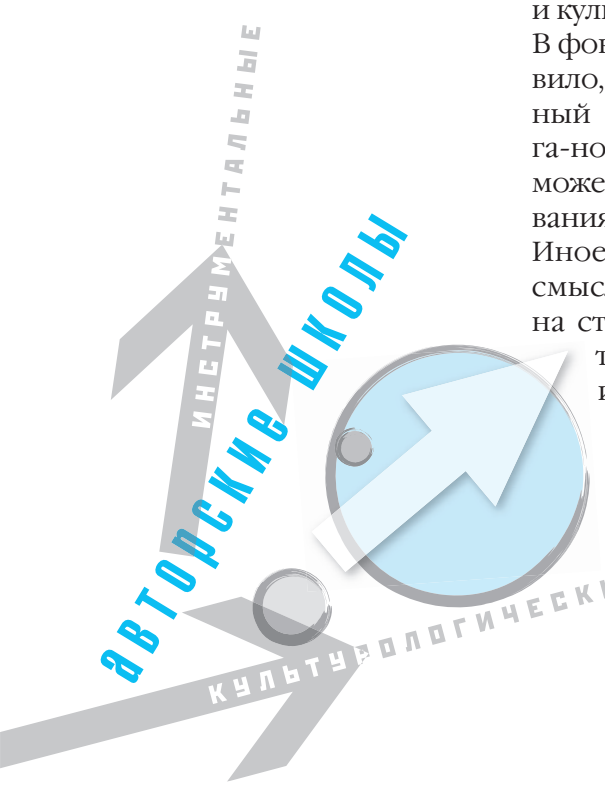
## Методологические ориентиры развития вариативного образования

**От** отдельных альтернативных научных педагогических школ – к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития.

В развитии вариативного образования важную роль играют авторские школы. По существу, авторские школы выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре. При всем многообразии инновационные авторские школы подразделяются как бы на два типа: инструментальные и культурологические.

В фокусе внимания инструментальных школ находится, как правило, тот или иной конкретный педагогический метод, найденный в практической деятельности благодаря таланту педагога-новатора. Этот метод как инструмент педагогического труда может быть освоен и включен и в традиционную систему образования, и в педагогику развития.

Иное происхождение имеют культурологические в широком смысле слова авторские школы. Они рождаются, как правило, на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями. Например, вальдорфская педагогика исходит из философии Р. Штайнера. Особо следует обратить внимание на такие культурологические авторские школы, как «Дидактическая система обучения Л. В. Занкова», «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова», программа «Развитие» А. В. Запорожца – Л. А. Венгера, «Деятельностная теория обучения П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной», «Школа диалога культур» В. С. Библера.



Весь спектр указанных инновационных направлений педагогической мысли восходит к таким источникам, как культурно-историческая психология и деятельностный подход Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева и методология гуманитарного знания М. М. Бахтина. Во всех этих подходах преодолен долгие годы существовавший научно-практический параллелизм: теория отдельно, технология отдельно.

В связи с этим как одна из важных задач при анализе дальнейшей судьбы вариативного образования стоит задача синтеза этих направлений в контексте системы педагогики развития с сохранением неповторимого лица каждой из этих авторских школ.

Педагогика развития в последнее время все большее распространение получает в начальной школе и наталкивается на серьезные трудности в средней школе.

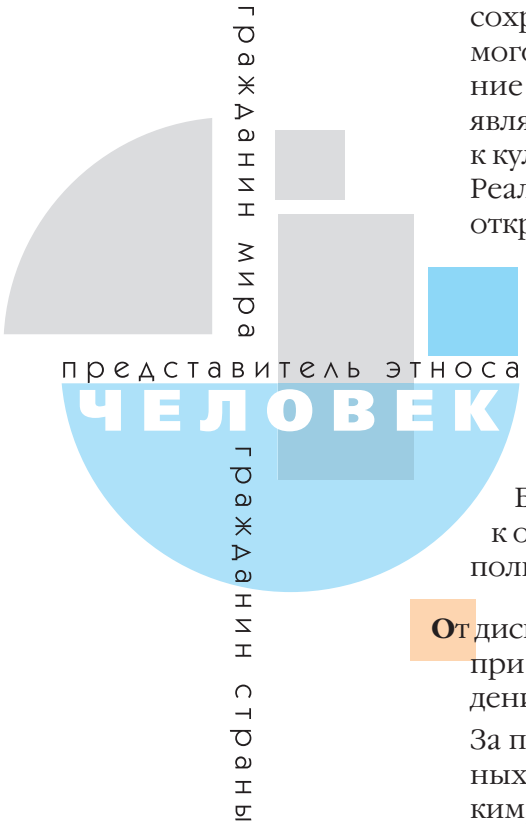
При участии Министерства образования Российской Федерации организованы совместно с Московским департаментом образования в 1992 году научно-методический центр «ДАР» («Диагностика. Адаптация. Развитие») им. Л. С. Выготского; совместно с Московским областным комитетом образования в 1993 году – научно-методический центр «Педагогика развития» им. Л. В. Занкова. Активно работает в Москве Центр лечебной педагогики, который по праву мог бы быть назван Центром А. Р. Лурия.

На базе школы развивающего обучения организуется Ассоциация развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, одним из направлений которой будет повышение квалификации учителей по данной инновационной технологии обучения.




**От** монополии государственного образования – к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования.

В эволюции образования в общественно-историческом процессе сочетание государственного, негосударственного и семейного образования предоставляет наиболее оптимальный веер возможностей для индивидуального развития личности (см. проекты: Типовое положение о семейном образовании; Типовое положение об общеобразовательном учреждении в Российской Федерации; Типовое положение об экстернате).




**От** «безнациональной» унитарной школы – к поликультурной школе в системе общего образовательного пространства России.

Поликультурная школа выступает как один из важных элементов сохранения и развития этнической общности своего неповторимого «Я», ее духовного ядра. В связи с этим крайне важно освоение представителями этнических общностей родных языков, являющихся не только средством общения, но и приобщения к культуре своего народа.

Реальные возможности приобщения к национальной культуре открывает базисный учебный план, нацеленный на формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

Ярким примером системной культурологической программы, восстанавливающей ослабевающие связи человека с культурой своего народа, является программа курса М. Ю. Новицкой «Введение в народоведение» для трехлетней и четырехлетней начальной школы.

Большие резервы развития личности через приобщение к обычаям и традициям своего народа имеет также система дополнительного образования.

**От** дискретного предметоцентризма – к образовательным областям при построении учебных планов общеобразовательных учреждений.

За переходом от построения учебных планов из набора отдельных конкретных предметов – к образовательным областям, таким, как общественные дисциплины, естественные дисциплины и т. п., прежде всего открывается возможность создания вариантов учебных планов в зависимости от региональных и национальных особенностей, повышения вариативности содержания образования в целом. Однако это важный, но не единственный резерв вариативности, возникший вследствие перехода от учебного предметоцентризма – к образовательным областям. Еще недостаточно осознанным резервом вариативности, вытекающим из данной стратегии, является открывающаяся возможность междисциплинарных переходов между разными разгороженными учебными предметами.

В традиционном образовании негласно действовал «кукушиный» принцип: каждый новый предмет – информатика, право, экономика и т. д. – пытался выкинуть из гнезда школьных знаний своих собратьев. При переходе от учебного предметоцентризма к образовательным областям возрастание вариативности становится важным условием рождения новых интегрированных

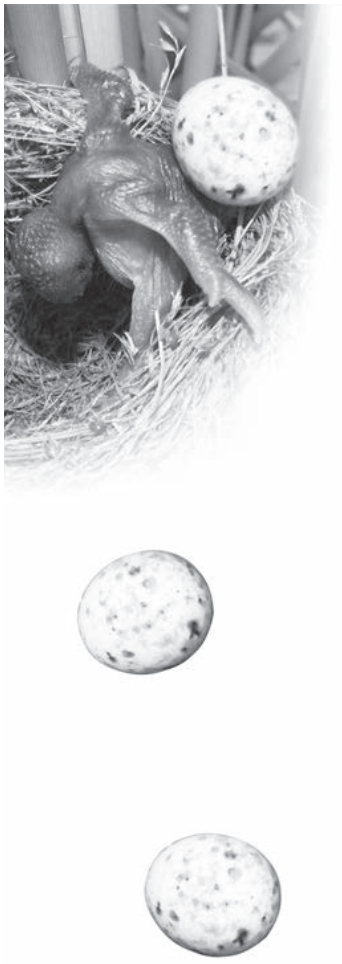
метапредметных курсов, дающих целостную, а не мозаичную картину мира. Примером может служить пробный учебник М. Б. Колтуна «Земля», появляющиеся учебники по гуманитарной физике и т. п., разрушающие искусственно созданные барьеры между естественными и гуманитарными науками. Таким образом, переход от учебного предметоцентризма к образовательным областям стимулирует появление интегративных метапредметных учебных курсов, обеспечивающих приобщение школьника к целостной картине мира.

**От** «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к «смешанным» линиям развития типов и видов образовательных учреждений.

Еще недавно казалось незыблемым то, что в обществе существует эволюция исключительно по «чистым» линиям разных типов образовательных учреждений. В дошкольном учреждении – один мир, в школе – другой мир, в учреждениях дополнительного образования – третий мир, в профессионально-техническом училище – еще один и, наконец, в высшем учебном заведении – совсем особый мир. Иными словами, жесткие границы существовали не только между государствами, но и между самостийными типами образовательных учреждений. Между тем, как показывает весь опыт эволюции и в природе, и в культуре, эволюция по «чистым» линиям неизбежно приводит к регрессу и препятствует росту разнообразных форм жизни. Особенно быстро вымирают биологические и социальные организмы, программы функционирования которых жестко подогнаны к стандартным неизменным условиям существования.

На динамической фазе жизни общества неизбежно начинает преобладать эволюция по «смешанным» линиям. Именно поэтому, бросая вызов окаменевшим типовым положениям, регламентирующим жизнь школы, идет стремительный процесс скрещивания школы с детским садом (комплекс «школа – детский сад»); школы с вузом (комплекс «школа – вуз»); появляются колледжи, технические лицеи и т. п. В 1993 году в Москве появились гибриды школы с научно-исследовательскими институтами – «школы-лаборатории». Особый интерес вызывает возникновение различного вида школ в системе дополнительного образования, т. е. в той самой уникальной системе, куда ребенок приходит сам, ведомый своими интересами, своими мотивами к познанию и творчеству.

Эволюция образовательных учреждений по «смешанным» линиям делает образовательную систему России более гибкой и ус-



В традиционном образовании негласно действует «кукушиный» принцип: новый предмет пытается выкинуть из гнезда школьных знаний своих собратьев.

Эволюция образовательных учреждений по «смешанным» линиям делает образовательную систему России более гибкой и устойчивой к разным переменам.

тойчивой к разным переменам. Она позволяет развивающейся личности ребенка более бесконфликтно реализовывать себя в мире непрерывного вариативного образования и не быть вечным мигрантом, перебегающим с одной чуждой территории на другую. Формула «задача рождает орган» является законом любой эволюции, и поэтому нормально, когда задача развития общества на динамической фазе его истории приводит к такой дифференциации образования, которая обеспечивает интеграцию образовательного процесса России.

Органы управления образованием должны помочь цивилизованному скрещиванию различных типов образовательных учреждений. Для жизни этих смешанных учреждений более адекватен правовой язык «уставов» и «инструктивных писем», «учредительских договоров», а не «типовых положений». В связи с этим вряд ли будет оправданна попытка загнать в правовую ловушку типового положения лицеи, гимназии, колледжи, школы-лаборатории, одев тем самым новые, еще сами себя не осознавшие виды образовательных учреждений в одинаковую смирительную рубашку. Другое дело – проект документа о статусе.




От «монопольного» учебника – к вариативным учебникам. Динамика роста возможностей выбора учебников – красноречивый факт, иллюстрирующий переход России от традиционного к вариативному образованию. Наряду с ростом возможностей выбора учебников растет, несмотря на экономический кризис, число альтернативных издательств, газет и журналов.

Вместе с тем очевидно, что количество новых наименований учебников не находится в прямой связи с обновлением содержания образования. Особенно медленно идет обновление содержания образования в высших педагогических учреждениях. Прорыв обновления содержания учебников можно прогнозировать по меньшей мере в двух направлениях.

Первое направление – это так называемые мотивирующие учебники в системе дополнительного образования. Среди них особенно могут быть выделены учебники коллектива детского писателя Э. Н. Успенского, организовавшего серию веселых учебников по инициативе Минобразования России.

Основная задача всего этого цикла учебников – пробудить у ребенка интерес, мотивацию к познанию, воспитать в нем желание учиться.

Второе направление прорыва – это учебники по метадисциплинам, сквозным дисциплинам. Новые метадисциплины, к числу которых относятся экология, право и экономика, как это ни пара-

доксально на первый взгляд, более открыты идеям культурно-исторической педагогики развития. В этих дисциплинах авторы и учителя, не прошедшие тренинга традиционной информационной педагогики в педвузах, приходят из научных институтов и университетов и более дерзко вводят, например, культурно-функциональный подход к экономике в средней школе.

Весьма символично, что во многих позициях это новое поколение учителей сходится с истовым сторонником борьбы за преподавание школьной античности Ф. Ф. Зелинским, который отстаивал мысль, что гимназическое образование противно по своему духу профильной дрессуре специалиста и является углублением не в специальные знания, а в культуру. Задача гимназического образования – это развитие Человека Культуры, который через изучение школьной античности обретает большое «Я», становится Гражданином Европы. Экономическое и экологическое образование помогает растущему человеку стать гражданином такого Общего Дома, как Земля.

Гимназическое образование противно по своему духу профильной дрессуре специалиста и является углублением не в специальные знания, а в культуру.

Этой же задаче служит первая в России сказка о правах человека Андрея Усачева «Приключения маленького человечка» .




**От** монофункциональных технических средств обучения – к полифункциональным средствам и информационной культуре.

Происходит постепенное изменение технических средств обучения по их функции и месту в учебном процессе: от наглядно-демонстрационных – к обучающим средствам, от отдельных пособий и приборов – к микролабораториям. Особое место все более явно занимают информационные и коммуникационные технологии, которые не просто становятся средством обучения, а приучают ученика жить в информационной среде, приобщают школьников к информационной культуре. Тем самым по своей культурно-психологической функции информационные технологии решают такую задачу вариативного образования, как включение школьника в мировое образовательное и культурное пространство нашего изменяющегося мира.

Экономическое и экологическое образование помогает растущему человеку стать гражданином такого Общего Дома, как Земля.

* * *

Выделенные ориентиры вариативного образования открывают возможность для построения образования как механизма социогенеза, направленного на развитие индивидуальности личности. Воплощение этих ориентиров в сфере образования как социальной практике позволило сделать шаг к изменению социального статуса психологии в обще-

Через вариативное образование проходит дорога от тоталитарной культуры полезности к культуре достоинства, поддерживающей индивидуальность человека.

стве и раскрыть эволюционный смысл практической психологии как конструктивной науки, которая обладает своим неповторимым голосом в полифонии наук, творящих человеческую историю в психозойскую эру.

Итак, идя вслед за Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, я старался показать возможности историко-эволюционного деятельностного подхода в появлении образования с необщим выражением лица.

Через развивающее мотивационно-смысловое вариативное образование проходит дорога от тоталитарной культуры полезности, культуры «сделанных голов», подавляющей проявления индивидуальности человека и начинающей агонизировать в неопределенных критических ситуациях разных исторических катаклизмов, — к культуре достоинства, поддерживающей индивидуальность человека и тем самым обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм.

# Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора – к диагностике развития

История развития образования и история развития общества неотделимы друг от друга. Если бы мы почаще вспоминали эту старую истину, то многие взлеты и падения в жизни цивилизаций не казались бы нам столь необъяснимыми чудесами. Сегодня Европа с изумлением и настороженностью продолжает обсуждать феномен «японского чуда» – превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну взошедшего, а не только восходящего солнца. Восхищение чудом весьма полезная вещь, особенно если вслед за ним возникает желание постичь причины этого чуда.

Одним из путей к разгадке «японского чуда» являются те резкие изменения в системе образования, которые имели место в послевоенной Японии. Давайте, чтобы понять смысл подобных чудес и их связь с образованием, вглядимся в два события, произошедшие в разное время и в разных странах.

Послевоенная Япония. Происходит событие, которое ректор университета Асия, пожизненный президент Международной конференции по профессиональной ориентации профессор С. Фукуяма характеризует следующим образом: «После Второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ для средних классов. Это внезапное включение профессиональной ориентации в систему образования Японии было для многих педагогов удивительным, и они не знали, как быть с этим новым явлением». Являются ли превращение профессиональной ориентации, а тем самым профессионального самоопределения личности японских школьников в ядро учебных программ и «японское чудо» двумя связанными звеньями одной цепи? Этот вопрос можно сформулировать и по-иному: может ли образование, если в его центр ставится ориентация на личность, ее способности и возможности, вывести страну из кризиса? Не будем спешить с ответом и вновь обратимся к истории.

Соединенные Штаты Америки начала 1960-х годов. Среди американцев, потрясенных первыми полетами русских спутников, приобретает популярность шутка: «Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется... учить русский язык». В целях спасения пошатнувшегося национального достоинства американцы прибегают к совершенно неожиданному варианту решения






вопроса о сохранении своей пальмы первенства – к широкой национальной программе поиска одаренных детей, получившей известность под именем «Мерит». Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет с помощью психологической диагностики из старших классов всех школ отбирали наиболее перспективных учащихся. Результаты программы «Мерит» не заставили себя долго ждать. По признанию американских специалистов, в совершении качественного скачка США в области точных и естественных наук немалую роль сыграла программа поиска одаренных детей «Мерит».

Даже беглого сопоставления этих двух событий достаточно для того, чтобы наметить связь между «японским чудом», успехами США в освоении космоса и радикальными изменениями систем образования, их переориентацией на отбор одаренных детей и на профессиональное самоопределение личности каждого ребенка в процессе его учебы в школе.

На выявлении этой связи завершается сходство существующих в Японии и США систем образования и начинаются их многочисленные различия. Пользуясь спортивной терминологией, применение тестов для одаренных детей в программе «Мерит» можно уподобить рывку, а применение непрерывной профессиональной ориентации, объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка,– жиму. В первом случае перед нами одномоментное приложение усилий, нацеленное на четкий практический эффект; во втором случае – попытка осмысления профессиональной ориентации как важного средства формирования мировоззрения каждого учащегося. Естественно, возникает вопрос, какой из этих двух путей образования ближе по духу современной системе образования. Далее мы и попытаемся в тезисной форме очертить контуры пути, который выбрало и по которому идет наше образование, а тем самым и предоставить возможность судить о нашем отношении к японскому и американскому вариантам развития образования.

## От реформы педагогического метода – к реформе социальной организации жизни в системе образования

Те люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед альтернативой: либо стать проводниками уже победившей господствующей в обществе официальной правды и через образование вести формовку, штамповку личности, в чем-то напоминающую описанную В. Гюго фабрику кампричикосов, либо заняться рискованным делом построения на территории образования новой социальной органи-

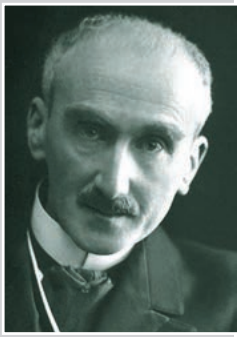


зации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя. От нашего выбора в этой ситуации зависят место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте у общества, во втором – образование обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность реформ образования. Становится ясно, что реформа образования – это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения. Если не проведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Более того, сами педагогические методы и технологии, органично входя в отвечающую социальному наказу адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, вполне соответствуют этой пригнанной к обществу модели. Роль учителя, сведенная в адаптивно-дисциплинарной системе образования к роли передатчика безличной информации по жестко утвержденным программам, становится, мягко говоря, незавидной. Об этом еще в 1920-х годах писал выдающийся психолог и педагог Л. С. Выготский: «...Учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое... Школа – эта та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще на три четверти заполняют учительские ряды». Для того чтобы школа перестала быть пристанью поломанных кораблей, чтобы в образование пошли духовно одаренные люди, необходимо было начать реформу образования в нашей стране с реформы социальной жизни личности, а не с реформы педагогического метода.

Происходящие в стране изменения дали исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала бы задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. В свете этой задачи образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире.

Образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

Учитель превращается в социального архитектора образа жизни ребенка.



*Анри Бергсон*




Благодаря социальной реформе образования пробил час, когда на свет были извлечены невостребованные идеи культурно-исторического деятельностного подхода к развитию человека, которые не вмещались в прокрустово ложе адаптивно-дисциплинарной модели образования. Поэтому эти идеи в 1930-е годы были отторгнуты и обществом, и педагогикой. Каковы же исходные аксиомы деятельностного подхода к человеку? Сформулируем их в нарочито резкой форме.

### От диагностики отбора (селекции личностей по тем или иным наличным способностям) – к диагностике развития личности ребенка

В сердце диагностики развития стоят идеи Л. С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей жизни и зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его воспитания и обучения. Л. С. Выготский не раз писал о том, что стоит только взглянуть на ребенка, и мы увидим, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, а осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключено в виде возможности. Если попытаться вспомнить свою прошлую жизнь, то каждый из нас увидит, что в единой и нераздельной индивидуальности человека, когда он был ребенком, заключались как бы различные личности. Эта многообещающая неопределенность, по меткому замечанию А. Бергсона, больше всего очаровывает нас в детях. Как это ни грустно звучит, но наш жизненный путь усеян обломками того, чем мы начинали быть и чем мы могли бы сделаться.

В ребенке заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление.

Наш жизненный путь усеян обломками того, чем мы начинали быть и чем мы могли бы сделаться.

Именно потому, что развитие каждой личности таит самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития, основанного на здравом смысле или тестах, используемых для отбора детей по степени выраженности их способностей. Нередко интеллектуальные вундеркинды, дети с ускоренным умственным развитием, бурно стартовав в самом раннем возрасте, угасают, достигнув совершеннолетия. О таких детях Л. С. Выготский говорил, что будущее вундеркинда – в его прошлом. В прошлом остаются дети, которым поспешили выдать вексель будущих Моцартов, Прокофьевых или Байронов, а тем самым предопределили драматическую судьбу личности с несбывшимися ожиданиями. В истории культуры сохранились сведения о многих детях, судьбы которых перекликаются со сказкой Г. Х. Андерсена о гадком утенке. Такими «гадкими утятами» были и Эдисон, исключенный за бездарность из школы, и Эйнштейн, поздно начавший говорить. Но они

выросли и присоединились к лебединой стае человечества, вошли в когорту бессмертных. Они смогли состояться во многом вопреки, а не благодаря приговору общества, судящего о ребенке не по его возможностям, а по наличным способностям.

Разнообразные психологические тесты, исходящие из идеи количественной оценки наличных способностей, представляют собой важные, но только лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств психического развития ребенка. В них, как правило, исследователям приходится оперировать со шкалой, в которой отсутствует ноль. Как остроумно заметил один психолог, для того, чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до студента университета. Кроме того, тесты, входящие в диагностику отбора, чаще всего фиксируют количественное отклонение от нормы – дефект или дар ребенка. В результате ребенку дают сугубо внешнюю количественную характеристику и начинают изучать сами по себе способность или дефект вместо изучения личности ребенка с той или иной способностью или дефектом. И точно так же, как врач, по словам Л. С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог должен исходить при интерпретации результатов диагностики из концепции психического развития личности.

Психологические тесты представляют собой лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств психического развития ребенка.

Одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка является, как уже упоминалось, положение о зоне ближайшего развития. Л. С. Выготский отмечает, что с помощью диагностического отбора определяется лишь уровень актуального развития, т. е. только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. По уровню актуального развития судят об умственном возрасте или профессиональных способностях ребенка. Но допустим, что два ребенка восьми лет одинаково успешно выполнили задачи. Равны ли они в своем умственном развитии? Можно ли на основе этих данных строить прогнозы их дальнейшего интеллектуального или профессионального роста? В повседневной ситуации ребенок часто решает задачи в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. И тут-то оказывается, что в сотрудничестве первому ребенку по плечу решение задач, которые решает наедине с собой двенадцатилетний подросток, а второму – задач, которые решает девятилетний. Расхождение между уровнем ак-

С помощью диагностики отбора определяется лишь уровень актуального развития, т. е. только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день.

туального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослыми или сверстниками, определяет зону его ближайшего развития. По мысли Л. С. Выготского, обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые вначале являются возможными только в сфере сотрудничества со взрослыми и товарищами, а затем становятся внутренним состоянием самого ребенка.

Представление Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития проливает свет на взаимоотношения между обучением и развитием и позволяет осознать, что обучение ведет за собой развитие. Не менее важно то, что исходя из положения о зоне ближайшего развития происходит пересмотр задач любой педагогики, в том числе и педагогики профессионального мастерства. Педагогика не должна фиксировать то, что у ребенка уже созрело, например наглядно-образное мышление в начальной школе или же механическое запоминание у шестилетних детей. Она должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Если сравнить представление о зоне ближайшего развития, предложенное Л. С. Выготским, и понимание процесса профориентации в концепции японского исследователя С. Фукуямы, то становится заметным их мировоззренческая близость. И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма не ограничиваются мгновенной фотографией уже сложившихся интеллектуальных и профессиональных способностей ребенка. Оба автора верят, что в процессе сотрудничества со взрослым (по Выготскому) или наставником (по Фукуяме) ребенок сумеет расширить свои возможности.

И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма видят во взрослом (учителе и наставнике) ориентатора детского развития, а не специалиста по «отрицательному отбору» и старательному поиску непригодности ребенка к работе или обучению.

Итак, вместо оценки исключительно наличных способностей ребенка, вместо «отрицательного отбора» детей по уровню их актуального развития Л. С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, нацеливает образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогающая диагностика Л. С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности.

Учитель ориентир наставник Учитель

### От адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками

Непрерывно возрастающий поток информации к концу XX века вовсе не смущает традиционное школьное образование. С похвальным упорством система образования пытается опровергнуть афоризм Козьмы Пруткова, опрометчиво заявившего: «Нельзя объять необъятное». Не знаем, можно ли действительно объять необъятное, но втиснуть многочисленные открытия в систему школьного обучения стараются разные науки, конкурирующие в борьбе за ум растущего человека. Каждая область Знаний, считая себя наиболее важной, подобно кукушке, откладывает в гнездо школьных знаний свои яйца. Кукушата вылупляются и, следуя «доброй» традиции, стремятся вытеснить из гнезда другие дисциплины, набрать побольше часов и т. п. В этой битве разных дисциплин за свое место под школьным солнцем незаметно забывают о самом ребенке, забывают о том, что сознание ребенка – это не склад для хранения информации. Стоит ли удивляться, что у детей начинают срабатывать разные способы психологической защиты против потока информации, а из самой разрозненной информации не рождается целостный образ мира, направляющий и регулирующий поведение детей?!




Иная логика образования складывается тогда, когда картина мира строится в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Обучение и воспитание входят в жизнь ребенка через ворота той или иной ведущей деятельности, превращают чужие равнодушные идеи в свое личностное знание. Такого рода знание дети не запоминают по заданию или инструкции учителя, но им руководствуются в различных жизненных ситуациях. Большое значение в формировании образа мира ребенка имеет игра. Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра – это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть,... быть капитаном, врачом и т. п.

Обучение и воспитание входят в жизнь ребенка через ворота той или иной ведущей деятельности, превращают чужие равнодушные идеи в свое личностное знание.

Интересно, что в играх, воспроизводящих сюжеты сказок, дети вместе с героями этих сказок постоянно отправляются «туда, не знаю куда», ищут «то, не знаю что». Эти игры, а также «небылицы», «небывальщины» детского фольклора или же несуразицы в стиле замечательного произведе-



ния английского писателя Л. Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес» помогают расширению возможностей выбора ребенком способов своего поведения в самых разных ситуациях, превращаются в школу поведения в нетипичных ситуациях.

Стихийно к пониманию исключительного значения игры в жизни ребенка приходят некоторые педагоги-новаторы. Так, в книге Б. П. Никитина «Развивающие игры» выделяются практические приемы, превращающие теоретические положения деятельностного подхода в ремесло воспитания. Б. П. Никитин много лет борется за признание своей педагогики предоставления возможностей, основывающейся на пяти правилах развития способностей: 1) раннее начало; 2) создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее; 3) организация максимального напряжения сил в процессе этой деятельности; 4) обеспечение большей свободы в выборе деятельности; 5) помощь взрослых.

В игре происходит развитие рефлексии, а без рефлексии вряд ли может сформироваться способность к профессиональному самоопределению.

Важно отметить, что в процессе игры ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоцентризмом.

В игре происходит развитие рефлексии. А без рефлексии, как подчеркивает С. Фукуяма, вряд ли может сформироваться способность к профессиональному самоопределению. В справедливости этого положения убедились психологи, обследовавшие московских школьников в ходе профессиональной консультации. Оказалось, что школьники, даже если у них уже сложились профессиональные намерения, почти не умели оценить себя и свои возможности. Отчасти по этой причине в области профориентации все большее распространение получают деловые игры, способствующие профессиональному самоопределению и помогающие развиваться рефлексии.

Из представлений Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития вытекает, что наставником, ориентатором порой может выступить сверстник, а не взрослый. Ведь юноши или девушки, легче, чем взрослые, занимают позицию другого сверстника и нередко точнее оценивают профессиональные планы и возможности своего товарища.

Так, в социологическом исследовании под названием «Цена пророков» школьников 10 классов опрашивали, как они видят свое ближайшее будущее, какую изберут профессию и т. п. Те же вопросы (об их товарищах) задавались одноклассникам, учителям и родите-

лям. Через полгода выяснилось, что сверстники оказались более точными «пророками» относительно судеб своих товарищей, чем учителя и родители.

Приведенные примеры иллюстрируют значение игр и сотрудничества в расширении возможностей развития ребенка и построении картины мира. Учебная деятельность, профессиональная деятельность, личностное общение со сверстниками, если они закладывают зону ближайшего развития в ходе сотрудничества школьника или студента с преподавателями, наставниками, сверстниками, выступают как основа для рождения интегративного образа мира в системе образования и формирования способности в профессиональном самоопределении.

Учебная, профессиональная деятельность, личностное общение выступают как основа для рождения интегративного образа мира.

### От технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» – к жизненным задачам и познавательной мотивации ребенка

Каждый ребенок в России знает сказку А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». В ней есть эпизод, когда герой решает простую арифметическую загадку.

«– Я говорю,– терпеливо повторила девочка,– предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко, сколько у вас осталось яблок?

– Два.

– Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился – так здорово подумал.

– Два...

– Почему?

– Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!

– У вас нет никаких способностей к математике,– с огорчением сказала девочка».

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»,
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не задавал вопросов «Почему?».

*Самуил Маршак*

Права ли маленькая учительница в своем диагнозе, или за неверным ответом Буратино кроется нечто иное, а именно та мотивация личности ребенка, которая пропускает любое знание через призму конкретных жизненных задач?

С 1 класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности – интеллектуального потребителя.

В результате и происходит, по меткому замечанию А. Н. Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент –



Технология обучения фабрикует интеллектуального потребителя. В результате происходит обнищание души при обогащении информацией.

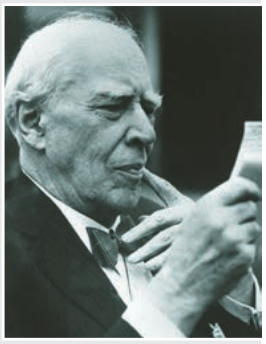
подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вы станете инженером». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? Обучение в школе – это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему?» исчезают в школе так же, как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает – ученик потребляет» познавательная мотивация ученика, выбор учеником своего места в жизни не вписываются. «Почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Препятствующая развитию познавательной мотивации технология обучения по формуле «ответы без вопросов» находит свое выражение и в учебниках, в которых преобладают типовые задачи, т. е. стандартные задачи с полным и достаточным для одного варианта решения набором условий. Школа и жизнь, школа и производство при таком обучении не связаны друг с другом. В реальной же жизни задачи – это микромодели жизненных ситуаций. Личность, подобно Буратино, сама вторгается в эти ситуации, вводя в них недостающие условия или отсекая избыточную информацию. Использование подобного рода задач позволяет осуществить одновременно две диагностические процедуры: содержательную диагностику в той или иной предметной области знаний и психологическую диагностику нешаблонного мышления учащихся. Главная развивающая черта этих типов задач – наработка возможностей выбора в неопределенных ситуациях в сочетании с познавательной мотивацией. Решение таких задач помогает ребенку найти себя в мире людей и профессий.

Личность сама вторгается в жизненные ситуации, вводя в них недостающие условия или отсекая избыточную информацию.

### От выученной беспомощности – к постановке сверхзадач

В психологии хорошо известен эффект, названный эффектом выученной беспомощности. Он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности сво-ими действиями изменить ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и ис-



*Константин Станиславский*

полнительность. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает за него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь! Отсюда у ребенка отпадает потребность в поиске и контроле ситуации, так как контроль постоянно находится в руках у взрослого. Тяжелым следствием эффекта выученной беспомощности становится утрата детьми чувства достоинства, потеря веры в себя. Один из путей преодоления данного эффекта – это отказ от отметок. По этому пути пошел педагог и психолог Шалва Амонашвили, устранив парализующий страх ребенка перед плохой оценкой.

Отказ от отметок может выступить как условие, способствующее развитию у детей надситуативной активности, интеллектуальной инициативы, способности ставить перед собой сверхзадачи. В психологии показано, что подростки часто идут на риск ради риска, стремятся действовать в зоне повышенной опасности, хотя их к этому никто не побуждал. Роль надситуативной активности (В. А. Петровский) интуитивно понимали в истории культуры. Так, в старой австрийской армии был специально введен орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу.

Надситуативная активность одаренных детей, которым действительно больше всех надо, доставляет немало хлопот учителям. Эти дети то и дело ставят учителей в неловкое положение своими странными вопросами или действиями. Они жадно ищут дразнящие воображение неразрешимые задачи вроде задач о вечном двигателе или теоремы Ферма. Если же одаренные дети не находят подобных задач, то у них нередко возникает явление, называемое интеллектуальным саботажем. Они бездельничают и шалят во время уроков. В своей книге «Здравствуйте, дети» Ш. Амонашвили сложил оду таким шалунам, с гордостью заявив: «Шалуны – двигатель прогресса».

Сам факт существования явлений надситуативной активности, интеллектуальной инициативы приводит к заключению о том, что ис-






*Шалва Амонашвили*

Свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку.

Личность всегда шире своей профессии.

пользуемая при профессиональном отборе «схема наложения» требований профессии на индивидуальные наличные свойства личности оказывается упрощенной. Свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку. Если мы не учитываем явления надситуативной активности, то начинаем интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию, т. е. живого человека, как вещь, подгоняем к другой вещи.

Личность же даже по профессиональному признаку нельзя вместить в узкие рамки профессии. Кем был по профессии Г. Гельмгольц? Физиком, врачом, психологом... А кем был по профессии В. И. Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Любой из этих ответов ограничит личность, укажет лишь одну из возможностей ее развития, а потому вряд ли будет верен.

Личность всегда шире своей профессии. Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, образование, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор – быть человеком.

# Дополнительное образование: перспектива самоопределения личности

Процессы, которые протекают в современной социокультурной жизни страны, заставляют думать о формах, структуре и методах управления дополнительным образованием, о его содержании. Надо обратить взоры всех, и тех, кто занимается методологией образования, и управленцев, и педагогов-практиков, на функции дополнительного образования в системе образования России.

Мы привыкли говорить стереотипные слова «непрерывное образование». А что это такое? Является ли непрерывное образование складыванием из кубиков на возрастной оси дошкольного, школьного образования, начального профессионального и высшего образования? Является ли оно вот так механически сложенным в цепь и какое место занимает дополнительное образование в ней?

Надо понять, что дополнительное образование, образно говоря, пронзает все ступени образования, сшивает их и, в этом смысле, выполняет функцию непрерывности.

Сегодня дополнительное образование не нечто вторичное по отношению к школе. Оно по своей сути есть ось, на которой строится развивающее вариативное смысловое образование.

Дополнительное образование исконно в России является вариативным, исконно является развивающим. Оно, безусловно, является, мотивирующим, или, как говорят психологи, смысловым (побуждающим). Посмотрим основные характеристики, которые даны в примерном положении об учреждении дополнительного образования. В нем сказано, что предназначение дополнительного образования – развитие мотивации личности.

Понятно, что нельзя продолжать кормить детей знаниями, пичкать их информацией, нельзя строить образование как только «урокодавание». Суть образования – в создании системы мотивов к познанию, творчеству, самосовершенствованию. Это требует особого разъяснения в педагогической среде.

Мы должны четко понимать, что дополнительному образованию приходится входить в диалог со школой и внешкольными формами жизни ребенка. Ратуя за взаимодействие учреждений дополнительного образования со школой, мы опасаемся, как бы не произошло «удушение» дополнительного образования в дружеских объятиях школы. Я это всегда подчеркиваю, в частности когда речь заходит о базисном плане применительно к дополнительному образованию. Сделать

Дополнительное образование пронзает все ступени образования, сшивает их и выполняет функцию непрерывности.

«базисный план» дополнительного образования – идея достойная обсуждения. Но такой план дополнительного образования в принципе не может быть сделан по образу и подобию школьного, или мы окажемся в полном проигрыше. В нем, возможно, не должно быть предметов, в нем по другому должны быть представлены образовательные области. В нем должно быть показано пространство деятельностей, в которые включается ребенок, через которые он открывает мир.

Дополнительное образование ни в коем случае не должно дублировать путь формального образования.

Обозначая учебно-информационную функцию дополнительного образования, мы подчеркиваем, что дополнительное образование ни в коем случае не должно дублировать путь формального образования. Дополнительное образование подкреплено достаточно мощной базой общей педагогики, педагогической и возрастной психологии, психологии развития личности. При этом не надо бояться слов, что дополнительное образование – это особого рода искусство, через которое происходит приобщение ребенка к миру. Дополнительное образование как искусство несет информацию о смысле ситуации, оно выступает прежде всего своей ценностной функцией. За этим – его реальные воспитательные возможности.

Во многих странах мира образование не несет собственно воспитательных функций. У нас воспитание было встроено в идеологическую систему, и в отношении детей эту функцию выполняла в основном школа. Сейчас мы оказались в ситуации так называемого «идеологического шока», когда не выделена в обществе система ценностей, которая могла бы служить целевым ориентиром в воспитании.

Дополнительное образование несет информацию о смысле ситуации. За этим – его реальные воспитательные возможности.

Остановлюсь только на одной важной воспитательной задаче – как сделать, чтобы познание стало ценностью жизни. Для ее решения у дополнительного образования, безусловно, есть свои особые средства: веер деятельностей, диалоговые и групповые формы взаимодействия детей и педагогов, атмосфера творческого поиска и т. п. Подчеркиваем, что каждый раз педагог-профессионал дополнительного образования выступает как мастер, который должен решить задачу создания развивающих ситуаций, дизайна развивающих сред, их сочетания и технологии использования.

Дополнительное образование в многообразии своих видов, форм и организационно-педагогических подходов обладает особым потенциалом для развития личности ребенка. Поэтому я говорю о личностно образующей функции дополнительного образования.

Кроме того, мы должны подумать о программах, которые необходимо вводить в жизнь в связке «дополнительное образование – дошкольное образование».

Напомню, что на ранних этапах жизни, а именно в возрасте 6–7 лет, ребенок проходит через разные поиски себя, разные формы игровой деятельности. Это надо иметь в виду при разработке образовательных программ для работы с дошкольниками.

Сфера дополнительного образования обладает и психолого-терапевтической функцией.

Следует учитывать, что дошкольное образование сокращается в своем пространстве, что мы ввели в качестве одной из форм образования семейное образование. Но кто научит родителей? Мой ответ, возможно, покажется странным: дополнительное образование дошкольника начинается с дополнительного образования родителей и поэтому сегодня в дополнительное образование может и должен быть включен семейный всеобуч в широких масштабах.

Когда мы говорим о вторжении дополнительного образования в семейную жизнь, а через нее в дошкольный мир, мир детства, появляется смысл социальной педагогики как особой дисциплины, значимой для развития сферы дополнительного образования, появляется особая роль социального педагога в системе деятельности детских учреждений дополнительного образования.

Можно утверждать, что сфера дополнительного образования обладает и психолого-терапевтической функцией. Многие дети и родители отмечают, что комфортный микроклимат, творческая деятельность, дружеские взаимоотношения между воспитанниками и педагогами благоприятно влияют на психическое состояние ребенка. Кроме того, в практике дополнительного образования появились компенсирующие, коррекционные программы для работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. К этим программам следует относиться с особой профессиональной осторожностью.



Дополнительное образование – это особый мир детства, где роль сверстников в развитии личности ребенка, их обучающая и воспитывающая роли очень велики, где ребенок проходит уникальную школу поведения в нестандартных, неопределенных ситуациях.

Говоря о социальной роли дополнительного образования, я особо выделяю функцию обеспечения занятости детей в свободное от основных занятий в школе время. По сути дела, функция занятости есть функция профилактики детской преступности. В регионах, где нормально работают дома творчества, спортивные школы, центры туризма и другие учреждения дополнительного образования, где внеурочной деятельностью занято много детей при соблюдении принципа добровольности, там можно увидеть, как падает статистика детских правонарушений. Там, где не тратят денежных средств на дополнительное образование детей, там еще больше будут тратить на учреждения по пресечению правонарушений.

В заключение обратим свое внимание на то, что мы имеем дело с особой детской субкультурой, которая не похожа на взрослую. Дополнительное образование – это особый мир детства, где роль сверстников в развитии личности ребенка, их обучающая и воспитывающая роли очень велики, где ребенок проходит уникальную школу поведения в нестандартных, неопределенных ситуациях. Это очень важно для жизни ребенка, для поиска им своего призвания, своего самоопределения.

# «Человек-универсум»: цель и ценность университетского образования



Когда-то один из моих учителей – писатель Владимир Тендряков рискнул написать небольшую фантастическую повесть, озаглавленную «Путешествие длиною в век». Как и другие свои новые вещи, он сверял свое первое фантастическое произведение, читая его близким по духу людям, – физику Петру Леонидовичу Капице, психологу Алексею Николаевичу Леонтьеву, писателям Юрию Трифонову и Владимиру Войновичу, журналисту Валерию Аграновскому, актеру Вениамину Смехову и др. Эти очень разные люди спорили, страстно и неистово говорили о настоящем и будущем, а я, будучи школьником старших классов, занимался трудным делом – делом слушания и понимания смыслов происходящих событий.

И именно тогда Тендряков обронил, что мое университетское путешествие начинается на втором этаже дачи в поселке писателей на Красной Пахре. Университетское путешествие длиною в век... Эта университетская жизнь, ставшая моей профессиональной и личной судьбой, продолжается более сорока лет. И куда бы меня эта судьба ни забрасывала – в Московский государственный университет, на «галеру» Министерства образования России, на кафедру социальной антропологии и психологии Международного университета (в Москве), я бесконечно благодарен универсальному университету культуры Владимира Тендрякова, который предопределил мое понимание жизни как университетского человека.



Через призму сознания университетского человека в этих небольших заметках я коснусь нескольких больных вопросов, на которые ищу и не нахожу завершенного ответа: «Какой смысл несут перманентные социальные реформы университетского образования? В чем специфика университетского знания? Какие социальные риски несет «валовое» превращение различных вузов в университеты? Как создать среду университетского развития, порождающую личность, своего рода «человека-универсума»?»

Для обсуждения подобного рода вопросов наиболее адекватно подходит жанр эссе. Им я и предпочту воспользоваться.



## РЕФОРМА УНИВЕРСИТЕТА
### как социальная психотерапия

Что такое реформа без шока в масштабах университета? Может ли быть бесшоковой реформа в отдельно взятом университете, если вся страна уже который год переживает перманентный шок?

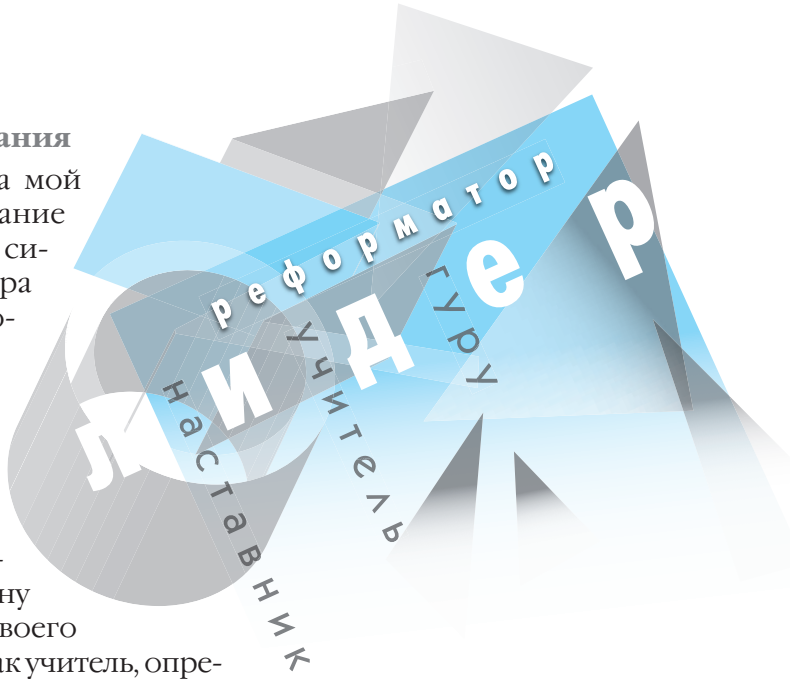
Для того чтобы осознать вектор реформы университетского образования, необходимо помнить, что, во-первых, в массовом сознании слово «реформы» стало словом с отрицательной эмоциональной нагрузкой. В наши дни слово «реформа» вошло в семантическое поле, связанное с понятиями «стресс», «шок», «разбой», «грабеж» – я мог бы употребить и еще более жесткие понятия. Поэтому и применительно к конкретной ситуации развития университетского образования когда мы говорим «реформа», то имеем дело с проблемой смены социальных установок общества, а менять ригидные негативные установки на любое реформирование намного труднее, чем создавать новые установки.

Во-вторых, для меня любая реформа в идеале – это психотерапевтический процесс. И вот почему: реформа возникает тогда, когда стереотипы того или иного поведения, принятые в определенной среде, не срабатывают, и дальше, если действовать по этим стереотипам, можно оказаться в цепи кризисов (эта закономерность касается и ситуации с образованием, и других сфер российской жизни). И на реформы необходимо идти лишь для того, чтобы привести новые условия жизни, в которых оказалась система, в соответствие с программами жизни, помогающими в этой системе жить, а не выживать. Поэтому реформа с самого начала должна замышляться не как деструктивный, а как конструктивный психотерапевтический процесс, нацеленный на снятие конфликтогенных ситуаций.

Если реформа университетского образования пойдет по пути снятия конфликтогенных ситуаций, если в процессе реформирования и после реформы будущему выпускнику скажут, что его готовят не к решению конкретного числа задач, когда он со скоростью света будет давать выученные в вузе ответы на типовые задачи, а к решению бесчисленных задач, для которых он обдуманно будет находить те или иные варианты решения, окажется подготовленным к антистрессовому поведению в любых ситуациях принятия решений, тогда мы имеем дело именно с реформой как врачеванием ситуации. И такое понимание реформы относится как к судьбе студента, так и к судьбе всей системы университета. Поэтому-то реформа образования – это реформа управления образованием, а реформа конкретного университета – это реформа управления университетом.

шок стресс психотерапия

Реформа – конструктивный психотерапевтический процесс, нацеленный на снятие конфликтогенных ситуаций.




## РЕКТОР как СТРАТЕГ развития университетского образования

Реформа управления университетом, на мой взгляд, предполагает определенное понимание того, что есть управление и что такое лидер в ситуации управления. Иногда встречается «игра в понятия» – выделяют попустительский, демократический, авторитарный стили лидерства. Ряд моих коллег, идя вслед за Л. С. Выготским, говорят, что это поверхностные характеристики лидерства. Поэтому мы выделяем другую характеристику лидера – не антагонистическую выше названным, но все же имеющую свое право на существование. Лидер – тот, кто может наиболее четко определить зону ближайшего развития своего учреждения, своего сотрудника. И если лидер выступает как гуру, как учитель, определяющий зону ближайшего развития своего университета, и в этой ценностной логике (она относится, естественно, и к ректорату, и к преподавательскому составу, и к научным работникам, и к обслуживающему персоналу, и конечно к студентам) стратегически обозначает и прослеживает зоны ближайшего развития каждой из университетских групп, тогда возникает ситуация в стиле Выготского (ребенок определяется не по тому, какие он задачи решает здесь и теперь, а по тому, какие он задачи решит, когда рядом будет находиться взрослый либо продвинутый сверстник). Если ректор – или управленческая группа университета – выступает в роли «взрослого» в культуре, который помогает четко увидеть перспективные дальние цели для каждой из групп, он выступит как реформатор, определяющий зону ближайшего развития университета.

Лидер – тот, кто может наиболее четко определить зону ближайшего развития своего учреждения, своего сотрудника.

## ИЗБЫТОЧНОСТЬ – критерий университетского знания

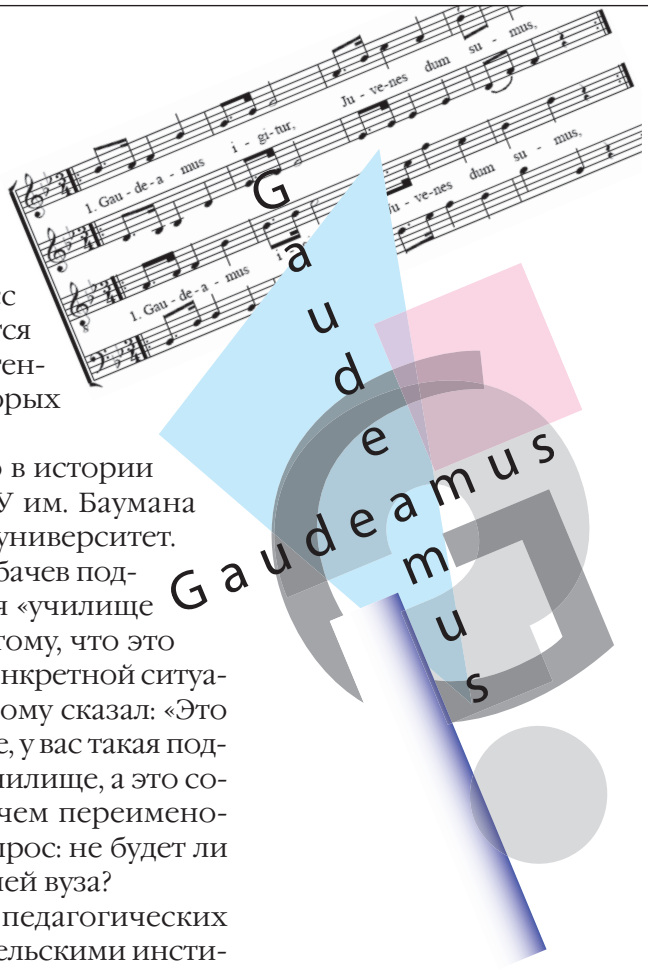
В свое время я отвечал за работу совета Министерства образования Российской Федерации, который определяет развитие учебных специальностей в стране – своего рода ВАК по специальностям. В этом совете каждый раз идут бои за то, чтобы увеличить число специальностей. А по своим последствиям это дело намного рискованнее, чем количество «специализаций» для дисциплин, по которым защищаются кандидатские и докторские диссертации, потому что меняется система специальностей вуза, своего рода вузовских профессий. И вот ко мне обратились представители одного из вузов и попросили заме-

нить курс «Технология и физика низких температур» на курс, более необходимый этому вузу, – «Холодильные и криогенные установки». Я, как легко догадаться, не специалист по холодильным установкам. При обсуждении подобных управленческих ситуаций надежда лишь на методологию, на понимание природы университетского знания, которая помогает провести компетентную экспертизу. Я четко представил себе следующее: если, ориентируясь вслед за моими коллегами на сиюминутные запросы рынка, я пойду им навстречу, они выиграют, потому что их специалисты будут более востребованы. Но одновременно я, не будучи специалистом в физике низких температур, все же могу понять, что новый курс ориентирован на сиюминутную ситуацию, а прежняя специальность несет фундаментальный потенциал, заменив который я лишу широких профессиональных перспектив тех, кто хочет в процессе обучения освоить эту фундаментальную дисциплину. И вот, в отличие от привычной для меня логики («Чем меньше новых специальностей, тем лучше, не надо плодить абстрактные дурные множества»), я сказал, что надо сохранить прежнюю специальность и ввести наряду с ней новую.

Главный критерий университетского знания – его избыточность, а не ориентация на сиюминутную ситуацию. Если говорить на рыночном языке, это ориентация не на сиюминутные потребности рынка здесь и теперь, а на стратегическое развитие системы. Нам сегодня, может быть, не нужны специалисты, например, по микроэлектронике, но, если сегодня кто-то скажет: «Хватит инженеров, которые этим занимаются», он будет не прав. А что будет завтра? Иными словами, нарушение стратегии избыточности университетского образования делает культуру приспособленной только к конкретным ситуациям, но лишает ее зоны ближайшего развития. Выигрыш тех, кто переходит на логику университета, в том, что они отваживаются на избыточность, а не ориентируются на конъюнктуру рынка или проходящую моду. Оппозиция между избыточностью, искусством решения неопределенных задач на основе фундаментальных знаний и прагматической узкой профессионализацией всегда просматривается в мотивах трансформации вуза.

Главный критерий университетского знания – его избыточность, а не ориентация на сиюминутную ситуацию.

И когда лидер института говорит: «Иду на университет», это звучит как «Иду на вы». Ведь в действительности он объявляет: «Да, все кричат: «Рынок, рынок, рынок!», и я тем не менее должен ориентировать студента не на то, чтобы он был слугой сиюминутных потребностей рынка, а на то, чтобы у него были знания, которые помогут ему, если отрасль потерпит крушение, не просто выжить, а жить». В такой стратегии ректора будет виден психотерапевт, а не шоковый реформатор университета.

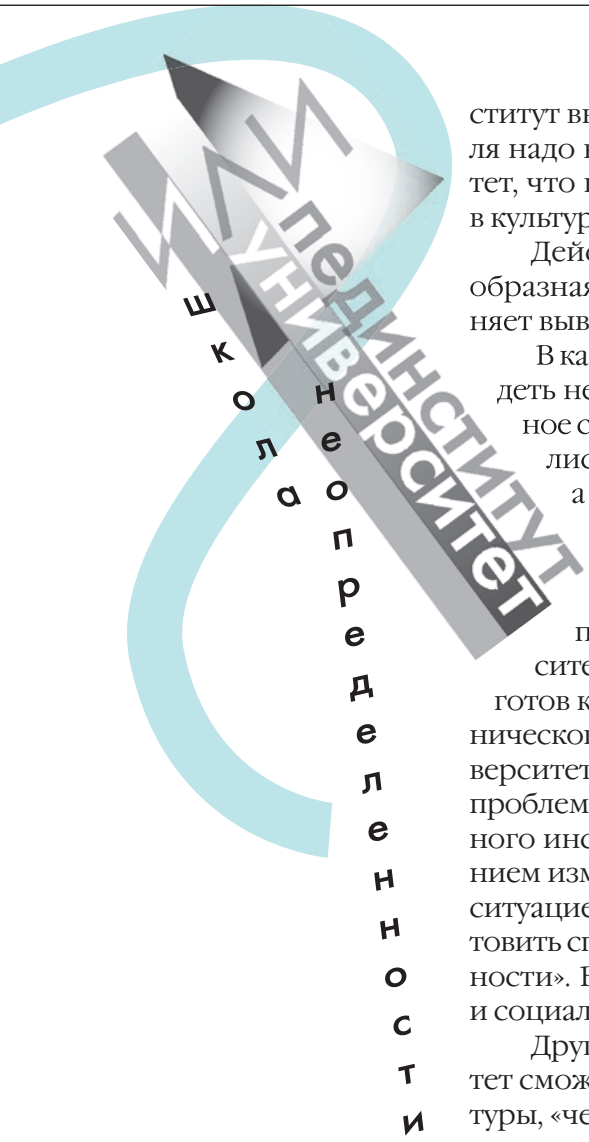



## СМЕНА ИМЕНИ: чем университет отличается от фантома университета

В последнее время наблюдается тенденция трансформации ряда высших учебных заведений в учреждения с другим именем. Фактически идет процесс смены имени в культуре. К имени «университет» тянутся очень многие вузы, и потому, полагаю, оценка этой тенденции требует анализа конкретных ситуаций, в которых производится переименование того или иного вуза.

Я помню первую на моей памяти, но не первую в истории попытку такой трансформации имени, когда МВТУ им. Баумана было переименовано в современный технический университет. Ректор МВТУ космонавт Елисеев сказал, что М. С. Горбачев поддерживает его в стремлении избавиться от названия «училище имени Баумана». Я вспоминаю об этой истории потому, что это переименование показалось мне ущербным. В той конкретной ситуации я считал, что произойдет потеря имени, и поэтому сказал: «Это ваше право не хотеть называться училищем, тем более, у вас такая поддержка, но ваш вуз – не училище. Вы – Бауманское училище, а это совершенно разные вещи». Иными словами, прежде чем переименовывать учреждение, надо поставить перед собой вопрос: не будет ли переименование обезличиванием, деперсонализацией вуза?

Другая история – повальное переименование педагогических институтов. В тридцатых годах они назывались учительскими институтами, теперь трансформируются в педагогические университеты, а в перспективе – в университеты. Особой радости от этого у меня нет. Казалось бы, радуйся, появилась возможность формировать в бывших педвузах дух университета, но... в нашей конкретной ситуации переделка пединститута в университет идет рука об руку с потерей установки выпускников на учительскую профессию. Инициаторы таких переименований не дали себе отчета, не потеряется ли та ценностная и целевая ориентация, которую имел именно педагогический институт. В результате многие выпускники педагогических университетов не захотели идти работать в систему образования – ведь они «университетчики». В действительности же они так и не стали «университетчиками», как, например, выпускники МГУ или ЛГУ, но у них сформировались университетские амбиции. Накачивая амбиции выпускников новых педуниверситетов, мы тем самым готовим для них пропасть, потому что амбиции у них появляются, а подлинно университетской культуры нет. Переделка вуза, не выражающаяся прежде всего в освоении фундаментальных научных дисциплин, приводит лишь к фантому университета. Отсюда проигрыш в культуре. Пединститут




ститут выпускает учителей, и изменение социального статуса учителя надо вести не за счет переименования пединститута в университет, что повально происходит, а за счет повышения статуса учителя в культуре.

Действительно ли при смене вузом имени происходит своеобразная инициация, обретается новое качество, или просто вуз меняет вывеску, оставаясь тем же самым?

В каком случае от смены имени вуза на весах культуры можно увидеть не проигрыш, а подлинный выигрыш? В том случае, если главное свойство нового университета – готовить не «муравья», специалиста «по лечению насморка левой ноздри» (Ф. М. Достоевский), а человека, который овладел широким диапазоном возможностей принятия решений. Если формируется понимание, что сегодня специалист, подготовленный к типовым решениям, окажется в меняющейся культуре в проигрыше, тогда приходит и понимание выигрышности стратегии на университетские знания. Выпускник университета не обязательно сразу готов к решению конкретных задач – в отличие от выпускника технического вуза время адаптации к специальности для выпускника университета больше, зато он готов к решению большего количества проблемных ситуаций. Если, например, трансформация индустриального института в нефтегазовый университет мотивирована пониманием изменений в самой ситуации развития индустрии, все растущей ситуацией неопределенности в отрасли, то оправдано стремление готовить специалиста, способного работать в духе «школы неопределенности». В этом случае действительно за переименованием вуза есть и социальная, и психологическая, и промышленная правда.

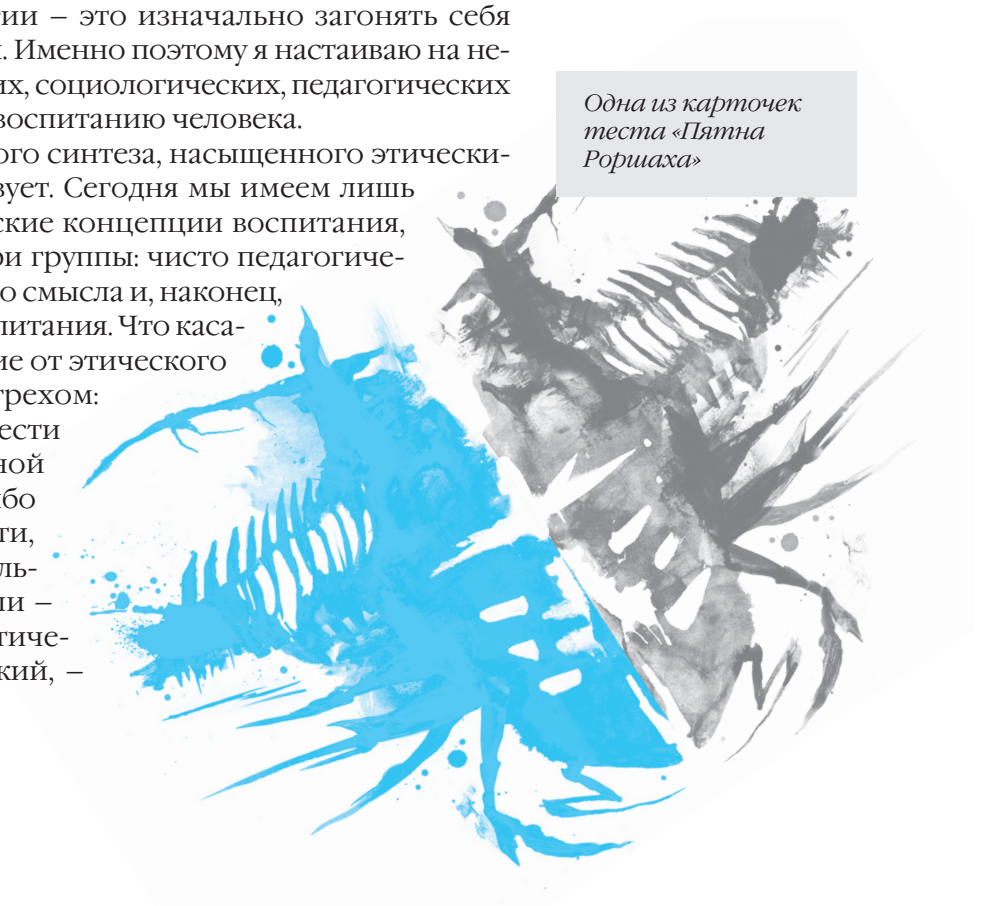
Другой вопрос, насколько теперь тот или иной новый университет сможет подготовить универсала, человека университетской культуры, «человека-универсума». При этом сомнителен поиск стратегии развития вуза в рамках дихотомии технократическо-гуманитарного мышления. Простое увеличение числа тех или иных гуманитарных дисциплин не даст выигрыша. Подлинная стратегия – в создании такой культуры мышления, которая не принимает традиционной оппозиции естественных и гуманитарных наук. Речь идет о формировании культуры мышления человека, который умеет решать не просто типовые задачи, а задачи с избыточными данными, с недостаточными данными, с мнимыми данными. То есть те задачи, которые он не всегда встречал в процессе обучения в вузе, но непременно встретит в жизни. Если эта стратегия начинает осознаваться университетом, если студент превратится в «человека ищущего», «человека-универсума», тогда выигрыш в культуре действительно обеспечен и университету, и личности.

## Рождение личности, способной оставаться человеком в ситуации неопределенности, – МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА

Если бы у меня спросили, почему при наличии множества доктрин воспитания личности, выдвинутых в педагогике, психологии, социологии и т. д., нужен еще и заказ на теоретическую разработку и практические эксперименты в сфере этики воспитания, заказ и от практики, и от этих научных дисциплин, я бы сказал, что необходимость именно этического подхода к воспитанию – это скорее мое интуитивное видение ситуации, чем рациональное знание. Правда, в интуитивном ви́дении есть своего рода «маяки», ориентируясь на которые чувствуешь, какие необходимо предпринять определенные шаги в сфере научного поиска места воспитания в университетском образовании.

Первый шаг, касающийся ви́дения проблем, ассоциируемых с воспитанием человека (обратите внимание, я специально не говорю «воспитание личности» – это для меня вещи разные), связан с моим представлением о невозможности построения любого подхода к воспитанию вне аксиологии, а аксиология и этика граничат друг с другом довольно тесно. Бессмысленно говорить о воспитании, когда не имеешь цели-ценности, а именно аксиология и этика вместе задают целеполагание в вопросах воспитания. Искать ответы на вопрос о целях воспитания в рамках психологии – это изначально загонять себя в прокрустово ложе одной науки. Именно поэтому я настаиваю на необходимости симбиоза этических, социологических, педагогических и психологических подходов к воспитанию человека.

Такого полидисциплинарного синтеза, насыщенного этическими подходами, пока не существует. Сегодня мы имеем лишь внеаксиологические, внеэтические концепции воспитания, которые можно разделить на три группы: чисто педагогические теории; концепции здравого смысла и, наконец, идеологические концепции воспитания. Что касается последних, то они, в отличие от этического подхода, страдают серьезным грехом: идеология всегда стремится свести любую модель к беспредельной простоте с выделением какой-либо одной тотальной цели-ценности, а воспитание, подчиненное тотальной единственно конечной цели – неважно, будет это коммунистический «рай» или «рай» фашистский, –



*Одна из карточек теста «Пятна Роршаха»*

предельно ущербно и опасно. Именно этический подход, культивирующий моральный выбор, позволяет понять, что нашему обществу необходимо строить смысловую модель воспитания, позволяющую инициировать развитие «человека-универсума». Без этого мы вперед не продвинемся.

Где искать этические основания таких моделей? Я полагаю, что они содержатся в этической концепции свободного человека, предложенной великим Спинозой. Дело в том, что я бы выделил две философские линии в отношении к воспитанию – декартовскую и спинозовскую. Декартовская линия мышления так или иначе приводит к рефлексоподобной модели воспитании. Эта линия работает в воспитании, как бы сказал Выготский, по законам павловских рефлексов. Она будет организовывать воспитание так, чтобы вырастить человека-автомата, человека-робота, человека – социальную марионетку. В то же время идея Спинозы о том, что развитие человека мы определяем через конструирование поля целей и ценностей, понимаем человека как причину самого себя, имеет прямое отношение к смысловым моделям воспитания.

Наша беда заключается в том, что мы создавали и внедряли предустановленные концепции воспитания «конечного человека», игнорирующие то обстоятельство, что нравственные качества человека порождаются процессами развития линии человека в контексте совместного потока деятельностей, в процессе экзистенциального выбора: выбора профессии, выбора мировоззрения, выбора своего собственного «Я». Этот ход психолога и моего учителя Алексея Николаевича Леонтьева для меня остается важным и сегодня. Вопрос воспитания – это всегда вопрос «ради чего», вопрос о мотивах, идеалах и смыслах жизни. Психологический предмет воспитания – это и есть порождение ценностных смысловых установок и личностных смыслов человека. Через воспитание дарится смысловая картина мира – дарится, взращивается.

робот

личность



Здесь очень важно выбрать правильные слова. Как важно говорить, повторяя вслед за Достоевским, что личностью надо выделаться. Воспитание – это именно выделка личности, а не «формовка». У нас же воспитание было скорее «формовкой».

И когда за термином «воспитание» прочитывается «формовка», тогда и получается, что система исправительного воспитания – это лишь экстремальный случай того воспитания, которое существует в культурах закрытого типа – тоталитарно-социалистической или тоталитарно-фашистской.

В этой связи важно различать задачи этики воспитания в условиях нового, открытого общества или на подступах к нему, ведь этика воспитания развивалась и в советские времена. На мой взгляд, разница между двумя этическими системами заключается в том, что советское общество всегда учило адаптивной модели личности, точнее, не личности, а, как бы сказал Эрих Фромм, социального характера. Для постсоветского же времени самое главное и самое тяжелое – создать личность, умеющую оставаться человеком в ситуации неопределенности. Это самое трудное для личности – умение оставаться человеком, когда тебе заранее никто не выложил четкий набор критериев того, что такое хорошо, а что такое плохо.

Для постсоветского времени самое главное и самое тяжелое – создать личность, умеющую оставаться человеком в ситуации неопределенности.

Личность в ситуации гражданского общества «выделывает» свои мотивы, свои ценности. Она в этом плане – изобретатель. Забота же университета – дать человеку контур такого изобретения, контур, который бы не убил его свободу, его смысловую позицию, но одновременно деликатно и ненавязчиво подсказал бы, как это делается в правилах дорожного движения, как перейти в правый или левый ряд, чтобы ни тебя не разбила история культуры, ни ты ее не разбил.

Все это рассуждения о высоких материях, а в конкретных школах и университетах идет реальный процесс воспитания как «воспитания-формирования»: снова все сводится к введению институтов кураторов, классных руководителей (иногда – тьюторов), т. е. профессиональных воспитателей. Как нам оценить философию воспитания, которая сегодня практикуется в сфере образования?

Полагаю, что в школе и университете сегодня скорее калейдоскоп разных воспитательных «философий», а точнее, здравых смыслов: здравый смысл учителя, родителей, улицы, если у улицы есть здравый смысл, и естественно здравый смысл самих детей. Этот калейдоскоп здравых смыслов включает и осколки социалистических моделей воспитания, и осколки освоения учителем современной ситуации, например осознание того обстоятельства, что наступила приватизация частных целей человека, их присвоение и возвеличение. Это и осколки того времени, когда мы стали кланяться гуманистической идеологии, гуманистической философии и говорить об «общечеловеческих ценностях».

## Университет, государство и МОДЕЛЬ УСПЕХА нового поколения

Банальная истина состоит в том, что наше «родное» государство плохо рефлексирует ситуацию, касающуюся воспитания человека гражданского общества. Чем была сильна идеология Советского Союза, так это тем, что образование было включено в ткань воспитания, а не наоборот. Ты должен хорошо учиться потому, что ты пионер, октябренок, комсомолец. Ценность знания была низкой, зато ценность принадлежности к той или иной социальной идеологической группе была огромной. Энергетика знания как ценности черпалась – через воспитание – из энергетики идеологических ценностей. Это была уникальная система воспитания.

На наших глазах появляется новое поколение молодежи, которое все чаще выбирает новую модель успеха: быть многим, а не обладать многим.

Чаще всего правительство России работает, как «всадник без головы», ибо культивирует управление без мотивации, управление без идеологии. Я определяю идеологию как фабрику социальных мотивов, фабрику мотивации больших и малых социальных групп. Сегодня мы этой идеологии не имеем. Отсюда наше правительство было рабом старых управленческих стилей. У нас полная глухота не просто к воспитанию, а вообще к мотивации человеческой жизни. Но если мы глухи и слепы к человеческим мотивам, то любые реформы рискуют разбиться о сопромат человеческого сознания, в том числе и реформы университетского образования.

И все-таки, давайте не будем вместе с вами, как пели герои замечательного фильма Ролана Быкова «Айболит-66», ахать или охать, потому что хорошо, что нам очень плохо. Ведь вопреки всем нашим стенаниям и рефлексиям на наших глазах появляется новое поколение молодежи, которое при всей прагматике жизни все более часто выбирает новую модель успеха. И эта модель успеха все же значительно чаще приобретает черты модели универсального человека, а не «универсального солдата», т. е. человека, который, по выражению Эриха Фромма, предпочитает быть многим, а не обладать многим, «человека-универсума» открытого гражданского общества.



# Образование как массовая коммуникация: перспектива сетевого столетия

В июле 2001 года мир облетела фотография Аджая Пури, четырехлетнего индийского мальчика, который стартовал в домашней школе компьютерной грамотности в полуторагодовалом возрасте. Партой юному пользователю компьютерной техники служили колени работающего за компьютером отца, доской – монитор компьютера. В трехлетнем возрасте Аджай уже сносно освоил MS Office. В четырехлетнем он демонстрировал свои способности в одном из колледжей административных работников, спокойно занимаясь строительством Web-странички.

Вряд ли бы стоило говорить об этом вундеркинде, если бы не одно обстоятельство. Феномен, которому мы по праву можем дать имя «феномена информационной акселерации», свидетельствует, что сам мир вокруг нас стал иной реальностью. Можно называть его киберпространством, виртуальной реальностью, «пятым измерением» или пространством телекоммуникаций. Можно приводить примеры расширяющегося информационного пространства как доказательства сбывшегося пророчества Владимира Ивановича Вернадского, предполагавшего, что вокруг планеты Земля возникла новая оболочка — «НООСФЕРА» (сфера разума); или точности представлений выдающегося семиотика и культуролога Юрия Михайловича Лотмана, введшего в научный обиход понятие «СЕМИОСФЕРА» (сфера знаков). Можно, наконец, вслед за известным исследователем массовых коммуникаций Маршаллом Маклюэном утверждать, что история цивилизаций определяется сменой коммуникационных технологий: человечество прощается с эпохой создателя первого печатного станка Гутенберга и вступает в эпоху электронных средств коммуникаций, «глобальной деревни», транснациональных потоков информации, эпоху Интернета. Можно вместе с известным педагогом Сеймуром Пейпертом охарактеризовать происходящие события как переворот сознания и назвать свою книгу «Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи»...







www Феномен информационной акселерации



Какую бы из этих характеристик окружающего мира мы ни приняли, очевидно одно: поколение конца XX – начала XXI века рождается и живет в Новом Информационном Свете и растет по отношению к представителям предшествующей доинтернетовской эпохи как поколение информационных акселератов. В этом контексте «информационный вундеркинд» из Индии – это не только и не столько исключение, сколько неопровержимое доказательство кардинально изменившейся эпохи. В связи с этим и встают вопросы, касающиеся вечных драм образования в мире и в России, а тем самым и неизбежной модернизации самой идеологии образования. Если мы сегодня не осознаем, что изменение мировой стратегии развития образования – это не мода и не прихоть реформаторов, а веление времени, то рискуем оказаться информационными аутсайдерами в обществе информационных акселератов.

Вместе с тем если мы впадем в крайность и падем ниц перед Интернетом как идолом, то закроем, а не используем его возможности для разработки стратегии образования в уже наступившем историческом времени и уже меняющемся историческом сознании. Для того чтобы не впадать в крайности, необходимо остановиться, оглянуться и попытаться очертить те тенденции, которые проступают в развитии сферы образования в России за последнее десятилетие XX века.

Именно на социально-историческом фоне этих тенденций возникает искушение забежать вперед и в добрых традициях предложить формулу «Гражданское общество России – это либеральное открытое образование плюс интернетизация всей страны».

И так же весело и свойски,
как те арбузы у ворот –
земля
мотается
в авоське
меридианов и широт!

*Андрей Вознесенский*

Итак, каковы же тенденции развития образования в России конца XX века? Какие барьеры в массовом сознании встают на пути развития новой либеральной идеологии образования? Почему реформы образования часто воспринимаются как источник социальных страхов? По каким причинам в новых коммуникационных технологиях образования чаще видят только еще одно «орудие», техническое средство обучения, а не символ изменения социального образа жизни и шаг на пути превращения образования в массовую коммуникацию?

Образование включается в Новый Информационный Мир – Мир Коммуникации.

Именно в этой ситуации чрезвычайно важно осознать, что в эпоху массовой коммуникации само образование выступает как особая социальная индустрия культуры и меняет свою природу. Оно, благодаря различным коммуникационным технологиям, включается в Новый Информационный Мир – Мир Коммуникации. Отсюда неизбежно вы-

текает, что упрощенное сведение информационных и коммуникационных технологий, в том числе Интернета, исключительно к новым техническим средствам обучения фактически игнорирует переход к иному цивилизационному этапу в истории человечества, в том числе переход от информационных технологий к информационной культуре.

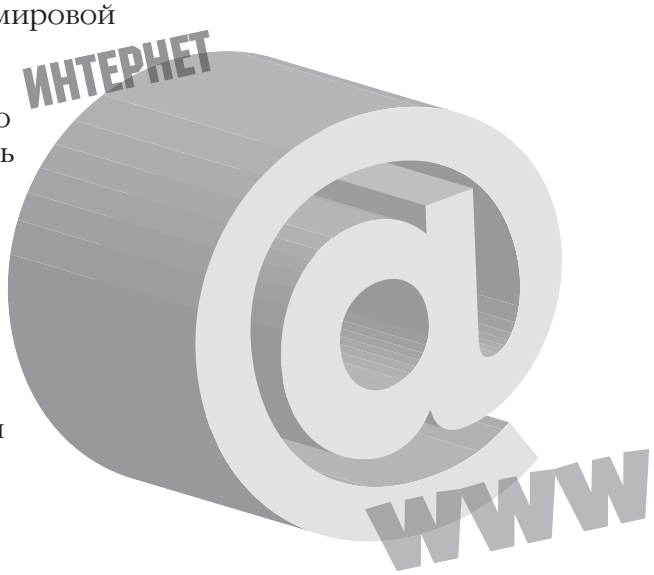
Интернетизация образования способна привести к превращению образования в особую культуру массовой коммуникации.

Печальным следствием подобного игнорирования современных реалий все ощутимее становится социальная драма отставания учителей от своих учеников. Для поколения информационных акселератов со временем в далекое прошлое благодаря Интернету уйдут представления о «центре» и «периферии», о провинциальной школе и вузе, о классе как закрытом пространстве, о центральных и провинциальных регионах России. Интернетизация образования способна привести к превращению образования в реальный «всеобуч», в особую культуру массовой коммуникации, а тем самым к возникновению своего рода образовательной коммуникационной сети как общей системы кровообращения граждан открытого общества.

Кто не успел, тот опоздал. Кто не успел, тот опоздает разработать идеологию образования как массовой коммуникации и, как герой фантастических рассказов о путешествиях во времени, навсегда останется в прошлом.

В виртуальных мирах возникает виртуальная ответственность.

Кто не успел, тот опоздает осознать, что сегодня игры, прежде всего компьютерные игры через Интернет, становятся естественной средой общения и развития личности, а не только развлечением и досугом. Приведем в связи с этим весьма красноречивую выдержку из журнала «Эксперт» за 2001 год: «Согласно исследованию, проведенному британской компанией Inform Media Group, в течение ближайших пяти лет мировой рынок электронных игр и оборудования для них возрастет на 71%, до 85,73 млрд долларов. В нынешнем году «мировой оборот прогнозируется на уровне 49,9 млрд долларов». Вопрос радоваться или плакать по поводу «игромании» уже не стоит. Стоит вопрос, насколько образование, учителя и психологи готовы к столь радикальному наступлению «игрового общества».




Кто не успел, тот опоздает и будет день ото дня приводить пугающе низкую статистику компьютеров в отдельно взятой школе, обсуждать количество школ и учеников, подключенных к Интернету. Все это важно и нужно, но компьютеризация и интернетизация, появление «Электронной России» – это в любом случае наступающая

неизбежность, которая зависит в первую очередь от государства, а не от системы образования. От системы образования зависит и будет зависеть «контент», содержание образования, приходящее к ученикам через Интернет. Именно система образования ответственна за то, чтобы не сбылось пророчество выдающегося психолога А. Н. Леонтьева о наступлении эры обнищания души при обогащении информацией. Именно система образования должна разработать интерактивные технологии, предупреждающие, чтобы у новых поколений в виртуальных мирах не возникла виртуальная ответственность. А это означает, что социальная роль личности учителя в образовании как массовой коммуникации вовсе не нивелируется, а возрастает. Именно в образовании как массовой коммуникации ценность приобретает не только само «сообщение», но и «коммуникатор», т. е. тот, кто сообщает.

Именно система образования ответственна за то, чтобы не сбылось пророчество выдающегося психолога А. Н. Леонтьева о наступлении эры обнищания души при обогащении информацией.

И наконец, кто не успел, тот опоздает сделать главное – создать в России крупномасштабную программу обучения учителей новой жизни – жизни в Мире Интернета. Именно в этом направлении идут поиски, мотив которых не столько и не только подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей, сколько обучение учителей жизни в новой реальности – сетевой реальности, в которой с младенчества начинают жить одно приходящее поколение за другим. Если в России удастся создать подобную систему обучения жизни учителей, то между поколениями учителей и учеников не прервется связь времен, а Россия через открытое образование перейдет к открытому обществу, обществу независимых граждан, живущих в Культуре Достоинства.

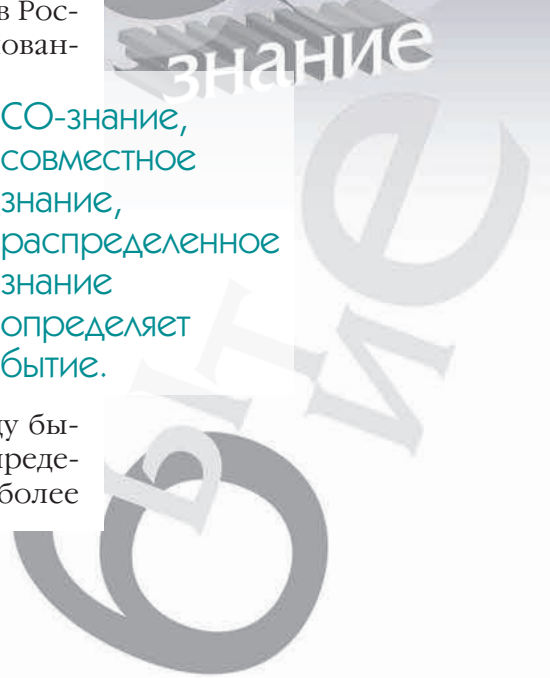
# Мобильное образование в мобильном мире: системно-деятельностный анализ



В настоящий период существует весьма высокая вероятность того, что в государственной политике страны ключевую позицию займет стратегия создания национальной инновационной системы России. Развитая национальная инновационная система является, как известно, стержнем любого информационного общества. Быстро происходящие в России процессы роста информационных и коммуникационных технологий, доступа к глобальным источникам знаний, ускорения процесса внедрения инноваций, распространения сетевой организации управления и промышленности наряду с запросами рынка подталкивают страну к разработке национальной инновационной системы как фактора конкурентоспособности, благосостояния и безопасности населения.

В этой ситуации сфера образования, являющаяся важнейшим компонентом национальной инновационной системы, иногда стихийно, иногда целенаправленно начинает изменяться в изменяющемся мире. Имеет ли сфера образования как особая интеллектуальная индустрия шанс стать приоритетом в новых условиях развития нашего государства? Безусловно, да. Даже встречающийся набор наименований постиндустриального общества недвусмысленно свидетельствует о потенциальной позиции образования в структуре этого общества: «информационное общество», «инновационное общество», «коммуникационное общество», «общество риска» и, наконец, «общество, основанное на знаниях». Примечательно, что подготовленный в рамках развития ООН доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации был озаглавлен «На пути к обществу, основанному на знаниях» (2004).

Ярким подтверждением усиления стратегии создания общества, основанного на знаниях, стал приоритетный национальный проект «Развитие образования». В информационном постиндустриальном обществе ведущее место начинает все более властно занимать информационный сектор и происходит переход от развития общества, базирующегося на эксплуатации природных ресурсов, к развитию, базирующемуся на использовании такого ресурса, как производимые человечеством знания. В известном смысле переворачиваются, а точнее, осложняются отношения между бытием и сознанием: если в индустриальном обществе бытие определяет сознание, то в постиндустриальном обществе все более




СО-знание, совместное знание, распределенное знание определяет бытие.

уместной становится метафора, согласно которой СО-знание, совместное знание, распределенное знание определяет бытие.

Воспользуется ли сфера образования выпавшим ей в силу этих объективных обстоятельств шансом стать на деле, а не на словах приоритетом в развитии человеческих ресурсов и гражданского общества? Вот в чем вопрос. Решение зависит от того, насколько мы поймем векторы развития информационного общества и сумеем с их учетом выстроить опережающую, а не реактивную политику развития образования.

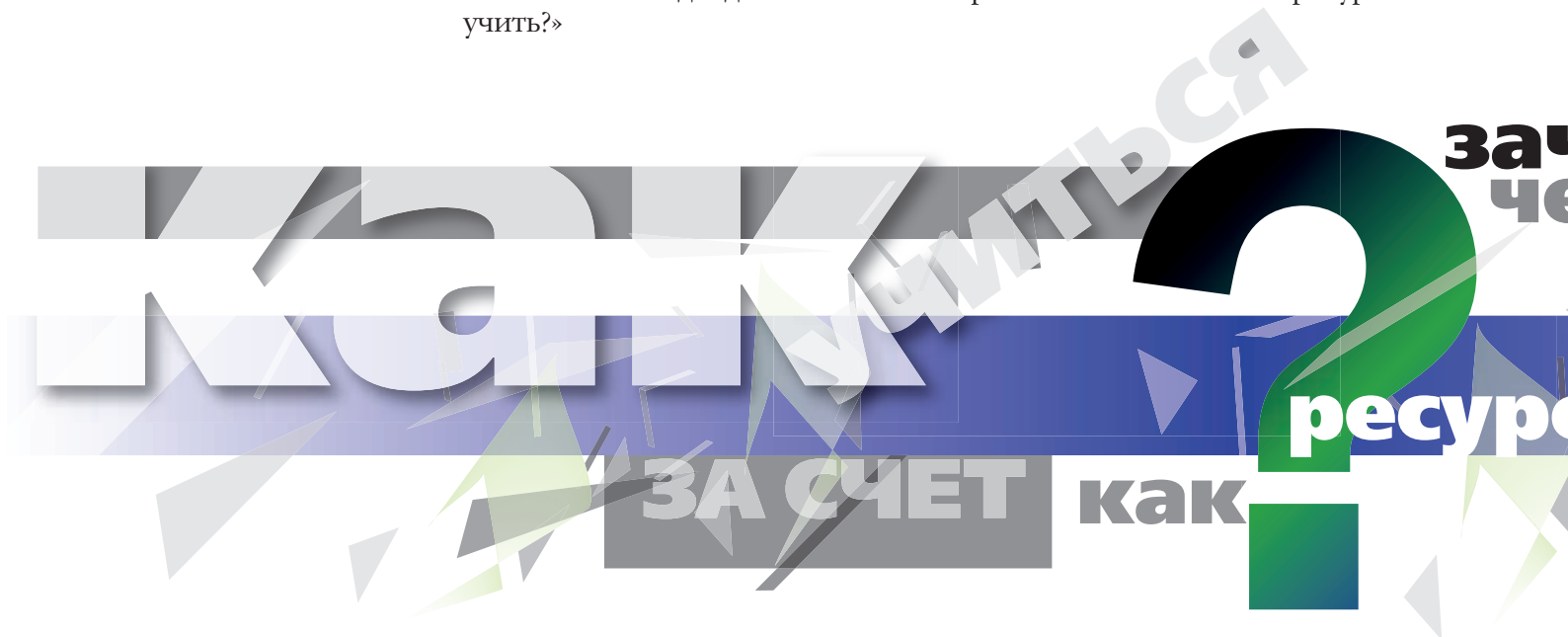
Для выделения этих векторов и связанных с ними требований к системе образования воспользуемся, как лупой, системно-деятельностным подходом, четырьмя аспектами, которые так или иначе задают логику развития образования, и взглянем через их призму на информационное общество.

Первый аспект развития и функционирования любой образовательной системы касается решения задач: «Ради чего развивается образование?», «Ради чего учиться?».

Второй аспект затрагивает проблему «Чему учить?», т. е. проблему содержания образования и развития тех способностей личности, которые необходимо транслировать новым поколениям учеников и учителей для их успешной гражданской и профессиональной социализации в условиях информационного общества.

Третий аспект развития любой образовательной системы связан с решением задачи выбора технологий образования: «Как учить?», «Каким способом учить?».

Четвертый же аспект определения логики развития образовательной системы подводит нас к вечной проблеме: «За счет каких ресурсов учить?»



## Ради чего учить?
### Ценностные ориентиры образования

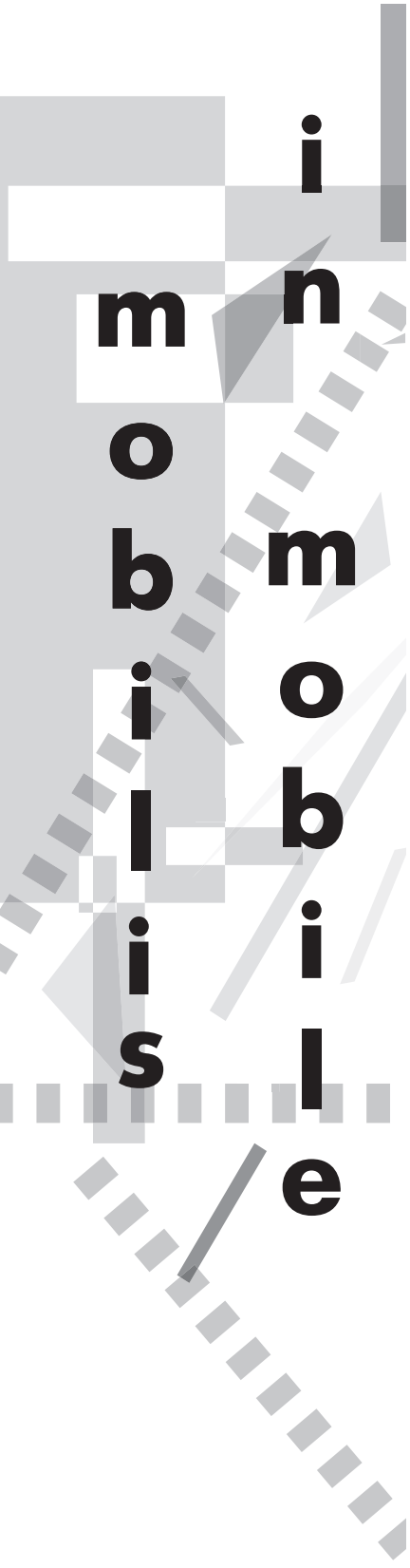
Ответ на вопрос «Ради чего учить?» касается выделения доминирующих в информационном обществе ценностных ориентиров, которые следует учитывать при разработке системы образования. По данным ряда аналитиков, доминирующим ценностным ориентиром в индустриальном обществе является идеал безопасности. Выдвижение идеала безопасности на первый план массового сознания населения в информационном обществе (или, как его еще называют, обществе риска) обусловлено ростом вероятности различных социальных и техногенных катастроф, которые выступают как побочное непрогнозируемое следствие введения высоких технологий. Как известно, многие из этих технологий имеют глобальный радиус действия. В результате доминирования идеала безопасности возникает такое особое социальное явление, как «солидарность страха». Фактор страха («небезопасности») становится одним из факторов социальной консолидации различных социальных групп и движений. В индустриальном обществе в роли ведущего фактора консолидации выступал фактор нужды (отсутствие материальных и социальных благ), связанный с такими ценностными ориентирами традиционного индустриального общества, как идеалы социального равенства и благосостояния.

Три идеала информационного общества: идеал безопасности, идеал социального равенства и идеал благосостояния.

Можно констатировать, что образовательная политика имеет шанс получить приоритет, если она будет создавать государственные программы и поддерживать различные инициативы, отвечающие, как минимум, трем доминирующим идеалам информационного общества: идеалам безопасности, социального равенства и благосостояния. В условиях информационного общества образование как знание о социальных и техногенных рисках, позволяющее прогнозировать последствия этих рисков на индивидуальном, групповом и государственном уровнях, будет востребовано настолько, на-




РАДИ ЧЕГО
КАКИМ СПОСОБОМ




сколько оно уменьшит, например, возникновение социальных, религиозных и этнических конфликтов или техногенных катастроф.

Наряду с программами образования, обеспечивающими разные виды безопасности, были и будут актуальными программы образования, помогающие достичь идеалов социального равенства, благосостояния и стабильности России. Реализуя эти программы, образование как институт гражданской и профессиональной социализации обеспечивает рост социальной мобильности населения, достижения личного и профессионального успеха, развитие норм толерантности как основы формирования культурной идентичности, общежития и социальной консолидации граждан.

### Чему учить?
### Мобильное образование в мобильном мире

При ответе на вопрос «Чему учить?», т. е. на вопрос о содержании образования и формировании компетентностей, способностей, в первую очередь следует учитывать такую характерную черту информационного общества, как нарастающий темп изменений окружающего нас мира. Не случайно такие понятия, как информационный стресс, информационный невроз, уже вошли в наш обиход. Система образования может помочь человеку угнаться за потоком перемен и не потерять самого себя, если кредо системы образования в таком обществе станут слова «Mobilis in mobile» (подвижный в подвижном), выгравированные на подводной лодке знаменитого героя Жюля Верна капитана Немо. Речь идет об установке общества на проектирование мобильного образования в мобильном мире.

Термин «мобильное образование» иногда используется как синоним дистанционного образования. Но понятие «дистанционное образование» в основном указывает на внешнюю, формальную характеристику педагогических технологий – обучение на расстоянии.

Суть же мобильного образования – его вариативность, гибкость, его уникальная возможность расширения доступности к знаниям и тем самым обеспечение социального равенства за счет развития вариативных программ школьного, профессионального и особенно дополнительного образования взрослых. Именно переход к более целенаправленной реализации принципов вариативного развивающегося образования, наметившийся в середине 1990-х годов, позволит ответить на запросы информационного общества. В условиях информационного общества ключевой способностью, которая должна формироваться в различных формах учебной и игровой деятельности, а также профессиональной деятельности, должна стать способность к обучению. Ведущие психологи и педагоги России не раз подчеркивали, что главная задача школы – УЧИТЬ УЧИТЬСЯ. Но их голоса были

слабо услышаны. Сегодня же развитие способности к обучению и воплощение установки учить учиться поможет в буквальном смысле объять необъятное. Причем развитие способности к обучению и создание качественных программ профессионального роста необходимо начинать с программ для классных руководителей, учителей, воспитателей, директоров школ и других образовательных учреждений. Образно говоря, для развития способности к обучению нужна своего рода школа социальной компетентности классных руководителей, школа директора школы и т. п.

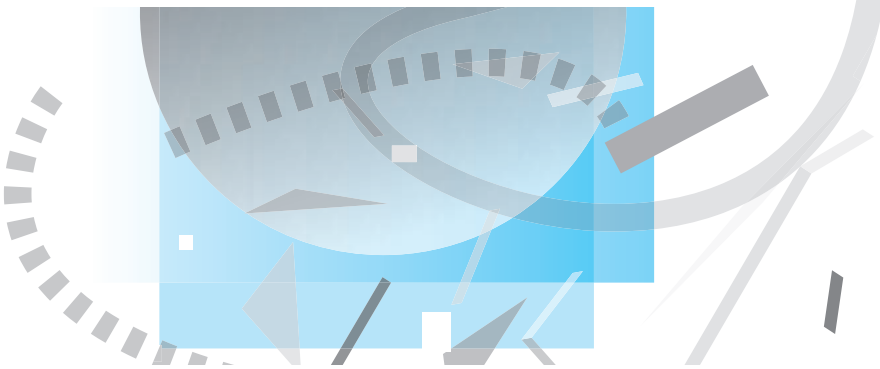
Развитие способности к обучению ученика начинается с развития способности к обучению учителя. В этом смысле ключ к развитию сферы общего образования лежит в системе высшего профессионального образования, в том числе в разработке классическими университетами программ подготовки и переподготовки классных руководителей, учителей и директоров школ.

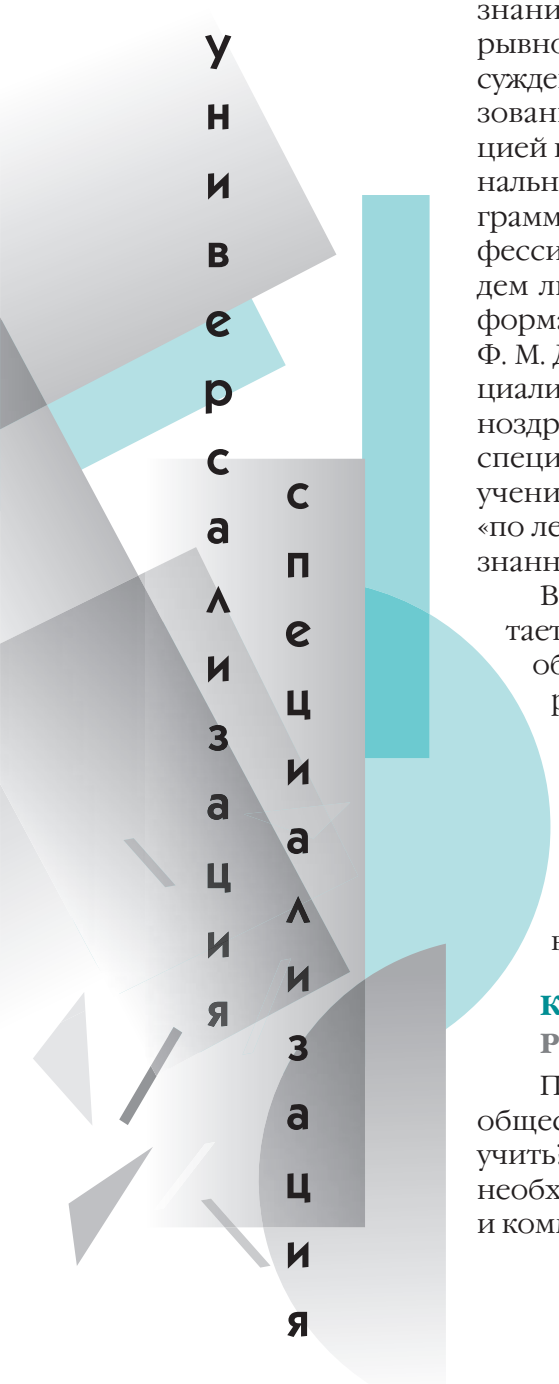
Развитие способности к обучению ученика начинается с развития способности к обучению учителя.

Развитие способности к обучению тесно связано с тем, что именно информационное общество в известном смысле обречено на широкое стимулирование разных видов непрерывного образования, перехода от традиционного для индустриального общества «образования на всю жизнь» к постоянно обновляемому «образованию через всю жизнь». Непрерывное образование становится нормой, которая оправдывает чуть измененную старую поговорку: «Хочешь жить – умей учиться». Короткий жизненный цикл знаний, навыков и специальностей в условиях информационного общества делает обычной охоту к перемене мест и профессий, а также доказывает, что широта мотивов и социальная компетентность личности может превосходить широту интересов и специальных знаний профессии.

Во многом именно быстрый темп перемен в информационном обществе до предела обнажает системный кризис традиционных парадигм образования в разных странах мира, в том числе и в России. Не случайно один из известных социологов Германии с грустью назвал немецкую национальную систему профессионального образования призрачным вокзалом, с которого все выходят и выходят поезда человеческих судеб в мир уже отмирающих профессий, измененной,

## Образование через всю жизнь






гибкой сферы занятости и новых рынков труда. И в этой ситуации мы по инерции прогнозируем рынок специальностей, оказываемся под гипнозом узкой специализации, почти не ставя задачу социально-экономического прогнозирования нарождающихся профессий.

Проектирование мобильного образования в мобильном мире, формирование социальной компетентности управленческих и педагогических кадров, развитие способности к обучению, обновление знаний и смена профессий в разных вариативных формах непрерывного образования выступают как своего рода критерии при обсуждении ряда инноваций в рамках концепции модернизации образования. Как достичь оптимального баланса между универсализацией и специализацией программ школьного общего и профессионального образования? Ведь универсализация образовательных программ выступает как предпосылка социальной, академической и профессиональной мобильности в изменяющемся обществе. Не попадем ли мы с «поголовным», чуть ли не маниакальным увлечением формами профильного обучения в ситуацию, с иронией описанную Ф. М. Достоевским, когда больного насморком врач отсылает к специалисту в Париж, а тот, осмотрев нос, говорит: «Я вам только правую ноздрю могу вылечить, потому что левых ноздрей не лечу, это не моя специальность». Не приведет ли эксперимент по профильному обучению к фабрике узкой специализации учеников, специалистов «по левой ноздре», которые порой и в высшей школе далеки от осознанного профессионального самоопределения?

В условиях быстрого процесса обновления знаний также нарастает социальный риск введения в практику стандартов школьного образования, которые еще до утверждения в форме закона устарели. Порой возникает ощущение, что с девяностых годов идет перманентная доработка проектов стандартов школы вчерашнего дня, а работа над стандартами, адекватными времени, так и не началась. В итоге может получиться так, что мы сделаем школьников заложниками стандартов образования прошлого века. Весь этот спектр вопросов, касающихся собственно обновления содержания образования, или, как сейчас любят говорить, «контента», нуждается в обсуждении.

## Как учить?

### Расширение доступности учителя к знаниям

После обсуждения вопроса «Чему учить?» в информационном обществе мы, как уже упоминалось, кратко затронем вопрос «Как учить?», т. е. вопрос о технологиях образования. При всей очевидной необходимости введения в систему образования информационных и коммуникационных технологий при решении этой проблемы нас

подстерегает немало подводных камней. Один из этих камней – рассогласование между процессами оснащения школы компьютерами и процессами приобщения учителей к информационной культуре информационного общества. Уже не раз обсуждалась такая социальная драма школьного образования, как драма отставания учителя от ученика в процессе овладения навыками общения, прежде всего навыками общения в Интернете.

Овладение учителями коммуникационными технологиями помогает решить и такой часто опускаемый вопрос, как доступность учителя к знаниям. Мы же часто сводим вопрос о доступности только к доступности ученика или студента. Вместе с тем до сих пор мы не поставили как государственную задачу создания условий для доступности учителя школы или педагога профессионального образования к знаниям. Без решения этой задачи эффективность многочисленных программ повышения квалификации будет оставаться явно недостаточной для создания инновационной национальной системы в России.

Отставание учителя от ученика в процессе овладения навыками общения – социальная драма школьного образования.

Вопрос «Как учить?» также связан с технологиями контроля качества знаний. При разработке этих технологий важно, чтобы мы, увлекшись монополией какой-либо одной технологии, не остановились в поиске вариативных подходов к оценке качества знаний.

ЕГЭ – Единый, но не Единственный.

В этом плане эксперимент по введению ЕГЭ является одним из важных направлений подобного поиска. Вместе с тем еще раз хочу подчеркнуть свою формулу по отношению к ЕГЭ: «Единый, но не Единственный». Не вызывает сомнения необходимость при оценке знаний шире использовать практику олимпиад и турниров. Заслуживают также внимания идеи самооценки знаний, например посредством добровольного, дистантного тестирования знаний как учеников, так и учителей. Словом, в разработке технологии контроля качества знаний предстоит решить еще немало открытых сложных вопросов.




### За счет чего учить?
### Переподготовка кадров и инновационный потенциал школы

И наконец, остановимся еще на одном вопросе: «За счет каких ресурсов учить?». Развивать вариативное мобильное образование как важнейший компонент создаваемой в стране национальной инновационной системы информационного общества? Наивная позиция «дайте средства, а с остальным сами разберемся» вряд ли устроит кого-либо из профессионалов в системе управления образованием.

И тем не менее по поводу средств стоит напомнить старую, но от этого не ставшую менее верной формулу: «Кадры решают все». Одним из приоритетных направлений развития системы образования является срочная интенсивная подготовка кадров образования к жизни в информационном обществе со всеми его рисками, скоростями и опасностями. В регионах и школах накоплен немалый инновационный потенциал такой подготовки и перспективных региональных программ развития образования, а также программ развития школы.

Среди различных программ подготовки кадров, расширения человеческого капитала в самой системе образования все большую роль приобретают программы, направленные на расширение профессионального роста и социальной компетентности учителей, классных руководителей, директоров школ, педагогов различных уровней профессионального образования, ректоров высшей школы и т. д. Эти программы будут способствовать росту социальной мобильности кадров в сфере образования, увеличению инновационного потенциала образования в целом. Именно поэтому среди компонентов приоритетного национального проекта «Развитие образования» на первый план выходят такие ключевые направления, как государственная поддержка вузов и школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы; ежегодные поощрения для лучших учителей страны; поддержка пользователей информационных технологий обучения; создание новых национальных и исследовательских университетов, а также бизнес-школ для подготовки управленческих кадров; поддержка талантливой молодежи; развитие системы профессиональной подготовки в армии; поддержка учителей за классное руководство, в том числе учителей начальной школы.

Сердцем модернизации образования становится развитие личности людей, являющихся главным инновационным ресурсом сферы образования.

Весь этот спектр приоритетных направлений национального проекта «Развитие образования» вселяет надежду, что сердцем модернизации образования становится развитие личности людей, являющихся главным инновационным ресурсом сферы образования в России. Нацеленность на развитие личностного и профессионального потенциала кадров сферы образования все более приводит к пониманию того факта, что человекоцентрированное образование, мобильное вариативное образование должны стать традицией, а не только инновацией в нашей стране.

# Нестандартный стандарт школьной жизни как норма разнообразия: системно-деятельностная парадигма образования

В сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной парадигме образования, которая объединяет педагогов, психологов и руководителей образования разных уровней, принимающих в качестве образца культуру системного мышления всемирно известной научной школы культурно-деятельностной психологии. Основные принципы анализа различных развивающихся систем, присущие школе культурно-деятельностной психологии, были открыты и разработаны выдающимися мыслителями XX века Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожцем, Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым.

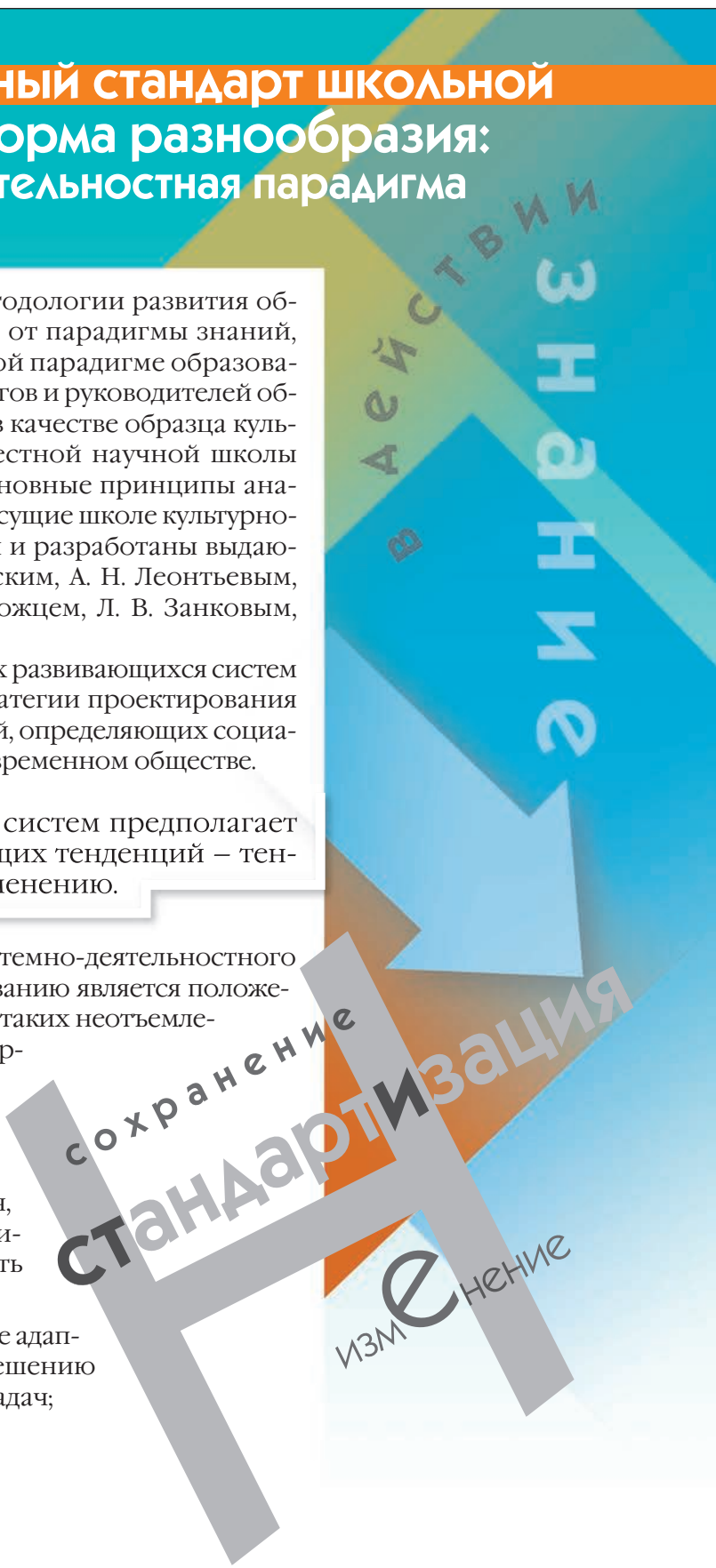
Эти общие принципы анализа различных развивающихся систем находят свое конкретное воплощение в стратегии проектирования образования как совокупности деятельностей, определяющих социализацию и индивидуализацию человека в современном обществе.

Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению.

Проекцией этого общего принципа системно-деятельностного историко-эволюционного подхода к образованию является положение о выделении в системе образования двух таких неотъемлемых друг от друга характеристик, как стандартизация образования и вариативность образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, необходимо выделять три характеристики стандартизации:

- стандартизация как необходимое условие адаптации подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;



- стандартизация как особый инструмент – инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;
- стандартизация как единство образовательного пространства, которое определяется нами как «единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений. Вариативность выступает как необходимое условие в расширении возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия. Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

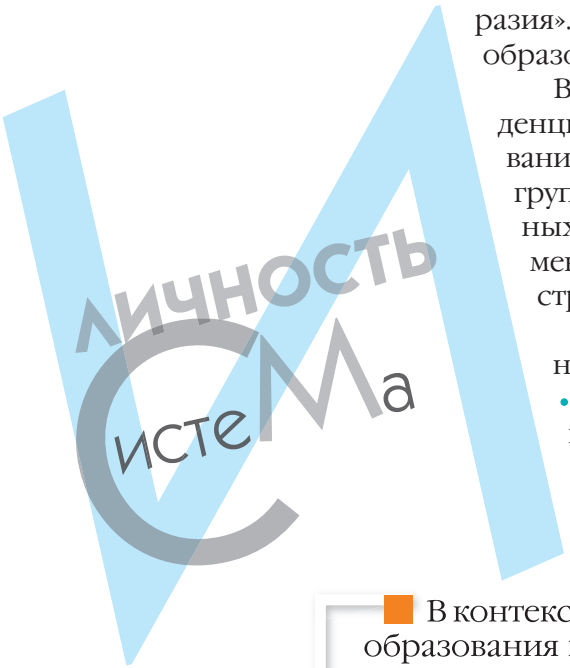
Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия». В связи с этим мы и определяем стандарт школьного образования как норму необходимого разнообразия.

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом стандартизация и вариативность образования обеспечивают:

- социализацию и индивидуализацию каждой личности подрастающего поколения;
- управление функционированием и управление изменениями на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.




В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования как ведущего канала социализации является приобщение личности в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, социальным нормам, традициям, стереотипам и способам поведения человека, выработанным в ходе человеческой истории.

Проекцией этого принципа системно-деятельностного подхода к образованию является рассмотрение образовательного процесса как совокупности деятельностей, обеспечивающих следующие социальные эффекты:

- формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления российской государственности;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Ключ к пониманию природы личности лежит не в самом индивиде, а в той системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь.

Проекцией этого принципа системно-деятельностного подхода к образованию является понимание воспитания человека как становления личностных смыслов и ценностных установок, порождаемых и трансформируемых в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками.

Подобное понимание позволяет выделить существенное отличие воспитания от обучения. Это отличие передается формулой А. Н. Леонтьева «Смыслу не учат – смысл воспитывается», суть которой заключается в том, что смысл транслируется прежде всего через вовлечение человека в значимую для него деятельность, а не прямо через знания, умения и навыки. Стратегия системно-деятельностного подхода к образованию позволяет избежать риска «голого вербализма», растворения воспитания в потоке нравоучений и убеждений.



Проектирование стандарта общего образования как нормы необходимого разнообразия и определение структуры примерных образовательных программ с позиций системно-деятельностного подхода должны вестись с учетом четырех планов анализа целенаправленной деятельности, порождающей образ мира: мотивационно-ценностного, целевого, операционального и ресурсного.




Мотивационно-ценностный план анализа предполагает ответ на вопрос «Ради чего осуществляется деятельность?» и позволяет выделить ценностные ориентиры развития личности. Исходя из этого, ключевыми установками при проектировании стандарта и примерных программ становятся установки на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации личности. Мотивационно-ценностный план анализа деятельности позволяет выделить в качестве системообразующей характеристики стандарта образования личностный результат, достигаемый в процессе воспитания и обучения.

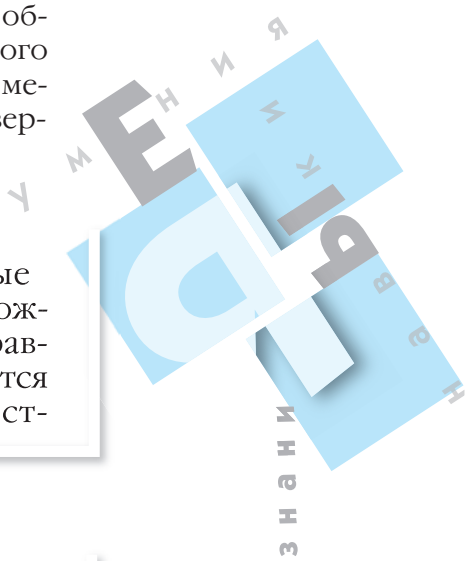
Целевой план анализа предполагает ответ на вопрос «На что направлена деятельность?» и позволяет выделить систему действий, в процессе которых усваивается содержание образования. Обращение к целевому плану анализа деятельности открывает возможность проектирования совокупности универсальных действий, продуктом которых является предметный результат обучения – «фундаментальное ядро» образования.




Операциональный план анализа предполагает ответ на вопрос «Как осуществляются действия?» и позволяет выделить систему операций, способов действия, посредством которых происходит усвоение умений и навыков, обеспечивающих реализацию учебных предметных действий. В каждой предметной области знаний предметный результат, выступающий как цель учебных действий – инвариантен, а система операций, в том числе различных образовательных технологий достижения предметного результата, – вариативна.

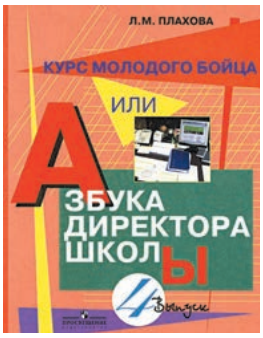
Ресурсный план анализа предполагает ответ на вопрос «За счет каких ресурсов осуществляется деятельность?» и позволяет выделить нормативно-правовые, кадровые, финансовые ресурсы, необходи-

мые для достижения эффективного результата воспитания и обучения. Выбор ресурсов как вариативных компонентов стандарта общего образования происходит с учетом требуемого личностного результата, определяемого мотивом деятельности, и требуемого метапредметного результата, определяемого целью системы универсальных учебных действий.

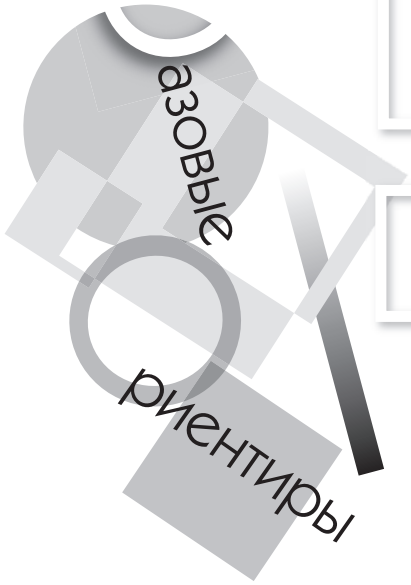



В контексте системно-деятельностного подхода знания, умения и навыки рассматриваются как производные от целенаправленных учебных действий, так как они порождаются, применяются и сохраняются в процессе целенаправленной деятельности. Качество усвоения знаний определяется многообразием универсальных целенаправленных действий, которыми успешно овладевает учащийся.

В системно-деятельностном подходе формирование компетентностей личности осуществляется по схеме «компетенция ➡ деятельность ➡ компетентность» (*Л. М. Плахова*), а компетентность определяется как знание в действии, проявляющаяся в способности применять усвоенные знания и навыки для достижения эффективного результата деятельности.






Системно-деятельностный подход к образованию интегрирует в психолого-педагогической науке компетентностный подход и подход, основанный на знаниях, умениях и навыках, так называемых ЗУНах, а не отбрасывает эти подходы.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить следующие базовые ориентиры при проектировании современных стандартов образования как института социализации:

- выделение ценностных установок образования как института информационной социализации личности, отражающих требования к образованию семьи, общества и государства;
- определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению и формирование компетентности к обновлению компетенций;
- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм необходимого разнообразия, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей развития учащихся, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах развития личности школьников;
- проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных познавательных действий, обеспечивающих решение различных учебных задач и построение обучающимися картины мира на разных ступенях образования.




Ценностные ориентиры системно-деятельностного подхода к образованию как ведущей социальной деятельности общества приводят к постановке задачи достижения такого личностного результата образования, как формирование гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности посредством разработки трех типов программ:

- программы по формированию гражданской идентичности, направленные на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине (русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т. д.);
- программы по формированию этнокультурной идентичности и региональной идентичности (солидарности с малой родиной – селом, городом, регионом), направленные на приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т. п. (национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т. д.);
- программы по формированию общечеловеческой идентичности, направленные на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством (математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т. д.).

Предложенная систематизация программ по основанию «идентичность» позволяет уйти от механистической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования на федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены примерные образовательные программы.

Указанный выше репертуар программ по формированию гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как идеального представителя гражданского общества:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- гражданский патриотизм;
- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры малой родины;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;

- установка на владение универсальными способами познания мира.

В случае успешного решения задачи формирования гражданской идентичности в контексте образования как ведущей социальной деятельности общества будут достигнуты системные социальные эффекты:

- осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России;
- рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;
- уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам и риска различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т. п.).

* * *

Все эти характеристики системно-деятельностного подхода к образованию в целом, в том числе к проектированию нами нового поколения стандартов школьного образования, вырастают на основе ведущих научных школ, о которых далее и пойдет речь.

# Образование как ценностное полагание: перспектива культурно-исторической педагогики сотрудничества




Педагогика сотрудничества занимает особое место в сфере отечественного образования и культуры в целом. Чтобы пояснить этот тезис, следует коснуться вопроса об истоках, приведших к возникновению педагогики сотрудничества и ее жизни в наше время. С самого начала хотел бы обратить внимание на ту особую систему координат, в которой взращивалась педагогика сотрудничества. Речь идет о педагогике сотрудничества не только как важном феномене образования и педагогики, но и как о социокультурном феномене, который мы должны рассматривать в рамках культуры и политики XX–XXI веков. Она появилась, хотя это часто и не осмысливается, не в безвоздушном пространстве. В подходе ее авторов к образованию как к институту культуры я вижу научные и идеологические истоки, связывающие педагогику сотрудничества, идеи С. Л. Соловейчика с подходом и идеями Л. С. Выготского.

Понимание образования как особого института культуры и, шире, института социализации было характерно для педагогики сотрудничества и в период ее взлета в конце 1980-х — начале 1990-х годов, и в настоящее время, когда о ней говорят: «Это что — инновация?»

Сегодня многие идеи педагогики сотрудничества уже и не инновация. Как мы привыкаем к слову «инновация»... Дайте мне такой микроскоп, чтобы я нашел сегодня школу без «инноваций», «инновационного развития» и «новаторов». Как любила повторять учитель многих управленцев системы образования Т. И. Шамова: «Школы так быстро «развиваются», что не успевают функционировать».

Мы не замечаем, как время расставляет все по своим местам. Вот и педагогика сотрудничества становится нормальной традицией образования. И это прекрасно! Позитивная инновация в своей судьбе рано или поздно, какие бы сложности ни возводились на ее пути, превращается в позитивную традицию, и тогда к ней начинают относиться по-другому.

Но есть и опасность, что инновация, перерождаясь в традицию, становится формой цензуры — вроде того, когда говорят: «Ты что, против Выготского?!» В этих ситуациях можно видеть некоторые социальные метаморфозы, но, чтобы их проанализировать, надо понять, что объединяло таких людей, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и С. Л. Соловейчик.

Эти мыслители в разных словах, в разных формах поставили схожий диагноз кризиса образования в XX и XXI веках. А. Н. Леонтьев го-

ворил, что сегодняшнее образование — это обнищание души при обогащении информацией. С. Л. Соловейчик постоянно подчеркивал, что нужна новая педагогика, в которой личностные отношения учителя с учениками выходят на первое место.

Сегодня все говорят о дифференцированном подходе, индивидуальном обучении. Появился модный лозунг — «личностно ориентированное обучение». Мы поворачиваем «стрелку», как будто образование — это железнодорожные пути: повернул стрелку и пошел бронепоезд на «личность». Что потом будет с личностью?..

С. Л. Соловейчик в 1980-х годах говорил то, что тогда было не совсем понятно. Он говорил о развитии личности ученика, его духовной эволюции. Что же такое развитие личности? Что за этим стоит? Нам всем важно понять, что стоит за самым загадочным явлением на Земле — явлением развития человечности в личности. Это ведь не объем памяти или черты характера (например, вспыльчивость, которой некоторые родители объясняют то, что они «топчутся» на собственном ребенке). Память или характер — индивидуальное в личности.

Различие между индивидом, личностью и индивидностью передается мной с помощью формулы: индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают! Человечность в личности — это мотивационно-ценностные устремления человека. Вот эту идеологию (в позитивном смысле этого слова) проводили Выготский, Леонтьев и Соловейчик.

Человечность в личности — это решение вопросов, ради чего я пришел в этот мир, какой смысл моего существования и что я могу сделать в этом мире. Индивидуальность личности — это мотивы и ценности, которые мы преследуем. Индивидуальность личности выступает как мотивационно-ценностная основа человека.

Человечность в личности — это решение вопросов, ради чего я пришел в этот мир, какой смысл моего существования и что я могу сделать в этом мире.

Хотите сделать портрет индивидуальности личности — не занимайтесь темпераментом или памятью, а сделайте анализ достоинств личности, ее зрелости, ответственности, мотивов ее ключевых линий жизни. О личности можно сказать словами Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе». Главное в личности — личностный моральный, смысловой выбор, или, как говорят, экзистенциальный выбор.

На развитие личности громадное влияние оказал Ян Амос Коменский, великий дидакт. Именно он создал такие миры, в которых мы продолжаем жить и се-

годня. Ему и бросили вызов Выготский, Леонтьев, Соловейчик, вызов в буквальном смысле — его фабрике производства «среднего ученика».

Школа Коменского возникла, когда шла урбанизация, когда надо было быстро подготовить компетентных профессионалов — не вагантов, а тех, кто быстро решает конкретные типовые задачи. Преклоняюсь перед Коменским-дидактом, но вместе с тем понимаю, что он нам подарил урок как авторитарную форму общения учителя с учеником.

Призыв к повороту от массовой школы производства «среднего ученика» к школе развития личности и свободы – начало мировоззренческого переворота.

Авторитарная форма общения исключает сотрудничество. В авторитарной форме общения учитель — лидер, который все знает, все видит, все понимает и делает первым свой ход. Авторитарное общение всегда идет по одной схеме: один вещает, другой внемлет. Учитель всегда стоит перед вами и имеет право на манипуляцию сознанием.

В своей классической форме урок всегда — манипуляция сознанием (я говорю здесь о психологических реалиях и реальном подтексте). Многие педагоги, в том числе Песталоцци, Дистервег, Дьюи, считали, что мир Коменского — это реальность, и другой нет.

Поэтому призыв к повороту от массовой школы производства «среднего ученика» к школе развития личности и свободы, как и к повороту педагогики к развитию личности, был началом мировоззренческого переворота.

Это был не просто переворот в педагогике, это была не реформа образовательных «технологий» — это было началом реформы социального образа жизни школы.

Произошла децентрация. Вместо того чтобы у доски в классе стоял учитель, как единственная, авторитарная фигура, мы делаем уникальный шаг и говорим: «В центре — со-действие, в центре — развитие». Не адаптация, а развитие! Говорят порой: наша задача – подготовить «адаптивного» ученика, «адаптивного» студента. Потом мы измеряем его ЕГЭ и хотим получить, вслед за Коменским, «социального адаптанта». И это во много раз ухудшает то, что делал Ян Амос Коменский...




При всем положительном, что рождается в ходе модернизаций, главным вопросом остается личность

учащегося, в понимании которой педагогика сотрудничества резко расходится с авторитарной педагогикой. И сегодня это так же актуально, как и в начале 1990-х годов, когда особую остроту приобрели идеи Л. С. Выготского и С. Л. Соловейчика: школа — институт формирования культурной и гражданской идентичности личности.

Эти идеи звучат более чем актуально: образование не сфера услуг, а институт становления культурной идентичности. Идеи Выготского и Соловейчика сегодня актуальны и в политическом контексте. Хотя услуги в образовании в известном смысле слова есть, но сводить все образование к сфере услуг — ошибочно! На это указывает все содержание, весь дух педагогики сотрудничества.

Нет более страшного одиночества, чем одиночество в толпе.

Педагогика сотрудничества — это прямое продолжение в культурном плане науки педологии; она по своему существу есть поддержка развития личности. Почему в свое время педология была уничтожена известным Постановлением ЦК ВКП(б) 1936 года? Потому что была институтом развития и диагностики ценностного развития личности. Такие исследователи, как С. Т. Щацкий, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, были подвергнуты жесткой социальной критике, по ним прошел каток тоталитарного государства. Но идеи педологии возродила педагогика сотрудничества — у них одни культурные корни, хотя и разные контексты. Для того времени высказывать подобные идеи было достаточно непросто.

Провозглашение идей сотрудничества стало актом гражданского героизма, ведь часто «гражданского героя» одевают в одежды «странного», некоего «полубезумца» (вспомните Чаадаева или Чац-

*Владимир Лифшиц*

## Квадраты

И всё же порядок вещей нелеп.
Люди, плавящие металл,
Ткущие ткани, пекущие хлеб, –
Кто-то бессовестно вас обокрал.
Не только ваш труд, любовь, досуг –
Украли пытливость открытых глаз;
Набором истин кормя из рук,
Уменье мыслить украли у вас.
На каждый вопрос вручили ответ.
Всё видя, не видите вы ни зги.
Стали матрицами газет
Ваши безропотные мозги.

Вручили ответ на каждый вопрос...
Одетых и серенько и пестро,
Утром и вечером, как пылесос,
Вас засасывает метро.
Вот вы идёте густой икрой,
Все, как один, на один покрой.
Люди, умеющие обувать,
Люди, умеющие добывать.
А вот идут за рядом ряд –
Ать-ать-ать-ать, –
Пока ещё только на парад,
Люди, умеющие убивать...

кого), которые говорят что-то непонятное для многих. Нет более страшного одиночества, чем одиночество в толпе. Для этого и нужен гражданский героизм, которым обладали Выготский, Соловейчик, Сахаров...

Возможно, такое понятно не всем. Сегодня популярны прагматики. Один из VIP-менеджеров, занимающийся развитием и спонсорством в сфере образования, сказал мне: «Как вы, шестидесятники-романтики, мне надоели — бизнес надо делать... Интернет, информационные технологии вводить в школы, например...» Безусловно, надо и это. Но без ценности личности, без идеи свободного человека не возник бы и сегодняшний прагматизм.

Технологии приходят и уходят. Но технология без ценности никому не нужна, потому что технология может работать на совершенно разные вещи. В ней часто нет ценностного, мировоззренческого ориентира. В педагогике сотрудничества ее главная идеология — ценностные ориентиры, которые помогают найти путь в этом полном неопределенности мире.

Здесь основным становится не индивидуальный, а ценностно-личностный подход. Это первое. И второе — поддержка развития свободного человека, свободной личности.

В «Манифестах педагогики сотрудничества» это четко сформулировано. И здесь опять можно увидеть перекличку Выготского и Соловейчика.

Развитие свободной личности — это обеспечение духовной эволюции личности.

Свободный человек — тот, кто имеет свою нравственно-ценностную позицию.

Но вот однажды, средь мелких дел,
Тебе дающих подножный корм,
Решил ты вырваться за предел
Осточертевших квадратных форм.
Ты взбунтовался. Кричишь: – Крадут!.. –
Ты не желаешь себя отдать.
И тут сначала к тебе придут
Люди, умеющие убеждать.
Будут значительны их слова,
Будут возвышенны и добры.
Они докажут, как дважды два,
Что нельзя выходить из этой игры.

И ты раскаешься, бедный брат.
Заблудший брат, ты будешь прощён.
Под песнопения в свой квадрат
Ты будешь бережно возвращён.
А если упорствовать станешь ты:
– Не дамся!.. Прежнему не бывать!..
Неслышно явятся из темноты
Люди, умеющие убивать.

Ты будешь, как хину, глотать тоску,
И на квадраты, словно во сне,
Будет расчерчен синий лоскут
Чёрной решётки в твоём окне.

*1973*

# Совместные действия развитие личностности

Единое образовательное пространство важно для совместного действия в целях создания культурной идентичности личности.

Л. С. Выготский в своих письмах, которые опубликованы недавно, подчеркивал: «...мы должны с вами создать психологию свободного человека». Это — наша главная задача. И для С. Л. Соловейчика высшей ценностью также была свобода.

Мы с вами можем придумывать любые «системы». Но педагогика должна перейти от систем – к судьбам. Вот что нам необходимо и вот на чем настаивал Л. С. Выготский. Такова линия, которая объединяет Выготского, Соловейчика и нас.

Развитие свободной личности — это обеспечение духовной эволюции личности. Свободный человек — это такой человек, которым трудно управлять. Свободный человек тот, кто имеет свою нравственно-ценностную позицию. Свободный человек выше адаптации. Он всегда живет «поверх барьеров» (если использовать поэтический троп Пастернака).

Педагогика сотрудничества — педагогика ращения личности поверх барьеров, поверх квадратов (если вспомнить одноименное стихотворение Владимира Лившица 1973 года). В этом смысле педагогика сотрудничества — это педагогика гражданского общества, поскольку гражданское общество состоит из личностей, а не из роботов, не из конформистов или адаптантов. Ее социокультурный смысл уникален и очень важен для нас. С позиций гражданского общества такие мастера педагогики сотрудничества не говорят о перегрузках, не спорят о том, 11 или 12 лет надо учиться в школе или кого и как тестировать. Они говорят о ценностных горизонтах личности. В этом не только уникальность педагогики сотрудничества, но и ее симбиоз, сращивание с культурно-исторической психологией Выготского.

И еще один важный аспект — понятие сотрудничества. Мы не понимаем, плохо улавливаем его особый смысл. А ведь сотрудничество — это организация школьной жизни на основе совместных действий. Укажу на три особенности совместных действий:

- Совместные действия выступают как процесс порождения ценностных установок и мотивов личности, становления различных межличностных и групповых отношений. Здесь видно различие между личностно ориентированным обучением и педагогикой сотрудничества, поскольку в педагогике сотрудничества, если смотреть на нее через линию связи Выготский—Соловейчик, совместные действия порождают личность; сила совместных действий в том, что они порождают мотивы, установки, моральные



нормы кооперации. Приобщение к знаниям идет не через дрессуру, а через совместные действия.

- Совместные действия, по Выготскому и Соловейчику, выступают как культурные орудия развития личности. Если я как педагог хочу получить какой-то результат, то я должен заниматься проектированием, организацией совместных действий педагога и ребенка. Именно через них, а не через обращение к сознанию, идет процесс изменения сознания личности.
- Совместные действия выступают как движущая сила развития личности и социальной группы. Здесь я еще раз обращаю внимание на довольно сложную архитектуру совместных действий, которые порождают личность, ведут за собой развитие личности, организуют управленческие действия, в том числе и в системе управления образованием.

Сегодня управленческие отношения, отношения между обществом, государством и образованием строятся в опасной логике обмена, а не сотрудничества. Это логика сферы услуг: сколько дашь, столько и получишь. Главное, что не учитывают все наши модернизаторы, – эффект социальной консолидации общества, ресурсом которого становится образование. Оно должно строиться в логике гражданского общества.

Образование — это «социальный лифт», дорога «вверх», образование выравнивает стартовые возможности и служит главным фактором стратообразования.

Мы, кроме того, привыкли, не задумываясь, повторять: нам нужно единое образовательное пространство. Но для чего? Пространство важно не само по себе, а для совместного действия в целях создания культурной идентичности личности. Ведь образование задает идентичность нашей культуры в смысле не этнокультурной идентичности, а общей идентичности культуры, благодаря чему мы видим себя гражданами одной страны. Именно это первично, а не собственно пространство образования как таковое.

Важны социальные эффекты образования, о чем мало говорят, но что значимо в современных условиях. Образование — это «социальный лифт», дорога «вверх», так как оно выравнивает стартовые возможности и служит главным фактором стратообразования. Но оно же может выступать и как «социальный колодец», так как подростка, не получившего академического развития и возможности завершить образование, общество опускает «вниз». Поэтому для нас образование становится «социальным миксером», так как перемешивает социальные слои. И в этом – один из важнейших эффектов образования и факторов развития общества, о котором не надо забывать.



*Симон Соловейчик*

Этот социальный эффект важен потому, что в сфере образования отношения сегодня строятся как потребительские, как отношения

клиента и продавца услуг. А нужны отношения партнерские, отношения сотрудничества, совместного действия. Без понимания важности установки на сотрудничество и развитие свободной личности, без понимания ценности совместных действий сфера образования может остаться навсегда в роли просителя.

Педагогика сотрудничества — это перспектива образования и проект строительства в нашей стране гражданского общества.

Отношение к образованию должно определяться тем, что оно играет в обществе уникальную роль — роль раствора культуры. В этом контексте педагогика сотрудничества — это не вчерашний и даже не сегодняшний день, а перспектива образования и проект строительства в нашей стране гражданского общества.

Лев Выготский говорил: либо обучение ведет за собой развитие, либо обучение плетется в хвосте у развития. Эта идея актуальна и сегодня: мы как общество будем плестись в хвосте развития, если будем думать и жить потребительски. Государство и общество, все мы должны исходить из того, что образование в стране — это ценностное полагание, а сфера образования — ключевая интеллектуальная и ценностно-духовная сфера жизни общества, которая ведет за собой развитие общества и определяет ценностные горизонты нашей культуры.

# Леонид Занков и современное образование: перспектива педагогики развития

**Как становление системы Л.В. Занкова повлияло на развитие российского образования? Как Вы оцениваете вклад ученого в развитие педагогической науки?**

– Фигура Занкова – одна из интереснейших в истории российского образования.

Леонид Владимирович Занков родился как ученый в системе научной школы Льва Семеновича Выготского. Эту школу называют культурно-деятельностной, культурно-исторической школой психологии. Она привнесла в XX век совершенно иные образцы и парадигмы мышления. Это гуманистическое мышление, ориентированное прежде всего на развитие личности и на попытку, как говорил Л. С. Выготский, от системы перейти к судьбам. На этом делался особый акцент, поскольку момент перехода от систем к судьбам невероятно важен для понимания творчества Занкова.

Школа Выготского всегда отстаивала ценности либерального мировоззрения, идеи свободы, а не дрессуры в развитии личности. Эти идеи проходили через все творчество Выготского и его самых близких учеников. Среди них мы хорошо знаем Алексея Николаевича Леонтьева, Александра Романовича Лурия, Даниила Борисовича Эльконина, Петра Яковлевича Гальперина и уже их учеников, например ученика Эльконина – Василия Васильевича Давыдова.

Обратите внимание, в прямой линии школы Выготского не всегда звучит имя Леонида Владимировича Занкова. Почему? Дело в том, что Занков, унаследовав от Выготского педологию, ушел в теорию обучения, тем самым вынеся весь потенциал творчества культурно-деятельностной психологии в контекст идеологии обучения. Но, сделав это, он сразу как бы оказался в другой команде, команде педагогов, и пошел своим путем. По большому счету, Занков стал Штирлицем в педагогике. Он внутри педагогики продолжал шлифовку и развитие культурно-исторической психологии.



## Развитие индивидуальности

В сегодняшней реальности – в период болезни инновациями – я бы посоветовал четко различать сущность инноваций. Есть инновации, которые в ходе своей активной работы в классе придумали педагоги-новаторы (В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова и др.). Их инновации я называю инструментальными. А есть инновации, за которыми стоит мощная научная методология. Такие инновации я называю культурно-историческими. Я всегда развожу эти типы инноваций. Система Л. В. Занкова – это культурно-историческая инновация, которая существует уже более 50 лет и продолжает развиваться. Это еще раз подтверждает ее востребованность, в отличие от того, что происходит с инновациями многих других педагогов-новаторов, изобретателей одной идеи, гиперболизирующих свой метод и видящих его как единственный.

Поэтому для меня сегодня невероятно важно, чтобы мы четко понимали глубинное идейное единство реальных культурно-исторических инновационных линий, связанных со школой Л. С. Выготского, – линий Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. И тут и там мы имеем реализацию развития высших психических функций через обучение. И тут и там мы переходим от обучения к развитию индивидуальности человека. И тут и там мы от «холодных» дидактических систем переходим к судьбам.

– Приходится слышать критику в адрес ведущего дидактического принципа системы Занкова: обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности. Оппоненты считают, что следование этому принципу приводит к недоступности обучения для большинства детей. Результаты системы в практике школы их не убеждают...

– Один из великих психологов XX века, Курт Левин, разработал классические методы диагностики уровня притязаний, соотношение идеального и реального «Я», соотношение уровня ожиданий и уровня достижений. Если мы взглянем с учетом работ Выготского и Левина на Занкова, то совершенно по-другому поймем идеологию трудностей. Когда Занков говорит, что обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности, имеется в виду обучение на том уровне трудности, который приносит успех или неудачу, т. е. идет поиск уровня трудности, который является не только решением задачи, а одновременно возможностью двигаться в личностном плане развития. Вот что говорил Занков. Шкала притязаний, – и отсюда шкала задач, и отсюда шкала сложности, отсюда методики уровня достижения успеха, то, что сегодня называют «мотивацией достижения».

Вот в каком контексте надо оценивать шкалы сложности задач Занкова и вот в каком контексте надо двигаться вслед за Занковым, применяя это к современному обучению.



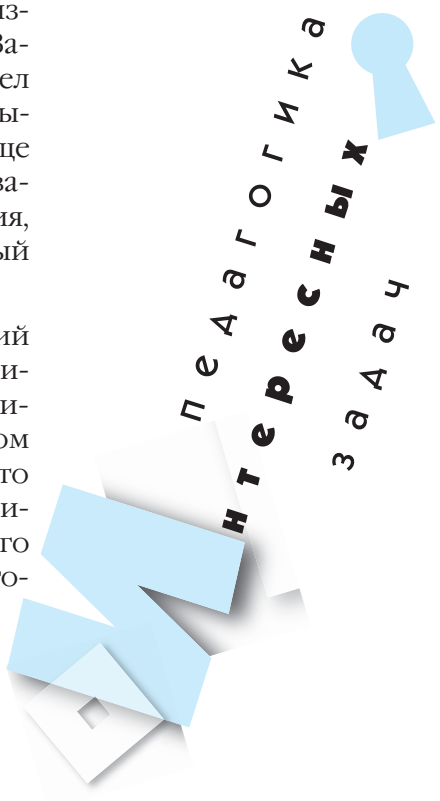

– Что еще дает ребенку, ученику система Занкова? Влияет ли она на личностные качества маленького человека?

В результате своих усилий Занков создает инновационное направление – «педагогику развития», а тем самым говорит: я против дрессуры, я против того, чтобы ребенок превращался в живого робота, я против того, чтобы ребенок был хомяком, держащим за щекой всю сумму знаний. Мой человек – это решающий задачи человек, это стремящийся к успеху при решении задачи человек, а не человек как сумма знаний, умений и навыков.

И эта линия Занкова сегодня идеологически, вместе с линией Выготского, Эльконина и др., является передовой линией, какие бы трудности в техниках Занкова мы ни испытывали для современного образования. И эта линия Занкова наиболее им реализована в начальном школьном образовании. И эта линия Занкова может быть реализована, если мы додумаемся и пойдем этим путем в предшкольном образовании, которое в нашем государстве становится фактически одной из новых ступеней образования. Речь идет не столько о трудных для ребенка задачах, а именно об интересных задачах. Педагогика Занкова – это педагогика интересных, «дразнящих задач».

Не «я [ребенок] решаю задачи», а «я меряю себя в этой задаче, измеряю возможность своего личностного роста в этой задаче». Занимаясь познанием, занимаясь обучением, Занков всегда имел в виду, говоря о трудности задачи, тот план сознания, который Выготский называет «мотивационный потаенный план». И это еще одна из черт педагогики Занкова как новой парадигмы образования. Это, по большому счету, педагогика личностного развития, впервые построенная на психодидактике. Занков – безусловный лидер направления психодидактики.

И в нашем разговоре опять все сходится. Психолог, выросший в научной школе Л. С. Выготского, выстраивает педагогику развития. Такой психолог, естественно, должен был уйти от сухой дидактики к судьбам, что и выразилось в принципиально ином содержании открытых Занковым дидактических принципов. Это различие хорошо, на мой взгляд, выражено в понятии «психодидактика». Ведь Занков все время подчеркивал, что построение его образовательной системы выходит за пределы дидактики и мето-



дики в их обычном понимании. Именно то, что выходит за их пределы, и стало важнейшим условием высокой результативности этой системы: развитие нравственных качеств и эстетических чувств, воли, формирование духовных потребностей, в том числе внутреннего побуждения к учению.

– В чем Вы видите актуальность психодидактики Л. В. Занкова для современной школы?

– По сей день борьба вокруг принципов вариативного и развивающего образования служит лакмусовой бумажкой государственной политики в системе управления образованием, индикатором движения исторического барометра между полюсами либерализма и тоталитаризма в нашем Отечестве, показателем того, имеем ли мы дело с модернизацией системы образования или же с беспомощной и шумной имитацией попыток преодоления глобального кризиса образования. Педагогическая система развития Л. В. Занкова до парадоксальности современна и своевременна. Ее востребованность или невостребованность государством может служить той самой лакмусовой бумажкой. Я рад за наше Отечество, что в данный момент и система Л. В. Занкова, и система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова являются государственными образовательными системами.

– Как бы Вы охарактеризовали учителя (руководителя школы), соответствующего вызову XXI века?

– Во все времена живет мечта об учителе как о гуру, как о ребе, как о мудреце, поскольку именно учителю надлежит ввести ребенка не только и не столько в мир знаний, сколько в мир культуры. Поэтому, когда я говорю об учителе нашего времени, я прежде всего говорю о социально компетентном человеке, человеке, который имеет горизонты развития, перспективы развития, о человеке, который не только учит детей, хоть это дело невероятно важное. Я когда-то написал:

Цени учителя не за потоки слов,
Не за уменье говорить, а за уменье слушать.
Учитель! Выше нет в стране постов.
Учителя, спасите наши души!

И эти строки для меня остаются, в общем-то, выражением моей позиции сегодня. Когда мы вслед за Выготским говорим, что обучение ведет за собой развитие, то я бы сделал несколько парадоксальный акцент: обучение ведет за собой развитие

не только ребенка, обучение ведет за собой также развитие учителя. Поэтому учитель – это перманентно поисково-обучающееся существо. В идеале – я говорю об идеалах, конечно, – он должен обладать критическим мышлением и не просто работать по формуле ориентации на авторитеты, в том числе на авторитет власти. Он должен, по сути дела, перейти от авторитета власти к власти авторитетов, которые он отстаивает и завоевывает в полной трудностей и противоречий школьной жизни.

– Как Вы думаете, обучение детей по системам развивающего обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова смягчает или усложняет проблему преемственности между начальным и основным звеньями школы?

– Вопрос очень сложен. Дело все в том, что для представителей традиционного обучения оно, безусловно, усложняет эту проблему. Но ведь системы Занкова и Эльконина – Давыдова дают ребенку главное, о чем мы говорили не раз: эти системы пытаются создать компетенции по обновлению компетенций. Они нацелены на то, чтобы научить учиться. А если мы научили ребенка учиться благодаря идеологии Занкова и Эльконина – Давыдова (а это в самом широком смысле идеология Выготского), то мы и подготовили к другому ви́дению основного звена школы. Конечно, ребенок столкнется после системы Занкова с целым рядом трудностей. Он не привык превращаться в человека, который пассивно усваивает знания, тем самым это увеличит возможность, точнее, вероятность своего рода поединка между ребенком и школой. Но в этом поединке, если ребенок так или иначе усвоил идеологию и технологию развития и обрел первые эмбрионы способности обучаться самому, в этой идеологии выбор все равно останется за ним. Надеюсь, может остаться за ним.




– Цель системы Л. В. Занкова – общее развитие каждого ребенка. Основы системы обучения, которая работает на эту цель, заложены, как мы уже говорили, 50 лет назад. 50 лет – это много или мало?

– Я исповедую формулу Станислава Ежи Леца: канонизация убивает в моих глазах человека, которого я мог бы считать святым. Если мы канонизируем Занкова, значит, мы умертвим его систему. Поэтому 50 лет – это сверхдостаточно для того, чтобы похоро-

нить любую систему. И 50 лет – это серьезное испытание для того, чтобы эту систему развивать, а не канонизировать. Система Занкова, с моей точки зрения, актуальна для современной школы прежде всего своим мировоззренческим идеологическим потенциалом, потенциалом, который она несет вслед за культурно-исторической психологией и педагогикой развития. Поэтому она во многом определяет будущее. Но в чистом виде система Занкова, с моей точки зрения, вряд ли сможет существовать как лабораторная чистая культура.

В современной образовательной ситуации открывается путь коммуникации между этими психолого-педагогическими системами, которые следует рассматривать не как альтернативные, а как вариативные пути развития школьной жизни.

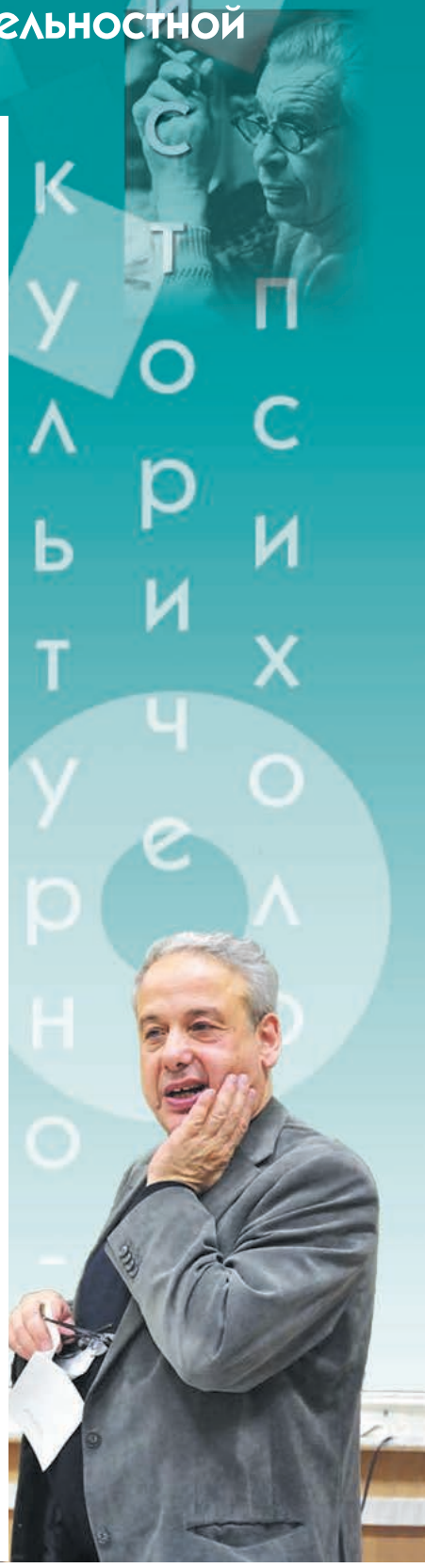
# Вперед к Даниилу Эльконину: перспективы культурно-деятельностной психологии образования

В небольшой статье о своем друге и учителе Льве Выготском, озаглавленной «Л. С. Выготский сегодня», Даниил Борисович Эльконин писал: «...часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом, на том основании, что много работал с детьми. Да, он действительно работал с детьми. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, т. е. решал коренные вопросы психологии в целом».

Эти слова, сказанные Д. Б. Элькониным о классике мировой психологии Льве Выготском, могут быть с полным основанием отнесены и к жизнетворчеству самого Даниила Борисовича Эльконина.

В чем секрет социального бессмертия идей Д. Б. Эльконина? По каким причинам рефлексия научной идеологии Л. С. Выготского как истока неклассической психологии, прозвучавшая в докладах Д. Б. Эльконина в 1981 и в 1984 годах , воспринимается многими из нас как откровение и находит все больший резонанс в постмодернистской герменевтической методологии науки и культуры XXI века? По каким историческим и политическим причинам исполненный духом гражданского героизма и воплощающий методологию культурно-исторической психологии эльконинский Проект развития системы образования в нашей стране и преодоления системного кризиса образования в рамках нашей цивилизации по сей день остается не только сегодняшней, но и наиболее действенной программой выхода из глобального кризиса образования?

Для поиска ответов на все эти и многие другие вопросы, возникающие в процессе постижения уникального мира идей Д. Б. Эльконина, понадобится напряженная работа, которая уже ведется многими поколениями психологов, педагогов и методологов науки, прямыми учениками Даниила Борисовича Эльконина и учениками его учеников, а также наиболее дерзкими учителями в школах России и разных школах в самых разных уголках нашей планеты. Историческая и психологическая правда состоит в том, что круг идей Д. Б. Эльконина, которого никогда жизнь не баловала чинами, наградами и званиями, в последнее десятилетие XX века стал достоянием требовательного и критически настроенного учительского сообщества. В этом смысле Д. Б. Эльконин стал в учительской среде, прежде всего в культурном инновационном движении учителей, своего рода символом народного психолога, точно так же, как Булат Окуджава в свое время стал



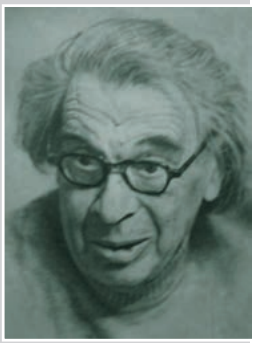
культурно-историческая психология

для интеллигенции символом народного поэта. И в этом смысле в завершающем десятилетии XX века сбылось предсказание одного из самых выдающихся и любимых учеников Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, сделанное в предисловии к «Избранным психологическим трудам» Д. Б. Эльконина в 1989 году: «Результаты его (Д. Б. Эльконина. – *А. А.*) исследований весьма значительны, и очень важно, чтобы они с помощью его учеников и последователей оказали столь же значительное влияние на нынешнюю науку и современную педагогическую практику. Для этого сейчас складываются благоприятные условия».

Еще раз повторюсь, что поиск ответов на обозначенные выше вопросы – дело еще не одного поколения последователей культурно-исторической психологии. В этой же короткой статье, посвященной 100-летию со дня рождения Даниила Борисовича, я попытаюсь лишь оправдать ее название, являющееся перифразом афористического высказывания Д. Б. Эльконина «Назад к Выготскому». Для этого я обращусь прежде всего к анализу потаенного плана сознания Д. Б. Эльконина – его дневниковым записям 1965–1983 годов, выдержки из которых увидели свет благодаря сыну Д. Б. Эльконина – Борису Эльконину в 1989 году.

Эти дневники – недооцененный поразительный исторический и человеческий документ. При чтении дневников невольно всплывает эпизод из романа Л. Н. Толстого – объяснения в любви Кити и Левина при помощи только начальных букв, приводимый Л. С. Выготским в его труде «Мышление и речь» в качестве яркой иллюстрации психологии понимания, психологической природы внутренней речи. В этих дневниковых записях Д. Б. Эльконин, как и А. Н. Леонтьев в сделанных исключительно для самого себя заметках, не только приоткрывает личностный смысл своих работ, но и яркими штрихами намечает различные линии развития неклассической психологии. По этим штрихам, как по начальным буквам в интимном диалоге Кити и Левина, внимательный читатель приоткрывает целый веер возможностей построения нашей науки – будущих теорий социальной периодизации развития личности ребенка и самоорганизации личности, оригинальной концепции о месте детства в биологической эволюции различных видов, новый этап представлений о роли ведущей деятельности в развитии ребенка, самобытные идеи об инструментальном самонаблюдении как культурном орудии овладения своим поведением, социо-

Смыслы преобладают над значениями, а мотивационно-потребностная сторона – над операционально-технической.

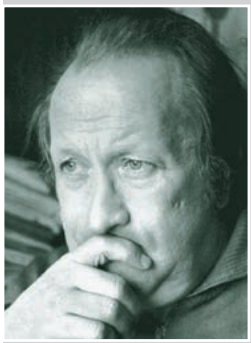


*Даниил Эльконин*

генетической психологии знаков, а также родственные современной синергетике размышления о порядке и хаосе... В дневниковых записях Д. Б. Эльконина смыслы преобладают над значениями, а мотивационно-потребностная сторона жизненной биографии Д. Б. Эльконина – над операционально-технической стороной его деятельности.

Первый и важный вывод, который напрашивается при прикосновении к лаборатории жизнетворчества Д. Б. Эльконина, содержащейся в его дневниках, заключается в том, что школа неклассической культурно-исторической психологии предстает как подлинное Единство Разнообразия. Все разговоры о взаимоотношениях в школе культурно-исторической психологии, о непреодолимых различиях культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, теории учебной деятельности и концепции психологии игры самого Д. Б. Эльконина и т. п. основаны на механистическом понимании сути научной школы как пространства одномыслия, а также на исторической слепоте к переплетению судеб людей и идей в социально-историческом контексте эпохи.

В своих дневниках Д. Б. Эльконин в реальном и идеальном планах сознания непрерывно ведет беседы с Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, споря с ними и, что особенно важно, благодаря им споря с самим собой. Он общается со своими соратниками, пользуясь оброненной в дневниках формулой самого Д. Б. Эльконина, как с «Вращенными Другими». И Выготский, и Гальперин, и Леонтьев, и Запорожец... постоянные жители его сознания как «совокупного действия» (Д. Б. Эльконин) школы культурно-исторической психологии. Самое существо этих диалогов может быть передано следующим фрагментом дневниковых записей: «...проговаривание другому помогает понять, сформулировать свою мысль! Не «спор», как думал Пиаже, а взаимопонимание. Поэтому «диалог» не как спор, а как разъяснение с учетом точки зрения другого» . В диалогах о роли ведущей деятельности в развитии личности ребенка, о природе интериоризации и психологии игры, о месте знака в организации поведения личности Д. Б. Эльконин полемизирует со своими коллегами по школе,



*Василий Давыдов*

Школа неклассической культурно-исторической психологии предстает как подлинное Единство Разнообразия.

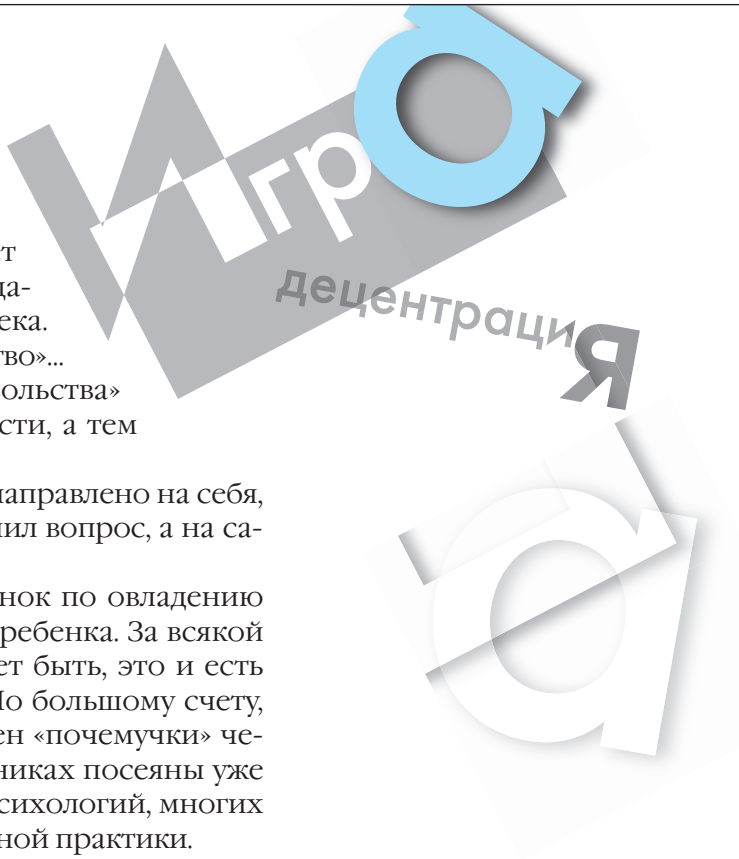
Школа культурно-исторической психологии – это единство Разнообразия. Разнообразия Миров, находящихся в диалоге друг с другом.

Диалог – не спор, а разъяснение с учетом точки зрения другого.

ищет, говоря его словами, «не соответствия» его идеям, а «несоответствия», в котором видит внутренний источник любого развития.

Необходимо раз и навсегда понять, что к развитию школы культурно-исторической психологии полностью приложим сформулированный выдающимся биопсихологом В. А. Вагнером закон эволюции по «смешанным», а не чистым линиям, положенный Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым в основу системного анализа истории высших форм поведения. Линии мышления Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина, Б. В. Зейгарник, Л. И. Божович, П. И. Зинченко и... Д. Б. Эльконина – это в буквальном смысле «смешанные», а не «чистые» линии развития этой школы неклассической психологии. Они переплетены и человеческими судьбами, и идеями, и социально-исторической ситуацией развития XX века. Все эти линии мышления, развивающиеся в диалоге друг с другом, – разные, но равные по своему социальному эффекту в методологии науки. Каждая из линий мышления в школе культурно-исторической – это Школа в Школе. И в этом смысле оправданно говорить в истории и теории современной психологии об обогащающем друг друга разнообразии школ – школы А. Н. Леонтьева, школы А. В. Запорожца, школы А. Р. Лурия, школы П. Я. Гальперина, школы Б. В. Зейгарник и, конечно, школы Д. Б. Эльконина. Все эти школы точно так же воплощают Проект культурно-исторической психологии в науке и социальной практике, как, например, течение акмеизма в поэзии воплощают миры Н. Гумилева, А. Ахматовой, М. Цветаевой и О. Мандельштама. Но сказать об О. Э. Мандельштаме: «только акмеист», точно так же, как о Д. Б. Эльконине: «только последователь Л. С. Выготского», будет верно, но явно недостаточно. Поэтому еще раз подчеркну, что школа культурно-исторической психологии – это единство Разнообразия. Разнообразия Миров, находя-






щихся в диалоге друг с другом. Среди этих миров – многомерный мир Д. Б. Эльконина. Еще одной особенностью мира Д. Б. Эльконина является его перманентное «святое недовольство» самим собой. В 1977 году Д. Б. Эльконин роняет в своих дневниках мысль, к которой затем возвращается вновь и вновь: «Человек – всегда два человека. В основе духовного движения – «святое недовольство»...

...Начал размышлять по поводу «святого недовольства» как внутренней движущей силы развития личности, а тем самым и всего психического развития...

Но суть дела в том, что «святое недовольство» направлено на себя, оно требует самоизменения. Я уже думал, что решил вопрос, а на самом деле только поставил его.

За всякой задачей, которую ставит себе ребенок по овладению каким-либо предметом, всегда лежит изменение ребенка. За всякой внешней задачей стоит внутренняя задача. Может быть, это и есть «пролегомены» ко всей будущей психологии?» По большому счету, Д. Б. Эльконин пронес присущий детству феномен «почемучки» через всю свою жизнь. Именно поэтому в его дневниках посеяны уже упоминаемые выше эмбрионы многих будущих психологий, многих будущих возможностей развития науки и социальной практики.

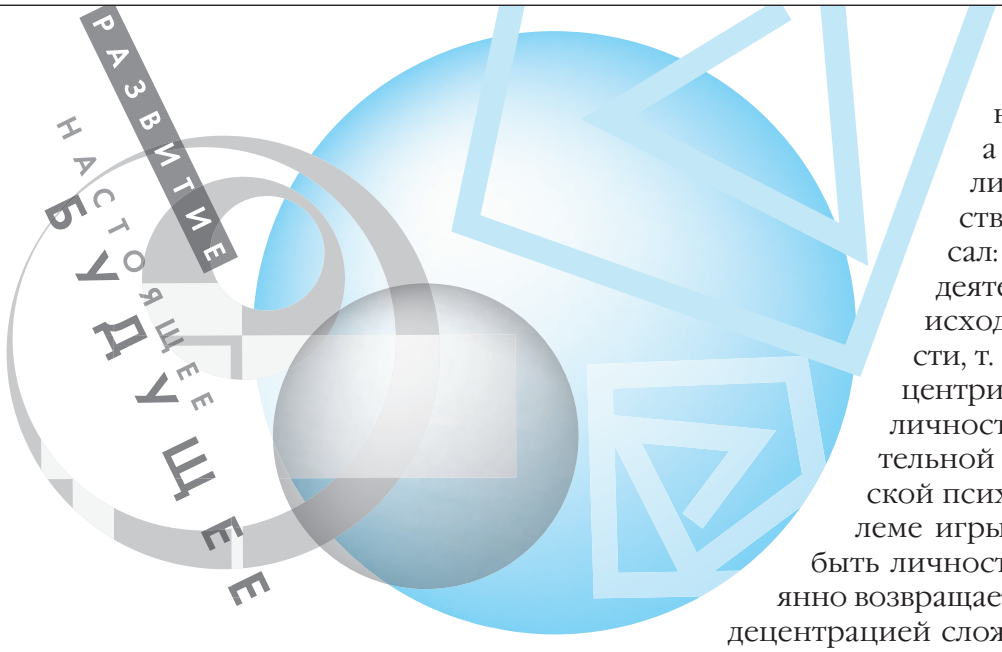
Среди этих линий прежде всего назову намеченную в 1983 году линию развития психологической теории личности. Д. Б. Эльконин отмечает в своем дневнике: «Мелькнула мысль о личности. Определение: личность – высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя. Может быть, когда-нибудь напишу статью «Еще одна психологическая теория личности». Надо будет под этим углом зрения посмотреть Л. С. Выготского с его концепцией знакового опосредования и произвольности, а также Спинозу».

Личность – психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя.



*Бенедикт Спиноза*

Весьма знаменательно, что Д. Б. Эльконин неоднократно обращается к идеям о взаимоотношении аффекта и интеллекта Спинозы, философию которого Л. С. Выготский называл одной из величайших революций духа, переворотом в прежней системе мышления. Именно с линией Спинозы, а не с линией Декарта Д. Б. Эльконин связывает будущую психологию личности. Обращение Д. Б. Эльконина в 1983 году к необходимости разработки психологии лич-




ности – это не боковой ход, а смысловой стержень различных периодов его творчества. Еще в 1965 году он писал: «...для меня главное: игра – деятельность, в которой происходит «децентрация» личности, т. е. изживание детского эгоцентризма». К тайне децентрации личности, в отличие от познавательной децентрации в генетической психологии Ж. Пиаже, к проблеме игры как школы возможности быть личностью Д. Б. Эльконин постоянно возвращается, связывая с социальной децентрацией сложный процесс построения личности. Представление о необходимости разработки психологии личности проступает и за теорией учебной деятельности Д. Б. Эльконина. Так, в 1968 году он пишет: «...если верно, что учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект, т. е. сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки – каких-то этапов «самовоспитания». Поэтому гипотетически можно утверждать, что уровень сформулированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности. То, что мы до сих пор не уловили этой закономерной связи, – наша ошибка, вернее, недосмотр». Приходится с грустью констатировать, что недосмотр закономерной связи учебной деятельности с уровнем развития личности оборачивается каскадом уже не просто недосмотров, а прямых ошибок в современных вариантах модернизации системы отечественного образования.

Учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект.

Одной из самых конструктивных линий в жизнетворчестве Д. Б. Эльконина является стратегия развития системы образования, разрабатываемая им в течение многих лет жизни. Кульминацией этой линии является текст Д. Б. Эльконина, появившийся в 1984 году в журнале «Коммунист», а затем опубликованный в 1989 году под названием «Размышления о перестройке советской системы образования». Идеи этой статьи реализованы в психолого-педагогической системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Именно эти идеи стали основой доктрины вариативного развивающего смыслового образования, наиболее интенсивно реализуемой в образовательной политике и идеологии России в период с 1992

по 1998 год. По сей день борьба вокруг принципов вариативного и развивающего образования служит лакмусовой бумажкой государственной политики в системе управления образованием, индикатором движения исторического барометра между полюсами либерализма и тоталитаризма в нашем Отечестве и показателем того, имеем мы дело с модернизацией системы образования или же с беспомощной и шумной имитацией попыток преодоления глобального кризиса образования. Написанная Д. Б. Элькониным в 1983 году статья о стратегии развития школьного образования до парадоксальности современна и своевременна.

Мы вновь наступаем на те же грабли, обсуждая механическое увеличение времени школьной жизни до 12-летнего образования вместо того, чтобы изменить, как настаивал Д. Б. Эльконин, консервативную технологию обучения.

Внутренняя познавательная мотивация во многом определяет психологическое время и ресурсы развития личности ребенка.

Мы с достойным лучшего применения сил общества боремся как в 1960 и в 1984 годах с внешней почасовой перегрузкой учебных планов школьников вместо того, чтобы в самом процессе учебной деятельности порождалась, как доказывал Д. Б. Эльконин, внутренняя познавательная мотивация, во многом определяющая психологическое время и ресурсы развития личности ребенка.

Мы играем почти по всей стране в Единый государственный экзамен (ЕГЭ), подменяя, как это обосновывал Д. Б. Эльконин, грубым отбором, построенным на оценке репродуктивного воспроизведения стандартных знаний, столь необходимую нашей школе диагностику развития личности и обеспечения контроля за ходом развития школьника. И наконец, мы вновь делаем школу козлом отпущения за грехи государства, устраивая плач Ярославны по утрате воспитания в сфере образования. В связи с этим напомню мысль Д. Б. Эльконина, лаконично выраженную в его дневниковых записях 1977 года: «Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание – процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом расширенного воспроизводства, а это возможно только в том случае, если при воспитании предвидится будущее. Дети требуют от общества представления о его собственном будущем. А родители воспитывают своих детей «по образу и подобию своему» . Точнее не скажешь. Иными словами, стратегия воспитания подрастающих поколений зависит от решения такого «простого» вопроса, как вопрос о проектировании идеологии общества, т. е. о политическом моделировании образа потребного будущего России.




Вот лишь немногие положения из бесценной россыпи идей в научных дневниках Д. Б. Эльконина, идей, из которых возрастает неклассическая психология будущего. К этим идеям полностью применима намеченная Д. Б. Элькониным культурно-историческая диалогическая

Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание – процесс расширенного воспроизводства рода. Это возможно, если при воспитании предвидится будущее.

концепция социальной функции знака как формы присутствия Другого, другого человека в организации личностного поведения. Раскрывая эту концепцию, Д. Б. Эльконин писал: « Значение знака в той функции другого человека, в которой он вводится в организацию поведения... Знак – нечто вроде подарка. Ведь подарок – это напоминание о том, кто его сделал». Эти слова помогают понять тот знак, тот подарок, который посылает нам Даниил Борисович Эльконин.

Сумеем ли мы воспользоваться этим подарком? Удастся ли нам так организовать наше опосредованное знаком Д. Б. Эльконина и его соратников социальное и личностное поведение, чтобы оно стало продолжением богатейшей программы неклассической культурно-исторической психологии, – все это покажет не прекрасное далеко, а наше не верящее слезам и реформам время.

# Все начинается с начальной школы: социокультурная перспектива

апрельские тезисы

смысловая педагогика

Дорогие коллеги!

Я нарушу правила круглого стола и встану. И хотел бы сегодняшнее выступление начать со следующего момента.

В этой аудитории не видно окон, но на улице, смею напомнить, апрель – апрель 2012 года.

Когда наступает весна, когда наступает апрель, возникает какой-то исторический зуд. И этот исторический зуд связан с тем, что в апреле, по старой доброй традиции, так и тянет писать апрельские тезисы.

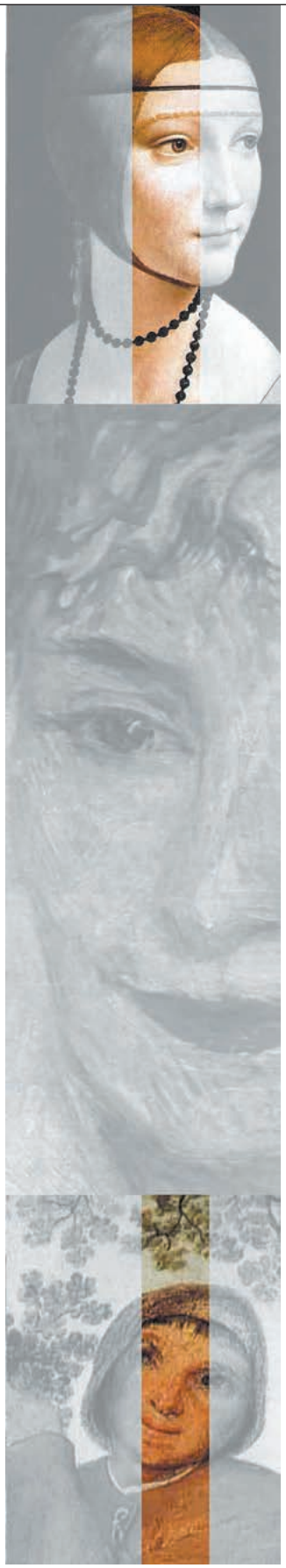
Именно в этой ситуации я рискнул кратко озадачить ваше сознание целым рядом апрельских тезисов, которые связаны с новой жизнью нашей начальной школы.

Начну со слов человека, без которого никто бы сегодня не обсуждал ни новые стандарты, ни новую школу, человека, которого я нежно люблю. Эти слова он написал, как пасхальную молитву, и зовут этого человека Лев Семенович Выготский.

Слова эти были написаны в 1917 году и опубликованы в журнале с уникальным названием «Новый путь»: «Пафос переживаемой исторической минуты есть не только пафос величественной и торжественной радости освобождения от гнетущей власти прошлого, но, главным образом, пафос страха за будущее. Не так ли точно должны были чувствовать себя выходцы из Египта, только что переступившие его границы, оставившие за собой привычное и обычное ярмо рабского существования, когда перед ними встали и раскрылись серые дали бескрайней пустыни? Что будет? Куда идти? Кто знает, где верный путь?»

И далее Выготский пишет: «Еще вчера все было понятно и ясно: мы так сжились со вчерашним днем (это полностью относится к нашему образованию. – *А.А.*). У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства, и вчера еще единой добродетелью была «готовность взойти на костер». Связанному, в конце концов, все ясно; ему не надо мучительно вопрошать: что делать? Но сегодня неожиданно и внезапно, вдруг – руки развязаны, нечаянно обретена свобода распоряжаться собой, что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создалась свободная походка, еще у нас так мало





свободных слов, еще не пережит сознанием совершившийся переворот, еще старая душа в старом теле живет, радуется, и трепещет, и встречает новый день. Новый день застал нас не готовыми».

Вот эта диагностика ситуации, данная Львом Выготским в 1917 году, сверхуместна в сегодняшней ситуации. Она побуждает еще раз акцентировать целый ряд моментов, чтобы понять, что произошло, куда идти и что делать.

Введение иного понимания «конституции» развития школы – новых образовательных стандартов – это и есть обыкновенное чудо.

Вас, коллеги, называют региональными координаторами, ответственными за «путевку в жизнь» для стандартов начальной школы. Мои любимые писатели Стругацкие называли таких людей прогрессорами.

Но что же происходит? Какова миссия перспектив развития нашего общества, нашей семьи, наших учителей и детей через начальную школу, в которую стучится совершенно новый, непривычный стандарт образования?

Этот стандарт рождался не вчера и не сегодня. Когда-то в 1990-е годы мы стартовали и говорили о вариативном образовании (более точно это был 1992 год). Когда-то мы бились за то, чтобы появились педагогика и психология культурно-исторического развития. Это происходило день за днем, год за годом. И если кто-то посмотрит статистику инновационных школ России 1992, 1993 годов, я имею в виду статистику школ, которые пошли по пути Л. С. Выготского, его трех учеников – Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова, то убедится, что их было не больше 10–15% в России и других странах СНГ.

Вспомним, как воспринимались идеи В. В. Давыдова, как мы подходили друг к другу и спрашивали: ты за букварь Эльконина или за букварь Горецкого? С каким страхом мы произносили гениальное слово «педология», за которым стояло учение о целостном развитии детства! Все это было тогда, но, как говорят, в свое время и свои песни.

С того времени прошло 20 лет. И за эти 20 лет произошло то, что еще один мой любимый писатель, Евгений Шварц, мог бы назвать обыкновенным чудом. На самом деле введение иного понимания «конституции» развития школы – новых образовательных стандартов – это и есть обыкновенное чудо. И в этой ситуации мы переходим на совершенно иную логику развития школы в обществе, иную систему координат в развитии школьного образования.



Я с глубоким уважением отношусь к представителям разных линий педагогики. Вместе с тем, когда я подхожу к представителям той линии педагогики, которую я бы назвал «птолемеевской педагогикой знаний, умений, навыков», и говорю: давайте заниматься «коперниканской» педагогикой, в центре которой находятся другие идеи, то вряд ли я сразу смогу убедить их, что Земля не стоит на «трех китах» – знаниях, умениях, навыках. Однако в сознании многих школа стояла и стоит именно на этих «трех китах». И здесь мы сталкиваемся с труднейшей задачей – задачей смены установок на образование: одно дело – порождать новые установки образования, другое дело – изменять установки образования. Это значительно сложнее.

Перед нами стоит задача не только формирования новых установок, но и изменения установок в сознании учителей, общества в целом. И в этом смысле слова, по большому счету, надо начинать с выделения реперных точек понимания нового поколения стандартов. С моими друзьями Александром Михайловичем Кондаковым и Виталием Владимировичем Рубцовым я пытаюсь воплотить в жизнь школы идеи наших учителей – Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, словом, идеи научной школы Л. С. Выготского.

Каковы же эти реперные точки? Попытаюсь их раскрыть в жанре апрельских тезисов.




Сегодняшний стандарт – это стандарт побуждения мотивации учителя к обучению.

## Тезис первый

**Начальная школа – это школа мотивообразования, в том числе школа развития мотивов личности к познанию и творчеству.**

Школа мотивообразования начинается не со школьника, не с ученика. Школа мотивообразования начинается с директора школы и учителя школы. И сегодняшний стандарт – это прежде всего стандарт побуждения мотивации учителя к обучению. Не будет этого – ничего не получится.

Или же, как говорил один классик, получится по формуле: хотели как лучше, а получилось как всегда. Поэтому школа мотивообразования – первый и важнейший момент в развитии начальной школы в новой системе координат.




### Тезис второй

**Начальная школа – это школа позитивной социализации личности ребенка.**

Школа позитивной социализации личности требует создания установки на развитие учебной самостоятельности ребенка.

Что стоит за этими словами? То, что ключевыми установками позитивной социализации личности являются установки, направленные на приобщение, интериоризацию социокультурных образов поведения, социальных норм, социальных, пользуясь термином Александра Владимировича Запорожца, эмоций. Без этого ничего не получится. И в этом смысле школа позитивной социализации личности особо требует, как говорит одна из учениц В. В. Давыдова – Галина Цукерман, создания установки на развитие учебной самостоятельности ребенка.

В этой связи специально упомяну работу «Развитие учебной самостоятельности» замечательных психологов Галины Цукерман и Александра Венгера, которые работают вместе с Виталием Владимировичем Рубцовым. В их исследованиях четко показано, что одна из ключевых установок ребенка, которая должна быть поддержана в детстве и в начальной школе, – это установка на поиск, поисковая установка.




### Тезис третий

**Начальная школа – это школа порождения ценностной картины мира ребенка.**

В начальной школе велик риск разбиения сознания ребенка на отдельные предметы, утраты смысла ценности и целостности картины мира.

Обратите внимание, я не сказал познавательной картины мира, я сказал ценностной, смысловой картины мира ребенка, а тем самым мировоззренческой картины мира ребенка. И без этого, без системы ценностных и смысловых установок, рождаемых в значимой деятельности, ничего не получится. Наши дети останутся рабами вербальной жизни. В начальной школе особенно велик риск разбиения сознания ребенка на отдельные предметы, утраты смысла ценности и целостности картины мира. Именно поэтому человек, который также стоял у истоков стандарта, а именно Виктор Фирсов, выделил вектор перехода от дискретных предметов – к образовательным областям, предметным областям. Без понимания этого вектора в дидактике картина мира ребенка обратится в мозаичное сознание. Этот вектор движения важен для основной и старшей школы, но для начальной школы он важнее всего. Без него мы ребенка разорвем на части, не передадим ему ценностную картину мира. И тогда слепота будет в его движениях, действиях и поступках.




### Тезис четвертый

**Начальная школа – это школа понимания, школа ценностной педагогики, школа диалога культур.**

Когда я говорю «школа понимания, школа ценностной педагогики и школа диалога культур», то опираюсь на идеи таких гениальных исследователей, как Михаил Бахтин и Владимир Библер. По большому счету, я испытываю боль и страх оттого, что ни в системе повышения квалификации – профессионального развития учителей, ни в системе высшего профессионального педагогического образования идеи Бахтина и Библера даже и не ночевали.

Начальная школа – это школа понимания, школа ценностной педагогики, школа диалога культур.

Сегодня эти идеи начинают «прорастать» в Московском психолого-педагогическом университете. Упомяну также, что в середине 1990-х годов была создана под руководством В. Е. Клочко кафедра смысловой педагогики в Бийском педагогическом университете.

То есть, по сути дела, мы уже имеем эти ростки. Но это только ростки, и это показывает, какой огромной работой нам предстоит заниматься, чтобы реализовать в школе новое поколение стандартов образования.




### Тезис пятый

**Начальная школа – это школа проектирования универсальных учебных действий.**

А что это значит? Эта идея отражена в книге «Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли», которую мы написали вместе с Ольгой Карабановой и рядом наших коллег. Что стоит за идеей проектирования универсальных учебных действий? Каков ее смысл? Ключевой смысл состоит в том, что формула «научить учиться» становится главной стратегией в жизни школы. Проектировать универсальные учебные действия, как нас учили Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, – это значит «учить учиться», а не превращаться в репродуктивных хомяков, которые за щеками носят все знания.

Формула «научить учиться» становится главной стратегией в жизни школы.

В начальной школе совместные действия порождают образ мира.




Учитель начальной школы – это режиссер совместных действий, а режиссура совместных действий – это уникальные драматургия и искусство.

### Тезис шестой

**Начальная школа – эта школа совместных действий ребенка со взрослым и продвинутым сверстником.**

Обратите внимание, не только со взрослым, но и с продвинутым сверстником. Об этом говорил Л. С. Выготский. Из этого вытекает, что в начальной школе именно совместные действия порождают образ мира. Отсюда и проектирование совместных действий, в которых закладывается «зона ближайшего развития». Это та стратегическая линия, без учета которой мы сгинем и останемся на уровне благих помыслов. И тогда кто же в этой логике учитель начальной школы? Учитель начальной школы – это режиссер совместных действий, а режиссура совместных действий – это уникальные драматургия и искусство, без которых мы новые стандарты не введем, а останемся людьми, идущими вперед с повернутой назад головой.




Начальная школа – это школа культурно-деятельностной психологии и педагогики вариативного образования.

### Тезис седьмой

**Начальная школа – это школа культурно-деятельностной психологии и педагогики вариативного образования.**

Говорю это и делаю на этом акцент: это сбывающаяся сегодня мечта Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова.

Когда мы говорим о культурно-деятельностной педагогике вариативного развивающегося образования, то ставим задачу разработки программ школьного обучения и новых программ профессиональной подготовки, профессионального развития директоров и учителей начальной школы.

Было бы наивно сказать: «Вы хочите песен? Их есть у меня». Вы хотите программ развивающего образования? Они уже существуют, но невероятно трудно воплощать их в нашу школьную жизнь. Ситуация достаточно сложная: все начинается с педвузов, институтов повышения квалификации. Однако там огромное пространство для работы и серьезнейшие проблемы.




### Тезис восьмой

**Начальная школа – это школа игровой и проективной дидактики.**

Обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры.

Когда я говорю, что это школа игровой дидактики, школа проективной дидактики, я полностью опираюсь на тезис Даниила Борисовича Эльконина о том, что обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры. Игровая дидактика, проективная дидактика должна протянуться от началки до старшей школы. Задача невероятно трудная: превращение ребенка в постоянного «почемучку», в постоянного исследователя. Но эта задача решается, и для игровой дидактики очень важно, какие мы ставим перед школой задачи и как, с помощью каких дидактических технологий эти задачи решаем.




### Тезис девятый

**Начальная школа – это школа жизненных задач, а не только традиционных задач, в которых «все дано».**

Мотивация прорывается в жизнь, трансформирует школьные традиционные задачи в жизненные задачи.

Когда я говорю «жизненные задачи», я всегда вспоминаю случай, когда никто из абитуриентов, сдававших экзамен по математике в один из лучших вузов, не смог решить задачу, потому что в ней не хватало данных из-за ошибки составителей задачи. Казалось бы, тот, кто напишет, что в задаче не хватает данных и потому она не имеет решения, выиграет. Но такого абитуриента не нашлось. Мы все время даем в школе задачи с полным набором данных. А в жизни, как говорит замечательный ученый профессор И. М. Фейгенберг, задачи строятся по формуле: «Пойди туда – не знаю куда, найди то – не знаю что». В жизни задачи являются моделями неопределенных ситуаций . Вот такие задачи с дидактикой неопределенных ситуаций, с избыточными данными, с недостаточными данными и т. п. необходимы школе. И не надо боятся того, что познание мира ребенка идет через воображение, через проигрывание сказочных ситуаций. Это очень важный момент развития.

Я много раз приводил пример, что происходит с нами, когда мы «задидактируемся» и начинаем вести себя в роли старых логических, дидактических схем. Все помнят, как Мальвина задает Буратино ариф-

метическую задачу: «Предположим, что у вас в кармане два яблока (и тут следует, как я всегда говорю, хуже, чем у Хичкока). Некто взял у вас одно яблоко, сколько у вас осталось яблок?»

После этого следует, как вы помните, ответ Буратино: два яблока. И Буратино, которому Мальвина почти ставит диагноз «задержка психического развития», так отвечает с редким упорством до тех пор, пока не взрывается и не кричит: «Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!» Мотивация прорывается в жизнь, трансформирует школьные традиционные задачи в жизненные задачи.




## Тезис десятый

### Начальная школа – это школа диагностики развития успехов ребенка.

Прошу, услышьте меня, диагностики развития именно успехов ребенка! Начальная школа – это школа, в которой у ребенка рождается главное новообразование – вера в себя. Если мы не добьемся того, что в начальной школе смысловая установка «вера в себя, вера в свои возможности» будет порождена системами совместной деятельности, то мы и дальше будем плодить невротиков, тех, кто не доиграл в детстве. Без веры в себя ничего не получится, поэтому уникальная задача новых стандартов связана со смысловой ценностной установкой: порождение у детей веры в себя, в свои возможности, а не в свою беспомощность.

Начальная школа – это школа, в которой у ребенка рождается главное новообразование – вера в себя.

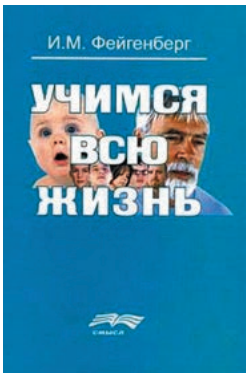
И не случайно человек, который много анализировал различия между оценкой и отметкой, Шалва Амонашвили, обронил блистательную фразу: «Шалуны – это двигатель прогресса». Мы должны четко понять, насколько сложна ситуация в начальной школе как в школе порождения веры в себя.

И наконец, начальная школа – это зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны перестать быть декларациями, а должны стать делами. И тогда, перефразируя Выготского, можно сказать, что начальная школа поведет за собой развитие общества, а не будет плестись в хвосте у развития.

Начальная школа – это зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны перестать быть декларациями, а должны стать делами.

Перед нами огромное количество проблем и задач. Я уже говорил, что начать надо с изменения программ профессионального развития учителей, появления там педагогики, психологии развития, проектной деятельности;

начать надо со школы, руководителя школы, руководителей разных уровней. И раз уж мы сегодня все время говорим об аттестации, то я осмелюсь сказать, что аттестацию, которую надо проводить для того, чтобы пошли новые стандарты, я бы начал с создания особого, ценностного теста, теста на детоцентризм губернаторов и мэров страны. Пока мы такого теста диагностики их отношения к школе не создадим, ничего не получится. Именно этот ценностный тест на детоцентризм, отношение к культуре, отношение к образованию мы должны акцентировать как политический лейтмотив введения нового поколения образовательных стандартов в России.




Дорогие коллеги!

Можно было бы сказать еще немало. Напомню лишь один анекдот: На ряде домов Москвы появилась скромная вывеска: «Даю уроки вождения». И лаконичная подпись: «Моисей». Я не призываю вас записываться на эти уроки, но в этой ситуации хочу, чтобы вы отрефлексировали то, что нам необходимы уроки вождения в совершенно новой реальности, уроки навигации. Навигации, без которой не получится ни деятельностной педагогики, ни развития свободного ребенка.

Культура – это среда, растящая и питающая личность.

Моя мечта, ради которой я вместе с коллегами участвовал в разработках образовательных стандартов нового поколения, состоит в том, чтобы появилось поколение людей, не знающих страха, в том числе страха перед властью. Именно о них я говорил вначале, цитируя Выготского: со свободной походкой и свободным видением мира. Чтобы народились люди перспективы, а не люди ретроспективы.

Когда-то Марина Цветаева писала: «Моим стихам, как драгоценным винам, настанет свой черед». Сегодня наступает черед идей идеологии развития ребенка, за которыми стоят и Л. С. Выготский, и Ю. М. Лотман, и М. М. Бахтин, все те, кто делал культуру России. Образование всегда вплетено в культуру. Напомню слова Павла Флоренского: культура – это среда, растящая и питающая личность. Эти слова абсолютно адекватны и по отношению к нашей ситуации в начальной школе, по отношению к гражданскому открытому обществу как к обществу единства разнообразия личностей, культур, религий и мировоззрений.

# Образование

Как добиться того, чтобы твоя мысль
стала мыслью других?
Как воплотить слова в дела,
дела в проекты, идеологию в политику?
Отвечаю: сделать свой журнал.
А. С. Пушкин назвал свой журнал
«Современник», группа публицистов
и философов, радеющих о судьбе
русской интеллигенции, – «Вехи»,
А. Т. Твардовский – «Новый мир».
Новым миром для меня и глашатаем идей
вариативного развивающего образования
для мастеров управления основной
и высшей школой стал журнал
«Образовательная политика».

# Вектор социальных изменений




Управление – это искусство карабкаться
по лестнице успеха.
Руководство – это умение определить,
к той ли стене приставлена лестница.

*Питер Друкер*

Как правило, слово главного редактора начинается с уважительного обращения: «Дорогие читатели!» При этом явно или неявно подразумевается, что редактор да и редколлегия журнала в целом обладают сакральным знанием той аудитории, ожиданиям и интересам которой отвечает новорожденный журнал.

Признаюсь с самого начала, что для меня – как нового главного редактора – аудитория, или, как иногда говорят, целевая группа нашего журнала, не вполне известна. Когда же аудитория неизвестна, то для ее идентификации существуют, как минимум, два пути.

Первый – это проверенный временем путь маркетинга ожиданий и установок, связанный с именем журнала «Образовательная политика», путь поиска ниши издания в море журналов и газет, имеющихся в многоликом российском образовании. При таком алгоритме решения задачи идентификации целевой аудитории издания образ журнала определяет редколлегия. Определяет, основываясь на своей интуиции и на предварительном мониторинге желаемого и востребуемого той или иной профессиональной группой (учителя, директора школ, научные работники, преподаватели высшей школы, ректоры вузов, руководители управления разных уровней и т. п.). Затем дело остается «за малым»: искусством подбора авторов, референтных для данной группы, и презентацией таких материалов, которые бы не разочаровали «своих читателей».

Второй путь идентификации целевой аудитории более рискованный. Это путь поиска и консолидации вокруг той или




иной идеологии, развиваемой коллективом журнала, публики в современном звучании этого слова. Под «публикой» известный современный философ, автор теории коммуникативных действий Юрген Хабермас понимает особую виртуальную общность, идентичность которой складывается в процессе чтения, написания и интерпретации тех или иных печатных изданий. Она возникает вокруг издания как общность людей, открытых для обсуждения публичных проблем, идей, идеалов, ценностей, проектов и сценариев развития определенной идеологии, методологии и системы социальных действий, которые распространяет и пытается лоббировать редколлегия. Эта идеология может оспариваться, приниматься или отвергаться, но главное – она должна твориться и жить в пространстве публичного диалога, публичной коммуникации.

Наш журнал «Образовательная политика» как раз и обращен к подобной публике, т. е. к общности людей, идентичность которых складывается и самореализуется в ходе обсуждения публичных проблем современного образования. Именно поэтому мы определяем жанр нашего журнала как научно-публицистический.

Сказав все это, я наконец обретаю право с надеждой на понимание обратиться к читателям и сказать: «Дорогая публика! Миссией журнала «Образовательная политика» является проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как общества образования, а не только общества знаний или инновационного общества. Под обществом образования подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть социокультурным проектом, социальной утопией или даже мифом. Это дело вкуса и отношения к футурологии, склонности к прогнозам и пророчествам каждого человека, проживающего свою индивидуальную и профессиональную историю. Но какой бы ни была характеристика стиля подобной миссии, различные прогнозы и пророчества все более сходятся в том, что в ходе эволюции общества все больше оправдывается метафора неутомимого Фрэнсиса Бэкона – «Знание – сила». Знания действительно становятся силой почти в буквальном значении этого слова. Но не знания сами по себе, а знания в действии, знания, облаченные в форму тех или иных компетентностей и технологий. Именно знания в действии все более пронизывают социальные артерии общества и приводят к конструированию общества как сложнейшей системы социальных сетей.

В обществе социальных сетей образование выходит за пределы только изолированной сферы образования или отдельной отрасли общественного производства.




*Ян Амос Коменский*

Образование как социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, еще раз подчеркну, выходит за границы школы и начинает активно осуществляться другими социальными институтами общества: институтом семьи, институтом культуры, институтом СМИ, институтом религии, институтом бизнеса, институтом государственного управления.

Уже сегодня ответом на запросы института семьи стало зарождение, пусть в самом зачаточном состоянии, различных частных детских садов и школ с веером вариативных образовательных программ. Недалек тот день, когда появятся негосударственные колледжи и училища. Уже сегодня бизнес начинает создавать в самых разных фирмах корпоративные университеты. Уже сегодня начинает осознаваться тот факт, что образование было и останется избыточным по отношению к сиюминутным запросам рынка (часто повторяемый нами принцип избыточности образования по отношению к рынку).

Образование имеет деятельностное происхождение. Оно порождает мышление и участвует в порождении личности, а не только выполняет функцию профессионализации, обретения репертуара тех или иных компетенций, знаний, умений и навыков. В изменяющемся мире выпускники, получившие профессию в области математики, физики или освоившие различные инженерно-технические специальности, становятся лидерами корпораций, банков, компаний и управления регионами именно благодаря тому, что качественное образование, в каком бы направлении профессиональной подготовки оно ни было получено, дает главное – эффект системного мышления и способность решать неопределенные задачи.

На наших глазах все более складывается и социальный слой, мотивация которого отвечает формуле «образование ради образования». Этот социальный слой мотивированных на образование людей не ограничен возрастными и профессиональными категориями. Для них образование выступает часто именно как самоценность. И если с помощью метода психологического рентгена рассмотреть мотивацию этих людей на получение второго высшего образования, то в иерархии их мотивов мотив «образование ради образования» займет далеко не последнее место.

Думаю, что за ростом подобной мотивации просматриваются две тенденции. Первая из этих тенденций связана с порой неосознаваемым мироощущением, что человек, занимающийся поиском себя через образование, это «человек перспективы», верящий в свое будущее. Другая же тенденция ухватывает тот момент, что образование перерождается не только в самообразование, но все более выполняет свою личностно-порождающую функцию, становится образованием себя (себя образованием).




Выход образования за пределы сферы образования как дела профессионального цеха связан также и с тем, что в информационную эпоху, прежде всего в век Интернета и



массовых коммуникаций, образование становится «образованием без берегов». Свобода выбора информации неуклонно нарастает, а тем самым уменьшается роль урока и лекции как порционной и жестко контролируемой формы трансляции знаний не только подрастающим поколениям, но и во взрослом сообществе. По сути, мы присутствуем при завершении великого социального проекта фабрики массового образования как конвейерного производства, созданной гением протестантского епископа Яна Амоса Коменского, автора «Великой дидактики».

Вот неполный перечень различных моментов, иллюстрирующих миссию журнала «Образовательная политика» – миссию проектирования, поддержки, экспертизы и лоббирования социальных изменений, ведущих к становлению общества образования.

Реализуя эту миссию, мы и будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха «образованцев» (термин А. И. Солженицына) и становятся социальными инновациями, затрагивающими буквально все слои общества. К таким социальным инновациям относится, например, и Единый государственный экзамен, вызвавший бурный взрыв общественного интереса и приведший к тому, что проблемы образования стали публичными проблемами общества.

Немало копий сломано при появлении стандартов образования нового поколения. Нарастает волна общественного интереса к политическому решению о введении в программу школы курсов, посвященных основам религиозной культуры. При анализе этих и других публичных проблем образования редколлегия будет стараться придерживаться позиции Спинозы, согласно которой при принятии и лоббировании тех или иных решений необходимо не смеяться или плакать, а понимать.

Еще раз повторюсь, что миссия нашего журнала в том, чтобы образование стало не только «образованием для всех и каждого», а «делом всех и каждого». В этом смысле, перефразируя известное высказывание Вильгельма Гумбольдта «не человек овладевает языком, а язык овладевает человеком», могу сказать, не человек овладевает образованием, а образование овладевает человеком.

Поэтому, дорогая публика, если вы разделяете миссию нашего журнала «Образовательная политика», то вы – читатели нашего журнала и его авторы. Если же вы не согласны с подобной миссией образования и готовы, опираясь на методологию современной науки, предложить свои сценарии развития образования, то страницы нашего журнала ждут вас. В споре рождается не только истина. В обсуждении публичных проблем образования рождаются и наши читатели, и наши авторы.

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является становление гражданского общества образования, и выходит в свет научно-публицистический журнал, учрежденный Федеральным институтом развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

# Религия и школа совести



Рассматривая вопросы подготовки и апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики», представляется необходимым остановиться на методологии преподавания данного курса и его роли в формировании гражданской идентичности. Этот вопрос касается развития мировоззрения и формирования ценностей в системе образования в целом.

Миссией учебного курса, на мой взгляд, является духовная консолидация поликультурного и поликонфессионального российского общества.

Предмет учебного курса может быть определен как приобщение подрастающего поколения к духовной картине мира, отражающей ведущие достижения мировой культуры и национальных культур народов, проживающих в Российской Федерации.




Итак, чему же учатся люди?
Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти,
люди учатся Совести.
Это три предмета, которые необходимы
в любой Школе и которые вобрало
в себя искусство.
А искусство – это по сути своей
Книга Памяти и Совести.
Нам надо только научиться
Читать эту Книгу.

*Юрий Лотман*

Методология курса, базирующаяся на культурно-историческом системно-деятельностном подходе, направлена на обеспечение развития диалога культур, религий и мировоззрений. Поэтому любые дидактические разработки подобного комплексного курса немыслимы без опоры на концепцию диалога культур (М. М. Бахтин), культурно-историческую антропологию, семиотику и психологию (Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман), а также инновационные подходы в русле аналитической социологии (Л. Г. Ионин).

Именно культурно-деятельностная методология позволяет наметить черты предлагаемых для использования в рамках преподавания данного курса психолого-педагогических технологий:

- интерактивный характер;
- использование имитационных и игровых методов преподавания (в том числе театрализованных и драматических методов);
- опора на совместную деятельность и общение детей в школьных коллективах («ребенок – ребенку»; «ребенок – родителю»; «ребенок – учителю»);

Огромные пласты культуры оказываются молчащими и закрытыми, если у нас нет ключа в виде знания основ религиозной культуры.

- учет психолого-возрастных особенностей развития личности ребенка и социально-психологических характеристик возрастных групп;
- активное использование социокультурных технологий, опирающихся на обряды, традиции, участие представителей различных народов в совместных праздниках.

Естественно, мы можем опираться на опыт, накопленный в других странах. Это могут быть страны, сформировавшиеся как монокультурные и моноконфессиональные общности; страны с изначальной поликультурной и поликонфессиональной структурой; страны, перешедшие от первого типа ко второму из-за изменения этнической и конфессиональной структуры населения вследствие политических и миграционных процессов.

Предполагаю, что особая область психолого-педагогических знаний в контексте данной методологии – это смысловая ценностная педагогика, направленная на формирование мировоззрения у подрастающего поколения.

Думаю, что ни у кого нет однозначных ответов на те вопросы, которые мы сегодня поставили при обсуждении методологии преподавания комплексного курса по основам различных религий в светской школе.

Огромные пласты культуры оказываются молчащими и закрытыми, когда мы проходим по музеям, читаем книги, смотрим фильмы, если у нас нет ключа в виде знания основ религиозной культуры. Без этого понимания мы оказываемся слепыми и лишенными органа духовного восприятия реальности. Поэтому вопрос не в том, нужно ли ценностное основание развития образования. Нужно. Вопрос

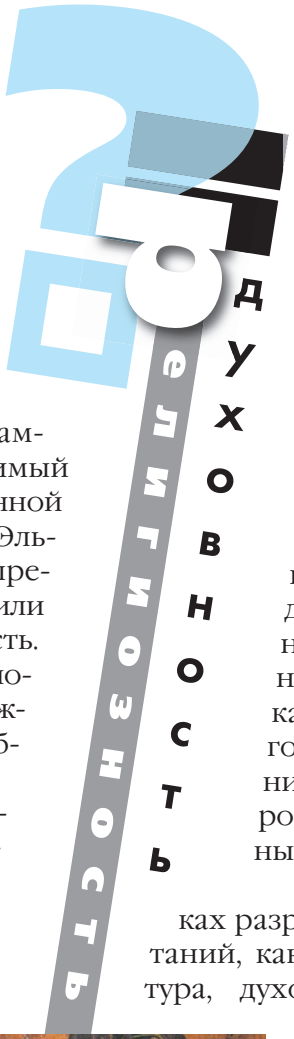


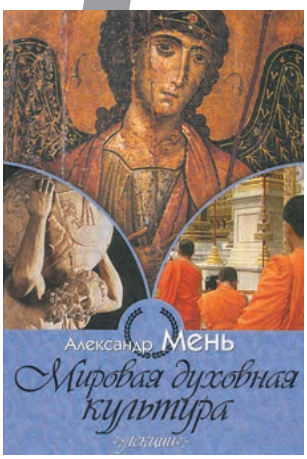
в том, ради чего это преподавать, как это преподавать и в каком возрасте преподавать. Без четкой рефлексии цели и мотивов этого курса мы с вами окажемся в абсурдной ситуации.

Перед нами вариант очередной концепции в духе Кампанеллы. Мы каждый раз строим Город Солнца и без этого никак не можем обойтись. Кто бы и как бы ни критиковал утопии (сейчас мы привыкли говорить «программы»), но утопия – это необходимый механизм развития любой общественной системы. Вспоминаются слова Д. Б. Эльконина: школу все время бьют и упрекают за то, что она не так и не по тем или иным канонам воспитывает личность. Но когда общество не знает таких канонов, то почему мы школу делаем заложницей того, что не родило ни общество, ни государство?

У нас сегодня сложилась следующая ситуация: государство хаотически ищет, куда, к каким идеалам идти. Оно мечется между разными моделями тоталитаризма, религиозного государства и эмбрионами либеральных сценариев развития общества. В этой ситуации данная концепция – это еще один из вариантов построения «желаемого будущего». Разработчики курсов берут на себя то, что делает государство, а именно идеологическую функцию развития общества.

Я считаю сверхнаивностью любые рассуждения о деидеологизации образования. Деполитизация – другой вопрос. Деидеологизации не существует.




Первый и серьезный риск, которого следует избежать, – это риск монополизации духовности той или иной конфессией.

Государство и общество могут делать выбор между националистскими и фундаменталистскими ценностями или же между коммунистическими и либеральными и/или клерикальными ценностями. Но так или иначе подобный выбор в культуре приходится делать. Попытка создания курса по основам религиозной культуры и светской этики как попытка такого ценностного идеологического целеполагания – уже смелость разных авторов подобных программ и учебных пособий.

Между тем хочу сказать и о рисках разработки таких странных сочетаний, как духовно-нравственная культура, духовно-нравственное развитие и воспитание. В чем состоят эти риски?

В массовом сознании концептуализация духовности наталкивается на смысловую подмену. Эта смысловая подмена происходит, когда духовность отождествляется с религиозностью. Но духовность и религиозность – это «две большие разницы». С моей точки зрения, первый и серьезный риск, которого должны избежать авторы разных про-

грамм курса по основам религиозной культуры и светской этики, – это риск монополизации духовности той или иной конфессией.

На самом деле и Спиноза, и Сартр, и Толстой, и Омар Хайям – это мастера духовности, независимо от их религиозных убеждений. Не так давно показывали фильм, посвященный близкому мне человеку – Василию Аксенову. Его, как и многих других, называли шестидесятником. Мне было 15 лет, когда мы все сидели за одним столом: Ахмадулина, Аксенов, Трифонов, Тендряков. Для меня эти люди – носители духовности и воспитатели моего поколения. Неважно, были ли Галич или Окуджава духовными чадами Александра Меня, но именно они определяли ценностные ориентиры свободного гражданского общества. И эту духовность я никому не отдам. Она не сводится к духовным ценностям различных конфессий.

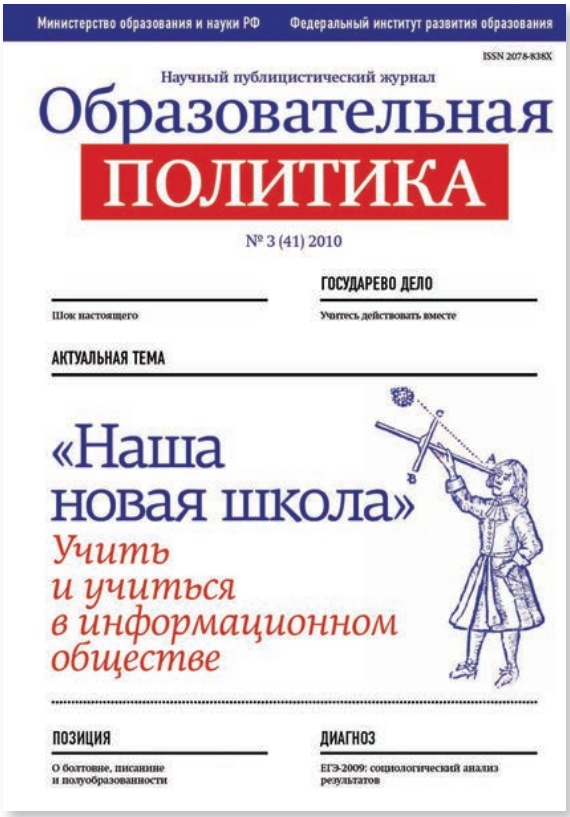
Если мы допустим монополизм какой бы то ни было конфессии на духовный мир личности, то школа может превратиться в территорию религиозных конфликтов, очередных «священных войн» в стиле джихада или средневековых Крестовых походов за веру.

В заключение еще раз хочу поблагодарить всех за многостороннее обсуждение такой важной социальной задачи, как построение в системе образования гуманитарной методологии преподавания курса, посвященного основам религиозной культуры и светской этики. Я не оговорился, охарактеризовав подобную задачу как социальную. Дело заключается в том, что поставленная Президентом РФ задача введения подобного курса затрагивает самые широкие социальные слои нашего общества. Она по самой своей природе выступает, пользуясь терминологией известного мастера культурной антропологии Бронислава Малиновского, как социальная инновация, а не только и не столько как инновация внутри образования как отрасли.

Введение данного курса отражает необходимость и целесообразность приобщения подрастающих поколений к различным традициям, к ценностям духовной культуры человечества, без понимания которой немыслимо моральное развитие личности.

Вместе с тем следует осознать, что данная социальная инновация без опоры на методологию гуманитарного знания несет определенные риски, о которых мы сегодня говорили. Среди этих рисков особо следует выделить риски консервативной модернизации общества, клерикальной приватизации массового сознания, сведения духовных ценностей к традиционным ценностям религиозных культур, а также опасность роста конфликтов на религиозной и национальной почве. Надеюсь, что прогнозирование подобных рисков поможет нам их избежать как в решении социальной задачи приобщения подрастающих поколений к сокровищам религиозной культуры и светской этики, так и в развитии гражданского общества в нашей стране.

# Шок от настоящего




Я всегда испытывал чувство белой зависти к автору бестселлера 70-х годов прошлого века Элвину Тоффлеру, озаглавившему свое произведение «Футуршок» («Шок будущего»). Он описал шок от реальности, которой еще нет. Он описал «шок будущего».

На долю России за исторически весьма короткий период выпало такое потрясение от происходящих перемен, которое я вправе назвать «шоком настоящего». Наряду с социальными переменами, которые испытывала и продолжает испытывать

Я предлагаю термин «футуршок» – шок от столкновения с будущим – для описания губительного потрясения и растерянности, вызываемых в людях чрезмерно большими переменами, происходящими за слишком короткое время.

*Элвин Тоффлер*

Россия, космические ускорения техносферы превратили окружающий нас мир в мир конкурирующих инноваций. В этом мире стремительных перемен, опережая воображение фантастов, зарождаются смущающие человеческий разум проекты конструирования реальности, порождаемые развитием различных технологий – информационных, нанотехнологий, биотехнологий и т. д. Вряд ли сегодня найдется прорицатель, который вслед за польским фантастом Станиславом Лемом осмелится оценить последствия «Суммы технологии» (название книги С. Лема о судьбах цивилизации, пронизанных «всеобщеинженер-



*Фома Аквинский.* «Сумма теологии»




*Станислав Лем.* «Сумма технологии»

ным» лейтмотивом) для эволюции человечества. И вряд ли кто вспомнит, что появлению «Суммы технологии» предшествовал знаменитый трактат XIII века философа и богослова Фомы Аквинского «Сумма теологии», в котором звучало красноречивое предостережение: «Что выше сил твоих, того не испытывай».

Да и кому в голову, и не только в XX веке, могло прийти, что мир начнет размножаться – только вдумайтесь в это – каскадом виртуальных реальностей?!

Планета наряду с биосферой и ноосферой все более покрывается сетью Интернета, а общества становятся сетевыми структурами, обществами социальных сетей.

Все эти изменения являются не вызовом будущего, которое повергает человечество из-за неготовности воспринять и принять его в состояние «шока будущего», а вызовом происходящего «здесь и теперь» настоящего, реакцией на которое и становится «шок настоящего».

Для того чтобы почувствовать поразительный темп изменений в сетевом информационном обществе, заглянем в Интернет и вдумаемся в следующие факты:

- в середине первого десятилетия XXI века в год производилось больше уникальной информации, чем за предыдущие пять тысячелетий. При этом количество новой технической информации удваивается каждые два года. Для студентов технических профессий, обучающихся четыре года на бакалавра, это означает, что то, чему они обучились на первом курсе, устаревает уже к третьему курсу;
- десяти самых востребованных профессий 2010 года в 2004 году даже не существовало;
- министерство труда США прогнозирует, что те, кто учится сегодня, к 38 годам своей жизни сменят от 10 до 14 мест работы;
- на завоевывание 50-миллионной аудитории уходят годы. Радио для этого завоевывания потребовалось 38 лет, телевидению – 13 лет, Интернету – 4 года, iPode – 3 года, Facebook – 2 года;
- студенты, которые получают образование сейчас, будут работать по профессиям, которые еще не созданы, использовать технологии, которых сегодня еще нет, решать задачи, о которых мы сегодня даже и не знаем.

Можно ставить под сомнение количественные характеристики приведенных в данной выборке фактов. Но тенденции происходящих в информационную эпоху изменений эти факты передают довольно точно. Об этих тенденциях и фактах даже хочется сказать словами одного из героев фильма «Тот самый Мюнхгаузен»: «Это даже больше, чем факт. Это так и есть на самом деле».

В ситуации «шока настоящего» перестает звучать парадоксом известный афоризм Козьмы Пруткова «Нельзя объять необъятное». Для того чтобы успеть за бегущим днем, надо перестать относиться к этому афоризму как к парадоксу и облечь его в форму задачи «Как объять необъятное?», стоящей перед человеческим разумом и во многом определяющей эволюции нашего разума образовательной политикой.

Пора раз и навсегда осознать некоторые очевидные вещи.

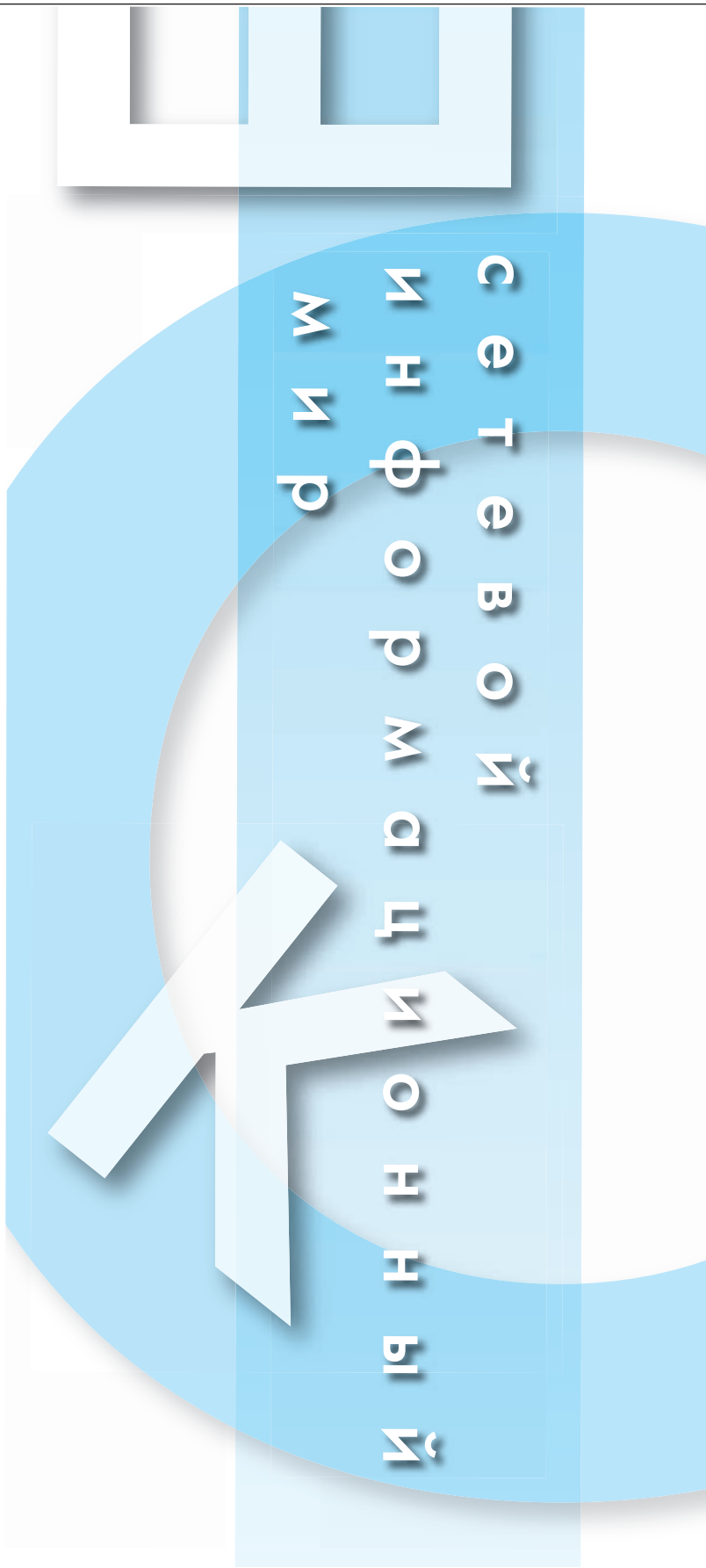
Кажущаяся нам естественной, как цвет волос или глаз, классно-урочная система обучения, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социаль-

ного и профессионального института, должна занять в истории человечества свое достойное место, подобно тому месту в познании мира, которое заняла классическая физика Ньютона после появления релятивистской физики Эйнштейна.

Школа обречена на изменения в изменяющемся мире. Когда я говорю «школа», то имею в виду школу в широком смысле слова, вбирающем в себя и дошкольное, и общее, и профессиональное образование. И именно с пониманием необходимости изменения школы связана президентская инициатива «Наша новая школа».

В условиях «шока настоящего» образование оказалось в своеобразной социальной ситуации: учителя и педагоги не могут обучать по-старому (хотя по инерции нередко хотят обучать по-старому), управленцы разных уровней уже не могут эффективно управлять по-старому (хотя опять же по инерции порой хотят контролировать образование «от Москвы до самых до окраин»).

О трудностях, с которыми сталкивается учителя при невозможности обучать по-старому, свидетельствует возникающая в условиях «шока настоящего» драма отставания учителей от учеников в области овладения информационными технологиями. Особенно остро эта драма переживается в начальной школе. Подобная драма образования во многом связана с тем, что новые поколения детей рождаются и живут в сетевом информационном мире, а учителя, как правило, только обучаются владению информационными технологиями. За этой драмой проступают различные психологические механизмы овладения знаниями. Дети могут не осознавать, как они обретают компетентности информационного общества, точно так же как они не осознают свое свободное владение род-



ным языком. Когда вглядываешься в эту драматичную для взрослого поколения, а не только для учителей ситуацию, то невольно вспоминаешь грустную шутку одного из антропологов: «Я нашел пропавшее звено между кроманьонцем и современным человеком. Это – мы».

Что же касается сложностей управления системой образования в ситуации «шока настоящего», то многие из этих сложностей проистекают из-за недостаточного развития методологии прогнозирования изменений, к которым должна быть восприимчива система образования, и программ развития образования, предвосхищающих эти изменения. В результате, например, стандарты многих специальностей и профессий устаревают еще до того, как они утверждаются в качестве инструментов управления профессиональным образованием.

Попытки угадать будущее, взглянув на тренды движения инновационных технологий и креативных профессий в других странах, также чреваты определенными рисками. Любая «догоняющая модернизация» образования опасна тем, что сама по себе установка «догнать и перегнать» другие страны сужает возможности прогнозирования будущего из-за такого социально-психологического синдрома, как синдром «гипноза спины». Суть этого синдрома состоит в том, что человек, видящий перед собой спину бегущего впереди соперника, неизбежно повторяет его ходы и ошибки. В результате человек оказывается «слепым» по отношению к другим сценариям развития будущих событий в ситуации «шока настоящего».

На преодоление описанных выше и многих других сложностей на пути развития образования в ситуации «шока настоящего», в том числе и риска «догоняющей модернизации», и нацелена президентская инициатива «Наша новая школа». За этой инициативой выступает понимание образования как системы, образующей личность, передающей новым поколениям ценности нации, формирующей образ жизни народа и обеспечивающей мотивацию личности к познанию и инновациям.

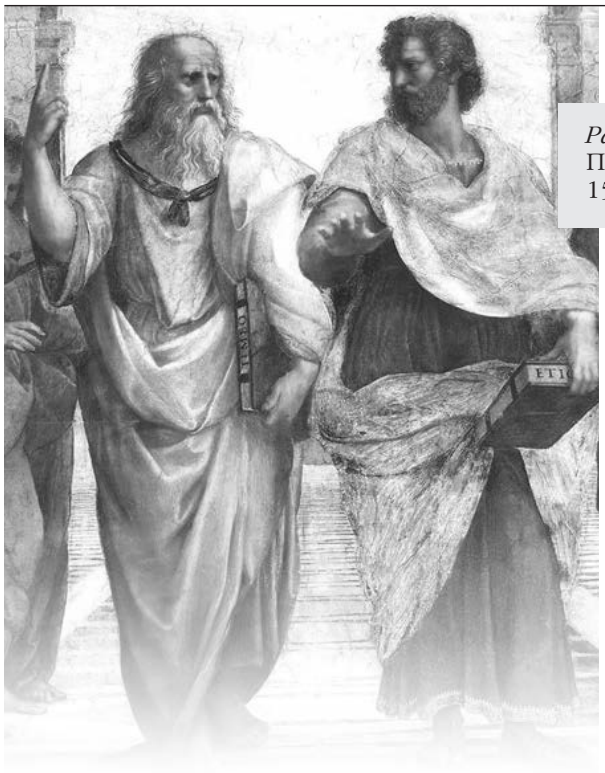
Подобное идеологическое понимание образования дает шанс реализовать потенциал научных школ человекознания, рассматривающих образование как ведущую социальную деятельность и важнейшее условие опережающей социокультурной модернизации общества.

Перефразируя применительно к развитию общества известное высказывание классика методологии человекознания Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие личности, миссия инициативы «Наша новая школа» может быть определена как социальное проектирование школы, ведущей за собой развитие личности и общества.

Как объять необъятное? Как превратить школу в «машину времени», которая позволила бы переживать различные ускорения и турбулентности обрушившихся на человеческий разум информационных потоков как норму, а не как «шок настоящего»?

Идеальных решений этих задач пока нет. Но определенные шаги для ответа на поставленные выше вопросы уже начинают предприниматься.

Так, для того чтобы ответить на вызовы «шока настоящего», во главу угла социального проекта «Наша новая школа» ставится задача конструирования школьных стандартов, основанных на овладении учащимися универсальными мыслительными действиями, позволяющими искать и находить решение самых разных задач, в том числе задач в широком круге неопределен-



*Рафаэль Санти.* Афинская школа. Платон и Аристотель. Фрагмент. 1508–1511

ных непредсказуемых ситуаций. Тот ученик, который овладевает универсальными мыслительными действиями, владеет ключом к достижению успеха в условиях нарастающих технологических, информационных и социальных изменений. Именно проектирование универсальных мыслительных действий – залог развития «нашей новой школы» как мобильной школы в мобильном мире.

Вместе с тем владение универсальными мыслительными действиями, как говорят математики, необходимое, но недостаточное условие для победы личности, переживающей «шок настоящего».

Чтобы адекватно реализовать социальный проект «Наша новая школа», необходимо учесть точный диагноз, вынесенный традиционным системам обучения Л. С. Выготским. Этот диагноз звучит следующим образом: «Наш ребенок бы и знал, и умел, но беда заключается в том, что он прежде всего не хочет». Отсюда и вытекает, что успех проекта «Наша новая школа» в значительной степени зависит от того, насколько мотивация к обучению, к поиску, к творчеству сможет стать ведущей мотивацией личности ученика XXI века.

Где же рождается мотивация к обучению? В общении... В общении с семьей. В общении с учителями. В общении со сверстниками. Одаренный ученик начинается с одаренного учителя. А одаренный учитель – это в первую очередь мастер рождения мотивации к познанию у своих учеников.

Универсальные мыслительные действия и мотивация к творчеству, в том числе мотивация к инновациям, – важнейшие звенья для навигации в изменяющемся мире. Если мы сумеем оснастить ими подрастающее поколение, то уменьшим риск того, что они окажутся беспомощными в условиях «шока настоящего».

Когда-то высказывание Конфуция «Чтоб ты жил в эпоху перемен» фактически приравнивалось к проклятию. Времена изменились. Приходится признать, что эпоха перемен в ускоряющейся информационной и социальной реальности – это не имеющий начало и конец период истории, а перманентное состояние развития человечества. Поэтому перед нами стоит задача проектирования такого вариативного образования, в котором бы личность воспринимала перемены как норму и не переживала «шока настоящего», образования, позволяющего будущим поколениям видеть, предвидеть и успешно действовать в мире технологических, информационных и социальных ускорений.

# Политический детоцентризм: грезы во сне и наяву




Когда я присутствую на различных форумах, круглых столах и дебатах о детстве, то в моем сознании навязчиво всплывает лаконичная фраза Остапа Бендера: «Беспризорные дети по-прежнему остаются без призора!» И эта фраза каким-то странным образом увязывается еще с одним эпизодом из бессмертного произведения Евгения Петрова и Ильи Ильфа «Двенадцать стульев»: «Ваше политическое кредо?» – «Всегда!» Но отбросим ироничные интонации и поставим следующие вопросы.

Может ли детоцентризм как ценностная установка культуры, выделенная известным демографом Анатолием Вишневским, стать в нашей стране своего рода политическим кредо государственной политики? Какие общественные силы вполне прагматично заинтересованы в том, чтобы от язвительно высмеянной в рассказе О'Генри «Вождь краснокожих» декларативной политики «чадолюбия» перейти к политике детоцентризма как неотъемлемому условию гуманистического и инновационного развития общества?

И наконец, каким образом добиться политического понимания того, что забота о детстве – это не столько долг, нравственный императив, благотворительность и меценатство со стороны общества, а эффективная и эффектная работа по инвестированию в самое что ни на есть настоящее государства, а не только в его прекрасное будущее.

В связи с этим не премину упомянуть искрометное высказывание о мифе «дети – наше будущее», как-то оброненное в разговоре со мной Зиновием Гердтом: «Почему все вокруг то и дело твердят, что дети – наше будущее? Меня это удивляет. Ведь ясно, что у детей – свое будущее, а у меня – свое».

Для того чтобы перейти от романтического образа детства к пониманию детства как ключевой задачи государственной политики, с самого начала необходимо поставить вопрос о том, существуют ли реальные силы – социальные группы, представители мира бизнеса, обладающие рациональной детоцентристской мотивацией. И этот вопрос отнюдь не относится к области риторики. В политике тогда, и только тогда можно изменить ту или иную ситуацию, когда существуют элитарные группы, заинтересованные в изменении ситуации. Сказанное полностью относится и к формированию в стране ценностной установки политического детоцентризма.

Поэтому для ответа на вопрос о реальных силах, способных изменить отношение к детству, необходимо обратиться к сектору экономики, связанному с индустрией детства в широком смысле слова и тем самым зависимому от отношения к детству на сцене государственной политики. Производители обширного ассортимента детских товаров и услуг (строительство детских площадок, детское питание, одежда, игры и игрушки, детская литература, вечно необходимые учебники и учебные пособия, детское кинопроизводство и кинопрокат, телепередачи для детей и юношества, технические средства обучения – от интерактивных досок до технопарков и «музеев науки»... и т. д.) представляют собой реальных и потенциальных лоббистов, кровно заинтересованных в расширении экологии детства и проведении в жизни государственной детоцентристской политики. Они, как никто другой, являются мастерами маркетинга потребительского поведения разных слоев населения. И именно они могут стать осью кристаллизации социальной сети гражданского общества, усилия которого направлены на то, чтобы детоцентристская государственная политика стала былью, а не сказкой. Без преувеличения я мог бы назвать представителей мира детской индустрии стейкхолдерами детства.

Другая группа носителей рациональной детоцентристской мотивации условно может быть обозначена как группа профессионалов в области детствоведения. Существует разнообразный спектр профессий, которые появились в истории цивилизации благодаря выделению детства как особой реальности социальной жизни. Среди профессиональных детствоведов – прежде всего воспитатели и гувернеры, «дядьки» и «няньки», наставники и тренеры, педагоги и учителя, детские врачи и школьные психологи... Кто ведает, узнал бы мир о подвигах Александра Македонского, если бы его наставником и учителем не стал отец всех наук Аристотель. И вряд ли бы мы восторгались магическим даром поэзии Александра Сергеевича Пушкина, если бы в судьбе поэта не было Арины Родионовны. Не скрою, когда смотришь на профессиональных детствоведов сегодняшнего дня, порой так и подмывает ностальгически воскликнуть: «Где вы, Арины Родионовны XXI века?» Но оставим ностальгию для лирических упражнений и вернемся к детоцентристской мотивации тех мастеров, профессиональным смыслом и оправда-

# ВЕДЕНИЕ



*Григорий Фрид.* Портрет Януша Корчака. 1995




нием деятельности которых является само существование детства. Отстаивание качества детства профессионалами в области детствоведения – это одновременно рациональное отстаивание достоинства и качества своей профессии и своей собственной жизни. Вместе с тем представители профессионального цеха детствоведов весьма разобщены и разнородны. Они далеко не всегда рефлексируют себя как носителей детоцентристской мотивации. Однако при определенных условиях голоса этого сообщества могут сыграть самую конструктивную роль в продвижении государственной детоцентристской политики.

Третья группа носителей детоцентристской мотивации – это, образно говоря, социальные адвокаты детства. Символом их деятельности могла бы стать особая версия дорожного знака «Осторожно, детство!». Без них не было бы и Конвенции о правах ребенка, и семейных судов, ювенальной юстиции. Вместе с тем, когда 1 июня в календаре ежегодных событий обозначается как День защиты детей, а не День детства, мне становится горько за мир, в котором мы вынуждены защищать детей и от себя, и от самых разных проявлений социальной и человеческой жестокости.

В этой действительности, увы, до сих пор как парадокс звучат слова великого гуманиста, детского врача, писателя и педагога Януша Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается».

Было бы странно, если бы среди социальных институтов общества, заинтересованных в детоцентристской политике государства, не была упомянута семья. Все мы знаем, что, если взглянуть на ошеломляющую статистику разводов, рост социального сиротства, проявлений агрессии по отношению к собственным детям и т. д., семья как институт родительства переживает далеко не лучшие времена. Мудрая книга Януша Корчака «Как любить ребенка» не стала семейной библией. Заложенная же Иваном Сергеевичем Тургеневым социокультурная программа конфликта отцов и детей обладает поразительной современностью. Правда, признаюсь, что каждый раз, когда я слышу о конфликте отцов и детей, так и хочется спросить: «А где же матери?» Но удерживаюсь от подобного вопроса, вспоминая краткое определение отцовства, предложенное классиком культурной антропологии Маргарет Мид: «Отец – биологическая необходимость и социальная случайность». И все же особо подчеркну, что, несмотря на самые разные социальные, экономические и психологические бури, обрушивающиеся в культуре на семью как институт родительства, именно семья по самой свой человеческой сути была, есть

и будет носителем детоцентристской мотивации в нашем зарождающемся гражданском обществе.

И напоследок скажу о том профессиональном цехе, к которому принадлежу всю свою сознательную жизнь и я сам, – о цехе экспертов, аналитиков, исследователей из самых разных областей науки, посвятивших себя пониманию и изучению многогранной природы детства. Прежде всего в силу их исследовательского интереса к детству они так же являются носителями детоцентристской мотивации. Они не перестают надеяться, что их позиция будет услышана при выработке и принятии различных государственных решений, касающихся детства и судьбы детства в российской политике. Именно их позиции звучат на круглом столе «Детство как социокультурный феномен», который проходил в Федеральном институте развития образования весной 2010 года.

Важным стимулом к проведению круглого стола «Детство как социокультурный феномен» стал форсайт-проект «Детство» как политическая программа действий, которые необходимо предпринять по отношению к детству до 2030 года. Технология форсайта в принципе позволяет оценивать риски и строить различные сценарии, описывающие возможные траектории развития детства в исторической и социально-экономической перспективе. Именно технология форсайта претендует на то, чтобы наметить такие «дорожные карты», по которым будет осуществляться навигация политических действий, касающихся проблем детства в нашем обществе.

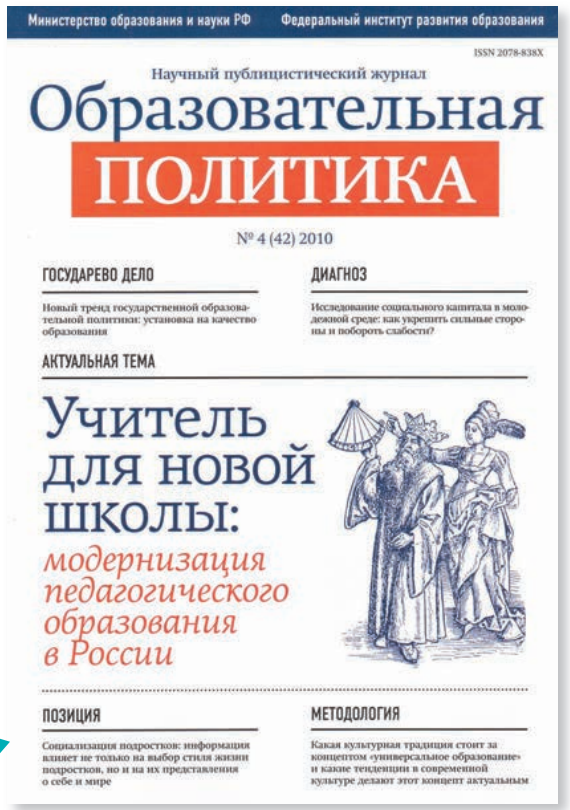
В известном смысле историческим прототипом форсайта является ситуация выбора былинным богатырем своего пути. По чистому полю, как все мы помним из сказок нашего детства, ехал русский богатырь Илья Муромец и подъехал к развилке трех дорог. На развилке горюч-камень лежит, а на камне надпись: «Направо поедешь – женатым быть, налево поедешь – богатым быть, а прямо поедешь – убитым быть».



*Виктор Васнецов.*
Витязь на распутье. 1882

В роли таких былинных богатырей, ищущих путь к пониманию и социальному конструированию детства, и оказались сегодня и наше государство, и общество, и различные социальные группы, заинтересованные в формировании политического детоцентризма как в России, так и в других странах мира. Только вот развилок перед нами куда больше, чем перед Ильей Муромцем. И поэтому тем, кто занимается детством, стоит сердцем читать и перечитывать слова из поэмы Александра Галича, вложенные им в уста Януша Корчака, ставшие эпиграфом к этому эссе. И если образовательная политика в России хоть в какой-то степени будет способствовать единению общественных сил вокруг детоцентризма как политического кредо наяву, а не во сне, в нашей с вами жизни, то я буду считать миссию выполненной.

# Ну и молодежь пошла… Куда?


Министерство образования и науки РФ Федеральный институт развития образования
ISSN 2078-838X
Научный публицистический журнал
Образовательная ПОЛИТИКА
№ 4 (42) 2010
ГОСУДАРЕВО ДЕЛО
Новый тренд государственной образовательной политики: установка на качество образования
ДИАГНОЗ
Исследование социального капитала в молодежной среде: как укрепить сильные стороны и побороть слабости?
АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА
Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России
ПОЗИЦИЯ
Социализация подростков: информация влияет не только на выбор стиля жизни подростков, но и на их представления о себе и мире
МЕТОДОЛОГИЯ
Какая культурная традиция стоит за концептом «универсальное образование» и какие тенденции в современной культуре делают этот концепт актуальным

Куда бы нас ни бросила судьбина,
И счастие куда б ни повело,
Всё те же мы: нам целый мир чужбина;
Отечество нам Царское Село.

*Александр Пушкин*

Да, были люди в наше время,
Не то, что нынешнее племя:
Богатыри – не вы!

*Михаил Лермонтов*

Когда мы в повседневной жизни вспоминаем о молодежи?.. Ответ на этот риторический вопрос очевиден: когда молодежь наступает нам на пятки в буквальном и переносном смысле этого слова. Тогда мы оглядываемся и восклицаем: «Ну и молодежь пошла!»

Эта фраза, нередко отражающая традиционный стиль взаимоотношений между поколениями, живет не только годы, но и тысячелетия. Для того чтобы не осталось и тени сомнений в древности подобной диагностики межпоколенческих отношений, приведу вслед за замечательным педагогом Анатолием Мудриком несколько впечатляющих откровений, на которых осела пыль веков.

«Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она насмехается над начальством и нисколько не уважает стариков. Наши нынешние дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат своим родителям. Попросту говоря, они очень плохие».

«Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже недалек».

«Эта молодежь растленна до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодые поколения сегодняшнего дня не сумеют сохранить культуру».

Автор первого откровения – Сократ (470 – 399 годы до н. э.). Второе откровение принадлежит египетскому жрецу (2000 лет до н. э.). Третье откровение было начертано более 3000 лет назад на глиняном горшке, который был найден среди развалин Вавилона.

Как видите, мы с вами не столь уж оригинальны. Новые времена приносят новые названия молодежи, например, «поколение, которое выбирает «Пепси», «поколение Next» или же (о выпускниках, севших за школьные парты в бурные 90-е годы конца XX века) «поколение О» и т. п. Названия меняются, а диагноз остается. Словно стремясь подтвердить этот диагноз о злокозненности молодежи, СМИ выпускают мыльные оперы вроде телесериала «Школа», «радующего глаз» садомазохистскими сценами из школьной жизни. Вот тогда барометр общественного негодования достигает предела и истеричный возглас «Ну и молодежь пошла!» становится подобен землетрясению, разрушающему устои общества.

Отвечу на эти стенания, что нечего на зеркало, то бишь молодежь, пенять, когда (как бы это поинтеллигентнее выразиться) и государство, и общество, и мы с вами не столь изящно выглядим в зеркале XXI века.

Здравый смысл не всегда является надежным советчиком при попытке понять эволюционный смысл того или иного социально-исторического феномена и его места в развитии социальных систем. Сказанное полностью относится и к феномену молодежи, и к страдающим исторической слепотой социальным программам, в том числе программам развития образования, обладающим сакральным знанием, куда идти молодежи и как эту молодежь развивать по образу и подобию своему.

Эти программы конструируют путь развития молодежи по шаблону «социального уподобления», как правило, пренебрегая комплексом наук об эволюции человека в обществе, оказываются в плену различных установок обыденного сознания. В результате различные прогнозы и проекты молодежной политики сталкиваются с серьезными рисками.

Первый из этих рисков – банальная недооценка социального, культурного и психологического разнообразия молодежи как особой социально-возрастной субкультуры. Этот риск проявляется, перефразируя название книги Герберта Маркузе «Одномерный человек», во взрослоцентристской установке на «одномерную молодежь». Отсюда восклицание «Ну и молодежь пошла!» явно или неявно переносится на всю молодежь как некоторую диффузную безликую группу, противостоящую предшествующему взрослому поколению.

Второй риск, непосредственно связанный с установкой на «одномерную молодежь», – это риск социального восприятия молодежи исключительно как пассивного объекта идеологических манипуляций с присущей этому восприятию схемой взаимоотношений «поводыри – ведомые», с прагматической оценкой молодежи как экономического и политического ресурса государственного строительства. Впечатляющими социальными проектами, вытекающими из подобного восприятия и оценки молодежной субкультуры, являются различные «великие стройки», такие, как целина, Байкало-Амурская магистраль

(БАМ) и не успевший состояться проект поворота северных рек.

Третий риск состоит в том, что, как только поведение молодежи выходит за рамки схемы «поводыри – ведомые», оно в ряде социологических концепций рационализируется и «молодежная субкультура» начинает обозначаться как «контркультура» или «антикультура». Напомню, что подобные социальные проекции не только описывают, но и в значительной степени конструируют реальность. Когда мы наделяем молодежь атрибутами антикультуры или контркультуры, мы сами провоцируем рост неформальных молодежных движений асоциальной деструктивной направленности. Следует особо подчеркнуть, что нередко встречающиеся характеристики молодежной субкультуры как антикультуры, контркультуры или же причисление чуть ли не всей социально-возрастной категории «молодежь» к «группе социального риска» могут привести к таким, например, политическим последствиям, как молодежная революция 1968 года во Франции.

Для того чтобы уменьшить влияние описанных выше рисков при разработке программ молодежной и неразрывно связанной с ней образовательной политики, представляется необходимым учесть ряд следующих моментов, касающихся взглядов на историко-эволюционный смысл молодежной субкультуры в цивилизационной динамике.

В различные периоды человечества, особенно в Новое и Новейшее время, молодежная и подростковая субкультуры выступают как носители поискового социального и индивидуального поведения, направленного на расширение возможностей развития социальных систем, наращивание диапазона изменчивости и вариативности этих систем. Их эволюционный смысл, как точно отметил один из классиков ментальных наук Карл Юнг, состоит в переборе необщих путей развития, а не путей антикультуры или контркультуры.

Для понимания природы молодежной субкультуры уместно напомнить меткое название книги известного методолога Оксфордского университета Рома Харре «Правила беспорядка». В этой книге на материале обширных социологических и психологических исследований о поведении молодежи автор доказывает, что молодежная субкультура – это культура иных порядков, иных вариантов, иных путей развития, а не антикультура или контркультура. Подобный пласт поведения молодежной субкультуры поверхностно может расцениваться взрослым сообществом как возмущающее поведение, наделяемое атрибутами контркультуры или антикультуры. Отсюда и рождается идущий через века

диагноз молодежной субкультуры, передаваемый восклицанием «Ну и молодежь пошла!».

Молодежную субкультуру можно приучить к нормам и традициям предшествующей культуры, но весьма опасно пытаться ее приручить к этим нормам и идеалам. В истории развития цивилизации вообще весьма рискованно путать приручение поколения с приучением поколения. Когда мы повторяем вслед за М. Ю. Лермонтовым «Да, были люди в наше время...», мы говорим о людях культуры достоинства, культурных героях, с которыми может идентифицироваться имеющее необщие пути развития новое поколение молодежи. Но идентификация с культурными героями – это диалог между разными поколениями, а не дрессура, диктующая обязательную любовь к канонам. Об этом точно повествует Марина Цветаева в книге «Мой Пушкин», предостерегая от превращения Александра Сергеевича Пушкина в памятник: «Пушкинскую руку жму, а не лижу».

Ключевой характеристикой современной социальной ситуации развития подрастающих поколений является ценностно-нормативная неопределенность. В этой ситуации особенно рельефно проявляется принципиальная невозможность проектирования образования, скованного традиционной схемой «поводыри – ведомые». Подобная схема, о чем пророчески писала классик культурной антропологии Маргарит Мид, может лишь углубить пропасть между поколениями: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: «Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым». Но сегодня молодые могут им ответить: «Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь...» Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших.

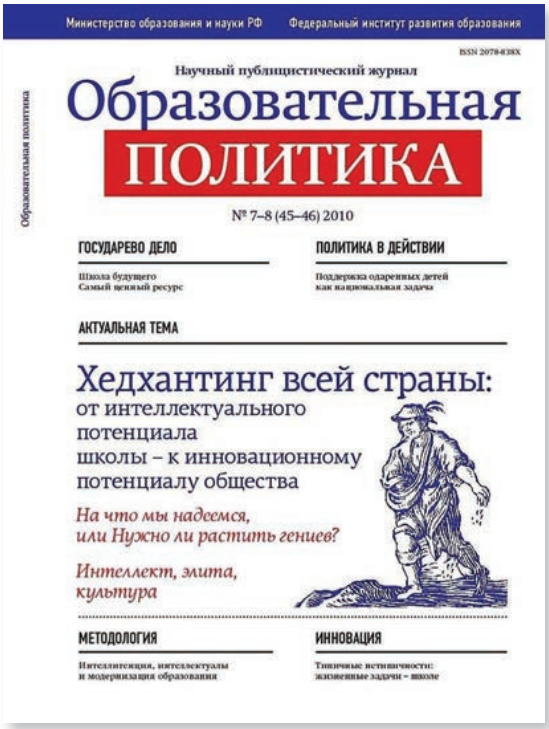
Именно поэтому по-иному должны строиться и школьное образование, и профессиональное образование, и особенно педагогическое образование, в котором учитель выступит как переговорщик и транслятор смыслов между разными поколениями.

Мы ищем пути сотрудничества, диалога, кооперации с молодежью, живущей в мире социальных сетей, молодежью, которая все чаще без оглядки на нас наращивает свой социальный капитал в информационном сетевом сообществе. В этих исканиях мы в который раз убеждаемся, что стоит только навести своего рода исторический телескоп на инновацию, как за ней во весь рост проступит традиция.

Так и за нашими проектами российских силиконовых долин, бизнес-инкубаторов для взращивания инновационного поведения молодежи проступает, например, государственный проект Царскосельского лицея. По гамбургскому счету, Царскосельский лицей был своеобразным культурным инкубатором, или, говоря на педагогическом новоязе, развивающей образовательной средой, в которой пестовалась мотивация служения Отечеству, находящаяся в непростых отношениях с мотивацией любви к свободе.

Куда бы сама ни пошла молодежь, какие бы необщие иные пути развития ни принесла нам информационная социализация XXI века, в какие бы силиконовые долины инновации ни забросила нашу молодежь судьба, хочется верить и надеться, что для новых поколений молодежи целый мир будет восприниматься как Царское Село, а не как чужбина.

# Хедхантинг всей страны: от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества


Министерство образования и науки РФ Федеральный институт развития образования

ISSN 2078-838X

Научный публицистический журнал

Образовательная ПОЛИТИКА

№ 7–8 (45–46) 2010

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Школа будущего
Самый ценный ресурс

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Поддержка одаренных детей как национальная задача

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Хедхантинг всей страны: от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества

На что мы надеемся, или Нужно ли растить гениев?

Интеллект, элита, культура

МЕТОДОЛОГИЯ

Интеллигенция, интеллектуалы и модернизация образования

ИННОВАЦИЯ

Типичные истинчности: жизненные задачи – школе

В конце XX века среди различных появляющихся в мире бизнеса профессий зародился профессиональный вид деятельности, эффектно именуемый «хедхантинг», что в переводе с английского означает «охота за головами». Различные агентства по подбору персонала самого высшего уровня, занимающиеся «охотой за головами», или, как еще иногда говорят, «охотой за звездами», становятся все более востребованы и в России, и на Западе. Можно с уверенностью сказать, что появление хедхантинга как особой технологии поиска кадров, сулящих принести успех той или иной компании, – это симптом нашего времени.

Ведь, если звезды зажигают –
значит – это кому-нибудь нужно?
Значит – кто-то хочет, чтобы они были?

*Владимир Маяковский*

...Не пропустить никого...
Все что угодно, но только не невнимание.
От этого они захиреют...

*Михаил Булгаков*

Правда, «охота за головами» в разных формах и масштабах практиковалась на протяжении всей человеческой истории. Более того, в разных странах порой соперничали две конкурирующие стратегии – «охота за вещами» и «охота за умами». В качестве иллюстрации своеобразной конкуренции этих стратегий вспомним, что в период завершения Второй мировой войны в Россию из Германии фактически вывозились целые технологические линии производства, например знаменитой цейсовской оптики; в то же самое время миссия Даллеса охотилась на еще занятых нацистами территориях за интеллектуалами – инженерами, физиками, математиками, в том числе за такими учеными, как изобретатель ракетной техники Вернер фон Браун. Так сталкивались стратегии вывоза «знаменитых вещей» и «знаменитых людей».

Соперничество между этими стратегиями продолжается и по сей день. По тому, какая из этих стратегий одерживает верх, можно судить, ориентируются страны, корпорации и компании на «сырьевую экономику» или на «экономику знаний». Хедхантинг – это лишь один из частных при-

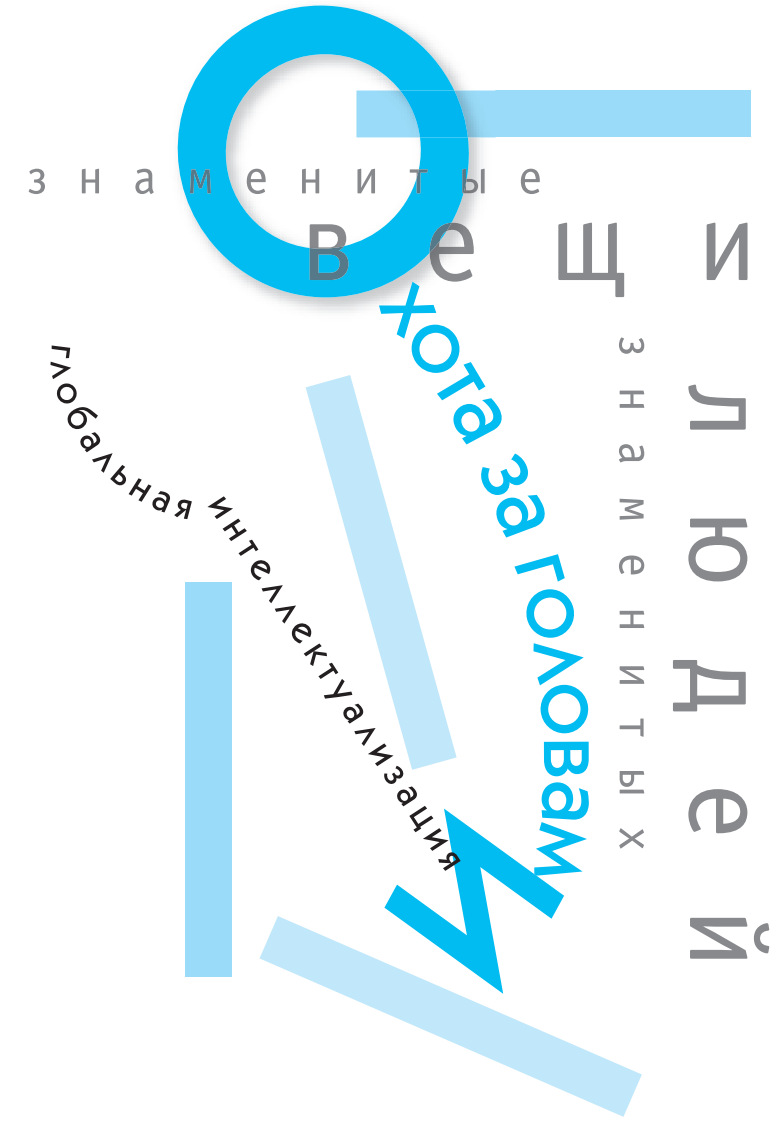
меров того, что «охота за умами», доведенная до уровня технологии, претендует на роль первой скрипки в марафоне цивилизации. Другим, более внушительным примером преобладания стратегии «охоты за умами» является перечень имен, посредством которых мы обозначаем систему координат нашей жизни.

Каждое время имеет свое имя или, точнее, свои имена, которые отражают преобладающие установки сознания современников. В лексиконе определений переживаемого нами периода наиболее часто фигурируют такие, как «постиндустриальное общество» и «информационная эра». Совсем недавно появился термин «сетевое столетие». Что же касается экономики наших дней, то ей присваивают звучные имена «экономики знаний», «интеллектуальной экономики», «креативной экономики», «инновационной экономики».

О сдвиге социальных и ценностных установок общества свидетельствует и расширение ареала наук, предметом междисциплинарных исследований которых становится «когито» – «знание», «мышление», «интеллект», «ментальность», «креативность». Наряду с фундаментальными науками о природе, поведенческими, социальными и гуманитарными науками все большую роль начинают приобретать когнитивные науки, или нейрокогнитивные науки, а также робко появляющиеся на сцене современных исследований ментальные науки. На наших глазах зарождаются и профессии, которые называют креативными.

Еще одним свидетельством глобальной интеллектуализации общества могут послужить красноречивые заголовки книг, повествующих об изменении поведения людей под влиянием интеллектуальных технологий, социальных сетей, Интернета и «умных» мобильных телефонов, соединяющих друг с другом миллионы людей: «Умная толпа», «Креативный город», «Креативный класс: люди, которые меняют будущее». Сколь разительно заголовки этих бестселлеров последнего десятилетия отличаются от близких моему сердцу классических произведений о таланте, гениальности и уме Фрэнсиса Гальтона «Наследственность таланта», Эрнста Кречмера «Гениальные люди» и Бориса Михайловича Теплова «Ум полководца».

За всеми этими именами и знаками эпохи наглядно проступает понимание



«когито» – «знания» как движущего фактора эволюции. Феномен «когито» вышел за пределы описания и поиска индивидуальных способностей отдельных личностей и социальных групп. Он становится неотъемлемым атрибутом нашей эпохи, ее родовым именем. Поэтому сегодня радикально изменяется система координат, в которой происходит «охота за головами», конструирование программ поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, а также понимание социокультурных последствий этих программ. Ведь речь идет уже не только и не столько об исследованиях индивидуальных способностей человека, его индивидуальных отличий. Если прибегнуть к метафоре, речь уже идет не о евгенике человека, а о евгенике человечества.

Нельзя исключить, что все описанные и многие еще не понимаемые нами изменения историко-эволюционного процесса в ходе информационной социализации могут привести человечество к новому антропологическому скачку. И, вглядываясь в поколение информационных акселератов, можно предположить, что встреча с иными формами разума ожидает нас не где-то во внеземном пространстве, на других планетах, а в нашем с вами собственном стремительно изменяющемся мире.

В эпоху инновационной экономики программы поиска и развития одаренных детей, поддержки талантливой молодежи должны разрабатываться в принципиально иной системе политических, интеллектуальных и экономических координат, с ясным пониманием социальных последствий подобных программ.

Для того чтобы эта программа воплотилась в жизнь, с самого начала необходимо осознать, что она повлечет за собой социальные изменения тогда, когда благодаря ей в обществе появятся социальные силы, жизненно заинтересованные в подобных новациях.

Ярким примером кристаллизации таких сил в обществе служит появление в ряде стран средневековой Европы, прежде всего во Флоренции, интеллигенции как особой социальной группы, объединившей представителей ранее не связанных между собой профессий (инженеров, скульпторов, педагогов, просвещенных политических лидеров) и сыгравшей конструктивную роль в появлении эпохи Возрождения.

Любые исторические аналогии довольно рискованны. Однако несмотря на это, хочу отметить, что в век становления инновационной экономики задача «охоты за головами» в качестве национального приоритета представляет собой шаг развития страны в направлении к российскому интеллектуальному ренессансу. В случае успеха этой инициативы ее социальной базой, социальной силой в России станет кристаллизация общности интеллектуалов, ведущей мотивацией которых будет мотивация к инновациям. От инновационного поведения этих людей во многом будет зависеть качество их жизни и жизни всей страны.

В связи со сказанным выше необходимо изначально уйти от риска сведения инициативы президента в общественном понимании к еще одной из многих образовательных программ в стиле программ «Творческая одаренность» или «Одаренные дети», которые реализовывались в системе образования в течение последних 20 лет. И не дай бог при осуществлении этой инициативы начать суету вокруг одаренности в стиле шоу «Алло, мы ищем таланты».

Уже сама постановка задачи «охоты за головами» в качестве национального приоритета страны предъявляет особые

требования и ко всей системе образования, и к экономике России. Для ее решения следует четко осознать, что по своему политическому и историко-эволюционному смыслу эта инициатива относится к классу тех задач, в результате решения которых в обществе происходят, по выражению классика культурной антропологии Бронислава Малиновского, социальные инновации, а не более узкие по радиусу воздействия инструментальные инновации, в том числе и образовательные. Реализация этой инициативы затрагивает всю цепочку жизненного инновационного цикла общества. Подобная социальная инновация охватывает все институты социализации – и семью, и культуру, и школу, и вуз, и науку, и промышленность, и бизнес, и управление. Но ключевым звеном, с которого следует начать превращение жизненного цикла развития общества в инновационный цикл его развития, является именно образование, и прежде всего школа – «Наша новая школа». Поэтому политическая задача превращения России в инновационную державу осуществляется через образовательную инновацию и тем самым модернизацию жизни образования как социального института развития общества.

Отношение школы к одаренным детям, впрочем, как и к детям с трудностями развития, – это своего рода лакмусовая бумажка готовности любой национальной системы образования к переменам, к тем вызовам, которые предъявляет к системам образования общество. Особенно остро вопрос об отношении школы к одаренным детям стоит в условиях информационной социализации подрастающих поколений. Если образование идет по пути унификации учебных программ, учебников, образовательных учреждений, то на встречу с одаренными детьми такая система образования реагирует, в лучшем случае, как на исключение, отклонение от нормы, в худшем случае, одаренность воспринимается как угрожающая жизни школы психическая или социальная патология. Если же ценностной установкой национальной системы образования является установка на проектирование вариативности образования, то школа становится социальным институтом поддержки интеллектуального, культурного и личностного разнообразия детей, а тем самым школой взращивания одаренных детей и талантливой молодежи.

Решение задач широкомасштабного поиска одаренной личности, детей, подростков и молодежи переворачивает многие традиционные вопросы, десятилетиями стоящие перед системой образования. Вместо привычного вопроса о готовности ребенка к школе или детскому саду встает вопрос о готовности школы к встрече с неординарными детьми, с поколениями интеллектуальных акселератов. Готовы ли детские сады к встрече с «умной толпой» дерзких дошкольников, способных гораздо лучше, чем многие взрослые, «жить» в Интернете и в мире «умных» мобильных телефонов? Готовы ли вузы к психолого-педагогическому сопровождению победителей интеллектуальных олимпиад, а не только к их отбору и зачислению по итогам одержанных школьниками побед? Готовы ли научно-исследовательские институты создать программу интеллектуального роста учителей «Научная школа – школе», осознав, что одаренный ученик начинается с одаренного учителя? Готовы ли промышленность и бизнес принять выпускников бизнес-инкубаторов так, чтобы не погасить мотивацию будущих жителей креативных городов к инновационному поведению?

Каждый ребенок неординарен. И для ответа на главный вопрос о готовности общества в целом к встрече с поколением интеллектуалов мы должны разработать своего рода социальную и педагогическую рискологию, прогнозирующую риски общества и образования, риски поколений информационной социализации.

В условиях информационной социализации будет нарастать вероятность появления целого поколения интеллектуальных акселератов. Значит, подобно тому как космонавтов готовят к поведению при перегрузках во время ускорения космического корабля, школа должна быть готова к встрече с рисками дисгармоний личностного и интеллектуального роста детей, оказавшихся на «информационном синхрофазотроне» XXI века. И если школа вариативного образования посредством различных вариативных программ, учитывающих индивидуальные темпы развития ребенка, потенциально пытается по крайней мере увидеть проблемы неординарных детей, то в вузах все обстоит гораздо сложнее.

При поступлении в вузы одаренные дети нередко утрачивают тот интеллектуальный потенциал, который они приобрели в жизни и в школе. Для них сбывается пророчество, прозвучавшее в песне Владимира Высоцкого: «Я на десять тысяч рванул, как на пятьсот, – и спекся». Как это ни парадоксально, но нередко именно в вузах действует прописанный Михаилом Булгаковым рецепт угасания одаренности, который приведен выше в качестве эпиграфа. От социального и педагогического невнимания, от равнодушия в школе, вузе и обществе гаснут будущие Мастера в булгаковском смысле слова.

Так, победители интеллектуальных соревнований, попав после периода школьной жизни под прожектора социального внимания, порой утрачивают свой дар к познанию и творчеству, придя в вузы. В итоге с ними происходит метаморфоза, прямо противоположная судьбе Гадкого утенка из сказки Г.-Х. Андерсена: превратившись на школьном дворе из гадких утят в прекрасных лебедей, они на студенческом дворе вновь оказываются гадкими утятами, расплачиваются личностными драмами и трагедиями за свою интеллектуальную акселерацию.

Особенно резко подобные драмы одаренных детей могут наступить у тех, чей жизненный путь превращается в узкоколейку профильного обучения в старших классах школы. Чтобы избежать рисков профильного обучения, необходимо иметь в виду, что профильное обучение создает главным образом условия для развития специальных способностей, специальной одаренности, например условия для развития математических или музыкальных способностей.

При всей важности профильного обучения как среды развития специальных способностей оно сужает возможности вариантов развития личности ребенка в том случае, если школа утрачивает свою миссию в мире информационных, технологических и социальных перемен – миссию школы универсального образования, школы развития общей одаренности личности ребенка. Универсальное образование расширяет диапазон выбора деятельностей учащихся за счет формирования их общей одаренности, развития у них универсальных учебных действий.

Оно является гарантом приобретения профессиональной и социальной мобильности личности на протяжении всего жизненного пути человека, а не ставит его перед жестким выбором между «физиками» и «лириками», «технарями» и «гуманитариями». Именно для того, чтобы специальные способности произрастали на фундаменте общих способностей, а не в безвоздушном пространстве, в новых стандартах начальной и общей школы особый акцент делается на проектировании программ формирования универсальных учебных действий.

Я обратил внимание лишь на некоторые риски, касающиеся поддержки одаренных детей в школе и вузе, а также на необходимость проектирования вариативных программ универсального образования как условия преодоления подобных рисков.

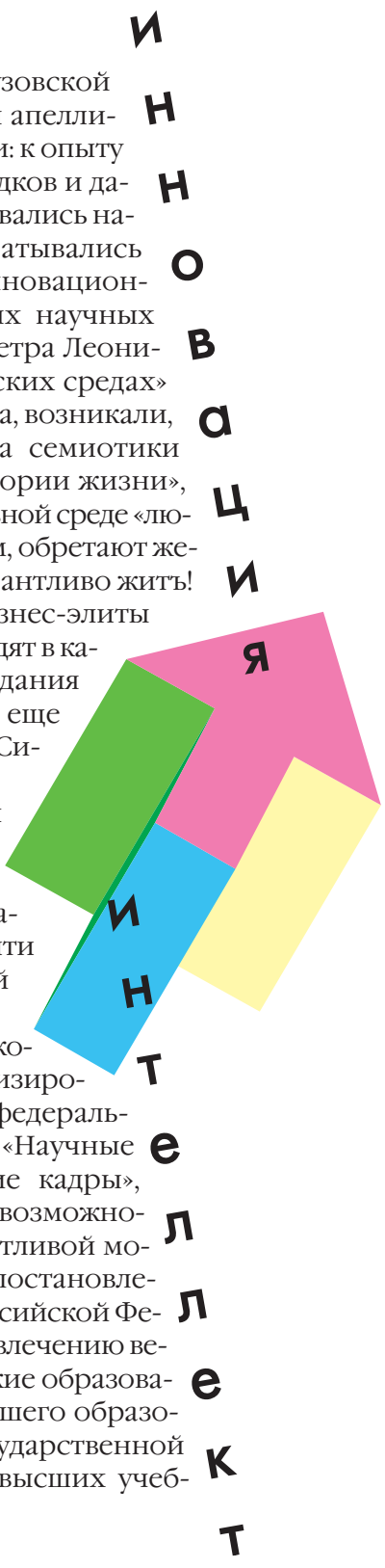
Не меньшим риском на пути развития детей и молодежи является разобщенность профессиональных интересов школьного сообщества, вузовского сообщества, научного сообщества и сообщества представителей бизнеса, затрудняющая процесс создания непрерывного инновационного цикла в жизни страны.

Так, например, представители образовательного сообщества при анализе мирового опыта программ развития одаренности видят лишь одну реальность: Царскосельский лицей; связь «японского чуда» с программой профессионального самоопределения японских школьников, развернувшейся после Второй мировой войны; связь качественного скачка США в области точных и естественных наук с национальной программой поиска одаренных детей «Мерит», стартовавшей в 1960-х годах после пошатнувшего конкурентные амбиции американцев запуска советских спутников и полета Юрия Гагарина в космос.

Представители же вузовской общественности и науки апеллируют к другой реальности: к опыту наукоградов, академгородков и даже «шарашек», где складывались научные школы и разрабатывались опережающие время инновационные технологии. В таких научных школах, «капичниках» Петра Леонидовича Капицы, «павловских средах» Ивана Петровича Павлова, возникали, по выражению классика семиотики Ю. М. Лотмана, «лаборатории жизни», где в насыщенной креативной среде «люди вспыхивают» талантом, обретают желание и возможность талантливо житъ!

Представители же бизнес-элиты и политической элиты видят в качестве образца для создания «инновационного чуда» еще одну реальность – опыт Силиконовой долины и т. п.

Вследствие подобной разобщенности разных профессиональных сообществ порой не просматриваются связующие нити между школой и научной школой, школой и инновационной экономикой, которые могут быть актуализированы благодаря таким федеральным программам, как «Научные и научно-педагогические кадры», а также раскрывающими возможности для поддержки талантливой молодежи апрельскими постановлениями Правительства Российской Федерации «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего образования» и «О мерах государственной поддержки российских высших учеб-



ных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологического производства», принятыми в 2010 году.

В заключение замечу, что программа поиска и поддержки детей и молодежи, мотивированных к познанию и творчеству, – это программа надежды. В каждом ребенке есть таланты. Эта программа должна основываться на диагностике развития детей, а не на диагностике отбора. Она призвана поддерживать в детях надежду на успех и веру в свои способности.

Только преодолев разобщенность представителей разных профессиональных сообществ – учителей, педагогов вузов, ученых, предпринимателей, управленцев и политиков, мы сумеем полноценно решить задачу по созданию национальной программы «охоты за головами», объединенной единым вектором движения: от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества. Тогда есть шанс, что уже на наших глазах в России появится поколение граждан, ведущей мотивацией которых станет мотивация к инновациям.

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии. Для осуществления данной стратегии необходимо (еще раз хочу акцентировать на этом внимание), чтобы оформился и стал востребованным социальный слой людей с инновационной поведенческой энергетикой. Можно называть таких людей интеллигентами, интеллектуалами, креативным классом, хотя привычное деление общества на классы в ситуации роста социального, интеллектуального, ментального и экономического разнообразия общества, скорее всего, со временем будет причислено к разряду архаизмов. Слово, которое станет знаком, именем социального слоя подобных, если воспользоваться терминологией братьев Стругацких, «прогрессоров», еще не найдено. Но оно найдется. В порождении такой общности людей и состоит историко-эволюционный смысл таких национальных инициатив, как поиск и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи.

Именно мы с вами, обладая историческим оптимизмом, хотим, чтобы народилось поколение детей, несущих культуру достоинства, а не поколение, которое выбирает «Пепси».

И именно нам с вами нужно, чтобы звезды одаренных детей и талантливой молодежи зажглись, стали в нашей стране движущей социальной силой развития инновационного общества.

# 7 Мотивация учительского труда: социальный проект социального государства




Государственная инициатива, направленная на повышение оплаты учительского труда, а тем самым на рост качества этого труда, представляет собой реальный исторический шанс социокультурной модернизации российского общества. За данной инициативой стоит переход от деклараций о престиже образования к реальным социальным действиям государства и общества, нацеленным на превращение учителя в средний класс – класс, который может и должен стать локомотивом общества знаний. Об этом профессиональное педагогическое сообщество мечтало многое годы. Сбудется ли мечта?!

Но, как говорят, что может быть опаснее несбывшейся мечты? Только сбывшаяся мечта. Чтобы избегнуть самых разных рисков, в том числе риска люмпенизации учительства, или хотя бы их минимизировать, необходимо изначально в рамках современной методологии социального проектирования осознать ценностную мотивацию данного проекта, выделить основные аспекты его анализа и понимания. Эта методология уже проявила себя при разработке федеральных стандартов образования как трех форм требований: требования к результату, к программе и, подчеркну это особо, к условиям достижения результатов реализации программы. За этой схемой проектирования стандартов проступает логика системно-деятельностного подхода к социальному проектированию, посредством которой в образовании как ве-

Мотивация

дущей социальной деятельности общества выделяются четыре аспекта анализа. Взглянем через призму этих ракурсов анализа на наш широкомасштабный проект.

- **Мотивационный аспект**. Каждый раз, зачиная проект, необходимо выделить ведущую ценностную мотивацию проекта, то, ради чего мы собираемся будоражить переутомленное реформами массовое сознание людей. Если мы с вами не поймем то, ради чего осуществляется этот проект, вместо волны успеха может возникнуть волна социальной напряженности. В связи с этим скажу с предельной жесткостью: ключевой мотивацией проекта является мотивация на повышение качества учительского труда и социально-экономического престижа учителя в обществе. Именно на это рассчитан проект; повышение же зарплаты – важное, но далеко не достаточное средство достижения этого желаемого результата. Зарплата без учета ее влияния на рост качества труда сама по себе вряд ли повысит эффективность самого труда, как и социальный статус учителя. Именно поэтому от осознания мотивации проекта, связанного только с зарплатной частью, надо перейти к увязке этого проекта с региональными программами развития образования, операциональными технологиями воплощения этих программ и кадровыми, финансовыми, информационными и материально-техническими ресурсами, открывающими перед учителем новую техносферу школы, новую образовательную среду.
- **Целевой аспект** проекта связан именно с корректировкой региональных программ развития образования, которые будут выступать как экзамен на со-



циальную зрелость для губернаторов и руководителей образования регионов. Любые бюджетные поправки должны быть внесены в региональные программы развития образования с учетом описанного выше конечного результата проекта. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы эти программы строились по логике «от новой образовательной политики – к новой экономической политике» (от НОПа – к НЭПу), а новая образовательная политика, как известно, нашла свое концентрированное выражение во введении нового поколения федеральных государственных стандартов школьного образования.

- **Операционально-технологический аспект** проекта в региональных программах развития образования прямо связывается с овладением новыми образовательными технологиями, без которых учитель не сможет обрести репертуар социальных и профессиональных компетенций, необходимых для введения ФГОС.
- И наконец, **на четвертом, ресурсном уровне** реализации проекта мы имеем дело опять же с кадровыми ресурсами, прежде всего через систему повышения квалификации учителей, информационными ресурсами социальных и интеллектуальных сетей, касающихся дистантных технологий обучения учителей, и созданием новой техносферы школы, которая необходима для повышения качества учительского труда в нашем с вами сетевом столетии.

На мой взгляд, любые оценки реализации нашего социального проекта, любые индикаторы, любые мониторинги должны строиться с учетом мотивационного блока, целевого блока (региональные программы, в центре которых введение новых ФГОС), операционально-технологического блока (способы достижения целей программ и мотивационных установок) и ресурсного блока, связанных единой логикой ведущей мотивации.

Мотив повышения качества учительского труда, высвечивающий конечный результат нашего проекта, пронизывает все уровни анализа образования как института социализации. Именно от этой мотивационной установки производны федеральные и региональные составляющие финансового стимулирования данного проекта социокультурной модернизации России.

Только осознав мотив и целостность проекта, мы с вами сможем сделать так, чтобы сбывшаяся мечта не стала разочарованием, а привела наше общество к повышению престижа Учителя, превращению его не на словах, а на деле в человека, творящего инновационное развитие российского общества как общества знаний.

# «Эффект бабочки» Рэя Брэдбери, или О рисках образовательной политики




Не многим рассказам доводится превратиться в притчу, передаваемую из поколения в поколение, как это произошло с рассказом Рэя Брэдбери «И грянул гром», который стал также известен благодаря вышедшему по его мотивам фильму. Герой этого рассказа, посланный машиной времени в далекое прошлое, сталкивается с тираннозавром, сходит с проложенной сквозь время тропы и со страхом обнаруживает по следам на своём ботинке, что... он раздавил бабочку. Когда же он возвращается в свой век, то оказывается в стране с другим президентом, с другим режи-

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,
Не бойтесь мора и глада,
А бойтесь единственно только того,
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»
Кто скажет: «Идите, люди, за мной,
Я вас научу, как надо!»

*Александр Галич*

Умирают мои старики –
Мои боги, мои педагоги,
Пролагатели торной дороги,
Где шаги мои
были легки.

*Борис Слуцкий*



УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ

мом, и вообще – в изменившейся социальной и исторической реальности.

Притча Рэя Брэдбери имеет отношение к любой политике и, как это ни парадоксально, самое прямое отношение к образовательной политике. Как только в образовательной политике мы наступаем на «бабочку Брэдбери», увеличиваются риски самых неожиданных деформаций между поколениями, вплоть до описанного Уильямом Шекспиром распада связи времен.

Это происходит потому, что, как мы не раз уже писали, образовательная политика – это прежде всего политика управления рисками личностной и профессиональной социализации, конструирования социальных норм и в целом менталитета населения страны, а не только политика управления знаниями и адаптации к рынкам труда и занятости.

Любой управленческий спринт в образовательной политике оборачивается рано или поздно рисками сломанных судеб детей, молодежи, учителей, педагогов, управленцев и родителей.



Он может обернуться подобными рисками даже тогда, когда те или иные управленческие действия, нормативные акты, законотворческие инициативы рождаются из самых чистых и благородных помыслов. Так, например, еще в конце 1980-х годов я делал все для того, чтобы комиссии по делам несовершеннолетних превратились в социальную адвокатуру детства. Именно тогда усилия многих моих коллег из мира управления образованием сфокусировались на том, чтобы в этих комиссиях место прокурора, ключевой фигуры оценки действий несовершеннолетних правонарушителей, заняли адвокаты – мастера защиты прав детей, чтобы появились, как в ряде других стран, семейные суды, чтобы была создана служба социально-психолого-медико-педагогической (самого жуть берет от наворота терминов) поддержки детства. И наконец, чтобы в России появилась ювенальная юстиция.

Повторяюсь, наши помыслы были чисты. Но, как говорят, благими намерениями выстлана дорога в ад. И мы, увы, сегодня наступили на «бабочку Рэя Брэдбери»...

У детей стали нарождаться особые социальные нормы – «нормы доноса» на своих родителей. И получается, что вместо «возлюби ближнего своего...» мы строим в сознании целого поколения детей и подростков совсем иную заповедь: «донеси на ближнего своего» – и волей-неволей убеждаемся в том, что в жизни предают... только самые преданные люди, только близкие и свои...

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ

Повторю, что я обратился к случаю с несистемным введением в действие принципов ювенальной юстиции без учета социальных и этических последствий этого политического шага, без оценки его рисков для социализации подрастающих поколений прежде всего для того, чтобы показать, что социальная

и образовательная политика – это всегда политика управления рисками, политика конструирования социальных норм поведения людей.

На аналогичные риски образовательной политики мы наталкиваемся всегда, когда вначале действуем, потом прогнозируем, а затем пожинаем последствия своих скороспелых действий.

Мы спешим ввести, как уже не раз отмечалось, «поголовное» профильное обучение, тем самым загоняя детей в узкоколейки развития специальных способностей личности, вместо того чтобы через универсальное образование взращивать общую одаренность школьников как уникальное «культурное» средство (Л. С. Выготский) достижения успеха в стремительно изменяющимся мире профессии. Ведь не случайно именно в наши дни непрерывное образование становится социальной нормой, которая оправдывает чуть измененную старую поговорку «Хочешь жить – умей учиться». Короткий жизненный цикл знаний, навыков и специальностей в условиях информационного общества делает обычной охоту к перемене мест и профессий, а также доказывает, что широта мотивов и социальная компетентность личности может превосходить широту интересов и специальных знаний профессий.

Во многом именно быстрый темп перемен в информационном обществе до предела обнажает системный кризис традиционных парадигм образования в разных странах мира, в том числе и в России. Не случайно один из известных социологов Германии с грустью назвал немецкую национальную систему профессионального образования призрачным вокзалом, с которого все выходят и выходят поезда человеческих судеб в мир уже отмирающих профессий, измененной, гибкой сферы занятости и новых рынков труда. И в этой ситуации мы по инерции прогнозируем рынок специальностей, оказываемся под гипнозом узкой специализации, почти не ставя задачу социально-экономического прогнозирования нарождающихся профессий.

Проектирование мобильного образования в мобильном мире, формирование социальной компетентности управленческих и педагогических кадров, развитие способности к обучению, обновление знаний и смена профессий в разных вариативных формах непрерывного образования выступают как своего рода критерии при обсуждении ряда инноваций в рамках концепции модернизации образования. Как достичь оптимального баланса между универсализацией и специализацией программ школьного общего и профессионального образования? Ведь универсализация образовательных программ выступает как предпосылка социальной, академической и профессиональной мобильности в изменяющемся обществе. Не попадем ли мы с «поголовным», чуть ли не маниакальным увлечением формами профильного обучения в ситуацию, с иронией описанную Ф. М. Достоевским в романе «Братья Карамазовы», когда больного насморком врач отсылает к специалисту в Париж, а тот, осмотрев нос, говорит: «Я вам только правую ноздрю могу вылечить, потому что левых ноздрей не лечу, это не моя специальность». Не приведет

СИСТЕМНЫЙ КРИЗИС

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ СПРИНТ

ли эксперимент по профессиональному обучению к фабрике узкой специализации учеников, специалистов «по левой ноздре», которые порой и в высшей школе далеки от осознанного профессионального самоопределения?

Еще один из рисков образовательной политики – управленческий спринт в сфере начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО). То, что модернизация в этой сфере не только назрела, но и перезрела, уже аксиома образовательной политики. Вместе с тем без осознания причин ценностной деформации престижа в обществе рабочих профессий в сфере НПО и специальностей в сфере СПО, без понимания того, что в массовом сознании господствует «вузоцетризм», и того, что «человек разумный» (Homo sapiens) поглотил «Человека труда» (Homo faber), мы рискуем предпринять действия, игнорирующие функцию начального и среднего профессионального образования как уникального института социализации, в том числе социализации, в которой закладываются ценностные установки общества по отношению к труду, связанному с практическим интеллектом человека. Хотел бы я посмотреть на того, кто бы в чисто «вузоцентристском» стиле предложил Левше прописать бизнес-план по подковке блохи. В результате подобных планов мы элиминируем ПТУ как класс, лихо сократим программы общего образования в сфере НПО и продолжим оставаться заложниками узких специализаций и стандартов в этих сферах вроде анекдотичного в XXI веке стандарта «агент Сбербанка». И тогда получим социальный «эффект бабочки» во всей его красе.

Я говорю с болью о подобных рисках образовательной политики, потому что, если мы с вами будем действовать по формуле «Я знаю, как надо! Я вас научу, как надо!», мы рискуем проиграть не только наше с вами будущее, но и наше настоящее. Чтобы этого не произошло, мы при осуществлении каждого управленческого действия должны прогнозировать его социальные и психологические последствия как для подрастающих поколений, так и для общества в целом.

Ведь все мы – и родители, и воспитатели детских садов, и учителя, и педагоги профессионального образования, и директора, и ректоры, и управленцы самых разных уровней, и журналисты – по самой своей сути должны быть мастерами одной самой значимой в обществе школы – школы поколений. И таких мастеров, в булгаковском смысле слова, Борис Слуцкий щедро одарил строками «...Мои боги, мои педагоги...».

Боги управляют молниями, а мастера школы поколений, в первую очередь мастера образовательной политики, управляют рисками. Не случайно через все номера журнала «Образовательная политика» бегущей строкой проходит формула «Видеть. Предвидеть. Действовать». Поэтому, сколь бы трудно нам ни было, будем помнить, что мы в ответе за тех, кого нужно понимать. Нужно именно понимать, а не приручать тех, кто будет пролагать торную дорогу второго десятилетия нашего сетевого века.

# Страна исторических моментов




На какой бы конференции, симпозиуме или семинаре в любом регионе, вузе и школе нашей страны вы ни оказались, вам скажут, что именно сегодня, здесь и теперь вы присутствуете при историческом моменте или же являетесь участником исторического события. Невольно возникает ощущение, что все мы живем в стране исторических моментов.

С какими же историческими моментами в мире образования ассоциируется уже шагающий по стране 2011 год? Обозначу лишь некоторые из этих моментов.

Прежде всего это год подготовки к различным выборам. В предвыборный год образовательная политика, хотим мы того или нет, неминуемо переплетается с политикой различных групп, стартовавших в предвыборном марафоне. В период политического обострения стрелка интереса к образованию на барометре общественного мнения начинает стремительно перемещаться к максимуму. Политики приступают к соревнованию в «чадолюбии», как это описал еще О'Генри в незапамятные времена. Школа же, как водится по законам предвыборного жанра, превращается в козла отпущения за всевозможные грехи родителей, молодежи, общества, государства и, главное, реформаторов от образования. В этой ситуации необходимо по возможности не стать заложниками предвыборного цунами, а отрефлексировать реальные исторические моменты и шансы образовательной политики.

## 1 исторический момент

Первый из этих исторических моментов состоит в том, что в государственной политике страны явно обозначился вектор перехода от абстрактной идеологии модернизации к стратегии инновационного развития России. Именно в эту стратегию органично вписываются намеченные в 2011 году трансформации профессионального образования, в первую очередь

начального и среднего профессионального образования, в центре которых создание системы механизмов мотивации повышения качества профессионального образования как инновационного ресурса социально-экономического развития России.

## 2 исторический момент

Второй исторический момент 2011 года – это старт новой Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. Как Земля стоит на трех китах, так и ФЦПРО, рассчитанная на ближайшие пять лет, образно говоря, стоит на трех задачах:

- модернизация общего и дошкольного образования как института социального развития;
- приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда;
- развитие системы оценки качества и востребованности образовательных услуг.

ФЦПРО выполняет функцию генератора различных региональных программ образования. При этом важно учесть, что в ФЦПРО на 2011–2015 годы образование впервые рассматривается в контексте идеологии социокультурной модернизации образования как институт социального развития России. И не случайно в указанной федеральной программе специальный акцент делается на разработке моделей успешной социализации детей с ограниченными возможностями развития.

## 3 исторический момент

И наконец, третий исторический момент 2011 года – это обозначение тренда «от синтеза в науке – к конвергенции в образовании».

«Стандарт умер. Да здравствует стандарт!» – эти слова являются моим ответом на прогнозируемую нормальную консервативную реакцию общества на «все новое», будь то биотехнологии, нанотехнологии, психотехнологии, ЕГЭ или новое поколение стандартов образования. В этой реакции общественного мнения ощущается эхо приближающихся выборов 2011 и 2012 годов.

Уходит в прошлое стандарт образования, ценностной установкой которого выступает его сведение к минимуму знаний и тем самым к минимальному набору рецептов решений типовых задач, опирающихся на ограниченные возможности репродуктивного мышления. На смену этому стандарту дрессуры ученика приходит стандарт вариативного развивающего, мотивирующего к познанию образования. Несовместимые реальности – стандарт и возможность выбора – совмещаются. Мечта великих педагогов о создании школьной жизни, нравственный императив которой – «научить учиться» и овладеть универсальными познавательными действиями, становится точкой опоры для воплощения социального проекта «Наша новая школа» (читай «Школа выбора»). Но мы всегда, как писал классик гуманистического психоанализа Эрих Фромм, стремимся к «бегству от свободы», бегству от принятия решений. Мы всегда испытываем страх войти в открытую дверь, за которой простирается неизвестность. Поэто-

му мне психологически понятна консервативная защитная реакция общества на введение стандартов нового поколения. Я ее понимаю, но не принимаю...

Новое поколение школьных стандартов строится именно в логике фундаментального познания мира, в логике перехода «От синтеза в науке – к конвергенции в образовании», очерченной Михаилом Ковальчуком. Правота этой логики и идеологии состоит в том, что мы переходим от мозаичной картины мира, разделенного на физику, химию, биологию, филологию и т. д., мира, образцами которого являются великая систематизация природы Карла Линнея в биологии, гениальная система квантования школьной жизни на дискретные уроки (лекции) и отдельные предметы в классической дидактической модели образования Яна Амоса Коменского, к целостной подвижной развивающейся картине мира, порождаемой конвергенцией наук, и движению школы к универсальным метапредметным интегрированным образовательным областям. В связи с этим хочется напомнить пророчество Владимира Ивановича Вернадского о том, что будущее человечества связано с развитием науки и образования не по отраслям, а по проблемам.

Перед нами трудный путь. Нам придется решиться быть теми, кто поможет жителям нового сетевого столетия стать специалистами по «обниманию необъятного», мастерами конвергенции науки и образования в нашем изменяющемся мире. И я надеюсь, что им суждено будет жить не только в стране исторических моментов, но и в стране, имеющей свою историю, в стране, за настоящее и будущее которой мы в ответе перед прошлым, настоящим и будущим.

От абстрактной идеологии к стратегии инновационного развития.

Старт новой федеральной целевой программы развития образования.

От синтеза в науке – к конвергенции в образовании.

# Ремесло гуманистики




Оловянных солдатиков строем
По шнурочку равняемся мы.
Чуть из ряда выходят умы:
«Смерть безумцам!» — мы яростно воем.
Поднимаем бессмысленный рев,
Мы преследуем их, убиваем –
И статýи потом воздвигаем,
Человечества славу прозрев.

...Если к правде святой
Мир дороги найти не умеет –
Честь безумцу, который навеет
Человечеству сон золотой!

*Пьер Беранже*

И приходит новый 2012 год. И вновь рождается новая стратегия социально-экономического развития России – «Стратегия–2020». Какое место в этой стратегии будет занимать образовательная политика? Останется ли она политикой отрасли, отдельной сферы, или мастера стратегии вдруг вспомнят, что в XXI веке щедро одаривают такими именами, как «общество знаний», «общество креативной экономики», «инновационное общество», «сетевое столетие»?

Мои вопросы носят риторический характер. «Стратегия–2020» уже становится реальностью. В ней немало говорится об образовании. В ней продолжается логика организационно-экономического развития образования. В ней явно или неявно проступают идеи оптимизации образовательных сетей. Но... В этой стратегии образование – даже не первое среди равных. Опять экономика превыше всего. Опять за бортом остается мысль о том, что образование должно вести за собой развитие общества, а не плестись в хвосте у развития.

Эксперты и аналитики еще не раз будут обсуждать и корректировать эту стратегию. Меня же поражает, что в ней как «класс» отсутствует гуманитарное познание, а социальные науки фактически вообще не упоминаются.

Когда же наконец мы поймем, что ключевым ресурсом любого развития общества является особое ремесло – ремесло гумани-

стики? Когда же мы прозреем и прочувствуем, что без гуманитарного воображения любое прогнозирование и проектирование вырождается в сухие абстрактные схемы, ибо из процессов проектирования выпадает «самая малость» – человек с его интересами, мотивами и страстями?

Вспомним одну историю. Лет 15 тому назад один из вице-премьеров России, человек, которого я уважаю и люблю, предложил мне ознакомиться с очередными сценариями краткосрочного, среднесрочного и дальнесрочного социально-экономического развития России. После беглого ознакомления с этими сценариями я остановился на следующей весьма любопытной фразе: «Данные сценарии с большой вероятностью сбудутся, если им не помешают разные случайные факторы (социальная напряженность, волнения, забастовки и другие человеческие катаклизмы)».

Прочтя ее, я спросил своего коллегу: «А Вам не кажется, что мотивы людей могут перевернуть все Ваши детально разработанные экономические планы?», на что последовал ответ: «У нас нет формулы, которая просчитывала бы влияние мотивации людей на развитие страны». Увы, как показало время, именно мотивы людей опрокинули все эти замечательные сценарии.

Не окажемся ли мы со «Стратегией–2020» вновь в той же самой ситуации? До каких пор нужно через голову переворачиваться, чтобы люди, принимающие стратегические решения, отрефлексировали ключевые функции гуманитарного воображения и обучились тому ремеслу, которым владели Петрарка, Микеланджело и Рафаэль, – ремеслу гуманистики?

В связи с этим кратко перечислю формы, в каких выступает гуманитарное познание, столь нужное для прогнозирования будущего.

1. Гуманитарное познание как социальное конструирование мифов, определяющих поведение людей.
2. Гуманитарное познание как конструирование социальных утопий.
3. Гуманитарное познание как конструирование идеологии.
4. Гуманитарное познание как социокультурное программирование личности, больших и малых социальных групп.
5. Гуманитарное познание как порождение идолов и идеалов, образцов для идентификации.

Я перечислил лишь некоторые моменты гуманитарного познания. Напомню, что и христианство, и коммунизм рождались как утопии, навевавшие человечеству золотые сны. Напомню также, что все человечество сегодня хорошо знает Христа и мало помнит сборщика податей, «экономиста» по имени Левий Матвей. Именно гуманитарное познание выступает как особая деятельность человечества, порождающая и конструирующая те социальные миры, в которых мы с вами жили, живем и будем продолжать жить.

И будущее покажет, что в XXI веке более определяет нашу жизнь: сознание или бытие. Пока же... Пока же строки знаменитого стихотворения Беранже являются сказкой, ставшей былью. Тех, кто бредит методологией гуманитарного познания, по-прежнему называют безумцами. И они, эти безумцы, по-прежнему ждут, когда же у общества наступит озарение и оно поймет, что вначале было гуманитарное слово... Вначале было гуманитарное воображение... Вначале было гуманитарное познание... Именно они порождали сны, которые становились нашей реальностью.

# 11 Образование – проектирование будущего




**Борис Старцев,** журналист: Александр Григорьевич, в середине 1990-х годов в российской системе образования началась так называемая модернизация, которая не завершилась по сей день и вряд ли когда-либо завершится. Что стоит за термином «модернизация», в чем его отличие от реформы, совершенствования и прочих синонимов? И что такое социокультурная модернизация, о которой вы постоянно говорите в своих выступлениях?

**Александр Асмолов:** Термин «модернизация» означает, что мы признаем собственное несовершенство и, как сказал замечательный психолог Альфред Адлер, свой комплекс неполноценности, осознаем свои дефекты – культурные, экономические, социальные, стремимся от них избавиться, и это осознание становится двигателем развития. Модернизация – это перманентное улучшение, сразу возникает ассоциация с перманентной революцией, и эта идея проходит через многие наши исследования. Недавно социолог Лев Гудков выпустил книгу «Абортивная модернизация» – термин, идущий от Тойнби, пусть даже слово «абортивный» имеет у нас прочные гинекологические ассоциации. Аналогию можно продолжить: мы всегда «немножко беременны» модернизацией...

Можно выделить две линии модернизации в образовании.

Первая – это организационно-экономическая, или, в хорошем смысле этого слова, технократическая, модернизация. В ее фокусе – не только понимание образования как сферы услуг, но и экономические ресурсы образования, бюджетные ресурсы, в том числе соответствующие ограничения. Три составляющие лозунга «Качество, доступность, мобильность!» который в 1997 году мы предложили вместе с тогдашним министром образования Александром Николаевичем Тихоно-

вым, – это тоже инструментальные характеристики образования. Они ни в коей мере не являются ценностными, целевыми, «терминальными».

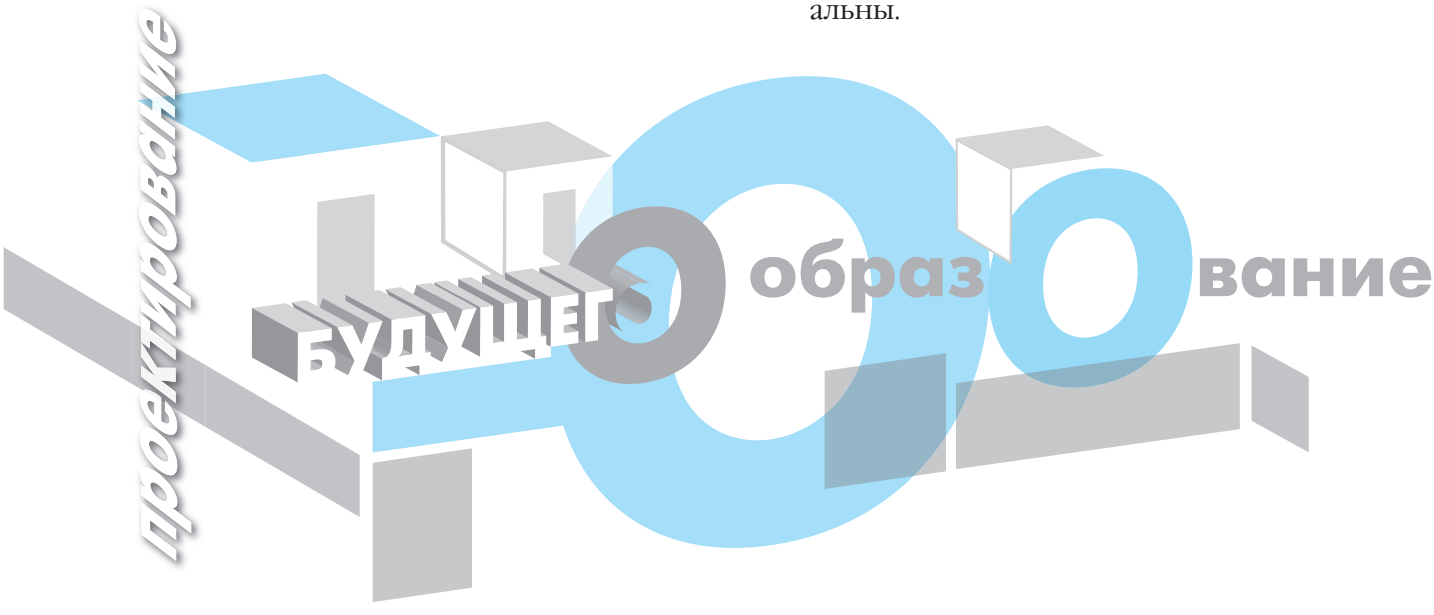
Поэтому есть вторая линия модернизации образования, которую я называю социокультурной. В этом случае образование рассматривается как один из институтов развития общества. Каждый раз, говоря о модернизации образования, нужно понять ту социокультурную картину, в которой мы оказываемся.

Термин «социокультурная модернизация» опирается на определенную интеллектуальную традицию. Понятие социокультурного развития общества как системы коллективных представлений наиболее ярко было дано в работах социолога Эмиля Дюркгейма. Другой исследователь – Питирим Сорокин – написал работу «Социокультурная динамика».

**С.:** Итак, образование – один из институтов развития общества. Какое место он занимает среди других институтов? Каковы его функции? И еще важное уточнение: такой подход сегодня характерен для мировой науки или только для российской?

**А.:** Само понятие социокультурности, так или иначе, предполагает отношение к образованию как к опережающему, прогнозирующему институту развития общества. Возможны два принципиально разных подхода: либо образование плетется в хвосте общества, решает задачу адаптации, воспроизводства существующего образа жизни, либо – и здесь совсем другая логика – выполняет дерзкие, «окаянные» функции, предлагая те или иные проекты будущего. Образование в широком, социокультурном смысле – это проектирование будущего.

Два года назад в Кембридже вышла довольно увесистая книга «Социокультурная психология»; в ней рассматриваются тренды социокультурного анализа, в том числе в контексте образования, и там иногда встречаются имена Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Но к российским подходам в области социокультурного анализа образования авторы этой книги относятся как к истории – действительно, они развивались в 30-е, 50–60-е годы прошлого века, хотя, на мой взгляд, они и сегодня более чем актуальны.

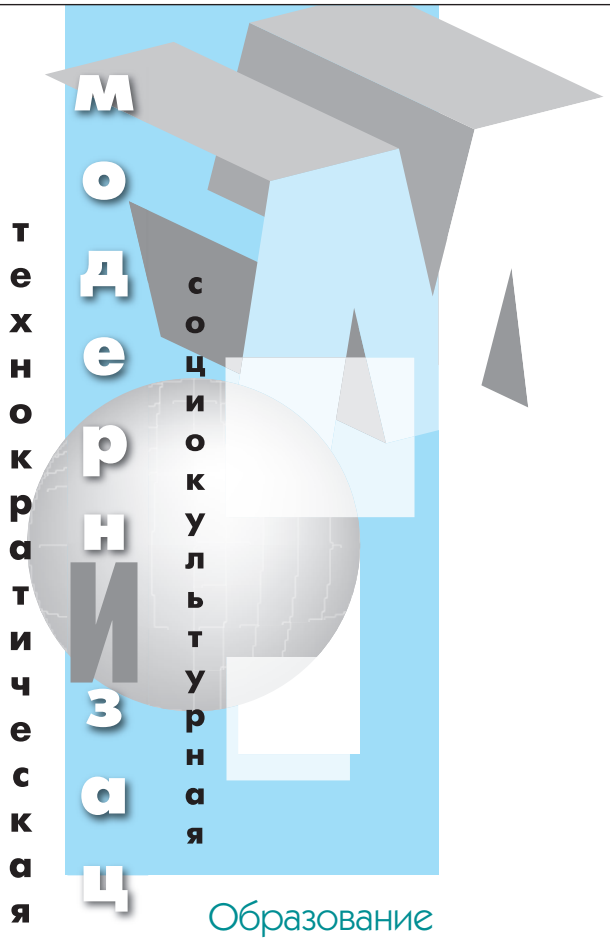


**С.:** Если рассматривать развитие образования в России в социокультурной логике, как оценить, к примеру, реформы 1990-х годов, когда сначала говорили о стабилизации, потом о развитии, реформировании, модернизации и пр.?

**А.:** «Лихие 90-е» в образовании я оцениваю с позиции эволюционного оптимизма именно в социокультурной логике.

Что тогда происходило? Главный вектор реформ 1990-х годов в российском образовании – переход от универсальных форм, расширяющих возможности личности, в дошкольном и общем образовании к университетскому образованию. Именно в тот период народились формы опережающего образования, которые в контексте историко-эволюционного подхода можно назвать «поисковыми механизмами развития культуры» (термин, встречающийся в работах Ю. М. Лотмана).

В начале 1990-х годов появились школы-лаборатории – новый термин в нормативном языке, стали развиваться исследовательские университеты как источники либерального мышления. Есть конкретные примеры образовательных учреждений, созданных в те годы и задающих логику развития образования: Высшая школа экономики, Российская экономическая школа, обновленный РГГУ. Исследовательские университеты – гибриды образования и науки, выполняющие универсальную функцию, – представляют собой противовес университетам-супермаркетам, дающим лишь специализированные, вторичные знания и тем самым сводящим на нет функцию университетского образова-



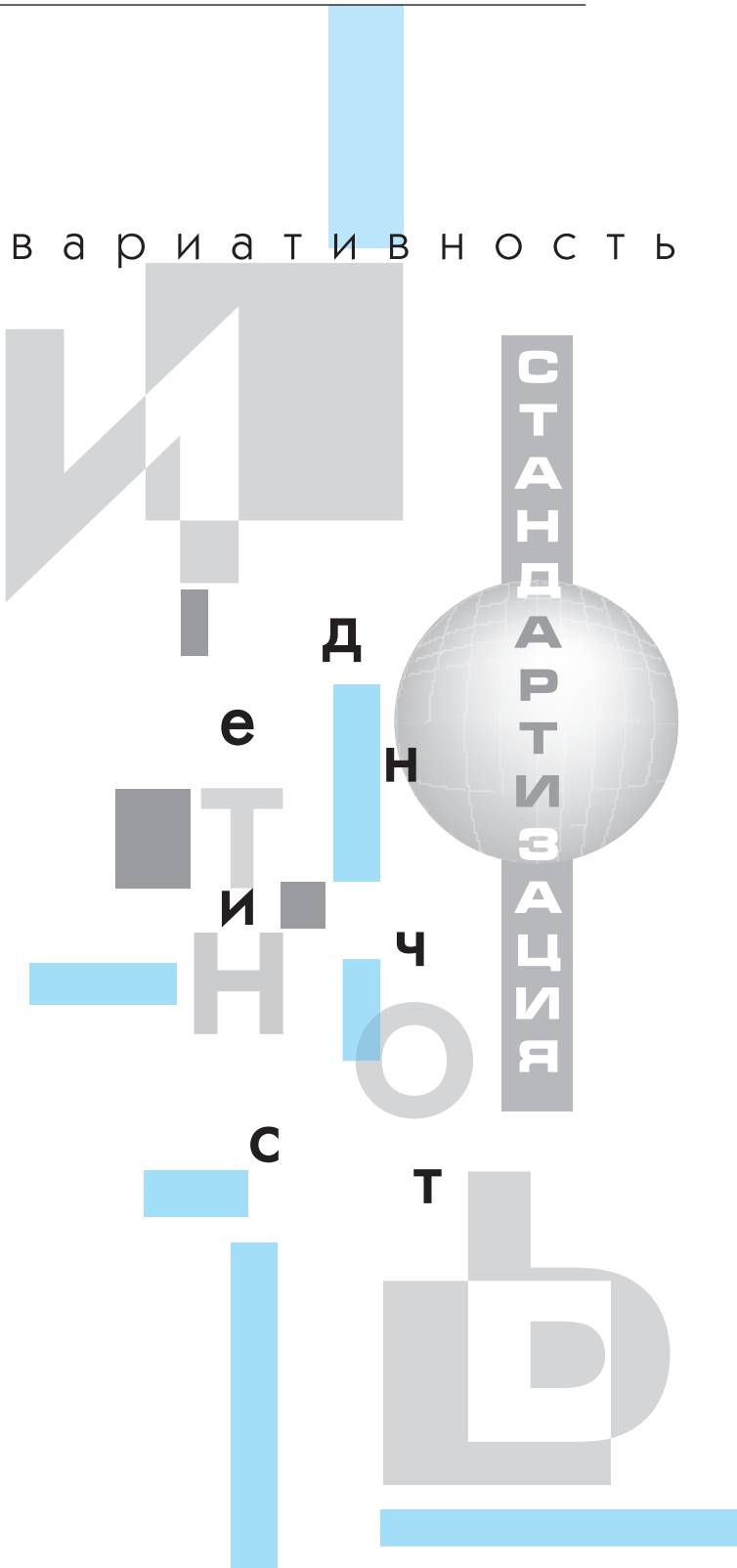

Образование как институт социализации должно нести ценностные, целевые установки, превращаясь в «лабораторию жизни».

Образование формирует идентичность человека – общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски.

ния. Результат образования в университете-супермаркете – это редукция личности в системе социальных функций: начинает действовать одна из тяжелейших формул культуры «незаменимых у нас нет», и такая личность всегда ищет себе оправдание в приказах. Но образование как институт социализации должно нести прежде всего ценностные, целевые установки, превращаясь в «лабораторию жизни».

Когда возможности государства сильно ограниченны, школы и университеты берут на себя идеологические, ценностные функции. Так происходило в разные историко-культурные времена. Николай Копосов в книге «Хватит убивать кошек. Критика социальных наук» пишет, что Третья республика во Франции была республикой профессоров. В эпоху очередных перемен образование фактически задает идеологию развития общества, а государственные структуры пополняются профессорами и лаборантами.

В 1990-е годы в России стала складываться новая логика развития общества, а не просто образования. Каскад имен, каскад идей и в образовании, и в обществе – интеллектуализация, гуманизация происходили именно тогда. В «Иудейской войне» Л. Фейхтвангера первосвященник просит императора для возрождения своей страны открыть маленький университет. Когда в культуре возникают сложности, «маленький университет» становится символом ее будущего. Появляются уникальные возможности социокультурной модернизации образования, а затем и общества.



**С.:** Какие функции должно выполнять образование в обществе? Есть ведь известный спор о том, что такое образование – общественное благо или услуга. Считать ли эти определения взаимоисключающими или взаимодополняющими?

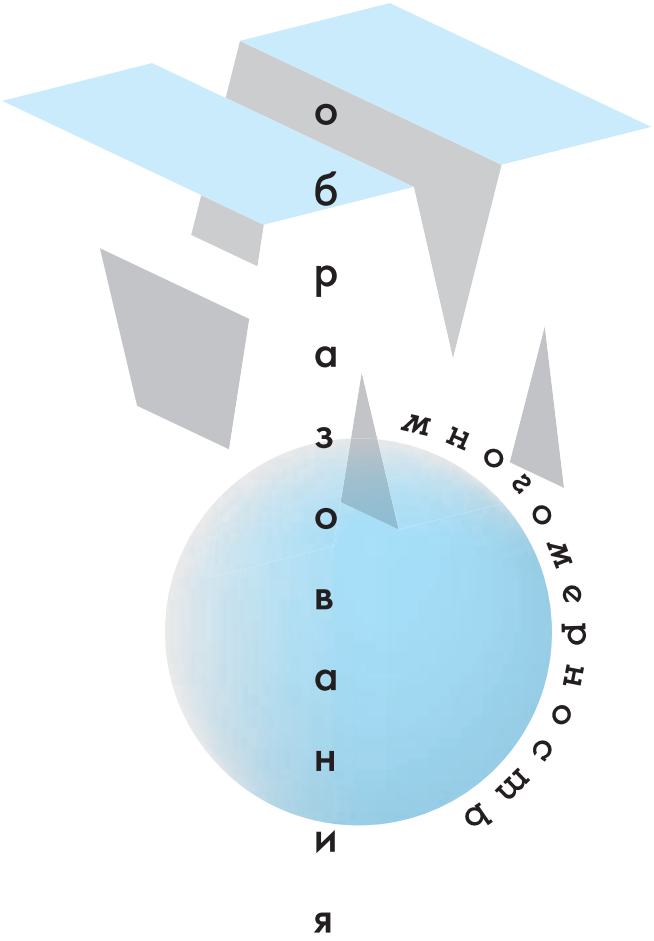
**А.:** Если говорить о социокультурной модернизации образования, на первый план выступает целеполагание. Образование понимается как порождение ценностных ориентаций, образа жизни, социального и национального характера. Вместе с тем образование – это и социальное познание, и массовая коммуникация, и, как говорил Т. Парсонс, социальное действие, это одна из логик развития общества. Образование – это и социальное конструирование, и социальная индустрия, причем в последнем случае оно может выступать и в роли сферы услуг. Никаких противоречий тут нет.

Все это свидетельствует о том, что мы должны обратить внимание на особые функции образования по отношению к обществу – социокультурные. Это прежде всего гармонизация социальных отношений: образование выступает в роли «социального клея», позволяет обществу не расколоться в условиях излишней политизации. Образование формирует идентичность человека – общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски, является институтом социально-экономической стратификации общества – выступает в роли социального лифта, социального миксера или социального колодца.

Среди этих функций формирование трех уровней идентичности, пожалуй, наиболее важная. И если раньше образовательный стандарт состоял из трех компонентов – федерального, национально-регионального и школьного, и это деление было чисто административным, то теперь, при отсутствии деления на компоненты, в образовании появляются различные линии, связанные со смысловыми и ценностными характеристиками, касающимися идентичности. И нужно понять, что именно обеспечивает ту или иную идентичность.

**С.:** Можно ли это сделать, если в стандартах второго поколения нет четко определенного содержания образования?

**А.:** С начала 1990-х годов я пытаюсь ввести представление о вариативности образования и часто сталкиваюсь с тем, что вариативность связывают с возможностью выбора учебников, программ, школ и т. д. Но, как учил меня Мераб Константинович Мамардашвили, пока не высказан смысл, ради которого вы действуете, вас не услышат. Поэтому я поясняю, что понятие вариативности опирается на представление ведущего антрополога Валерия Алексеева о вариативной эволюции – в отличие от концепции Ч. Дарвина она нацелена на поддержку различных вариаций, существующих в культуре. В своих разработках Алексеев опирается в том числе на работу П. Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции». В тоталитарных культурах образование унифицируется, порождается «строевая педагогика», а в культурах, нацеленных на свободу, растет разнообразие образо-




Стандарт обеспечивает единство разнообразия лишь в сочетании с вариативностью – расширением возможностей развития личности.

Образование – это и социальное конструирование, и социальная индустрия, оно может выступать и в роли сферы услуг.

вания, и тогда образование выступает как механизм поддержания эволюционного разнообразия общества.

Вариативность и стандартизация в образовании не должны противоречить друг другу, это две стороны одного процесса. Смысл стандартизации – в обеспечении устойчивости развития познания через передачу образцов подрастающим поколениям, функция стандартизации – в адаптации молодых людей к решению широкого класса типовых задач. Стандартизация является инструментом управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического разнообразия. Стандарт обеспечивает единство разнообразия лишь в сочетании с вариативностью – расширением возможностей развития личности.

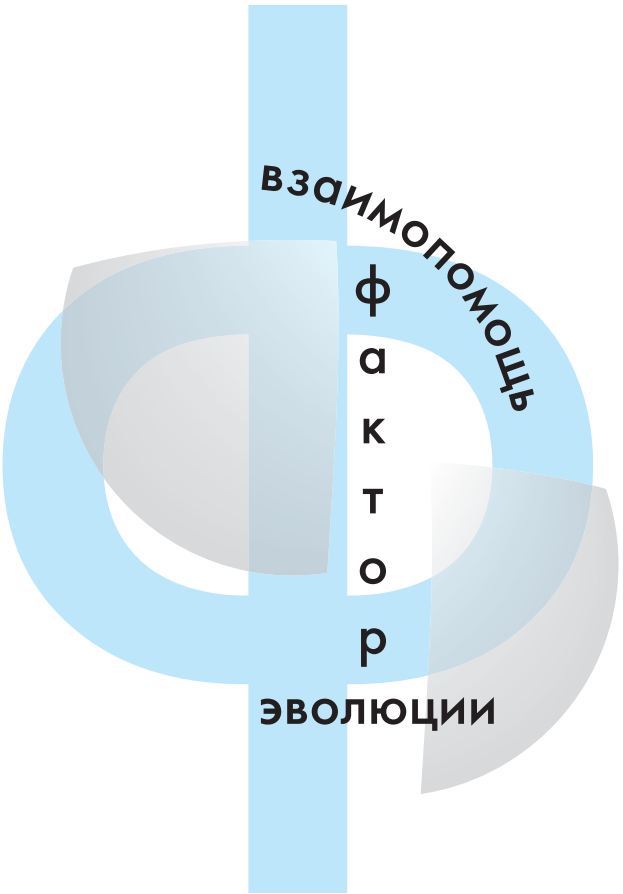
Когда мы предлагаем образовательные программы в соответствии с вариативным стандартом, за этим стоит логика системно-деятельностного подхода, разработанного в исследованиях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. И первое, с чего должна начаться разработка программы, – формулирование ценностей, формированию которых она должна способствовать. Только после этого разрабатывается собственно содержание, определяются технологии и способы достижения целей, подбираются ресурсы – кадровые, материальные и пр. Все это так или иначе должно присутствовать в любой программе развития образования вне зависимости от ее уровня.

**С.:** Если образование как институт социализации определяет логику развития общества, какие инструменты должны использоваться при прогнозировании? Какие из них можно применять лишь с определенными ограничениями?

**А.:** Первый, самый традиционный инструмент – это рейтинги. Но когда мы измеряем образование (прежде всего качество образования) с их помощью, возникает эффект рейтингового гипноза – мы стараемся любой ценой подладиться под тот или иной рейтинг. Конечно, я уважаю PISA и прочие сравнительные исследования качества образования. Но тот факт, что они зачастую составляются и применяются без учета культурных факторов, почему-то остается без внимания.

Как говорил мой учитель, никогда не надо ставить перед кошками собачьи задачи. Но мы действуем как раз в этой логике, когда молимся рейтингам, переводя тесты из одной культуры в другую. Однажды в ходе социологического исследования ученикам начальной школы в Якутии задали вопрос: «Как вы относитесь к неграм?» Понятно, что дети не представляли себе той реальности, об отношении к которой их спрашивали. Есть понятие «экологическая валидность», введенное Эгоном Брунсвиком, оно необходимо при перенесении процедур, разработанных для одной культуры, в другую культуру. Без этого мы никогда не сможем построить многомерные, качественные характеристики образования.

В числе других инструментов, которые можно использовать при прогнозировании, – форсайт, дорожная карта, краудсорсинг. Последняя техника – экспертиза с помощью «гласа народа» – особенно актуальна, хотя редко используется. Она применялась при обсуждении нового Закона «Об образовании» в РФ, а в недавно вышедшей книге «Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет всё» показано, что общество может развиваться и прогнозировать будущее на основе краудсорсинговых процедур. В названии этой книги очевиден аналог с названием книги Петра Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции». По сути дела, не только конфликт, который мы так или иначе культивировали в последние годы, но и кооперация, сотрудничество, симбиоз, появление гибридных форм могут задать социокультурную модернизацию общества через социокультурную модернизацию образования. Выделение подобных методологиче-



ских оснований для дальнейшего понимания образования как института поддержки разнообразия крайне необходимо – такое понимание формируется в разных странах, например в Англии, где недавно вышла книга «Трансформация образования», написанная с позиций Давыдова и Выготского. Мы по-прежнему обсуждаем организационно-экономические механизмы, качество, доступность и эффективность, а в это время появляются работы, рассматривающие образование как уникальный институт проектирования будущего общества.

Не только конфликт, но и кооперация, сотрудничество, симбиоз могут задать социокультурную модернизацию общества через социокультурную модернизацию образования.

**С.:** В чем, на ваш взгляд, заключается связь между первым и вторым подходом? Можно ли сделать так, чтобы рассмотрение образования в контексте высоких материй не противоречило сугубо прагматичным построениям, связанным с качеством, доступностью, эффективностью?

**А.:** Связь здесь очевидна. Идеи социокультурной модернизации обсуждаются в СМИ, они нашли свое отражение в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы», где общее образование как социальный институт выдвигается на первый план.

И при обсуждении путей развития образования социокультурная модернизация становится одним из вероятностных трендов. Здесь главный риск, на мой взгляд, заключается в том, что кто-то скажет известную фразу: «Верной дорогой идете, товарищи!» Не надо искать альтернативы социокультурной модернизации, объявляя таковой, например, модернизацию технократическую, надо искать вариативы, выходя за пределы привычных схем и представлений. Только так у нас появится видение перспектив, основа движения к будущему – к обществу «единства разнообразия».

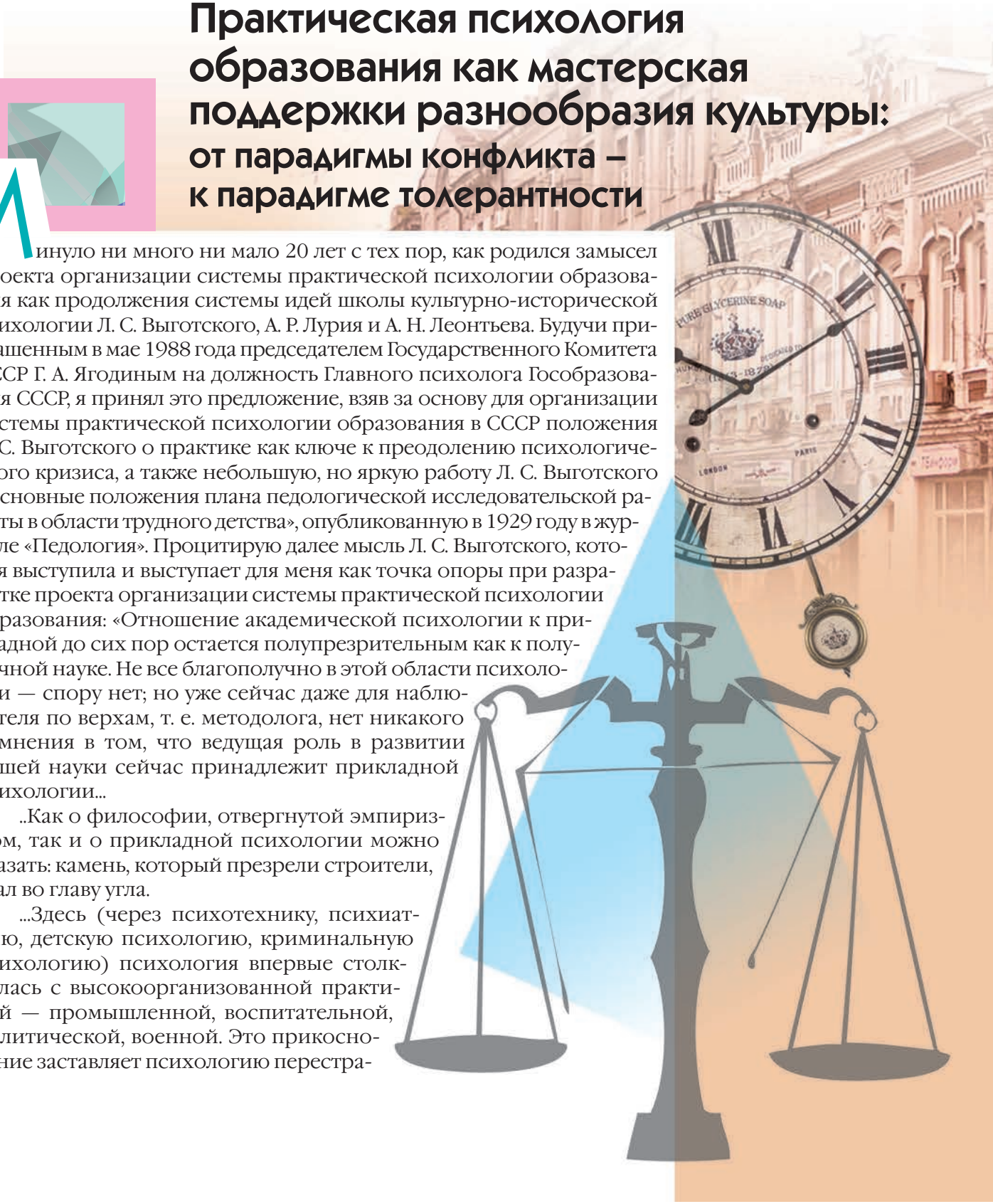
# **Толерантность:** проект социокультурной модернизации общества

Рожденье личности –
мучительный процесс.
Сквозь перепады судеб и культур
Рожденья эти двигают прогресс
Поверх барьеров разных диктатур.

# Толерантность

Что значит быть толерантным?
Это значит перейти от разнообразия образования, на флаге которого написано «Вариативность»,
к разнообразию общества,
на флаге которого написано «Толерантность».
И поэтому я говорю:
Влюбленным можешь ты не быть,
Но толерантным быть обязан!
И поэтому утверждаю:
мы разные, но равные.
И мечтаю, чтобы в обществе риска идеи толерантности стали не сказкой, утопией, а былью.

# Практическая психология образования как мастерская поддержки разнообразия культуры: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности




Минуло ни много ни мало 20 лет с тех пор, как родился замысел проекта организации системы практической психологии образования как продолжения системы идей школы культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева. Будучи приглашенным в мае 1988 года председателем Государственного Комитета СССР Г. А. Ягодиным на должность Главного психолога Гособразования СССР, я принял это предложение, взяв за основу для организации системы практической психологии образования в СССР положения Л. С. Выготского о практике как ключе к преодолению психологического кризиса, а также небольшую, но яркую работу Л. С. Выготского «Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства», опубликованную в 1929 году в журнале «Педология». Процитирую далее мысль Л. С. Выготского, которая выступила и выступает для меня как точка опоры при разработке проекта организации системы практической психологии образования: «Отношение академической психологии к прикладной до сих пор остается полупрезрительным как к полуточной науке. Не все благополучно в этой области психологии — спору нет; но уже сейчас даже для наблюдателя по верхам, т. е. методолога, нет никакого сомнения в том, что ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии...

..Как о философии, отвергнутой эмпиризмом, так и о прикладной психологии можно сказать: камень, который презрели строители, стал во главу угла.

...Здесь (через психотехнику, психиатрию, детскую психологию, криминальную психологию) психология впервые столкнулась с высокоорганизованной практикой — промышленной, воспитательной, политической, военной. Это прикосновение заставляет психологию перестра-




ивать свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой. Она заставляет усвоить и ввести в науку огромные, накопленные тысячелетиями запасы практически-психологического опыта и навыков, потому что и церковь, и военное дело, и политика, и промышленность, поскольку они сознательно регулировали и организовывали психику, имеют в своей основе научно неупорядоченный, но огромный психологический опыт.

...Нельзя преувеличивать значение новой практической психологии для всей науки: психолог мог бы сложить ей гимн».

Эти мысли Л. С. Выготского оказались пророческими. Беру на себя смелость утверждать, что за 20 лет развития системы практической психологии образования во многом благодаря энергии и молодости этого направления психологии изменился социальный статус психологии в обществе. И в этом смысле психология действительно должна сложить гимн новой практической психологии образования.

За 20 лет истории практической психологии образования произошло немало изменений: изменилась страна, в которой мы живем, изменилось образование и изменилось общество. Рожденная на пике перестройки в Советском Союзе, практическая психология образования пережила Советский Союз, став неотъемлемым компонентом системы образования России. Самое время задать вечные для этой

жизни вопросы: «В чем смысл моего появления на свет? Кто я такой? Каковы перспективы моего будущего пути?»

Именно на эти ценностные смысловые вопросы о миссии практической психологии на разных этапах ее пути, точнее, разных линиях ее развития за 20 лет я попытаюсь дать ответ.

В недолгой истории практической психологии образования могут быть выделены три вектора развития.

### Первый вектор: рождение психологии как социальной практики образования

В ходе разработки этого направления Проекта организации системы практической психологии образования в СССР и России было необходимо, во-первых, сформировать запрос на практическую психологию в системе образования, и прежде всего в системе управления образованием, в сознании управленцев разного уровня; во-вторых, заложить основы психологической культуры учительства; в-третьих, приступить к превращению практической психологии образования в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а практического психолога — в новую самостоятельную профессию. Задачи первого направления продолжают быть актуальными и по сей день, а его пик пришелся на 1988—1992 годы.

### Второй вектор: становление практической психологии как методологии конструирования вариативного образования

На этом этапе практическая психология взяла на себя миссию смены системы образования в целом, перехода от унитарной обезличенной дрессурной модели образования — к модели вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования. По сути, практическая психология замахнулась на роль социального архитектора доктрины вариативного образования, превращения образования в институт социализации индивидуальности и поддержки разнообразия личности. Именно в этот период утверждается взгляд на образование как на социальный институт поиска индивидуальных траекторий развития человека. Сама вариативность образования становится (и по сей день остается) лакмусовой бумажкой колебаний регресса и прогресса в образовании, мерилом того, имеем мы дело с модернизацией образования или с игрой в модернизацию, за которой стоит возврат к поголовной стандартизации образовательных программ и обезличиванию подрастающих поколений. Пик этого направления практической психологии как методологии конструирования вариативного образования приходится на 1994–1997 годы.

Позволь другим быть другими.

## Третий вектор: практическая психология толерантности как идеология поддержки разнообразия и гармонии общества

Это направление стартовало в мае 2000 года, и пока еще, как и любая начальная стадия развития нового дела, слабо рефлексируется политиками и управленцами. Воплощением этого направления стала первая в России гуманистическая федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001—2005 гг.)», официально принятая 25 августа 2001 года Правительством России. В ходе разработки этого направления практическая психология выходит за границы образования в общество и дерзко претендует на мировоззренческую идеологическую роль, роль конструктора толерантного образа жизни как социального обеспечения согласия и доверия непохожих и разных людей. Афоризмы «Позволь другим быть другими», «Влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обязан» становятся первыми знаками перехода в сознании от мира, где правит конфликт, где борьба возводится в наивысшую добродетель, — к миру поиска согласия, кооперации, симбиоза, сопереживания и взаимопомощи. Именно при развитии этого третьего направления приоткрывается глубинный смысл конкретной практической психологии свободного человека, о создании которой мечтал Л. С. Выготский. Именно здесь проявляется мировоззренческое ценностное различие между двумя психологиями: манипулятивной безличной психологией выживания в тоталитарном обществе, обществе «сделанных голов» (А. Н. Леонтьев), и культурно-исторической деятельностной психологией жизни как проектом строительства гражданского общества, уважающего право другого человека быть другим.

Сразу же оговорюсь, чтобы быть правильно понятым: и «психология выживания», и «психология жизни» имеют свое право на место под солнцем. Первая, как и многие другие общественные науки, относится, по меткому замечанию известного философа Мишеля Фуко, к «фискальным наукам» и выполняет функцию обслуживания социального контроля государства за поведением своих подданных. В рамках культуры полезности социологические опросы выполняют функцию социологических допросов, а социально-психологические опросники превращаются в «допросники». В результате, однако, подобные психология и социология подводят своего «социального хозяина» (диктатора, лидера тоталитарной системы), так как начинают плохо справляться с предначертанной для них фискальной функцией. Вместо социологического и психологического мониторинга реальных ситуаций они преподносят хозяину-государству то, что он хочет услышать, функционируют по принципу пло-




хого приказчика «чего изволите» и не справляются с задачами социального контроля в государстве. Вместе с тем фискальные социология и психология могут быть весьма успешны для тех, кто ищет прагматического утилитарного успеха. Они могут снабдить набором рецептов в стиле манипулятивной психологии Д. Карнеги тех, кто, по выражению Э. Фромма, хочет «обладать многим», но не может и не смеет «быть многим».

Итак, три вектора социальной биографии практической психологии образования как бы символизируют линии «психологии как социальной практики образования», «практической психологии как методологии конструирования вариативного образования» и «практической психологии как идеологии консолидации общества». Они тесно переплетаются, накладываются друг на друга, а не являются параллельными прямыми.

Термин «практическая психология образования» и сами практические психологи образования как мастера по неодинаковости личности родились в 1988 году.

Исторически первое направление психологии как социальной практики образования документально отражено в ставшем уже реликвией сборнике материалов Государственного комитета СССР по образованию «Практическая психология — основа индивидуализации и дифференциации образования» (1991). В настоящее время, обсуждая практическую психологию образования, мы столь привычно говорим о практической психологии, что начинаем напоминать мольеровского мещанина во дворянстве, который только в конце жизни с удивлением обнаруживает, что всю жизнь говорит прозой.

Между тем и сам термин «практическая психология образования», и сами практические психологи образования как мастера по неодинаковости личности родились только в 1988 году и были узаконены решением Коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» № 6/3 от 19 июня 1988 года. Это решение было инициировано председателем Гособразования СССР Г. А. Ягодиным, а подготовлено мною совместно с И. В. Дубровиной, В. А. Иванниковым, Ю. М. Забродиным, А. И. Подольским и Е. С. Романовой.

Введение мною понятия «практическая психология образования», в отличие от понятия «школьная психология», в методологическом и нормативно-правовом плане исходно означало превращение психологии в неотъемлемый компонент всей системы образования, а не только школы как одного из общеобразовательных учреждений. В ноябре 1988 года в подготовленном совместно с В. Д. Шад-

риковым приказе «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» направление науки, техники и технологии высших учебных заведений «Практическая психология в системе образования» было узаконено как новое и перспективное. В результате уже в 1988 году в СССР были открыты первые специальные факультеты в Московском, Ленинградском, Ростовском, Тартуском, Тбилисском, Харьковском государственных университетах, а также в Московском, Ленинградском, Минском, Пермском, Таллинском и Ярославском государственных педагогических институтах. Появилась система подготовки «девятимесячников» (девятимесячных программ переподготовки практических психологов для образовательных учреждений). Обращаю особое внимание, что система переподготовки практических психологов образования осознанно была введена нами только в тех вузах, где были научные психологические школы.

Система переподготовки практических психологов образования была введена только в тех вузах, где были научные психологические школы.

В первых учебных планах спецфакультетов нам необходимо было перейти от человекознания к человековедению, к методологии, ремеслу и искусству подготовки практических психологов как психологов, преодолевающих барьеры детской, возрастной, социальной, педагогической, клинической психологии и других «частных психологий». Нас обвиняли в психологическом фельдшеризме. Но было жизненно необходимо, чтобы не только психологи шли в народ, а чтобы учителя, народ пошел в психологию. И это произошло.

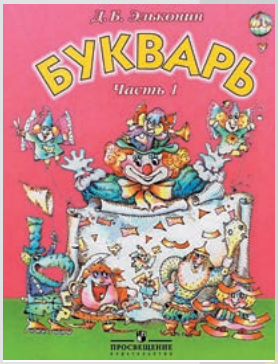



В период с 1988 по 1992 год нами был введен еще ряд нормативных изменений в язык управления образованием. Так, началась разработка совместно с В. И. Лубовским и Н. Н. Малофеевым положений о «психолого-медико-педагогических комиссиях» и «психолого-медико-педагогических консультациях» взамен «медико-педагогических комиссий»; создание совместно с Ю. М. Забродиным взамен Центров профориентации молодежи Центров профориентации и психологической поддержки молодежи; разработке совместно с В. А. Иванниковым первых документов о комплексной службе социально-правовой и психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам. С изменением названия менялись статус и направленность в деятельности всех этих управленческих структур и организаций.

В языке управления того периода произошло еще два немаловажных новообразования: «психолого-педагогическая под-

готовка» и «психолого-педагогическая наука». Тогда появились первые факультеты, названные психолого-педагогическими. Именно интегральная практическая психология образования как психолого-педагогическая наука воплотилась нами тогда в государственных целевых программах «Одаренные дети» («Творческая одаренность»), «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с недостатками умственного и физического развития», «Дети Чернобыля» и ряде других. Все эти программы способствовали развитию диагностики, тестирования, консультирования, коррекции, реабилитации как элементов системы практической психологии образования, изменению социального статуса психологии в образовании, прочной прописке практической психологии в сознании управленцев, росту влияния психолого-педагогической науки в процессе принятия управленческих решений.




Старт второго направления разработки Проекта организации системы практической психологии образования условно может быть связан с 1991 годом. Этот второй вектор – «практическая психология как методология конструирования вариативного образования» как точка опоры при переходе от системы «строевого» унифицированного образования к образованию как социальному институту поддержки разнообразия личностей и общества. В 1991 году само понятие «вариативное образование», резко и намеренно введенное мною вместо понятия «альтернативное образование», было впервые проанализировано в статье «Над пропастью без интеллекта: Рубенс против Дюрера», метафорично показывающей наивность оппозиции одних программ обучения другим: традиционных учебников по физике — учебникам А. В. Перышкина, И. К. и А. К. Кикоиных, традиционных букварей — «Букварю» Д. Б. Эльконина и т. п.

Кульминационным моментом признания вариативного образования как стратегии развития образования в России стала расширенная коллегия Минобразования России и Московского департамента образования, состоявшаяся в мае 1994 года. На этой коллегии были намечены ценностные и методологические ориентиры вариативного образования. В выступлениях на майской коллегии 1994 года психологи Л. П. Кезина, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, В. В. Рубцов поддержали меня и отстояли идеологию вариативного развивающего образования, основанного на методологии культурно-исторической психологии.

Именно тогда произошла реабилитация педологии. Именно в тот период была намечена перспектива культурно-исторической педагогики развития, вариативной психодидактики, лечебной пе-

дагогики, детской нейропсихологии, которые успешно создавали Е. А. Ямбург, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, А. А. Цыганок и др., взяв лучшее из фундаментальных классических работ Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева.

В тот период мною и В. В. Рубцовым была обоснована необходимость перехода от развивающего обучения как дидактической технологии к развивающему образованию как институту социализации и индивидуализации личности. Методология вариативного образо-



Личность — пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе.

вания была воплощена во всех ключевых типовых положениях об образовательных учреждениях, утверждающих представление об образовании как расширении возможностей индивидуального развития личности. Среди этих положений особо обращаю внимание на примерное положение о получении общего образования в форме экстерната и получении образования в семье, расширяющее пространство выбора индивидуальных траекторий развития ребенка, выбора индивидуального темпа его развития.

За всеми этими разработками и многими другими программами развития образования в самых различных регионах России стояла психология жизни и культура достоинства, а не психология выживания и культура полезности. В итоге введение практической психологии образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования — к вариативному развивающему образованию, от педагогики дрессуры «знаний, умений и навыков» — к культурно-исторической педагогике; переориентации сознания учителя со школоцентризма на детоцентризм; формированию культуры обращения к практическому психологу как к профессионалу в сфере человековедения, от диагностики селекции, отбора – к диагностике развития; от унифицированных программ школьного образования — к разработке пакета развивающих, коррекционных компенсаторных психологопедагогических программ; к экспертизе и проектированию развивающих сред, в том числе к психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек.

Все эти линии развития практической психологии как методологии вариативного образования — это не только история, а сегодняшний и, все еще надеюсь, завтрашний день образования России. И вопросов пока куда больше, чем ответов. Например: как перейти

от строящихся по канонам «зуновской» педагогики подготовки и переподготовки самих психологов к профессиональному образованию как системной профессиональной социализации личности? Как добиться понимания в обществе миссии образования как пути достижения профессионального и личностного успеха? Каким образом расширить исследование детской и подростковой субкультуры с опорой на социально-генетическую психологию и социальную психологию детства? Каким образом шире использовать в диагностике и тренинге представление о зонах ближайшего и вариативного развития ребенка совместно со взрослыми и, что не менее важно, со сверстниками? Как объяснить управленцам смертельную опасность профилизации школы, ограничивающую профессиональную и социальную мобильность личности? Все эти вопросы составляют суть, а не внешнюю шумную атрибутику модернизации образования как социального института поддержки разнообразия личностей и общества. Они ждут еще и своего понимания, и своего решения.

И наконец, третье направление — практическая психология как идеология поддержки разнообразия и гармонизации общества. Для обоснования претензий психологии как идеологии консоли-дации общества в очередной раз напомню слова В. И. Вернадского, что человечество вступило в психозойскую эру. А это значит, что практическая психология выступает как фактор эволюции общества, роста его разнообразия, а также означает, что от психологии, как и от ряда других социальных, ментальных и поведенческих наук, зависит понимание и проектирование ключевых механизмов развития природы, общества, государства и личности.

Магистральные линии размышления о механизмах развития формировались в XIX и XX веках под созвездием конфликта. Трое великих мыслителей возвели конфликт в ранг монопольного двигателя естественной, социальной и индивидуальной истории.

Ч. Дарвин обосновал идею конфликта в форме борьбы за существование видов как универсального механизма биологической эволюции.

К. Маркс подарил истории, политологии, экономике и социологии идею конфликта в форме антагонизма классов как универсального механизма развития социальной истории человечества.

Ч. Дарвин обосновал идею конфликта в форме борьбы за существование видов как универсального механизма биологической эволюции.

К. Маркс подарил истории, политологии, экономике и социологии идею конфликта в форме антагонизма классов как универсального механизма развития социальной истории.

З. Фрейд превратил конфликт в форме борьбы между природным и социальным началом в человеке, между сверх-Я и Оно в универсальный механизм индивидуальной истории личности.

http://www.tolerance.ru




З. Фрейд превратил конфликт в форме борьбы между природным и социальным началом в человеке, между сверх-Я и Оно в универсальный механизм индивидуальной истории личности.

Идущие по их стопам социальные технологи и идеологи конфликта сложили конфликтологические гимны в стиле «Интернационала» – разрушение мира до основания, а поэты фактически освятили конфликт как право на социальное уничтожение людей: «...Мы на горе всем буржуям мировой пожар раздуем, мировой пожар в крови, Господи, благослови!..»

Но конфликт является лишь одним из важных механизмов развития природы, общества, государства и личности. Наряду с конфликтом многие биологи, историки, социологи и психологи начинают зорче различать многочисленные формы симбиоза, кооперации, содействия, коллективистской идентификации, сопереживания (сорадования и сострадания), эмпатии, альтруизма как движущих факторов социального взаимодействия. Пора более резко ввести в социальный идеологический дискурс бессмертный труд Петра Алексеевича Кропоткина «Взаимная помощь в мире людей и животных как фактор эволюции». Пора через призму идей Владимира Ивановича Вернадского о принципе солидарности как нравственном императиве развития жизни попытаться проанализировать перспективы историко-эволюционного процесса развития жизни. Если бы не существовало толерантности как универсальной нормы сосуществования, кооперации, социальной интеракции различных форм эволюционного развития, то волны агрессии, нетерпимости, ксенофобии, этнофобии, кавказофобии, геноцида как человекофобии стерли бы любые проявления разнообразия на Земле. И всеобщая однородность, тоталитарность, серость, обезличивание воцарились бы в мире.

Нами совместно с Галиной Солдатовой разрабатываются представления о толерантности как цивилизационной норме поддержки разнообразия.

Толерантность как цивилизационная норма выполняет следующие функции: а) обеспечение устойчивого развития человека и социальных групп в мире разнообразия; б) право каждого человека «быть иным»; в) баланс интересов различных противоборствующих сторон в экономике и политике; г) возможность диалога и накопления согласия различных мировоззрений, религий и культур.

Идеология перехода от парадигмы конфликта к парадигме толерантности легла в основу федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма

в российском обществе» (2001—2005). Данная программа представлена на сайте http://www.tolerance.ru, а также в журнале «Век толерантности». В разработке программы большую роль сыграли центры практической психологии «Гратис» (научный руководитель Г. У. Солдатова) и «Генезис» (научный руководитель С. В. Кривцова). При разработке практической психологии и педагогики толерантности мы также опирались на такие направления культурно-исторической деятельностной психологии, как социально-генетическая психология, психология детской и подростковой субкультуры, представленные в исследованиях Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна, Я. Л. Коломинского, В. В. Рубцова, В. С. Собкина, М. Коула, Дж. Верча, а также цикла замечательных исследований недавно ушедшей от нас Галины Иванченко. Именно эти направления накопили опыт организации различных форм совместной деятельности, содействия как основы формирования толерантного сознания личности, а также развития толерантных установок различных этнических, религиозных, политических, социальных групп.

Чем выше социальное разнообразие общества, тем острее выступает задача государства как органа поиска согласия в самых разных сферах жизни, а не только аппарата принуждения.




Чем выше социальное разнообразие общества, тем острее выступает задача государства как органа поиска согласия в самых разных сферах жизни, а не только аппарата принуждения. Именно поиск оптимальной меры согласия, диапазона толерантности становится одной из ключевых задач государственной политики, направленной на достижение социального доверия и толерантности как факторов экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности.

В ходе реализации программы по толерантности как программы социокультурной модернизации общества основное внимание уделяется трем приоритетным направлениям: организации мониторинга социальной нетерпимости и напряженности в различных социальных группах и регионах; разработке эффективных технологий формирования социальных норм толерантности; созданию пилотных центров толерантности и социальной безопасности как опорной сети программы.




*Сайт tolerance.ru*

Общие итоги мониторинга социальной напряженности позволили выявить ряд глубинных факторов, которые необходимо учитывать при прогнозировании социальных рисков и проектировании социально-экономических программ различного уровня:

- рост гипермобильности населения, приводящий к ломке привычных социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым к росту вероятности социальных конфликтов;
- восприятие проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и тем самым явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп;
- распространение манипулятивных технологий формирования установок «свои — чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

В учебниках и образовательных программах преобладает изложение истории развития человечества, разных стран и цивилизаций как истории конфликтов, войн, что невольно способствует формированию оценки силовых способов разрешения конфликтов как социальной нормы.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни различных социальных групп повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, на основе результатов мониторинга «Проблемы толерантности в подростковой субкультуре» (2003) под редакцией В. С. Собкина, посвященного исследованиям отношений подростков к национализму и экстремизму, различным религиям (в том числе сектам), неформальным молодежным объединениям, выяснилось, что отсутствие у подростков позитивных ценностных ориентиров нередко приводит к тому, что жестокость, экстремизм становятся социальной нормой, а насилие признается как одобряемый способ разрешения национальных конфликтов.

Наряду с психолингвистической экспертизой радикальных текстов, разработанной А. А. Леонтьевым и Д. А. Леонтьевым, в программе по толерантности нами обоснована необходимость распространения гуманитарной экспертизы образовательных программ и учебников; психолого-педагогической экспертизы игровой продукции, в первую очередь компьютерных игр, нередко провоцирующих формирование деструктивного поведения детей и подростков. Результаты гуманитарной экспертизы показывают, что в учебниках и образовательных программах преобладает изложение истории развития человечества, разных стран и цивилизаций как истории конфликтов, войн, что невольно способствует формированию оценки силовых способов разрешения конфликтов

как социальной нормы. В связи с этим при проектировании учебников и программ следует учесть необходимость включения в их содержание фактического материала, демонстрирующего роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В ходе реализации программы по толерантности разработан пакет социокультурных, образовательных и социально-психологических технологий формирования установок толерантного сознания для всех ступеней образования, включая послевузовское образование и повышение квалификации. Особое внимание уделено программам подготовки журналистов, государственных служащих, сотрудников правоохранительных органов. Специальный акцент сделан на создании программ обучения переговорам в ситуациях социальной напряженности. В целом разработано и частично апробировано более 170 программ для различных ступеней обучения, а также подготовлено более 200 пособий и руководств, способствующих повышению социальной компетентности в вопросах толерантности и противодействия экстремизму работников социальной сферы, сферы управления и безопасности.

На основе полученных результатов предложена следующая система мер по формированию государственной политики социального согласия, доверия, толерантности и противодействия экстремизму:

- Подготовка ежегодного национального доклада «Мониторинг социальной напряженности и прогнозирование социальных рисков в Российской Федерации».
- Стимулирование общегосударственных программ социальной рекламы, акций и кампаний в общественной жизни и средствах массовой информации, формирующих установки доверия к институтам государственной власти как органам поиска согласия в обществе, пропаганде толерантности, противодействия различным формам социальной агрессии, жестокости и экстремизма.



- Введение психологической экспертизы в систему деятельности органов безопасности и средств массовой информации, направленной на объективную идентификацию радикальных экстремистских материалов в разных формах общественной жизни, СМИ и сети Интернет.




В ходе реализации программы по толерантности разработан пакет социокультурных, образовательных и социально-психологических технологий формирования установок толерантного сознания для всех ступеней образования.



- Организация сети центров толерантности и мониторинга социальной напряженности, направленных на повышение компетентности управленческих решений, предупреждение этнических, религиозных и социальных конфликтов, снижение социальной напряженности, формирование толерантности, веротерпимости, миролюбия у различных групп населения и отдельных личностей.
- Создание социально-психологических служб кризисных ситуаций, направленных на обеспечение социального здоровья общества, помощи жертвам насилия и жестокости.
- Введение гуманитарной и психолого-педагогической экспертизы учебников, образовательных программ и игровой продукции, в том числе компьютерных игр, с целью формирования толерантности, веротерпимости, миролюбия и профилактики деструктивных форм поведения.
- Введение в образовательные стандарты профессиональной подготовки государственных служащих, работников правоохранительных органов, органов управления средствами массовой информации, профессионального педагогического образования программ, обеспечивающих компетентность в вопросах формирования толерантности, веротерпимости, миролюбия и противодействия экстремизму.
- Разработка и введение программ дополнительного профессионального образования в области «Консультирование и ведение переговоров в ситуациях социальной напряженности» для руководителей разных уровней, представителей правоохранительных органов, работников социальной сферы.

Все эти предложения, реализующие идеи практической психологии как идеологии поддержки разнообразия гражданского общества и противодействия жестокости, нетерпимости, экстремизму на уровнях личности, семьи, общества и государственных структур, направлены во все регионы России.

Третий вектор практической психологии, за которым стоит культурно-историческая психология свободной личности, приоткрывает смысл практической психологии толерантности как основы идеологии социокультурного проектирования гражданского общества как общества единства разнообразия.

# Толерантность: полифония смыслов

ТОЛЕРАНТНОСТЬ... Как мало пока в этом слове для сердца и жителей России, и жителей стран Содружества. Оно воспринимается сегодня как заморская диковинка. Но вспомним, что по историческим меркам еще совсем недавно как непривычные, режущие слух воспринимались слова «гуманизм», «альтруизм», «академия», «университет» и, не побоюсь этого слова, «пролетариат», многие, многие другие понятия, рождающиеся на других языках и получившие через века прописку в обыденном сознании.

Общее содержание понятия толерантности в разных языках в зависимости от исторического опыта народов имеет различные смысловые оттенки. В английском языке толерантность — готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь, во французском — уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов. В китайском языке быть толерантным значит позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. В арабском толерантность — прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим, в персидском — терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению.

В русском языке существуют слова со сходным значением — «толерантность» и... «терпение», «терпимость». Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках, означая отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. А слово «терпимость», более знакомое и привычное, употребляемое в обыденной речи, означает способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей. Слово «терпимость» часто ассоциируется с пассивным принятием окружающей реальности, непротивлением, способностью «подставить вторую щеку». Толерантные установки, напротив, проявляют себя активной жизненной позицией, предполагающей защиту прав любого человека и отношение к проявлениям нетерпимости как к недопустимым.

В зависимости от контекста — эволюционно-биологического, этического, политического или психологического — термин «толерантность» наполняется своим особым, специфическим смыслом.




В эволюционно-биологическом плане разработка концепции толерантности опирается на представление о «норме реакции», т. е. допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа.

В зависимости от контекста — эволюционно-биологического, этического, политического или психологического — термин «толерантность» наполняется своим особым, специфическим смыслом.

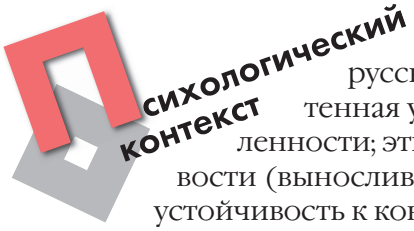



В этическом плане концепция толерантности исходит из гуманистических течений, в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств (разнообразий признаков), отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает, как об этом упоминали еще гуманисты итальянского Возрождения, как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость.

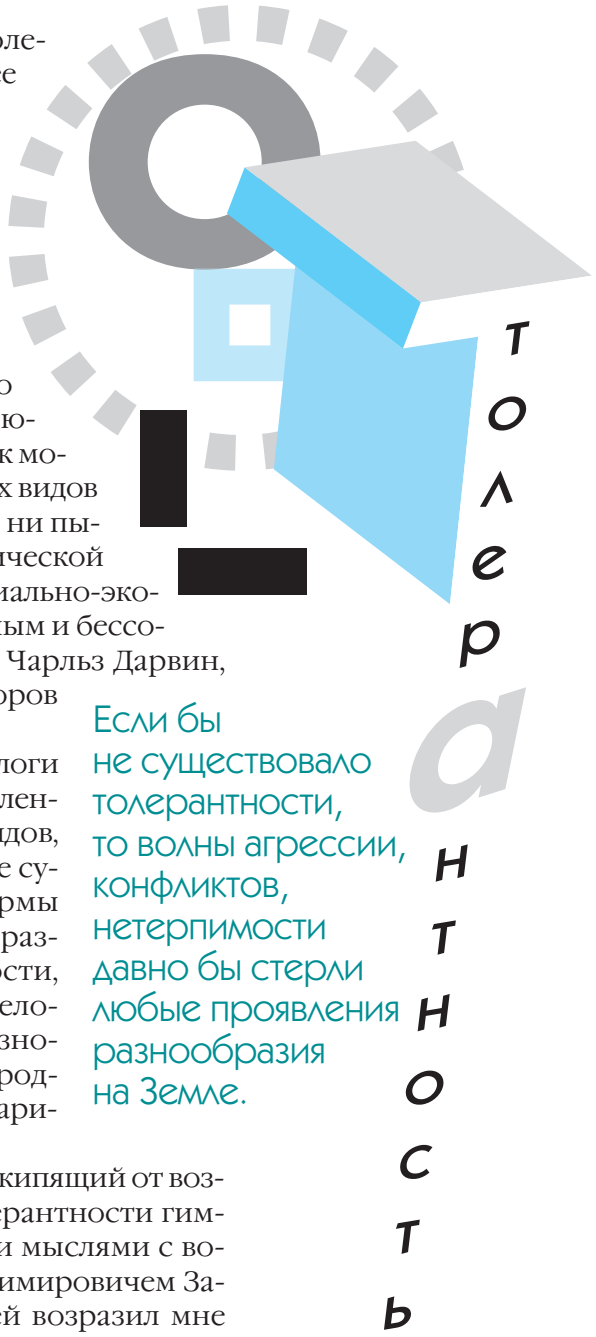



В политическом плане толерантность интерпретируется как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность достойно признать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве.

Либеральная ценность толерантности не была постоянной, глубоко укоренившейся традицией российского общества. Спонтанно вырабатывающаяся в человеческом общежитии с целью самосохранения и выживания, она не часто превращалась в декларируемую и реализуемую через правовое общество норму. Традиции вечевой демократии, имевшие место в культуре народов России, не равнозначны повседневной либеральной нормативной культуре, поддерживаемой конституционным правом, становящимся основой мировоззрения масс. Такое общество предстоит еще строить.




Психологический смысл толерантности наиболее полно отражен в англо-русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этническая устойчивость; предел устойчивости (выносливости) человека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям.




В кратком очерке представление о смыслах толерантности не может быть исчерпано. Постижение ее смыслов с целью превращения толерантности в признаваемую всеми народами Земли ценность и норму современного общества — дело ученых, политиков, общественных деятелей, деятелей искусства и культуры. Каждый из тех, кто обращается к анализу понятия толерантности, рассматривает его под своим углом зрения.

Вера сдвигает горы. Мы верим, что и человечество неизбежно придет к открытию, что не только конфликт является универсальным двигателем эволюции, не только борьба за существование выступает как монопольная сила отмирания старых и появления новых видов на нашей планете. Конфликт, сколь бы обстоятельно ни пытались превратить его в «перпетуум мобиле» биологической эволюции, в антагонизм как источник динамики социально-экономической истории или в борьбу между сознательным и бессознательным в индивидуальном развитии личности Чарльз Дарвин, Карл Маркс и Зигмунд Фрейд, только один из факторов развития природы, общества и личности.

Если бы не существовало толерантности, то волны агрессии, конфликтов, нетерпимости давно бы стерли любые проявления разнообразия на Земле.

Наряду с конфликтом биологи, историки, социологи и психологи все зорче начинают различать многочисленные феномены симбиоза непохожих друг на друга видов, этносов, конфессий, партий и личностей. Если бы не существовало толерантности как универсальной нормы сосуществования различных форм эволюционного развития, то волны агрессии, конфликтов, нетерпимости, фанатизма, геноцида, ксенофобии, этнофобии, человекофобии давно бы стерли любые проявления разнообразия на Земле. И всеобщая гомогенность, однородность, тоталитарность, серость, неподвижность воцарились бы в мире.

Про конфликт, борьбу, разрушение, вечный бой, кипящий от возмущения разум, немало песен сложено. А вот о толерантности гимнов почти не встречается. Как-то я поделился этими мыслями с воистину народным детским писателем Борисом Владимировичем Заходером. «Вы не совсем правы, – с мягкой иронией возразил мне Борис Владимирович. – У меня есть своего рода гимны толерантности, точнее, о могуществе толерантности и разнообразия».

Чтобы вы сами могли убедиться, насколько был прав мудрый детский писатель, насколько устами Бориса Владимировича глаголет истина, мы приведем ниже оба стихотворения Бориса Заходера.

Это стихотворение
так и хочется озаглавить
**«Чутье толерантности»:**



Я собака – всего лишь собака! –
В голове у меня – пустота,
Но другую собаку, однако,
Никогда не приму за кота!

Не нужны ни условные знаки,
Ни слова – потому что чутьем
Брата кровного в каждой собаке
Мы и так за версту узнаем!

Ни порода, ни масть, ни размеры
С толку нас никогда не собьют:
Даже крошечные тойтерьеры
В сенбернарах своих признают...

Мы вступаем и в драки, и в браки.
Неизменную веру храня:
Что бы ни было – все мы собаки,
Все мы – братья,
Все мы – родня.

Вы же, умные, вашего брата
Распознать не способны никак...
Сразу видно – чутье слабовато.
В этом вам далеко до собак.

Если брат ваш – не вашей масти,
Разве в этом он виноват?
Вы же рвете его на части,
Словно он вам уже и не брат...

**Про всех на свете**

Все-Все,
Все на свете,
На свете нужны,
И Мошки
Не меньше нужны, чем Слоны.

Нельзя обойтись
без чудищ нелепых
И даже без хищников, –
Злых и свирепых.

Нужны все на свете!
Нужны все подряд –
Кто делает мед
И кто делает яд.

Плохие дела
У Кошки без Мышки,
У Мышки без Кошки
Не лучше делишки!

И, если мы с кем-то
Не очень дружны,
Мы все-таки ОЧЕНЬ
Друг другу нужны!

А если нам кто-нибудь
Лишним покажется,
То это, конечно,
Ошибкой окажется!

Эти строки по праву
могут стать и введением
в программу толерантности
и настройкой на толерантность
в нашем полном Разнообразия
МИРЕ.

# Толерантность как культура XXI века

Анализ разработки проблемы толерантности в культуре фокусирует наше внимание на следующих трех вопросах.

Вопрос первый. Что легче усваивается человеком – толерантность или интолерантность?

Вопрос второй. Какие нормы культуры более распространены и практически не требуют обучения – нормы толерантности или нормы агрессии, нормы интолерантного поведения?

Вопрос третий, ответ на который остается для нас полной загадкой. Мы говорим: обучение, обучение, и я вспоминаю годы, когда в школах вводились уроки мужества, уроки патриотизма, пятиминутки любви, пятиминутки ненависти и т. д. Можно ли подобным образом создать, например, учебник по толерантности, урок толерантности? Один коллега недавно спросил меня, не выпустило ли еще Министерство образования инструктивного письма по толерантности. Пока, к счастью, не выпустило. Правда, есть распоряжение, подписанное мэром одного города, согласно которому программы общественных наук должны быть быстро переработаны в духе толерантности.

Иными словами, сегодня вокруг разработки проблемы толерантности, к сожалению, часто возникает ситуация, передаваемая формулой любимых мною героев: «Куда идем мы с Пятачком – большой-большой секрет, и не расскажем мы о нем, о нет, и нет, и нет!» Я не буду следовать примеру Пятачка и Винни Пуха и все-таки попытаюсь обрисовать те моменты, которые нам необходимо учитывать.

Вернусь к первому вопросу, связанному со стратегией появления толерантности. Я все время думаю о том, почему мы предъявляем к подросткам, к молодежи, к разного рода социальным группам многочисленные претензии и спрашиваем, откуда произрастает их агрессия и вседозволенность, где открываются шлюзы для культуры ненависти, а не для культуры толерантности. Как вы думаете, какой фильм по рейтингу самый близкий для подростков? Обычно называют фильмы «Брат», «Брат-2», «Гарри Поттер», «Властелин колец», но почему-то никто не называет такие блестящие фильмы, как «Список Шиндлера», «Обыкновенный фашизм» Михаила Ромма – одну из серьезнейших работ по толерантности в культуре, блистательный фильм «Кукушка», достойный ордена толерантности. Фильмы «Брат» и «Брат-2» названы не случайно. Кто герой фильма «Брат»? Что это за человек? Раньше героем был Дон Кихот, а сейчас в роли героя выступает такой спокойный, философствующий, чем-то к себе притягивающий киллер.

## Сознания социальные нормы

Вместо Робина Гуда появляется благородный киллер теперь уже XXI века. Обратите внимание, что делает этот герой, какие образцы поведения он передает. Он, этот герой, походя убивает. Лишение жизни человека человеком становится чем-то само собой разумеющимся. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда, с одной стороны, многие фильмы, многие произведения действительно представляют собой сложнейшие полотна (например, фильм «Фанатик»), которые сейчас мало кто обсуждает, а с другой стороны, в массовое сознание приходит фильм «Брат».

Можно ли только через рациональное, вербальное общение привить толерантность? Можно ли с помощью разговоров, убеждений, декретов сделать так, чтобы вообще какие-то социальные нормы стали нормами, а потом и установками сознания? Вот критический вопрос не только для программы по проблемам толерантности, а и для всего образования, которое хочет взрастить ту или иную культуру в человеке. Мы живем в мире вербального рационального образования и часто не отдаем себе отчета в том, что вербальное образование порождает только равнодушное значение и не порождает смыслы, не порождает мотивы. Вопрос о создании установок толерантности – это вопрос о создании мотивации человеческого поведения, направленного на обеспечение меры согласия и доверия между непохожими друг на друга людьми. Напомню, что культура толерантности – это культура обеспечения баланса интересов конкурирующих сторон. Если мы не найдем возможность создавать мотивы поведения, направляемого социальными нормами культуры толерантности, если мы не найдем пути формирования установок, определяющих наше сознание, у нас никогда ничего не получится. Обратите внимание, что во многих пропагандистских изданиях, которые традиционно характеризуются как экстремистские, не используются тексты рационального характера. Там все время идет внушение, приобщение к норме нетерпимости через заражение сознания. Отсюда возникает оппозиция: либо найти формы диалога, которые рождали бы толерантные миры, либо конструировать те или иные ситуации, которые приводили бы к заражению через общение.

Культура толерантности – это культура обеспечения баланса интересов конкурирующих сторон

Мы считаем, что сегодняшнее рациональное обучение не является эффективным способом порождения толерантных установок и норм сознания. Индустрия искусства, кино, средств массовой ком-

муникации – основной канал, через который мы должны двигаться, если хотим, чтобы в этом мире действительно появились установки толерантного сознания, которые могли бы противостоять установкам интолерантного сознания.

Один из путей – создание музеев толерантности. В Лос-Анджелесе создан такой музей – собрание демонстрационных образцов, показывающих, к чему приводят неправильные, насильственные управленческие и социальные решения. Нам нужен музей, в котором люди могли бы увидеть последствия бесчеловечных идеологий, негативных решений, преступлений, которые привели к Холокосту. В этом музее можно было бы увидеть то, что произошло с красными кхмерами в Кампучии. Если бы в России появились подобного рода музеи, они стали бы уникальными источниками общения с культурными образцами. Другой путь – появление художественных произведений, которые так или иначе проповедовали бы нормы толерантности. Одна из самых уникальных трагедий об интолерантности в мировой культуре – «Ромео и Джульетта».

Мы не обращаем внимания на то, что страницы великой литературы несут огромный потенциал формирования культуры толерантности и, может быть, превращения этой культуры в культуру XXI века. Я не случайно сказал «может быть». Мне часто говорят: куда вы со своей толерантностью, когда вокруг все горит, когда происходят события в Чечне, на Ближнем Востоке, в Оль-





*Мать Тереза*

стере! Ведь эти конфликты никогда не разрешатся, говорят мне. Но на самом деле то, что они происходят, означает, что мы не нашли стратегию формирования, или, лучше сказать, взращивания, культуры толерантности. Именно стратегия взращивания культуры толерантности как культуры достоинства – путь, по которому мы с вами можем идти. Сведение программ и проблем толерантности к обучению и образованию – неточно и неверно поставленная проблема. Речь должна идти о приобщении к культурам, о присвоении различного рода культур.

Есть ли у нас соответствующие работы и подходы? Одна из ярчайших работ, показывающих близкие к толерантным нормы, – работа Ю. М. Лотмана «Декабрист в повседневной жизни». Особенно трудно проповедовать идеи толерантности в контексте главного конструкта

## КОНФЛИКТ XX ДИАЛОГ

Главный конструкт сознания XX века – конфликт.

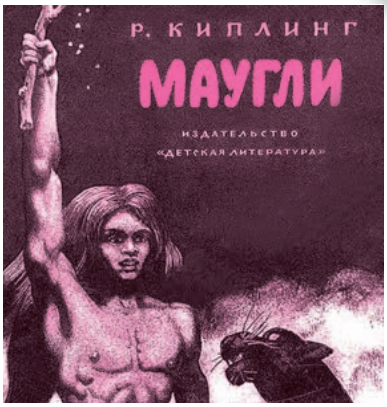
сознания XX века – конфликта. Основную логику мышления XX века задали три великих конфликтолога: Чарльз Дарвин, который говорил, что только через выживание и борьбу видов может идти развитие; Карл Маркс, который говорил, что развитие идет только через антагонизм классов, через борьбу и конфликт; Зигмунд Фрейд, который говорил, что только конфликт между сознанием и бессознательным движет развитием личности. Я подчеркиваю, что эти идеи имеют право на существование, но благодаря им у нас возник своего рода фильтр: мы всюду видим и ищем конфликты.

*Эмблема неправительственной международной организации «Врачи без границ»*

Нормы содействия, взаимопомощи, нормы, близкие к альтруизму, нормы, предполагающие поддержку, понимание в конфликтных ситуациях, порождаются с большим трудом. Психологи провели любопытные эксперименты. Наблюдая за детьми 5, 6 и 8 лет, изучали, как дети действуют в ситуации, когда одному из детей плохо – он проиграл, и в ситуации, когда он выиграл. Оказалось, что мальчики умеют сострадать тому, кто проиграл, и пытаются ему как-то помочь

только до 8 лет, а сорадуются примерно до 7 лет. У девочек сострадание продолжается до 9–10 лет, но они практически не умеют сорадоваться. Мне близка формула немецкого поэта Рихтера, который сказал: «Сострадать могут и люди, а сорадуются только ангелы». Подвиг толерантности – это и подвиг сорадования, и подвиг сострадания.

Что нужно для толерантности? Главное – суметь стать на место другого человека и увидеть мир его глазами. Преодолеть нравственный эгоцентризм. Постараться увидеть мир по-другому. Создание приемов, приводящих к идентификации с другим человеком, – один из уникальнейших путей в культуре. Существует огромное количество обрядов, традиций, которые могут помочь взращиванию культуры толерантности. Например, обряд братания. Замечательную формулу вывел Киплинг: «Мы с тобой одной крови, ты и я!» При всем различии мы – одни и те же. Норма, показывающая, что мы при всей непохожести близки, – это и есть норма толерантности. Толерантность – это искусство жить с непохожими людьми. Толерантность – это норма ценности отличий другого человека и поддержка этих отличий. Толерантность – это норма, которая позволяет не только понять другого человека, но и принять его, что намного сложнее.




«Мы с тобой одной крови, ты и я!»

Толерантная культура – это не черно-белое видение мира. Толерантная культура – это ви́дение ценности ра́зличий. Сегодня мы стоим перед чудовищной по сложности задачей. Мы должны понять главное: толерантность начинается с личности свободного человека как индивидуальности. Личность – это точка отсчета. Защита права личности на возможность иного ви́дения реальности – это не только альтруизм.

Идеология толерантности имеет эволюционный смысл, который заключается в том, что мы начинаем ценить различия людей, тем самым мы ценим и различные выходы из конфликтных ситуаций. В ситуации кризиса, тупика всегда выиграет культура достоинства и толерантности, а не то-

Толерантность начинается с личности свободного человека.

Эгоцентризм преодолеть нравственный

Толерантность – это норма, которая позволяет не только понять другого человека, но и принять его.

Идеология толерантности имеет эволюционный смысл, который заключается в том, что мы начинаем ценить различия людей, тем самым мы ценим и различные выходы из конфликтных ситуаций.

талитарная культура. Толерантность как норма поддержки разнообразия эволюционно выигрышна в культуре. Кто встает на путь толерантности, тот обеспечивает стратегический эволюционный выигрыш. Кто встает на тоталитарный путь, где уничтожаются все различия, рано или поздно теряет шансы на свое собственное развитие.

Нам с вами придется очень трудно жить, если мы хотим быть разными людьми и уважать нашу отличность, нашу непохожесть, нашу разность. Только взращивание культуры толерантности и создание климата толерантности могут привести к тому, что мы с вами окажемся людьми, которые движутся от культуры полезности – к культуре достоинства.

# Воспитание культуры толерантности как проект развития общества

*Совместно с Галиной Солдатовой*



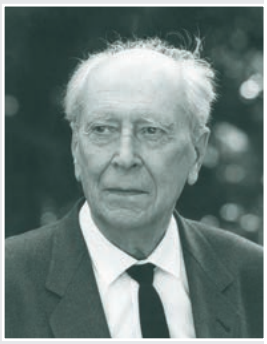

Для того чтобы более объемно понять ценность идеологии и политики толерантности для жизни российского общества, сформулируем следующие вопросы:

- Почему наша страна в своей политике должна стремиться к созданию гражданского общества как общества поддержки разнообразия каждого из нас как неповторимой личности?
- Случайно или исторически закономерно то, что ценностью развития нашей страны должна стать ценность разнообразия разных культур и народов России?
- Насколько оправданна наша гипотеза о том, что сила России, залог ее успеха и устойчивого развития – в единстве разнообразия культур и народов, живущих под одним небом?

Чтобы найти ключ к ответу на все эти вопросы, вспомним слова из песни «С чего начинается Родина?» и задумаемся, с чего же она начинается для каждого гражданина России.

Для нас как психологов и педагогов, разрабатывающих идеи толерантности и поддержки разнообразия культур, Родина начинается не только с «картинки в твоем букваре», но и с емкого, предложенного Д. С. Лихачевым образа Невского проспекта. Когда мы идем по Невскому, то поражаемся тому, насколько точно градостроители Санкт-Петербурга построили проспект, выразив в нем единство разнообразия культур в России. На этот момент и обращает внимание наш выдающийся современник академик Дмитрий Сергеевич Лихачев. Он пишет о том, что Невский проспект являет собой символ общей судьбы разных культур и народов России: «...В XIX веке на Невском проспекте, проспекте веротерпимости... была и голландская церковь, и лютеранская, и католическая, и армянская... и две православные – Казанский собор и Знаменская церковь». Действительно, Невский проспект выступает как символ поразительного многообразия человеческой природы, разнообразия культур. Думаем, что не исказим истины, если назовем Невский проспект дорогой к храму гражданского общества. Идеалом же гражданского общества является единство разнообразия культур, разных языков и народов.

По большому счету, вся история России – это история общей судьбы разных культур и народов. Для России поддержка разнообразия природы, разнообразия биологических видов и географических



*Дмитрий Лихачев*

ландшафтов, разнообразия языков и диалектов всегда была не только словом, но и государственным делом!

Наша страна воистину по многим параметрам необъятна. По своей территории Россия – самая большая страна в мире. Она занимает восьмую часть суши на нашей планете. Когда в Петербурге и Москве в школах заканчиваются уроки, школьники в Петропавловске-Камчатском уже спят.

Напомним, что Россия входит в число самых населенных стран. По степени распространенности русский язык занимает на планете пятое место, уступая пальму первенства китайскому, английскому, хинди и испанскому языкам. По этническому составу Россия – одна из самых многонациональных стран мира. В ней проживает более 190 народов.

История России – это история общей судьбы разных культур и народов.

Культура, теряя языки, традиции, обряды, этнические группы, становится однородной, безликой и безголосой.

Разнообразие культур можно сравнить с разнообразием цветов радуги. Точно так же как радуга, теряя один цвет за другим, становится монотонной и невзрачной, культура, теряя языки, традиции, обряды, этнические группы, становится однородной, безликой и безголосой.

В русской культуре не случайно говорят: «Мал золотник, да дорог». Каждый малый народ, каждая нация – это неотъемлемая часть богатства российской культуры. Это становилось особенно очевидным в смутные времена Российской истории, когда разные народы страны объединялись перед общей бедой.

В России говорят: «Если придет беда, всем миром навалимся», «Миром жить – миром быть». И в этой народной мудрости двойное значение слова «мир»: мир как единый народ и мир как мирное сосуществование людей разных культур.

Уроки истории человечества помогают увидеть, как исчезают с лица земли народы и культуры, утратившие способность понимать друг друга, уважать друг друга и договариваться друг с другом в сложных ситуациях.




Яркий пример неспособности разных народов договориться друг с другом – это строительство Вавилонской башни. Как вы помните, строители Вавилонской башни не нашли между собой общего языка. Поэтому она так никогда и не стала чудом творения рук человеческих.

Те, кто забывает об этой драме непонимания, оказываются не чувствительными к необходимости общего языка, объединяющего разнообразия культур. Русский язык – это язык понимания и общения в России. Поэтому мы говорим, что, для того чтобы не повторять драму строителей Вавилонской башни, необходимо осознавать: русский язык – язык государства Российского.




Наряду с русским языком в России насчитывается еще 56 государственных языков субъектов Российской Федерации. Если на каждом из них пожелать всем «Доброе утро!», то только на это уйдет немало времени.

Изучение языков позволяет не только понимать другую речь и быть понятым другими, но и понимать мышление и поведение других людей. Перефразируя известную поговорку «У тебя столько друзей, сколько языков ты знаешь», можно сказать, что, чем больше языков вы знаете, чем больше вы изучили историю и культуру разных народов, тем больше у вас возможностей и тем вы конкурентоспособнее как личность.

Политическая задача России – сохранение и развитие многонациональных языков страны. Их необходимо беречь столь же ревностно, как мы охраняем исчезающие виды рас-

Уроки истории человечества помогают увидеть, как исчезают с лица земли народы и культуры, утратившие способность понимать друг друга, уважать друг друга и договариваться друг с другом в сложных ситуациях.

тений, животных и птиц. На сегодняшний день в Красную книгу занесено 8% исчезающих видов растений и 18% животных и птиц. С языками народов Земли ситуация куда более драматичная. Мы считаем, что все страны мира должны подумать о том, чтобы создать особую Красную книгу – Красную книгу языков человечества. В нее можно занести, только вдумайтесь в эту цифру, 40% языков человечества, находящихся под угрозой исчезновения. А вслед за исчезновением языка уходят и миры культур. Поэтому, основываясь на ценности поддержки разнообразия культуры, мы должны поддерживать язык и культуру малочисленных народов России.

Смысл толерантности в том, что каждый человек, каждый народ, сколь бы малым он ни был, бесценен для развития человечества.

Прямой противоположностью эффекту непонимания, связанному со строительством Вавилонской башни, является библейская история, в которой повествуется о том, как Ной



*Ян Брейгель Старший.* Вхождение животных в Ноев ковчег. 1613

спас человечество от катастрофы, построив ковчег. На Ноевом ковчеге было «каждой твари по паре». Строительство Ноева ковчега было уникальной моделью объединения усилий человечества во имя поддержки разных культур, биологических видов и форм жизни на планете Земля.

Следует сказать, что при всей важности владения современными знаниями, информационными технологиями и нанотехнологиями не следует забывать об уроках мудрости, которые содержатся в народных сказках. Примером объединения разрозненных усилий взрослых и тех, кого мы считаем малыми и слабыми, является известная сказка «Репка». «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»: надо ценить усилия всех, кто может выполнять совместные дела, иногда даже усилия мышки. Смысл толерантности в том, что каждый человек, каждый народ, сколь бы малым он ни был, бесценен для развития человечества.

Напомним, что все мы связаны сегодня сетью Интернет. Когда-то выдающийся мыслитель Владимир Иванович Вернадский писал, что Земля наряду с геосферой и биосферой опоясана возникшей

благодаря совместной деятельности человеческого разума ноосферой – сферой творения человеческого духа и души. И появление Интернета, через сеть которого общается более миллиарда жителей нашей планеты, – это реальное воплощение идеи В. И. Вернадского о ноосфере.

Известно, что каждого человека отдаляют от другого человека на Земле семь рукопожатий. Проанализировав около 30 миллиардов текстовых сообщений в сети Интернет, исследователи убедились в том, что любые два человека связаны друг с другом через цепочку в 6–7 человек. Это свидетельствует о том, что люди связаны между собой гораздо теснее, чем мы думаем.

В мировоззрении, основанном на поддержке единства многообразия культур, происходит переход, срав-

Земля наряду с геосферой и биосферой опоясана возникшей благодаря совместной деятельности человеческого разума ноосферой – сферой творения человеческого духа и души.






*Питер Брейгель Старший.* Вавилонская башня. 1563




нимый с переходом от мира классической физики Ньютона к множественным мирам Эйнштейна. Подобный переход расширяет Вселенную, в которой идет становление личности граждан России от куль- туры полезности к культуре достоинства.

«Скажи мне, сколько у тебя друзей в Интернете, и я скажу тебе, кто ты». Через Интернет растет единство людей самых разных культур. Многие школьники часами просиживают в Интернете, ныряют в «Живой Журнал» и отыскивают своих единомышленников.

В известном смысле благодаря Интернету школьники России в День знаний стали одноклассниками, почувствовали, что разнообразие народов и культур – залог движения России к успеху и процветанию, пониманию, полифоническому видению мира.

# Толерантность между монокультурой и поликультурой

Понятия «мультикультурализм», «полиэтничность», «поликультурность», «межкультурный диалог», так же как понятие «толерантность», все чаще поселяются в нашей социальной жизни и одновременно все более и более вызывают сопротивление в обыденном сознании. Мне бы хотелось отметить те черты сложной ситуации, связанной с толерантностью и мультикультурными подходами, которые так или иначе приобретают значение в современном мире.

Первая из этих черт выступает в виде оппозиции: монокультура или поликультура? Какая культура возобладает в нашей стране? В течение многих десятилетий мы привыкли жить в культурах с моноориентацией. Я имею в виду культуры, у которых одна жесткая конечная цель. Например, христианская культура. Эта культура имеет четкую конечную ориентацию, понятно, куда идти и, главное, ради чего жить. Исламская культура, я не случайно использую слово «культура», опять же имеет моноцель. Жители исламского мира знают то, ради чего живут, и знают, куда они двигаются. Я мог бы продолжить, но в этом нет нужды. Уже понятна эта логика. Я не случайно начал с идеологии религии, идеологии религиозных систем. Главная характеристика религии заключается в том, что религия – это система убеждений и верований, в которой есть ответы на все вопросы. Религия – это идеологическая система, лишенная неопределенности. Она появляется как мировоззрение и в ходе своего развития, помимо чисто идеологических ценностных характеристик, создает пространство ритуалов, обычаев и нормативных характеристик. Тем самым религия выступает как великий коллективный психотерапевт, в полную силу используя могучий механизм снятия неопределенности в различного рода ситуациях.

Вторые системы, о которых я хотел бы упомянуть, сосуществуют с религиозными системами. Это системы политические, но тоже с моноориентацией. К ним относятся любые тоталитарные системы с единой всеоправдывающей конечной целью. Эту цель можно назвать идеалом, как и в религии. Ее можно назвать, как говорят психиатры, идеей фикс, сверхидеей или национальной идеей. Но как ее ни называть, именно наличие одной конечной цели определяет жизнь этих систем. Думаю, что по моему описанию в вашем сознании вырисовывается понимание, к каким системам относится, например, коммунистическая система. Обратите внимание, я сейчас го-

Религия выступает как великий коллективный психотерапевт, в полную силу используя могучий механизм снятия неопределенности в различного рода ситуациях.




ворю не с позиции оценочной характеристики «плохо» это или «хорошо». Я говорю толерантно, не высказывая ту или иную негативную или позитивную позицию. Я говорю только то, что я говорю.

Для коммунизма характерна четкая конечная система, конечная цель. И коммунизм как бесклассовое общество, общество без конфликтов, обращаем внимание на эту характеристику, – это то, к чему должно стремиться в своем восхождении человечество. Другая тоталитарная система тоже хорошо известна. Это система национал-социализма. (Я специально не говорю о фашизме, это другая линия тоталитарных систем, которые иногда путают.) Что объединяет подобного рода тоталитарные системы, о которых сегодня написано немало работ? Это культуры, подчиненные одной цели. И эта моноцель выступает всегда как оправдание того, что происходит в обществе. Ради рая можно пострадать на земле и потерпеть. Ради достижения «светлого будущего», достижения той утопии, из-за которой страдал и переболел Карл Маркс, а затем подарил всем нам свою болезнь в виде реальности коммунизма как «светлого бесклассового общества». В чем схожесть национал-социализма и коммунизма? Лозунг коммунизма – «Рабочий класс превыше всего». Вы все хорошо помните идею диктатуры пролетариата, так или иначе действовавшую на разных этапах истории коммунизма. Второй лозунг – «Германия превыше всего». При всем различии психологических и многих структурных характеристик этих систем у них одна цель развития. Подобного рода моноцелевые системы долгие годы рассматривались как единственно возможные сценарии развития общества.

Моноцель выступает всегда как оправдание того, что происходит в обществе.

Гражданское общество – это общество, в котором сосуществуют многие цели, многие идеалы и нет одного, конечного варианта движения.

Сегодня мы должны отчетливо понять, что моноцелевые системы так или иначе проигрывают и сходят с арены истории. На их месте с трудом, с болью для понимания появляются те системы, которые я называю полицелевыми, полиценностными системами.

Что такое гражданское общество? Это полицелевое общество. Это общество, в котором сосуществуют многие цели, многие идеалы и нет одного, конечного варианта движения. По сути дела, наиболее остро оппозиция между полицелевыми и моноцелевыми системами в современном мире выступает в виде оппозиции фундаментализм – либерализм. Подчеркиваю, что, когда я говорю «фундаментализм», я имею в виду не ислам, поскольку это было бы исторически и фактически неверно. К фундаментализму относится и национал-социализм, и ортодоксальные, косные варианты национал-большевиз-



ма. (Посмотрите, например, произведения и программы мастера политического эпатажа Эдуарда Лимонова.) Среди демократов тоже может присутствовать моносистемное и моноцелевое видение мира, которое доказывает, что по своей психологической сущности демократия, при всей ее важности, тоже выступает на поверхности как стремление к какой-то одной цели. Когда демократия редуцируется до стремления к одной цели, она начинает вырождаться в фундаментализм. Я хочу напомнить вам хрестоматийный пример с Сократом. Что такое демократия? Это система, в которой большинство «имеет» меньшинство. Сократа, как вы помните, в Афинах «закричали». Там же голосовали не поднятием руки, а криком. И Сократ был «крикливым» решением приговорен к изгнанию из Афин. Для него изгнание из граждан стало изгнанием из жизни. Он сам сделал такой выбор. Либерализм как система противостоит демократии, прагматизму, утилитаризму и другим философско-ценностным и государственным режимам.



*Марк Антокольский.* Смерть Сократа. 1875

Фундаментализм, как и либерализм, в известном смысле является архетипической структурой. Когда я использую понятие архетипа, я опираюсь на работы аналитика, автора аналитической психологии Карла Юнга, который достаточно хорошо известен в мире. Фундаментализм как архетип – это фиксированная схема мышления и мировоззрения, навязываемая нам при нашем развитии в культуре. Фундаментализм есть везде, в самых разных странах. И было бы ошибочно ассоциировать фундаментализм только и исключительно с экономическим уровнем развития страны. Фундаментализм – это не экономика. Мы так привыкли мерить уровень цивилизации ее экономическими достижениями, что забываем, что этот уровень устанавливается многими другими критериями. В этом смысле фундаментализм мы находим в самых развитых странах, в том числе в Соединенных Штатах. И суды Линча никто не отменял. Всем известна Декларация прав человека и ее варианты, принятые в конце 40-х годов XX века. Как говорят серьезные антропологи, подобная Декларация – это легкое насилие над человечеством. США решили, что декларация прав человека, разработанная в США, – единственный документ о равенстве. Я не критикую, а прошу просто задуматься. Именно Декларация прав человека как моноцель оправдывает многие вещи и многие серьезные действия в стране, в мире, на мировой арене.

Когда демократия редуцируется до стремления к одной цели, она начинает вырождаться в фундаментализм.

Фундаментализм есть, безусловно, в целом ряде стран, связанных с Кораном. Фундаментализм есть и в России. И это не только экстремистские движения типа национал-патрио-

Фундаментализм как архетип – это фиксированная схема мышления и мировоззрения, навязываемая нам при нашем развитии в культуре.



*Владимир Тендряков*

тов или скинхедов, которые, к сожалению, все более и более в нашей подростковой среде начинают иметь право своего голоса. Фундаментализм есть в самых разных религиях и течениях. И действительно, фундаментализм ярко проявляется в разных ветвях ислама. Когда мы сталкиваемся с фундаментализмом либо в христианстве, либо в исламе, либо в буддизме, либо в иудаизме, либо в других религиозных течениях, мы должны четко понимать, что на мировой арене идет явная или скрытая оппозиция, борьба, столкновение этих стилей, видений мира и реальности. И когда сегодня кто-то наивно обсуждает, что на Ближнем Востоке столкнулись только Израиль, Иран и Палестина – это более опасно, чем простая наивность.

Что такое сегодня Ближний Восток? В настоящее время территория Ближнего Востока – это территория сражения либерализма и фундаментализма. Это передовой край столкновения этих стилей мышления, этих различных логик цивилизаций. Я хочу, чтобы мы с вами это отчетливо осознали. Дело не в этносах, персах, арабах и евреях. Дело не только в экономических системах. Дело прежде всего в глубинных геополитических и психологических стилях видения мира. И столкновение именно этих стилей происходит сегодня.

Толерантность – право другого на варианты, право на действительный мультикультурализм, поликультурность как источник движения в этом мире.

Почему необходимо сейчас обсуждать эти достаточно трудные вопросы?! Одна ситуация, когда мы, как рыцари Крестовых походов в Средневековье, говорим: «Мы – христиане, вперед на фундаменталистов!» Это будет чистая фундаменталистская логика действий. Другая логика, логика толерантности, намного сложнее. Передо мной скинхед, передо мной национал-большевик... И, вместо того чтобы сказать: «Распни его», я должен попытаться освободить его от установок фундаменталистов, я должен, если я стою на позициях толерантности, сделать невозможное. Я обязан встать на позицию медиатора, посредника. Толерантность предполагает создание уникального института медиаторов, или посредников, таких, как Махатма Ганди, Альфред Швейцер, Мартин Лютер Кинг, которые должны не просто попытаться уничтожить или элиминировать фундаментализм, а пробудить в нечеловеческих мирах человеческое. Я люблю мудрую книгу своего учителя и названого старшего брата писателя Владимира Тендрякова «Люди или нелюди». В ней Тендряков показывает, как быстро происходят трансформации людей в нелюдей. Задача программы толерантности не карать, а помочь сделать почти невозможное, помочь тем, кто сегодня действует

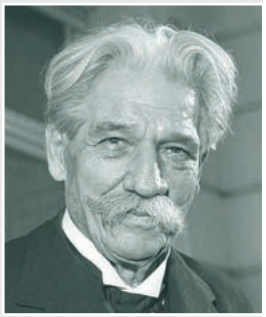


по формуле «жажды крови», помочь тем, кто сегодня в буквальном смысле поражен фундаменталистским стилем мышления, стать иными и показать, что может быть сосуществование людей с разными взглядами, носителей разных культур.

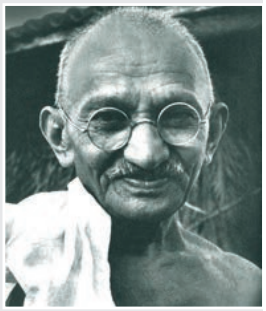
Что такое толерантность? Когда вы встречаете иного, вы не сводите его к общему знаменателю, а признаете ценность инаковости. И это не только в политике. Когда в семье между мужем и женой разгорается спор о том, кто главный, идет решение той же задачи. А если жена иная, а если она на вас не похожа или если он иной и непохожий? Пытаться сделать, «построить» мужа под себя или, еще хуже, «выстроить»? Есть другой путь: поразиться и понять, что инаковость каждого из нас, возможность иных логик, иных действий – это то богатство человечества, которым мы с вами обладаем. Если вдруг ребенок проверяет вас на то, позволено ли ему быть иным, другим, не таким, каким мы с вами как родители хотим его видеть? Родители, будьте толерантны к своим детям, как бы это ни было трудно. Толерантность – это ремесло, толерантность – это тяжелейший труд. Януш Корчак говорит слова, кажущиеся чудовищными, если не знать, что это Корчак. «Одно из первых прав ребенка – это право на смерть», – пишет Корчак в книге «Как любить детей». Эти тяжело написанные слова написаны верно и точно. Они означают право ребенка на свое решение, на свое мнение, на свою самобытную дорогу.

Толерантность – право другого на варианты, право на действительный мультикультурализм, поликультурность как источник движения в этом мире. Как выйти на диалог? Где начинается этот диалог, в каких ситуациях?

Я привел ситуации, касающиеся диад: мать и ребенок, супруги. Но есть и другие диады. Чтобы вы почувствовали весь перечень и диапазон ситуаций, скажу о людях, которые вступают в контакт с террористами. Есть фильм о переговорах с террористами, который относится почему-то к жанру боевиков. В нем описывается эпизод, где герой в исполнении блестящего актера Эдди Мэрфи идет на общение с террористом, захватившим банк и уже убившим одного человека. Он медленно движется по этому пространству между жизнью и смертью. За его спиной стоят молодой и пожилой офицеры полиции. Молодой офицер спрашивает: «Послушайте, я не понимаю, откуда он знает, что тот, кто в банке захватил людей, не выстрелит?» «А он этого никогда не знает», – отвечает пожилой полицейский.



*Альфред Швейцер*



*Махатма Ганди*

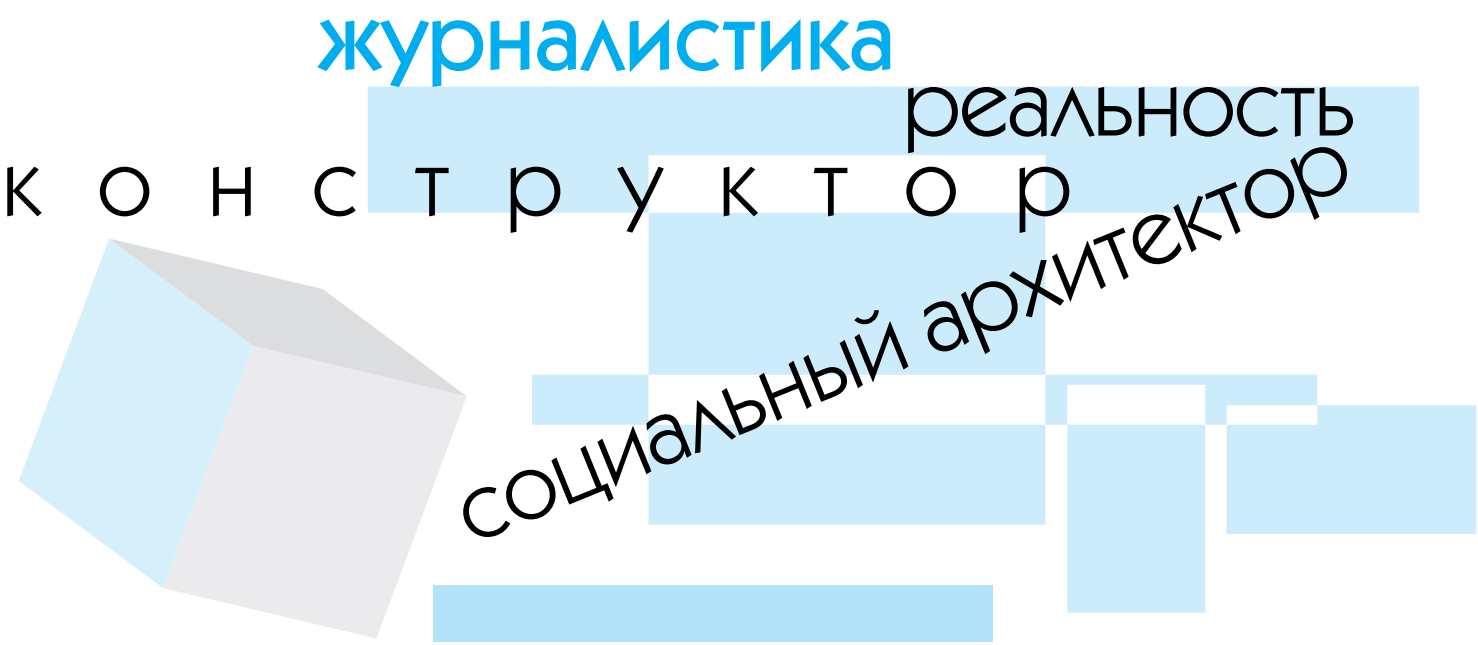


*Мартин Лютер Кинг*

Роль медиатора толерантности – это роль человека, который идет на взаимодействие с фундаментализмом и никогда не знает, чем для него лично завершится это взаимодействие. Поэтому, фиксируя ваше внимание на этой программе и этих установках, я хочу повторить слова моего учителя психолога Алексея Николаевича Леонтьева. Он любил говорить: «Что такое развитие личности? Развитие личности – это процесс постоянного восхождения на костер». И когда мы с вами занимаемся вещами, которые звучат в мультикультурализме как новая философия взаимодействия, то такая философия безусловно существует.

Роль медиатора толерантности – это роль человека, который идет на взаимодействие с фундаментализмом и никогда не знает, чем для него лично завершится это взаимодействие.

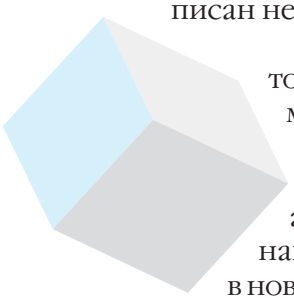
Когда мы говорим о мире СМИ, когда мы говорим о политике, я хотел бы употребить иное понятие, которое более точно показывает, на что замахнулась Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Эта программа замахнулась на новую философию. Это, как говорят в Одессе, две большие разницы. У нас достаточно много философии и философских подходов. Загляните в Институт философии РАН и вы увидите на одном этаже структуралистов, на другом оставшихся материалистов, где-то можно поискать психоаналитиков. И это нормально. Когда же возникла необходимость разработать Федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», я почувствовал себя полнокровным марксистом. Я чувствовал, что иду по пути навязывания, в хорошем смысле этого слова, идеологии.



Недавно мы чурались самого слова «идеология». Это – наивность. Не бывает системы без идеологии. Что такое идеология? Идеология – это система ценностных ориентаций. Это та система, в которой идея становится средством управления массовым и индивидуальным поведением. Вот что такое идеология. Идеология – это управление как массовым, так и индивидуальным сознанием. Наивно думать, что в стране под названием Россия не будет идеологии. Она есть, и она не одна. Этих идеологий несколько. Когда мы говорим о мультикультурализме, мы действительно заявляем, что мы – последователи определенной идеологии. Есть термин, который более точно, чем мультикультурализм и толерантность, передает то, к чему мы стремимся. Это термин diversity – разнообразие. Политика diversity для ряда стран стала центральной линией. И толерантность выступает как норма совместимости в мире разнообразия.

Идеология – это система ценностных ориентаций. Это та система, в которой идея становится средством управления массовым и индивидуальным поведением.

Именно толерантность как норма совместимости в мире разнообразия – это тот путь, по которому пошли некоторые страны. Какие? В первую очередь Канада, которая приняла политику разнообразия как ключевую линию своего развития. В муниципальных службах Канады даже есть специальность «решатель проблем в ситуациях разнообразия». По сути дела, работа в мире разнообразия требует создания стратегии и тактик, идущих к культуре разнообразия. И яркий пример этого – мультикультурализм. Программы Канады пишутся как мультикультурные программы, и там мультикультурализм в образовании, в СМИ, где бы там ни было, вполне законодательно прописан. У нас он прописан недостаточно.



Я хочу подчеркнуть, что ныне, как никогда, в контексте той оппозиции, которую я поднял, встает вопрос: кто, поймите правильно это слово, выступит как агент толерантности, кто выступит как агент мультикультурализма. Если в стране не будет групп, в которых существуют агенты или субъекты проведения этой политики, то все напрасно. Поверьте, сегодня надо понять, что мы живем в новую эпоху, эпоху коммуникаций, которую иногда неверно называют эпохой информационного взрыва. Информация – вещь десятая, информационные технологии – это вторично по отношению к коммуникационным технологиям, что, как правило, не понимают. Сегодня медиаобразование, по большому счету, хотим мы этого или не хотим, становится серьезнейшим конкурентом тому, что называется формальным образованием. Я имею в виду школьное и вузовское образование. Их границы размываются, поскольку массовые коммуникации достают до каждого человека, в отличие от формаль-



Медиаобразование, становится конкурентом тому, что называется формальным образованием.

ного образования при всей его доступности. Поэтому то, как будет мир двигаться дальше, во многом зависит от того, насколько мы поймем некоторые простые вещи.

Старая формула, что журналистика отражает мир, с моей точки зрения, неверна. Очень часто мы говорили с одним из моих друзей, которого уже, к сожалению, нет, – с Валерием Аграновским – о том, что журналистика – это конструктор реальности, а не ее зеркало. Журналистика – это социальный архитектор реальности, и следует понять, что наши с вами страсти, наши дела, наши действия делают мир, а не отображают его. Это позиция философии социального конструктивизма. Журналистика – одна из мощнейших линий ремесла социального конструктивизма, так как общественное мнение делается, изобретается, конструируется. И когда мои коллеги-социологи говорят: «Мы изучаем общественное мнение», я возражаю: «Это неправда». Мы не изучаем общественное мнение. Каждый опрос – это конструирование общественного мнения. Каждый вопрос зависит от того, кто составил опросник, кто сделал заказ и соответственно, кто получил за этот заказ. Поэтому то, что я называю феноменом «рейтингового гипноза», – это одно из конструируемых явлений. Мы живем в ситуации, когда пресса рождает многочисленные миры. И то, что СМИ размножаются мирами, – это абсолютно очевидный факт. И то, какие это будут миры, накладывает на нас огромную социальную ответственность. Мы привыкли говорить, что живем в самое трудное время, время, когда наряду с нашими мирами, в буквальном смысле, стали реальностью виртуальные миры. А в виртуальных мирах к нам подбирается то, что я называю виртуальной ответственностью.

И в этих ситуациях идеология, философия и психология толерантности выступают как та нить Ариадны, которая поможет нам быть толерантными не в декларациях, а в наших с вами личных и социальных действиях.

# Психолог как посредник между разными культурами

Как помочь людям, оказавшимся в зазоре между разными культурами? В современной науке, политике и социальной практике людей, вынужденных покинуть родину, называют мигрантами.

В полной трагедий человеческой истории они фигурировали под различными именами. Таких людей называли то изгнанниками, то изгоями, то вечными странниками, то скитальцами. Исторические катаклизмы порой срывали с насиженных мест не только отдельных людей, но и целые народы. И начинались странствия в историческом, социальном и географическом пространстве, которые порой имели начало, но не имели конца. Хрестоматийным примером таких мытарств в пространстве и времени является судьба народа Израилева, с которым тесно ассоциируется понятие «диаспора». Это понятие после геноцида армян в начале XX века также прочно срослось с судьбой армянского народа. В последние годы XX века все чаще стали говорить о «русской диаспоре» на территории бывшего Советского Союза. Какие бы примеры мы ни приводили, каждый раз культура уходила у людей из-под ног, и они превращались из «своих» в «чужих» и отправлялись на поиски иной родины, иной культуры, веря и не веря, что обретут Землю обетованную, тем самым вновь найдут свое «Я».

Для того чтобы привести странников на новую землю и помочь им начать новую жизнь, в истории в разных обличьях являлся Посредник, тот, посредством которого, с помощью которого изгнанные люди и народы отыскивали свое место в мире. Посредником был Моисей, выведший иудеев из рабства египетского. В роли посредника для греков выступил неутомимый Одиссей, который, как бы ни мешали боги, верил, что найдет путь в родную Итаку. Верил и, пройдя через все барьеры, вернулся в свой дом. Можно было бы продолжить ряд мифических и реальных посредников в сказочных сюжетах или исторических событиях, но в этом нет нужды.




Нужда есть в другом. В том, чтобы понять, что в XX веке фигура посредника становится профессией. К числу профессиональных посредников (их иногда называют медиаторами) относятся дипломаты, судьи, арбитры, консультанты, советники. Относятся к профессиональным по-

средникам и практические психологи, помогающие мигрантам, этим изгнанникам XX и XXI веков, пережить жизнь в зазоре между культурами и пристать к желаемому берегу.

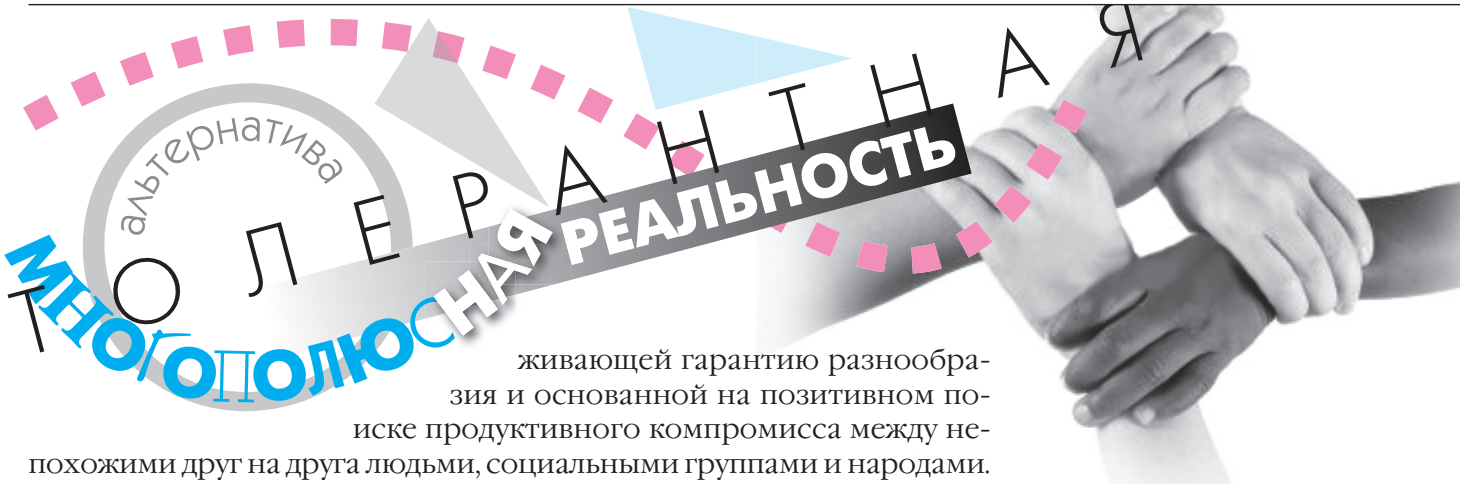
Психолог как посредник между культурами (между, по точному выражению Е. А. Климова, «конфликтующими реальностями») должен найти стратегию психологической помощи, при которой бы ослаб или даже совсем исчез барьер «свои — чужие». Для этого психолог вынужден вырастить особую посредническую культуру — культуру толерантности, позволяющую мигрантам и людям страны, принявшей мигрантов, понять и принять друг друга, а не воспринимать появление мигрантов как нашествие варваров. Психолог как посредник обречен работать одновременно на два фронта. Если он окажется не в силах помочь преодолеть мигрантофобию (страх перед мигрантами) коренным жителям, столкнувшимся с мигрантами страны, то риск роста социальной напряженности в стране возрастет. Если же психолог как посредник потерпит неудачу в общении с мигрантами, понимании и принятии мигрантами той культуры, в которой они оказались, то мигранты могут выступить как носители группы социального риска.

Психолог как посредник между культурами должен найти стратегию психологической помощи, при которой бы ослаб или даже совсем исчез барьер «свои — чужие».

Теориям, искусству и ремеслу посредничества посвящено немало исследований в психологии личности, социальной психологии, этнопсихологии, конфликтологии, социологии, политологии и социальной антропологии. В большинстве теорий посредничества преобладают представления о посреднике как фигуре, призванной для разрешения различных политических, религиозных, расовых, этнических, профессиональных, межличностных и внутриличностных конфликтов. Подобного рода подходы, разрабатываемые в рамках тех или иных интерпретаций парадигмы конфликта, накопили богатейшие методы и техники разрешения конфликтов. Вместе с тем сама исходная ориентация на конфликт как базовую модель межгруппового взаимодействия в широком смысле слова явно или неявно порождает оппозиции, противопоставления, столкновения во взаимоотношениях между людьми.

Принципиально иным путем идет разработка моделей, исходной ориентацией которых является установка на социальное конструирование культуры толерантности, т. е. культуры, поддер-






живающей гарантию разнообразия и основанной на позитивном поиске продуктивного компромисса между непохожими друг на друга людьми, социальными группами и народами. В соответствии с Декларацией принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность определяется как ценность и норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям и верованиям.

В том случае, если за систему отсчета при деятельности зарождающихся психологических служб помощи мигрантам принимается многополюсная когнитивно сложная толерантная реальность, то миссия психолога как посредника наполняется иным смыслом. Психолог выступает как носитель культуры толерантности, потенциально способной стать универсальной общечеловеческой культурой и своего рода пространством для диалога между различными национальными культурами. На необходимость зарождения идеологии толерантности указывают в своей книге «Конфликты в обществе: от противостояния к согласию» Э. Р. Тагиров и Л. С. Тронова: «Духовный ренессанс связан с развитием альтернативности. Мировая цивилизация оказалась перед дилеммой: либо самоустранение от вызова времени, либо продолжение универсального процесса эволюции. Иначе говоря, ей предстоит пройти испытание на зрелость, решить тест на разнообразие идей, мнений, подходов, взглядов. Отсюда важно быть терпимым ко всему иному, дополняющему мое в системе разнообразий. С социально-психологической точки зрения это невозможно без преодоления идеологической зашоренности или клановой ограниченности и поддерживающей их двойственной (с делением на «своих» и «чужих», «белых» и «красных») морали. В итоге тест на зрелость, тест на разнообразие становится тестом на терпимость и уважение» .

Психолог выступает как носитель культуры толерантности, потенциально способной стать универсальной общечеловеческой культурой и своего рода пространством для диалога между различными национальными культурами.

Служба психологической помощи мигрантам является службой поддержки разнообразия, службой проектирования культуры толерантности.

В итоге служба психологической помощи мигрантам является службой поддержки разнообразия, службой проектирования культуры толерантности, а не только службой разрешения споров и конфликтов. Чем более зрелой станет наша цивилизация, тем, образно говоря, шире будет в ней ареал культуры толерантности и тем вероятнее мигранты пройдут успешную адаптацию к иной культуре — культуре, которая станет для них Землей обетованной.

Именно в направлении социального конструирования, проектирования службы психологической помощи мигрантам как службы формирования культуры толерантности в России ведутся многолетние исследования доктора психологических наук, известного социального психолога и психолога личности Галилея Г. У. Солдатовой и ее коллектива. Подобные исследования, как и книга «Психологическая помощь мигрантам», помогают вырасти новому поколению практических психологов как посредников между различными культурами и архитекторов культуры толерантности в открытом гражданском обществе.

# Психолог замахивается на конструирование миров

*Интервью с Галиной Черняевой*

– Александр Григорьевич, не могу не задать Вам вопрос о составляющих личности. На Ваш взгляд, что самое главное в понятии «личность»?

– Наш жизненный путь усыпан обломками тех, кем мы могли бы стать, но не стали. Личностный выбор – это всегда неопределенность исхода, ощущение риска, борьба мотивов. Личность выводится из системы, и личности же разные социальные системы постоянно навязывают конфликтные отношения. Вы одновременно мама, жена, гражданин России, горожанин, человек – представитель человечества. Каждая из этих систем диктует свои ожидания. Получается, что вы «губка» потенциальных конфликтов. Психиатры говорят о раздвоении личности. Ключевой характеристикой личности для меня является ее «многояйность». Хотелось бы добавить многомерность: человек, будучи мерой всех вещей, сам не имеет меры.

Личностный выбор – это всегда неопределенность исхода, ощущение риска, борьба мотивов.

– А если все непредсказуемы? Все «многояйны»?

– Что такое прогресс? Стремление к разнообразию. В развитом обществе у индивидуума всегда есть свобода выбора. А это значит, что в обществе должны быть правила толерантности. Толерантность – это всегда баланс между противоречивыми интересами. Культура тоталитарного типа – это культура с минимальной вариативностью, такая культура обречена на проигрыш. В ситуации катаклизма выигрывает обычно тот, у кого широкие возможности и диапазоны видения разных реальностей.

– В последнее время Вы часто говорите о диалоге культур. С чем это связано?

– Со многим. В том числе и с тем, что я мечтаю открыть на факультете психологии МГУ несколько новых направлений и специальностей. Среди них социальная антропология и межкультурная коммуникация.

– Кого будете готовить?

– Культурных антропологов, специалистов по межкультурной ком-

муникации, которые не разделяют личность и общество, а занимаются динамикой социальных изменений в историко-эволюционном процессе развития человека и человечества.

– Где будут востребованы такие специалисты?

– Такие специалисты всегда выходят на проблематику коммуникации. Они незаменимы для всех областей, где общение является доминантой. Особенно общение людей с разными культурами. Я считаю, что культурная антропология и коммуникация, если их объединить, могут породить специальность, близкую к моей мечте. А моя мечта – это создание нового социального института, новой профессии, которая называется «ведение переговоров». Ведь не случайно иногда говорят, что XXI век – это век тихой переговорной революции (М. Герзон). Мечта начинает сбываться. Совсем недавно на факультете психологии МГУ мною совместно с Галиной Солдатовой и Тимофеем Нестиком начала реализовываться инновационная магистерская программа «Психология переговоров».

XXI век – это век тихой переговорной революции.

– Вы думаете, что такой профессии не существует?




– Мои коллеги проводили опросы о необходимости этой профессии, в том числе и в организациях, связанных с безопасностью. Спектр ответов оказался широк. Был и такой вариант: «Зачем разговаривать с террористом, стрелять надо!» Более уклончиво ответили в Министерстве внутренних дел: «Да, это интересно. Но где взять таких людей?» В ФСБ вообще ушли от ответа, сказав, что это слишком серьезный вопрос. Профессиональных переговорщиков готовят в нескольких местах, прежде всего в центре переговоров Р. Фишера и У. Юри в Гарварде. Но у нас подобного рода профессия оказалась за бортом. Когда возникает тяжелая конфликтная ситуация, в бой идут уважаемые люди: Руслан Аушев, Леонид Рошаль, Ирина Хакамада, я мог бы продолжить этот список. У каждого из них есть харизма. Харизма, конечно, обязательный момент общения, но есть еще и техники, в том числе психотехнологии ведения переговоров, которыми владеют профессионалы.

– А как Вы относитесь к техникам НЛП, которые сейчас активно пропагандируются именно как эффективные техники для переговорщика?

– Нейролингвистическое программирование (НЛП) – одна из интересных линий, которая сегодня достаточно распространена, но есть опасность, что эта методика может похоронить сама себя. В НЛП возникает феномен методического нарциссизма, а подобная влюбленность в себя – это дорога к гибели.

– То есть Вы за эклектичность?

– Слово «эклектика» не ругательство сегодня, существует конструктивная эклектика. Я за междисциплинарный подход, за диалог разных научных школ и направлений.

– Какие шаги Вы планируете сделать для осуществления своей мечты?

– Они уже во многом сделаны. Создание в России, во-первых, вариативного образования, во-вторых – института практической психологии образования. Психолог до 1998 года напоминал улыбку Чеширского кота: улыбка есть, а кота нет. А кто такой психолог? Это специалист по неодинаковости, который порой замахивается на конструирование миров.

Третья удача, думаю, прорастет со временем. В 1998 году в языке только некоторых групп ученых было слово «толерантность». Я добился программы Президента РФ – программы формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в России. В прошлом году она была трансформирована в федеральную программу развития образования в России. Многих смущает слово «толерантность», потому что оно переводится как «терпимость». Это ограниченное понимание, потому что толерантность в широком смысле – это великодушие.

У Владимира Даля синонимом толерантности является терпение, а не терпимость. «Умный рассудит, а глупый осудит» – такую пословицу приводит Даль. И эта пословица помогает также интерпретировать понятие «толерантность». Ксенофобия противостоит толерантности. За ксенофобией в эволюционном плане лежат разные формы территориального поведения животных. Пришел чужак – гони его. Толерантность начинается там, где виды общаются друг с другом.



*Золотая пластина с изображением обряда побратимства скифов*

Толерантность в широком смысле – это великодушие.

Необходимы мастера, ищущие понимания между разными культурами.

Смойте краски боевые,
Смойте с пальцев пятна крови;
Закопайте в землю луки,
Трубки сделайте из камня,
Тростников для них нарвите,
Ярко перьями украсьте,
Закурите Трубку мира
И живите впредь как братья.

*Генри Уодсворт Лонгфелло*

– Как можно сформировать толерантное сознание практически?

Сегодня более страшной, чем водородная бомба в XX веке, является идеологическая бомба ксенофобии.

– Существуют разные программы тренинга толерантности, в том числе разработанные Галиной Солдатовой и Светланой Кривцовой. Но работу нужно начинать не с детей, а с воспитателей, учителей, журналистов. Существует огромное количество социокультурных и психологических технологий. Например, обряды побратимства или раскуривание Трубки мира. Культурная антропология знает традиции симбиоза, а не только традиции конфликта. «Взаимопомощь – это ключевой фактор эволюции», – говорил Петр Алексеевич Кропоткин. Сегодня более страшной, чем водородная бомба в XX веке, является идеологическая бомба ксенофобии. Она может как социальная эпидемия затронуть все человечество. Поэтому необходимы мастера, ищущие понимания между разными культурами. Необходимы толмачи, которые могут переводить не с языка на язык, а с обряда на обряд, с одной культуры в другую культуру.

– Те, кто убили в Питере таджикскую девочку, вряд ли пойдут на тренинг толерантности.

– Я не настолько наивен, чтобы думать, что можно создать резервацию по обучению толерантности; тренинг  лишь одна составляющая, и это, конечно, не панацея. Я понимаю, что России пока не грозит толерантность, но хотя бы, как это произошло в Штатах 1950-е годы, политкорректность. По сути дела, решается вопрос: с кем вы, идеологи России? С фундаменталистами? Тогда Россию ждет изоляция. Уверен, несмотря на все зигзаги нашего времени, в исторической оправданности выбора иного пути – пути России к открытой стране, стране, обладающей потенциалом готовности к диалогу с разными культурами.

# Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми

Нет человека, который был бы как Остров, сам по себе,
каждый человек есть часть Материка, часть Суши;
и если волной снесёт в море береговой Утёс, меньше станет Европа,
и так же, если смоет край мыса или разрушит Замок твой или друга твоего;
смерть каждого Человека умаляет и меня, ибо я един со всем Человечеством,
а потому не спрашивай, по ком звонит колокол: он звонит по Тебе.

*Джон Донн*



Век за веком, тысячелетие за тысячелетием человечество проходит великое испытание – испытание человечностью. Оно хорошо знает понятие «род», но забывает о семантически лишь внешне схожем понятии «родство». Люди являют собой не только род, но и родство на планете по имени Земля. И в величайших этических учениях человечества родственные узы связывают нас с разнообразием форм жизни на нашей планете. Освоим ли мы когда-нибудь формулу, связывающую все живое: «мы с тобой одной крови, ты и я!» Сумеем ли мы стать не только братьями по крови, но и братьями по духу? Сможет ли Земля, разделенная разными религиозными, этническими, мировоззренческими «квартирами», заслужить имя общего дома? Все это не абстрактные вопросы развлекающегося играми ума, а вопросы совместного бытия, солидарности разных людей в мире нарастающего разнообразия. От ответов на эти вопросы зависит «быть или не быть» человечеству как единству разнообразия.

Для ответа на этот гамлетовский вопрос напряжем свою историческую память и вспомним, что человечество во все времена, стараясь стать человечным, вместо человеколюбия, человекоприятия, человекопонимания наталкивалось на чудовищные проявления человекофобии – агрессию, ксенофобию, фанатизм, национализм и экстремизм.

Обратимся к лаконичной исторической хронике проявления человекофобии, национальной нетерпимости и фанатизма. Вопреки утверждению: «Сова Минервы вылетает в сумерки» (Г. Гегель), демоны ксенофобии появляются в истории человечества и ночью, и днем. Хотя высказывание о том, что темные дела делаются в темноте, имеют свои весомые исторические подтверждения.

Знаменитый призыв и выкрики обезумевшей толпы во время правления Нерона: «Христианин? Ко львам!» – является одним из яр-

ких символов межрелигиозных конфликтов. Человечество привыкло, навязывая друг другу «святую» веру, каждый раз разрушать мир до основания, разделяя людей на верящих и неверящих, верных и неверных, наших и ненаших, своих и чужих, местных и неместных, пролетариев и капиталистов, Север и Юг, Запад и Восток, которым вместе не сойтись никогда.

Пиками борьбы за веру стали изменившие историю Средних веков Крестовые походы. Навсегда в памяти человечества останется и ночь резни 24 августа 1572 года, названная Варфоломеевской ночью. Вначале Париж, а затем и другие регионы Франции были усеяны трупами гугенотов, уничтожаемых католиками по всей стране.

Началом Холокоста – узаконенного геноцида целой нации, уничтожения людей только за то, что они иные, другие, не похожие, стала «хрустальная ночь» в 1938 году в Германии. Более 6 миллионов евреев были уничтожены, сожжены, замучены в лагерях смерти лишь потому, что они – иные, поборниками ксенофобской фашистской идеологии Третьего рейха.

И сегодня было бы наивно думать, что фанатики живут только в прошлом, появляются в облике инквизиторов, сжигающих Джордано Бруно и устраивающих «охоту на ведьм», или идущих с факелами в руках по улицам Америки колонн в белых одеяниях ку-клукс-клана. Они, увы, не достояние истории ночей резни, кровавых погромов и геноцидов прошлого. Они рядом. Они здесь. Они среди нас.

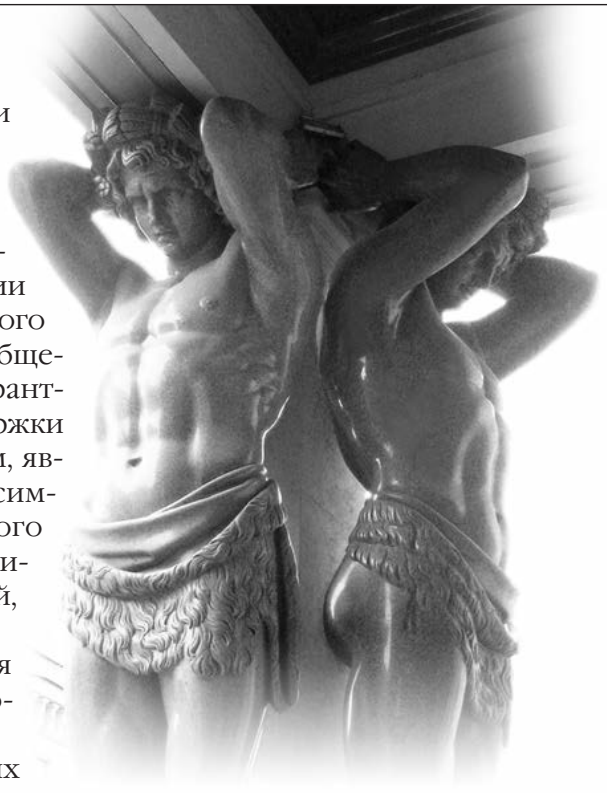
Барометр социальной, этнической, религиозной и межпоколенческой напряженности в странах, еще вчера гордившихся своей толерантностью, все чаще показывает бурю.

Пик ксенофобии XXI века – 11 сентября 2001 года, уничтожение фундаменталистами тысяч людей в башнях-близнецах в Нью-Йорке.

XXI век – волны мигрантофобии, агрессии и этнических конфликтов во Франции, всплески неонацизма в Германии, массовые беспорядки, устроенные молодежью и подростками в старой доброй Англии, побудившие лидеров этих стран усомниться в действенности политики мультикультурализма.

Наконец, историческое вчера – 22 июля 2011 года: на острове Утоя в Норвегии Андерс Брейвик, имевший в отрочестве прозвище Mord (убийство), хладнокровно расстрелял 76 человек ради того, чтобы «спасти» Европу от угрозы марксизма, исламской колонизации и, главное, политики мультикультурализма.

У России же на этом фоне еще свежи в памяти этнические конфликты в Кондопоге и разгул фанатов на Манежной площади. С болью ко многим политикам приходит запоздалое понимание, что рост фанатизма, вандализма, мигрантофобии, кавказофобии и убийств на национальной почве угрожает целостности Госу-



дарства Российского и способен под антимигрантскими лозунгами «понаехали тут» разрушить любые социальные и экономические программы развития страны.

В современной социально-политической ситуации мы вновь обращаемся к отстаиваемой политиками, философами, естествоиспытателями разных времен идеологии толерантности как ключевому дискурсу плюралистического поликультурного поликонфессионального открытого общества. Именно идеология толерантности, в которой толерантность понимается как универсальная норма поддержки разнообразия в эволюции различных сложных систем, является потенциалом развития многочисленных форм симбиоза, сосуществования, социального и политического взаимодействия, кооперации, взаимопомощи и консолидации различных видов, рас, народов, национальностей, государств, религий и мировоззрений.

Толерантность как норма поддержки разнообразия и устойчивости разных систем выполняет в историко-эволюционном процессе следующие функции:

- обеспечение устойчивого развития человека, разных социальных групп и человечества как единства разнообразия в изменяющемся мире;
- подчеркивание ценности каждого человека как индивидуальности, его права «быть иным»;
- поддержание баланса и способствование гармонизации интересов противоборствующих сторон в идеологии, политике, экономике, а также в любых других формах межличностного, социального и политического взаимодействия отдельных личностей, больших и малых социальных групп;
- обеспечение возможности диалога, переговоров, накопления потенциала солидарности, согласия и доверия различных мировоззрений, религий и культур.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что в контексте историко-эволюционного подхода к развитию сложных систем толерантность рассматривается как механизм поддержки и развития разнообразия этих систем, обеспечивающий расширение диапазона возможностей данных систем в различных непредсказуемых ситуациях и их устойчивость.

Толерантность рассматривается как механизм поддержки и развития разнообразия этих систем, обеспечивающий расширение диапазона возможностей данных систем в различных непредсказуемых ситуациях и их устойчивость.

В свою очередь, ксенофобия выступает как механизм уменьшения разнообразия систем, отражает тенденцию к развитию систем закрытого типа (авторитарные системы; тоталитарные социальные системы; мировоззренческие системы, реализующие идеологические

установки фундаментализма и фанатизма. Доминирование ксенофобских тенденций приводит к ригидности систем, росту их изоляционизма и сепаратизма, а тем самым и к неспособности к изменениям в непредсказываемых ситуациях.

В развитии сложных систем толерантность отражает стратегию взаимопомощи, кооперации, симбиотической эволюции. Ксенофобия же связана в первую очередь с пониманием конфликта как монопольной движущей силы эволюции различных систем, основы межвидовой, социальной и классовой борьбы.

Понимание толерантности позволяет увидеть феноменологию толерантности в разных системах координат в биологической эволюции в целом и в процессе антропосоциогенеза как противоречивого пути восхождения человечества к человечности.

Предложенное выше понимание толерантности позволяет увидеть феноменологию толерантности в разных системах координат в биологической эволюции в целом, и прежде всего в процессе антропосоциогенеза как противоречивого пути восхождения человечества к человечности. Оно побуждает понять, что не только конфликт, но и взаимопомощь выступает как мощный движущий фактор историко-эволюционного процесса. И не случайно такие мыслители, как В. И. Вернадский, П. А. Кропоткин, М. А. Ковалевский, А. А. Ухтомский, П. Тейяр де Шарден, Ю. М. Лотман, И. Пригожий, У. Р. Эшби, отстаивали идеи взаимопомощи, примирения, солидарности, симбиотической эволюции, прогресса как роста разнообразия систем в мире людей и животных. Разные аспекты проблематики толерантности в контексте представлений



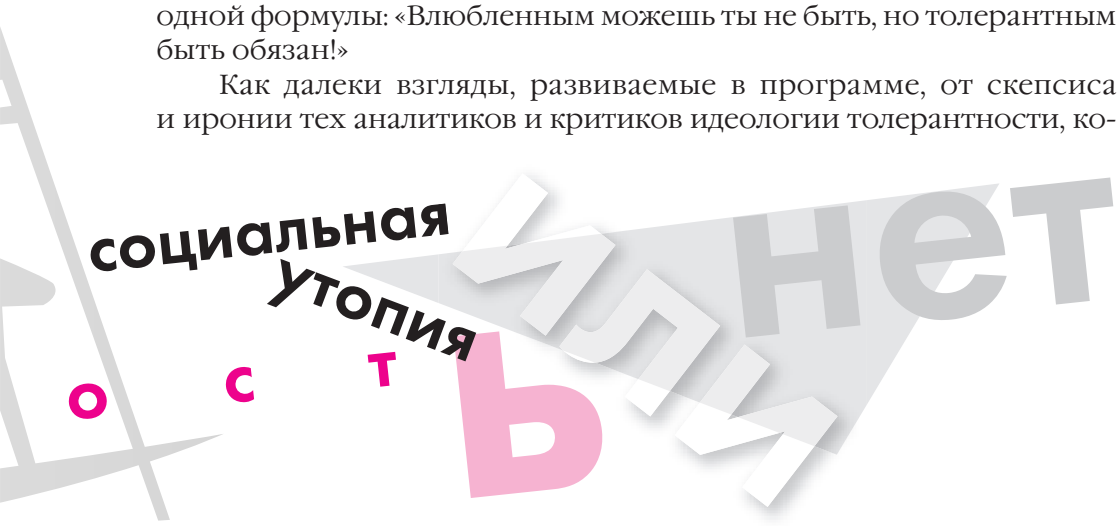
о росте разнообразия и развития сложных систем звучат в классических работах Т. Адорно, Х. Арендт, Т. Парсонса и Г. Оллпорта. В философии и этике идеи толерантности связаны прежде всего с такими мыслителями, как Дж. Локк, Ф. Вольтер, Л. Толстой, М. Ганди, А. Швейцер, М. Бахтин, М. Бубер, Я. Корчак: их имена вошли в историю человечества как имена величайших гуманистов.

В наши дни эстафета идей этих мыслителей продолжена в трудах таких исследователей, как А. Гусейнов, В. Лекторский, В. Степин, В. Тишков и Ю. Хабермас. Не случайно, например, А. Гусейнов видит в идеях толерантности главный ключ к пониманию прав человека – этическую санкцию многообразия форм существования и многообразия путей к абсолютной истине. Квинтэссенция идеологии толерантности как поддержки культурного разнообразия рельефно представлена в широком цикле исследований В. Тишкова.

Важной вехой в продвижении идей толерантности как дискурса российской политики стала Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 годы). Всех исследователей, объединенных этой программой, сплачивает вера в то, что идеология толерантности представляет собой магистральную линию развития полицентрического современного общества. В ряде моментов представления о толерантности разных исследователей дополняют друг друга по логике «принципа дополнительности» Нильса Бора. Через всю программу проходят такие острые сквозные темы, как отношение общества к мигрантам и подросткам, роль СМИ в конструировании толерантности и интолерантности, взлеты и падения мультикультурализма как основы единства разнообразия, поиск «порогов» толерантности и т. д. При этом исследователи, даже если их взгляды иногда кажутся противоречащими друг другу, придерживаются одной формулы: «Влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обязан!»

И остается ли толерантность социальной утопией, очередным сном или нет, все мы испытаем на себе... И очень скоро...

Как далеки взгляды, развиваемые в программе, от скепсиса и иронии тех аналитиков и критиков идеологии толерантности, ко-



торые сводят проявления толерантности исключительно к терпимости, пассивному равнодушию, снисходительности, мультикультурализму и политкорректности. Для нас критика идеологии толерантности, звучащая в подобных исследованиях, сама по себе является источником дальнейших разработок и баталий в утверждении этой идеологии среди политиков и экспертного сообщества. Благодаря этой критике мы движемся к большей личностной и когнитивной сложности в понимании толерантности как одной из движущих сил развития общества устойчивого разнообразия, а также все глубже начинаем осознавать опасность бинарных ловушек в стиле «фундаментализм или либерализм», «модернизм или консерватизм», «конфликт цивилизаций» и т. п. из разряда «черное или белое».

Оговоримся. Когда мы миролюбиво обсуждаем позиции критиков, ищущих альтернативы идеологии толерантности в политике и науке, например, таких ярких исследователей как Славой Жижек и Леонид Ионин, то сразу же хотим заметить, что наша собственная толерантность имеет границы по отношению к экстремистам и идеологам человекофобии.




Толерантность – это жизнь по формуле рассудка; ксенофобия – жизнь по формуле предрассудка.

У идеологов человекофобии сама мысль о толерантности как угрозе «черно-белому мышлению», разделяющему человечество на «чужих» и «своих», вызывает жгучую аллергию. Они не желают видеть очевидных вещей: толерантность – это жизнь по формуле рассудка; ксенофобия – жизнь по формуле предрассудка. Они забывают, что умный рассудит, а глупый осудит. И они стремятся обрядить рассудок в «белые одеяния» предрассудка. Подобного рода идеологические подмены и перевертыши стоят за большинством человекофобских нацистских или расистских теоретизирований, обслуживающих идеи превосходства, гегемонии одной социальной группы, нации, расы или класса над другой. В Третьем рейхе эти идеи кристаллизовались в лозунге чистых арийцев «Германия превыше всего». В России же они поддерживаются идеологами «черной сотни», подвергшими забвению слова апостола Павла, что нет для Христа ни эллина, ни иудея, ни скифа, ни самарянина, ни раба, ни свободного, ибо все они едины. Эти же идеи распространяют люди с «бритоголовыми» мыслями, которые за любой поддержкой непохожих, в том числе мигрантов, видят происки чужеродных космополитов, закулису мирового заговора и носителей «русофобии».

Где бы ни находились люди, одержимые демонами ксенофобии, их мышление и действия стоят на трех китах: идеологии фундамента-

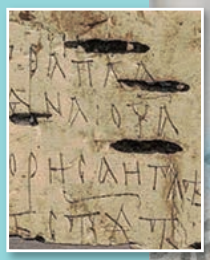
лизма, психологии фанатизма и технологии терроризма. Но и они – люди. К ним полностью приложима мысль А. Гусейнова, выраженная в форме риторического вопроса: «В чем должна состоять толерантная позиция к тем, кто отрицает толерантность?» И если мы исходим из идеологии толерантности как идеологии человечности и антропологии ненасилия, то мы не будем посылать их... узнать, по ком звонит колокол. И рискнем повторить мысль Льва Николаевича Толстого: если бы люди понимали, что они живут не одной своей жизнью, а жизнью всех, то они знали бы, что, делая добро другим, они делают его себе. И в этих словах суть идеологии толерантности как школы жизни с непохожими людьми, школы человечности и великодушия, школы жизни в поликультурном обществе.

Если бы люди понимали, что они живут не одной своей жизнью, а жизнью всех, то они знали бы, что, делая добро другим, они делают его себе.

# Личность

«Чем бы человек отличался от животного,
если бы ему было нужно только
необходимое и ничего лишнего?»
Я не устаю повторять эти слова Шекспира,
когда слышу суровый оклик:
«Тебе что, больше всех надо?!»
Мне действительно больше всех надо.
И потому не перестаю утверждать,
что жизненный путь Личности –
это история отклоненных и сотканных
альтернатив.
И потому восхищался, восхищаюсь
и буду восхищаться культурными героями
человечества, которые платили
своей неадаптивностью,
непредсказуемостью, неожиданностью,
собственной неповторимой жизнью
за адаптацию рода человеческого
в водовороте природных и социальных
катаклизмов.
Слава Трикстерам! Слава Шутам!
Слава Людям, которые произносят:

«Личность – это свобода
и ответственность,
а свобода и ответственность –
это Личность!»







# Политическая психология власти: от авторитета власти – к власти авторитета

На наших глазах стремительно набирает силы новое направление психологии – политическая психология власти. Стоит через призму психологии власти взглянуть на поток жизней, именуемый человеческой историей, и мы станем свидетелями проходящего через века конфликта между людьми, ориентирующимися на «авторитет власти», и людьми, предпочитающими в своих делах и поступках ориентироваться на «власть авторитета».

Монументальные памятники вождям, египетские пирамиды, мавзолеи, ратуши и дворцы – это не что иное, как запечатленная в разных культурах символика авторитета власти. Весьма рельефно эта символика проявлялась в обозначении «кто есть кто» с помощью одежды, являющейся в ряде культур знаком резкого деления социальных сословий. Так, например, в Древнем Китае чиновникам вменялось в обязанность носить головной убор с загнутыми вверх полями, а ученым – убор, напоминающий сзади нечто вроде двух крыльев. И как раз в этом смысле высказывание «встречают по одежке» психологически и означает, что человека встречают по той социальной роли, которая через одежду говорит о его чине, сане, величии и величине.



Но как бы далее я ни трудился, повествуя о психологической природе власти, вряд ли я смогу хоть на йоту конкурировать с ярким символом авторитета власти, рожденным в воображении неутомимого Михаила Афанасьевича Булгакова. Откроем же бессмертный роман «Мастер и Маргарита», откроем и прочтем: «За огромным письменным столом с массивной чернильницей сидел пустой костюм и не обмакнутым в чернила сухим пером водил по бумаге. <...>

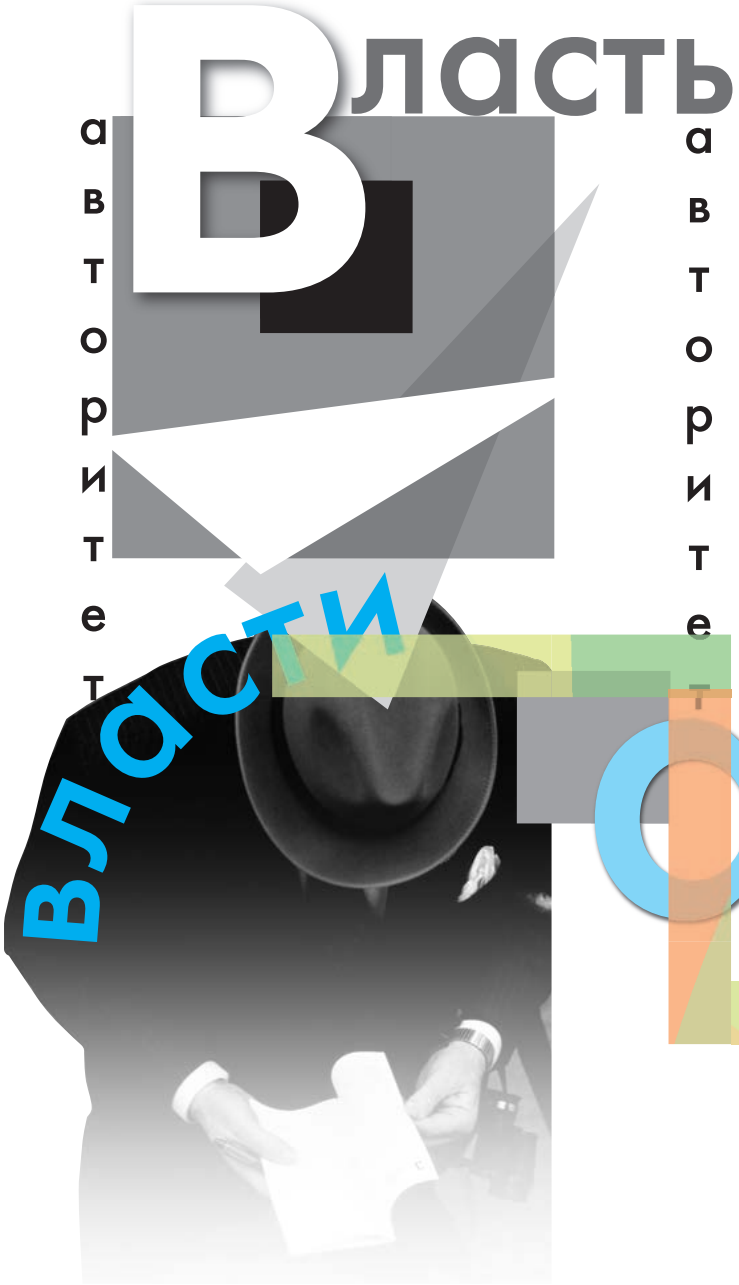
– Попрошу не рыдать в кабинете! – уже злясь, сказал вспыльчивый костюм в полоску и рукавом подтянул к себе свежую пачку бумаг, с явной целью поставить на них резолюцию». Ох, как жаль, что бравая свита Воланда редко навещает кабинеты власти, в которых царит безликий «авторитет власти», не признающий «власти авторитета»!

Сталкиваясь с людьми авторитета власти на улице, дома, на работе, помните, что это люди «формального лидерства», люди как бродячие роли. Они, сами того не подозревая, исповедуют формулу короля Людовика XIV «Государство – это Я!». И люди авторитета власти теряются, когда мы не отвечаем безропотным послушанием на их величие, вспоминая при встрече с ними высказывание Михаила Жванецкого: «Это я, твое родное государство».

Сколь разительно отличаются люди авторитета власти от людей власти авторитета – реальных лидеров, властителей дум, гуру, аксакалов, мудрецов и еретиков! Эти люди вслед за Галилео Галилеем готовы сказать вопреки инквизиторам всех времен и народов: «А все-таки она вертится!» Они, как легендарный Вильгельм Телль, не станут делать «прыжков послушания» и падать ниц перед шляпой императорского наместника, висящей на шесте главной площади города. И как генетик Николай Вавилов, они найдут в себе силы сказать: «На кострах гореть будем, но от идей своих не откажемся».

В человеческой истории существует особый суд – суд памяти. И стоит ли удивляться, что этот пристрастный суд оставляет в памяти власти авторитета подобных Вильгельму Теллю, а от императорского наместника лишь упоминание о его шляпе.

Жизнь движется надеждой. И поэтому мы не перестаем надеяться, что на смену временам Авторитета власти придут времена власти высшего из авторитетов – Власти Авторитета Человеческого Достоинства.






*Ричард Кислинг.* Вильгельм Телль. 1895



# Азбука улыбкотерапии



Задумывались ли вы, почему и в детстве, и в отрочестве, и в зрелости многие из нас не перестают читать и перечитывать сказки? В чем секрет нашей любви к сказкам? Почему такие именитые классики филологии и психотерапии, как Владимир Пропп и Бруно Бетельгейм, видели в сказках ключ к истории развития человеческого сознания? И по каким причинам, становясь взрослыми, мы порой стесняемся приоткрыть другим свою любовь к миру сказок?













Что касается меня, то я не раз задумывался о своем пристрастии к сказкам под тяжестью ироничного взгляда окружающих людей. «Что ты читаешь?» – порой с любопытством спрашивали они. И внутренне сжимаясь и стесняясь своего пристрастия, я с вызовом отвечал: «Сказку».

Да, читал и буду перечитывать «Маленького принца» Сент-Экзюпери, путешествуя вместе с ним по его планетам. Да, не уставал и никогда не устану отправляться вслед за Иванушкой-дурачком в неведомое царство, в неведомое государство, идти туда, не знаю куда, искать то, не знаю что. Да, вместе с Винни Пухом Бориса Заходера, потрясающего человека и писателя, которого я имел честь называть своим другом, буду дарить подарки «безвоздмездно», что, как поясняла мудрая Сова, означает «даром».

Как раньше верили, что Земля стоит на трех китах, так и я считаю, что наша не иссякающая любовь к сказкам стоит по меньшей мере на трех секретах. Первый из секретов этой любви кроется в том, что во многих людях Детство продолжается всю жизнь. А Детство, длящееся всю жизнь, – это всегда вера в свое собственное будущее. Второй секрет любви к сказкам – это неосознанное понимание сказки как школы поведения личности в неопределенной ситуации. И, проходя эту школу, поверьте, главное – с присущей волшебным сказкам силой верить, что если пойдешь «туда, не знаю куда», то все сбудется. А лягушка, хочет она того или нет, будет просто вынуждена превратиться в царевну. И наконец, третий секрет любви к сказкам, на котором вырастает современная сказкотерапия, состоит в том, что в сказочных пространствах мы черпаем силы не только для поединка с Кощеем Бессмертным или Драконом, но и для самого трудного из поединков в жизни – поединка с самим собой.

Тем же, кто в это не верит, я советую вспомнить и освоить азбуку улыбкотера-

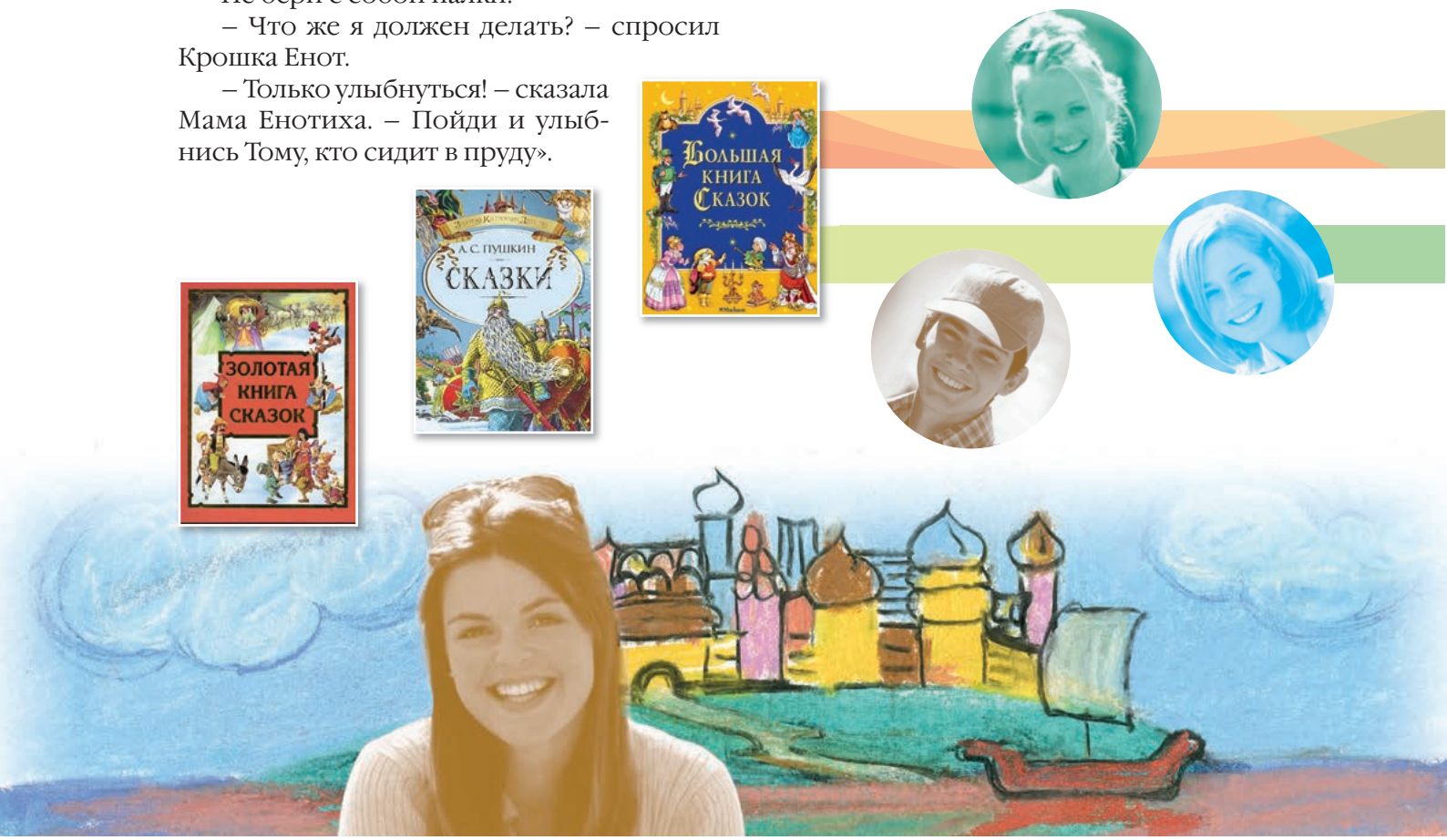
пии из сказки Лилиан Муур «Крошка Енот и Тот, кто сидит в пруду». В этой чудной сказке Крошка Енот, которого мама послала лунной ночью наловить раков в пруду, вдруг увидел Того, кто сидит в пруду. Оправившись от первого страха, Крошка Енот погрозил ему камнем. И Тот в ответ тоже погрозил камнем. Тогда Крошка Енот замахнулся на него палкой. И Тот, кто сидит в пруду, тоже поднял палку. И тогда страх погнал Крошку Енота к маме. Психотерапия страха, предложенная Мамой Енотихой, оказалась столь целительной, что я без зазрения совести приведу ее полностью:

«– Не строй рожь,
Не бери с собой камня,
Не бери с собой палки!

– Что же я должен делать? – спросил Крошка Енот.

– Только улыбнуться! – сказала Мама Енотиха. – Пойди и улыбнись Тому, кто сидит в пруду».

Пожалуйста, доверьтесь советам Мамы Енотихи. Доверьтесь, когда вам кажется, что окружающие грозят вам палкой или хватаются за камень. Доверьтесь, когда вы сталкиваетесь с самым верным из ваших конфликтов – конфликтом с самим собой. Доверьтесь и попробуйте улыбнуться агрессивно настроенным к вам людям. Или, что порой куда труднее, улыбнитесь своему собственному «Я», когда увидите его в пруду своего сознания. И все начнет получаться. Прошу вас, улыбнитесь любви к сказке в самом себе, а не стыдитесь ее. Потому что сказка во все сезоны вашей жизни помогает вам верить и надеяться, что самое светлое непременно, обязательно произойдет.





# Синдром Вельда, или Поколение, ушедшее в виртуальный мир



В свое время меня поразил рассказ неутомимого фантаста Рэя Брэдбери «Вельд». В этом небольшом рассказе, который также выходил на русском языке под названием «Детская комната», Рэй Брэдбери повествует об извечном конфликте «отцов и детей». Кстати, меня всегда удивляло, почему конфликт поколений, с легкой руки Ивана Сергеевича Тургенева, прочно вошел в культуру как конфликт «отцов и детей», а о матерях почему-то забыли.

Но как бы мы ни называли конфликт поколений, Рэй Брэдбери с присущей ему дальновидностью еще в 1960-е годы доводит этот конфликт до драмы в стиле мрачного триллера, избирая в качестве сцены особый мир – виртуальную реальность.

Он описывает ситуацию, в которой дети день за днем воплощают в детской комнате, сконструированной по образу и подобию виртуальной реальности, свои несбывшиеся желания, фантазии и мечты. Эти фантазии оживают в самом буквальном смысле слова... и грань между физической и виртуальной реальностью стирается.

И происходит страшное... Родители, которые символизируют для детей самого разного рода запреты, наказания, правила послушания... день за днем слышат доносящиеся из детской комнаты полные ужаса и отчаяния крики людей, голоса которых кажутся им до боли знакомыми.

Однажды они заходят в детскую комнату и... оказываются в виртуальной реальности, рожденной фантазиями их собственных детей. На них со всех сторон не спеша надвигаются львы, увидевшие долгожданную жертву. И только тогда они понимают, чьи голоса они слышали в детской комнате.



# м и р



Синдром избавления детьми от родителей, распада, пользуясь исторической фразой Шекспира, связи времен... и называют синдромом Вельда.

Я весьма далек от тех людей, которые, сталкиваясь с подрастающим поколением, произносят сакраментальную формулу: «Ну и молодежь пошла!» Сетования взрослых на растущее поколение находят как на папирусах Древнего Египта, так и в клинописях Вавилона. Во все времена взрослое поколение разражалось каскадом претензий к поколению, приходящему ему на смену. Речь идет не об этих банальностях, а совсем о других вещах.

Нечего на зеркало пенять, коли рожа, увы, крива. Нечего во всех грехах обвинять новые поколения детей и подростков, когда мы с вами сами старательно помещаем их в «детские комнаты» и оснащаем эти комнаты компьютерными играми, построенными по правилам «убей ближнего своего». Кто заигрался: мы или наши дети?

Давайте же вместе задумаемся, какие опасности уже в нашей с вами реальности, а не в фантастике поджидают нас, когда наши дети с раннего возрасти – с двух или трех лет – начинают жить в мире компьютерных игр. Именно жить, а не только играть. Не возникает ли у детей в виртуальном мире виртуальная ответственность? Не превратится ли из-за несущих образцы агрессии и насилия компьютерных игр связь между поколениями в такую войну миров, которая и не снилась Герберту Уэллсу – автору произведения «Война миров»?

Эти вопросы все больше и больше тревожат меня, когда я вглядываюсь в «племя младое, незнакомое». И порой во весь голос хочется закричать при виде детей, уходящих в виртуальную реальность: «Вернитесь!» Но может быть, эти страхи терзают только мое сознание?.. Не знаю. Поживём – увидим.



# Любовь и секс: психология экзистенциального оргазма



Профессиональная психология часто отличается, как ни грустно это признавать, слепотой и глухотой к внутренним мотивам человеческой жизни, к ее страстям, паде-ниям и подъемам.

Мне недавно задали вопрос:

– Вы психолог?

– Да, – сознался я.

– А ночью, в любви, вы тоже психолог?

Я ответил, что был бы крах в моей жизни, в том числе в жизни, где главная сила – сила любви, если бы я занял во время общения с любимым человеком позицию психолога. Любовь не терпит внешней рефлексии. Любовь – это симбиоз душ. Любовь, как об этом гениально сказал Юрий Герман, «это общая система кровообращения». И если я начинаю заниматься во время любви психологией, то я прекращаю заниматься любовью.

Психологическая трагедия в жизни человека происходит тогда, когда любовь отождествляется с сексом. В чем отличие сексуального влечения от любви?

Секс конечен, а любовь бесконечна. В этом та грань, которая отделяет сексуальное поведение от ценностной жизни человека, наполненной мотивацией любви.

Столь простое различие помогает нам прийти к иному пониманию сложных явлений сексуальной жизни, в том числе связанных с кульминацией сексуального поведения, называемой оргазмом.

Мои коллеги-сексологи выделяют различные виды оргазма. Иногда они называют их по локусу: вагинальный или клиторальный, но это уже азбука. Поскольку мы занимаемся личностью, для нас важен не только оргазм физиологический, но и то, что значит оргазм для личности, то есть личностный смысл оргазма.

Когда речь заходит о личностном смысле, завершает свое царствование сексология, и восходит на трон психология личности. Так, при описаниях оргазма в психофизиологическом контексте, как правило, описываются оргазмы, которые представляют собой эмоциональную разрядку. Такая разрядка важна, необходима и в ряде ситуаций помогает избавиться от стресса.

Второй вид оргазма, который так или иначе выделяют, – это психологический оргазм. Именно он связан с отношением к человеку. Приведу пример из практики моего коллеги Владимира Столина. Однажды в службу семьи за консультацией обратилась женщина лет 36–37, которая переживала тяжелые конфликты в семейной жизни. Она ходила к сексологу, к психоэндокринологу, но, увы, безрезультатно. Ее рассказ сводился к тому, что она не может достичь счастья в интимной жизни. И у нее вырвалась фраза: «Моему другу тридцать девять лет, а он до сих пор только кандидат наук и получает мизерную зарплату. Как я могу с ним испытать оргазм?»

Можно удивляться или огорчаться, но за этим признанием проступает человеческая драма: если человек для тебя не имеет социальной ценности, если он обесценен для тебя в социальном статусе, то это обесценивание другого человека становится одной из травмирующих причин, ломающих интимную жизнь и интимное поведение личности. Этот пример свидетельству-



ет о том, что только к физиологическим или социально-психологическим причинам нельзя свести факторы, определяющие дисгармонию интимной жизни.

Без мотивационного анализа жизни личности, без понимания личностного смысла драм и конфликтов нет полного понимания действий и поступков человека. Поэтому, на мой взгляд, есть все основания для того, чтобы наряду с физиологическим и психологическим оргазмом выделять еще один вид оргазма – экзистенциальный оргазм. Феноменология экзистенциального оргазма – это неоткрытая страница психологии личности.

Сам термин «экзистенциальный» носит особый характер. За ним стоит великое направление человеческой мысли, которое открыло нам экзистенциализм, философию поиска смысла человеческого существования. По своей природе и миссии в жизни личности экзистенциальный оргазм разительно отличается от других видов оргазма, изучаемых психофизиологией и сексологией. Экзистенциальный оргазм – это скорее сфера искусства. И картину экзистенциального оргазма ярче, чем сексологи и врачи, описывают писатели и поэты, прикасающиеся к таинствам любви.

В экзистенциальном оргазме мы достигаем пиковых переживаний, которые могут изменить нашу жизнь, и поднимаемся до уникальных высот, помогающих открыть такие горизонты, такие смысловые перспективы, которых ранее мы не видели.

Экзистенциальный оргазм – это оргазм личностного взлета человека. И в нем приоткрывается ответ на главный вопрос: «Ради чего я живу?» Именно те, ради кого мы живем, помогают обрести нам подлинность страдания и пережить драмы нашего существования. Экзистенциальный оргазм, в отличие от других видов оргазма, нельзя постичь в системе координат «культуры полезности», в которую часто пытаются упаковать, как товар, поведение и жизнь любви. Такая культура проявляется в вопросе: «А за что ты меня любишь?» И начинаешь мучительно искать ответ: «У тебя такой уникальный нос, поэтому я в тебя влюблен». Или: «Лучше твоих ушей нет на земле». Я совершенно сознательно довожу ситуацию до абсурда. Потому что вопрос: «За что?» – предполагает, что любовь имеет цену, а не ценность.

Питательной средой для рождения экзистенциального оргазма является Культура Достоинства. Особенности этой культуры тонко подмечены в мультфильме «А просто так». В этом мультфильме один зверек вдруг дарит другому зверьку цветок, и тот удивленно спрашивает: «А за что?» За этим следует ответ в логике культуры достоинства: «Просто так». Экзистенциальный оргазм необходимо понимать и постигать сквозь призму ценностей культуры достоинства, где тебе предлагают летать над миром не за что-то, а просто так. Поэтому эти полеты являют собой нескончаемую вереницу перевоплощений человека на пути восхождения к личности. А личность – это всегда два человека. И по большому психологическому счету сказать: «Я вам желаю счастья в интимной жизни» – это значит пожелать обрести друг друга в симбиотическом переживании экзистенциального оргазма, венчающего слияние тел и душ.



# Семья — начало человечества



С чего начинается человечество?..

Этот отнюдь не риторический вопрос древен как мир, названный Антуаном де Сент-Экзюпери Планетой людей.

Может быть, этот мир начинается с создания орудий, которыми пользовались наши далекие предки... Или, как об этом пишут многие философы и антропологи, с зажженного в пещере огня, который казался даром богов. А быть может, человечество начинается с наскальных изображений, с помощью которых первые люди на Земле делились горестями и радостями своей жизни...

За каждым из этих ответов проступает своя историческая и психологическая правда.

Но вот передо мной послание, написанное на берестяной грамоте сравнительно недавно — всего-навсего в XV веке: «Пусть разгорится сердце твое, и тело твое, и душа твоя до меня, и до тела моего, и до виду до моего» .

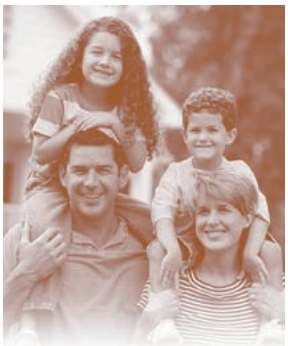
Это письмо, как и многие похожие на него документы в истории нашей культуры, подсказывает ответ на вопрос о начале начал человеческой истории. И этот ответ я формулирую лаконично и кратко.

С любви... С любви начинается человечество. И с любви зарождается родство человеческое, а не только человеческий род. И в любви происходит переплетение сердец, названное семьей. Не случайно на Руси когда-то бытовало выражение «супружество как дружество». Порой жаль, что слово «супружество» утрачивает в нашей памяти этот поразительный смысл союза двух людей. Ведь именно в семье как дружестве осуществляется таинство, благодаря которому Он и Она становятся Родителями, чтобы продолжить свою любовь друг к другу в детях. Задумывались ли вы когда-нибудь о том, что подлинные родительские отношения в семье и есть источник бессмертия любви друг к другу, воплощаемой в детях?

Для того чтобы эта любовь не погасла, мы должны осознать и принять важную истину: родительство — самая трудная из профессий на Планете людей. Суть этой профессии — выращивание человечности. Восхождение ребенка к человечности начинается с любви в семье, которой Он и Она делятся со своим ребенком. И тем самым ткется незримая нить, объединяющая людей друг с другом.

Вот и получается, что человечество начинается с любви... С любви друг к другу... С любви к детям как сынам и дочерям человеческим. С постижения профессии «родительство» как искусства и ремесла выращивания человечности.

И поэтому я говорю: в начале была Семья.





# Играет ли свита короля: между командой и свитой



Когда я время от времени поглядываю на то, как кипят страсти в мире политики или же как подбираются команды власти на сцене российского бизнеса, то в сознании неизменно всплывает образ «правдивого старика» из пьесы Евгения Шварца «Голый король».

Тем, кто забыл эту мудрую пьесу, напомню сцену, когда один из персонажей – первый министр – подходит к королю со взглядом, полным отчаяния, и заявляет: «Ваше величество! Вы знаете, что я старик честный, старик прямой. Я прямо говорю правду в глаза, даже если она неприятна... Позвольте Вам сказать прямо, Ваше Величество...» В ответ на поощрительный и настойчивый кивок короля министр рубит с плеча: «Позвольте мне сказать Вам прямо, грубо, по-стариковски: Вы великий человек, Государь! Мне себя не переборотъ. Я еще раз повторю – простите мою разнузданность – Вы великан! Светило!» И тогда король, расслабившись, отвечает: «Поди сюда, правдивый старик. Дай я тебя поцелую. И никогда не бойся говорить мне правду в глаза, честный старик».

На самых разных уровнях власти лидеры, подбирая окружение, увы, часто жестоко расплачиваются за то, что не чувствуют психологической разницы между командой и свитой.

Свита отличается от команды. Она играет по правилам «правдивого старика» из пьесы Шварца. Она искусно взращивает в лидере манию величия, которая рано или поздно оборачивается появлением у него признаков психологической слепоты и глухоты ко всем событиям, способным потревожить его возросшее до небес самомнение. И несущий себя лидер начинает жить



*Сцена из спектакля по пьесе Евгения Шварца «Голый король».* 1960



по формуле «Я люблю себя, и это взаимно». Ему присущ психологический нарциссизм. Поэтому он при подборе своего окружения неизбежно нарушает золотое правило командообразования — правило соблюдения баланса между лояльностью и компетентностью — и начинает опираться только на «правдивых стариков». Но когда грянет социальный гром, свита не только отворачивается от лидера, но и помогает ему не подняться при падении с пьедестала. Она втаптывает упавшего в грязь, посылая тем самым знаки преданности новым «королям». Именно о свите можно с иронией сказать: «Предают только преданные люди. Предают только близкие и свои».

В отличие от свиты команда, что бы ни происходило, и при взлетах, и при падениях остается с тем, кого она считает своим лидером. В команде компетентность куда больше в цене, чем угодливая лояльность. И команда обладает недюжинным потенциалом психологической готовности к сплочению вокруг лидера при разрешении критических ситуаций. Подлинный лидер тот, кто отвечает взаимностью членам своей команды, а не самому себе. Его мастерство прежде всего состоит в оценке зоны ближайшего развития членов своей команды, их творческих возможностей. И лидер, подбирающий команду, понимает, что по законам психологической физики опираться можно только на то, что сопротивляется.

Поэтому помните, что свита не играет, а рано или поздно, в отличие от команды, проигрывает короля, который опрометчиво рискнул превратить свиту в «точку опоры». И именно психологию свиты с удивительной точностью передают слова старой английской баллады:

А сколько ты стоишь,
Спроси свою знать,
Которой случалось
Тебя продавать.
И предавать...

*Евгений Шварц*





# Комплекс полноценности




Как вы думаете, какой диагноз рискнули бы поставить короли психоанализа и индивидуальной психологии Зигмунд Фрейд и Альфред Адлер, если бы их попросили выступить в качестве экспертов по обладающему шокирующей популярностью фильму о Джеймсе Бонде? Напомню, что наиболее рельефно характер главного героя этого киносериала передает проходящая через все сюжеты фраза: «Разрешите представиться... Бонд...» И затем после леденящей паузы разные актеры, будь то Шон Коннери, Тимоти Далтон или Дэниел Крейг, произносят, как выстрел: «Джеймс Бонд». И этим все сказано.

Почти уверен, что если бы перед Фрейдом или Адлером предстал подобный герой, то они согласились бы со мной и обнародовали «крутым» героям нашего времени сокрушительный диагноз: комплекс полноценности.

Комплекс полноценности, как и многие другие комплексы личности, рождается из своего психологического антипода – комплекса неполноценности. Он становится каноном социального поведения для многих представителей современного бомонда, ищущих свои идеалы и ценности в мире гламура. Комплекс полноценности «новых крутых» транслируется особым слоем массовой культуры через глянцевые журналы наподобие журнала «Мадам Фигаро» или же через телепередачи в гламурном стиле и прочно поселяется не только в нашем сознании, но и в нашем бессознательном.

Особой мишенью для развития комплекса полноценности становятся различные социальные или политические лидеры, которые, может быть, и проходят через огонь и воду, но психологически глохнут и слепнут от звуков оркестра медных труб.

Стиль поведения личности, присущий всем этим людям независимо от их половой или социальной принадлежности, я попытаюсь передать следующими строчками:

Он – сам себе Высочество,
Он – сам себе Величество.
Его слова – пророчество,
Несут клеймо Сверхличности.

Сердцевиной самосознания людей с комплексом полноценности является их искреннее и теплое отношение к самим себе, представляющее редкий коктейль из нарциссизма и мании величия. Когда я встречаю человека с подобным комплексом, то меня так и подмывает несколькими штрихами набросать его психологический портрет:






Себя он холит и лелеет,
Он сам к себе от страсти млеет,
Он горд собой,
Он пьян собой,
Он вечно сам себе герой.
Он лишь такой приемлет мир,
В котором сам себе – кумир.

Каждый грамотный психолог знает, что постановка диагноза – это только полдела. За диагнозом следует прогноз развития того или иного комплекса и подбор технологий его социотерапии или психотерапии.

Прогноз неутешителен. Людей с комплексом полноценности поджидает горький финал, и они оказываются у разбитого корыта собственной биографии. Вот почему мне хочется, чтобы они для самотерапии почаще перечитывали бессмертное произведение Корнея Ивановича Чуковского «Тараканище». Ведь рано или поздно этим виртуальным великанам непременно повстречается Воробей. Он возьмет да и склюнет Таракана. И не только усов, но и гламура от него не останется.

Но это в сказке. А в фильмах о Бонде этот супергерой неизменно побеждает. СМИ, тиражирующие образ свехчеловека начала третьего тысячелетия, соревнуются в демонстрации его крутости и циничности, мальчишки и девчонки с завистью смотрятся в зеркало жизни людей с комплексом полноценности, а мы, то бишь психологи, вместо чтения книги известного психоаналитика Карен Хорни «Невротик нашего времени» с печалью и болью подбираем материал для психологического эссе «XXI век: человек с комплексом полноценности».





Воробей таракан



# Человек, опоздавший на встречу с Самим Собой



Этот «человек» в разных обличьях живет в каждом из нас. В сознании одних «Он» ведет себя тише воды, ниже травы. В сознании других «Он» заполняет всё пространство личности. Но «Он» всегда есть. И вы, хотите того или нет, вечно ведёте с «Ним» борьбу. Если в ходе этой борьбы «Он» возьмёт верх, то вы рискуете опоздать на главную встречу в своей жизни – встречу с Самим Собой.

«Помилуйте! – с ноткой легкого раздражения воскликнете вы. – Не хватит ли интриговать? Кто же этот «Он», тот, что поселяется в нас и доставляет нам столько хлопот?»

Что же, поспешу удовлетворить ваше любопытство. Запомните, «Он» живет в вас во многих лицах, говорит разными голосами и играет разные роли.

Пожалуй, самая распространенная из «Его» ролей – это роль по имени Слуга чужих проблем. Стоит этой роли разместиться на троне вашего сознания, и все ваши собственные начинания, планы, намерения пойдут прахом.

Слуга чужих проблем неумолимо ведом просьбами разных людей. Он никому не может ни в чем отказать.

Слуга чужих проблем изо всех сил старается быть для всех хорошим. Голос Слуги чужих проблем монотонно убеждает вас: «Ваши дела никуда не денутся. Они не уйдут. Они могут подождать». И ваши собственные дела действительно оказываются в глубине сознания, а то и вовсе ссылаются в темницу бессознательного. А голос Слуги чужих проблем увещевает, шепчет, уверяет, что всё... успеется, утрясется, уладится. Голос шепчет, и вы, точно загипнотизированный, перерождаетесь в Слугу чужих проблем, перестаете замечать, что уже Себя, а не только личные дела, отложили на другой день. Так вы начинаете час за часом проживать чужую жизнь или, точнее, чужие жизни.

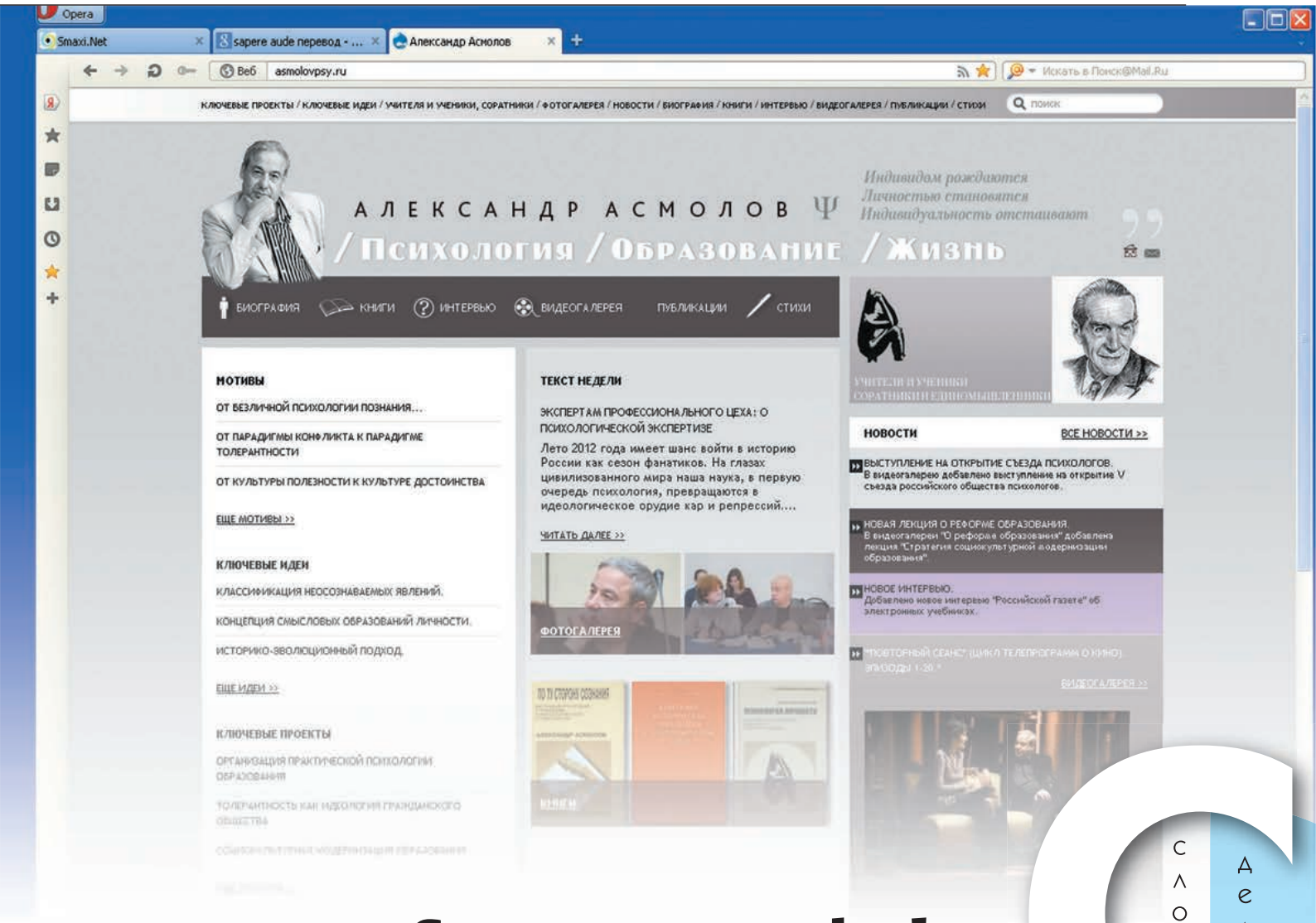
Нередко на сцене сознания наряду с голосом Слуги чужих проблем свою партию исполняет еще один голос – голос Вечного должника. В отличие от Слуги чужих про-



блем, чутко откликающегося на импульсы внешнего мира, голос по имени Вечный должник подталкивает ваше «Я» изнутри. Если этот голос исполняет свою роль в театре одного актера, то по утрам вы нередко испытываете мощный комплекс Вечного должника и встаёте, а еще чаще вскакиваете с мыслью «Кому я должен?».

Голоса Слуги чужих проблем и Вечного должника, как правило, берут власть в сознании людей, которых психологи характеризуют как «полезависимых». Эти люди не в состоянии никому отказать. Они и в десять лет, и в тридцать, и в шестьдесят лет так и не овладевают искусством зрелой личности – искусством сказать слово «Нет!».

Спросите же себя, относитесь ли вы хоть в какой-то степени к таким людям. Правят ли в вашем сознании бал назойливые голоса – голос Слуги чужих проблем» и голос Вечного должника? И если вы услышите их в себе, то, пожалуйста, попросите их помолчать, скажите им твердо и отчетливо «Нет!». И тогда вы непременно успеете на самую важную в вашей жизни встречу – встречу с Самим Собой.




# «Sapere aude!»

/Эпилог/

Все смешалось в этой книге. Проза и поэзия. Профессия и судьба. Настоящее и будущее. Жизнь и любовь.

И именно поэтому, оказавшись у последней черты, я набираюсь окаянства и вмешиваюсь в нескончаемый спор о том, что же было В НАЧАЛЕ.

СЛОВО ДЕЛО

СМЫСЛЫ

...В НАЧАЛЕ было СЛОВО?!

...В НАЧАЛЕ было ДЕЛО?!

Вмешиваюсь в этот спор о вечном и отвечаю: В НАЧАЛЕ БЫЛИ СМЫСЛЫ.

В начале были СМЫСЛЫ, приоткрывающие МОТИВЫ, ради которых извергаются потоки СЛОВ.

В начале были СМЫСЛЫ, обнажающие МОТИВЫ, ради которых творятся ДЕЛА и ПОСТУПКИ в истории человечества.

И среди этих СМЫСЛОВ светится особый смысл, лучится, меняется, перевоплощается СМЫСЛ ПРОСВЕЩЕНИЯ. И смысл просвещения заключается в том, как и предрекал неутомимый Иммануил Кант, чтобы благодаря просвещению человечество отважилось расстаться со своим НЕСОВЕРШЕННОЛЕТИЕМ и обрело мужество пользоваться своим РАЗУМОМ. «Sapere aude!» — «Имей мужество пользоваться собственным разумом!» — таков, следовательно, девиз Просвещения.

Стоит взглянуть сквозь оптику Просвещения на эволюцию человечества как историю отклоненных альтернатив и разбегающихся в бесконечностях возможностей, и пред нами раскроется захватывающая перспектива – перспектива восхождения человечества к Разнообразию:

Разнообразию Личностей,

Разнообразию Культур,

Разнообразию Цивилизаций.

Подобное видение приоткрывает смысл Просвещения как историко-эволюционного механизма поддержки разнообразия, вариативности различных развивающихся систем, нравственным императивом движения которых является движение к ЕДИНСТВУ РАЗНООБРАЗИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.

Такова оптика Просвещения. Я говорю это и чувствую на себе пристальные взгляды и мрачного Ворона Эдгара По, и задиристого Ворона Андрея Вознесенского, которые дуэтом исполняют со скепсисом и иронией мелодию «А на фига?».

# Содержание


5 «А на фига?!», или Обнаженные смыслы /Пролог/

## 11 Социокультурность: поиск смысла социальных изменений

13 «Феномен Льва Выготского»: социальная биография культурно-исторической психологии

29 Первое слово об историко-эволюционном подходе к пониманию человека

47 Горизонты и мечты: историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров

59 Механизмы подавления индивидуальности в тоталитарных культурах: как зарождаются и исчезают ведьмы и гении

75 Охота на ведьм: исторический опыт интолерантности

79 Сезон «обыкновенного фанатизма»

87 Геноцид – трагедия расчеловечивания человечества

91 Маятник цивилизации: о механизмах селекции состоявшихся людей

99 Модели успеха в эволюции цивилизации

107 Фабрика исторических мотиваций

115 Homo Ludens: играющий человек в играющем мире

121 Славянская письменность как культурная инновация

# Contents


**5** «What the hell for?», or Naked personal meanings /Prologue/

11 **Socioculturality:** Seeking for the meaning of the social change

**13** Lev Vygotsky's phenomenon: a social biography of the cultural-historical psychology

**29** The first word about the historical-evolutionary approach to human being

**47** Horizons and dreams: The historical-evolutionary paradigm of the diverse worlds construction

**59** Mechanisms of individuality suppression in totalitarian cultures: How witches and wizards emerge and vanish

**75** Witch hunt: A historical experience of intolerance

**79** A season of an “ordinary fanaticism”

**87** Genocide as a tragedy of dehumanization of the humanity

**91** A pendulum of civilization: On the mechanisms of selection of high achievers

**99** Models of success in the evolution of the civilization

**107** A factory of human motivations

**115** Homo Ludens in Mundus Ludens

**121** Slavic writing as a cultural innovation

**125** Русский язык между верой и безверием

**129** Стратегия социокультурной модернизации: от образования – к обществу

**154** Обнаженные смыслы. ДЕТСТВО

**155** Что я думаю о детстве
**156** Детство
**158** Из истории педологии как репрессированной науки
**161** Предательство
**162** За что ты меня любишь?!..
**163** Дитя моё
**164** Только не невнимание

**165 Вариативность: проект социокультурной модернизации школы**

**167** Непройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства

**181** Оптимистическая трагедия одаренности: социокультурная перспектива

**193** Апокалипсис не состоится

**201** Роли и цели: эскиз программ развития образования

**205** Где искать разгадку непрерывного образования? Советы В. И. Вернадского

**209** Школа, личность и социальные технологии воспитания: культурно-деятельностная перспектива

**229** Вариативное образование: ценностные и методологические ориентиры социокультурного проектирования

**241** Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора – к диагностике развития

**125** Russian language in between belief and unbelief

**129** Strategies of sociocultural modernization: From education to society

**154** Naked personal meanings. CHILDHOOD

- **155** What I think of childhood
- **156** Childhood
- **158** From the history of pedology as a repressed science
- **161** Betrayal
- **162** What do you love me for?!
- **163** My dear child
- **164** Anything but inattention

## 165 Diversity: The project of sociocultural educational modernization

**167** The untrodden way: From the culture of utility to the culture of dignity

**181** Optimistic tragedy of a talent: The sociocultural perspective

**193** The apocalypse will be called off

**201** Roles and goals: A sketch of education development programs

**205** Where to find a clue to the continuous education: Some cues from Vladimir Vernadsky

**209** School, personality, and social techniques

**229** Diversified education: Axiological and methodological landmarks for sociocultural design

**241** Education as diversification of opportunities for the personality development: From selective diagnostics towards developmental diagnostics

**253** Дополнительное образование:
перспектива самоопределения личности

**257** «Человек-универсум»:
цель и ценность университетского образования

**267** Образование как массовая коммуникация:
перспектива сетевого столетия

**271** Мобильное образование в мобильном мире:
системно-деятельностный анализ

**279** Нестандартный стандарт школьной жизни
как норма разнообразия:
системно-деятельностная парадигма образования

**287** Образование как ценностное полагание:
перспектива культурно-исторической педагогики
сотрудничества

**295** Леонид Занков и современное образование:
перспектива педагогики развития

**301** Вперед к Даниилу Эльконину: перспективы
культурно-деятельностной психологии образования

**309** Все начинается с начальной школы:
социокультурная перспектива

**318** Обнаженные смыслы. ОБРАЗОВАНИЕ

**319** Вектор социальных изменений
**323** Религия и школа совести
**327** Шок от настоящего
**332** Политический детоцентризм: грезы во сне и наяву
**336** Ну и молодежь пошла... Куда?
**340** Хедхантинг всей страны: от интеллектуального потенциала
школы – к инновационному потенциалу общества
**347** Мотивация учительского труда: социальный проект
социального государства
**350** «Эффект бабочки» Рэя Брэдбери,
или О рисках образовательной политики
**354** Страна исторических моментов
**357** Ремесло гуманистики
**359** Образование – проектирование будущего

**253** Extended education:
The challenge of the personality self-determination

**257** "A universe man":
Purposes and values of the university education

**267** Education as mass communication:
A challenge of the network century

**271** Mobile education in the mobile world: The systems-activity approach

**279** The non-standard standard of the school life as a norm of diversity:
The systems-activity paradigm in education

**287** Education as formation of values:
Challenges the cultural-historical pedagogy of collaboration

**295** Leonid Zankov and contemporary education:
The developmental pedagogy perspective

**301** Moving forward towards Daniil Elkonin:
Perspectives on the cultural-activity psychology of education

**309** Everything begins with the primary school:
A sociocultural perspective

**318** Naked personal meanings. EDUCATION

**319** A vector of social change
**323** Religion and a school of conscience
**327** A shock of the present
**332** Political child-centrism: Dreams while waking or sleeping
**336** The youngsters – there they go...! But where do they go?
**340** Headhunting of all country:
From the intellectual potential of the school to the innovative potential of the society
**347** Motivation of the teacher's labour: A social project of the social state
**350** "The butterfly effect" by Ray Bradbury, or On the risks of the educational policy
**354** A country of the moments of history
**357** A profession of humanistics
**359** Education as a design of the future

# 367 Толерантность: проект социокультурной модернизации общества


**369** Практическая психология образования как мастерская поддержки разнообразия культуры: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности

**383** Толерантность: полифония смыслов

**387** Толерантность как культура XXI века

**393** Воспитание культуры толерантности как проект развития общества

**399** Толерантность между монокультурой и поликультурой

**407** Психолог как посредник между разными культурами

**411** Психолог замахивается на конструирование миров

**415** Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми

**422** Обнаженные смыслы. ЛИЧНОСТЬ

- **423** Политическая психология власти: от авторитета власти – к власти авторитета
- **425** Азбука улыбкотерапии
- **427** Синдром Вельда, или Поколение, ушедшее в виртуальный мир
- **429** Любовь и секс: психология экзистенциального оргазма
- **431** Семья – начало человечества
- **432** Играет ли свита короля: между командой и свитой
- **434** Комплекс полноценности
- **436** Человек, опоздавший на встречу с Самим Собой

**438** «Sapere aude!» /Эпилог/

## 367 Tolerance: The project of sociocultural modernization of the society


**369** Practical psychology of education as a workshop for the cultural diversity support: From the paradigm of conflict to the paradigm of tolerance

**383** Tolerance as a polyphony of meanings

**387** Tolerance as a culture of the 21st century

**393** Cultivation of the culture of tolerance as a society development project

**399** Tolerance in between monoculture and polyculture

**407** Psychologist as an intermediary between different cultures

**411** Psychologist ventures worlds construction

**415** Ideology of tolerance: A school of life with unlike people

**422** Naked personal meanings. PERSONALITY

- **423** Political psychology of the power: From the authority of power to the power of authority
- **423** The ABC of the smile-therapy
- **427** Veldt syndrome, or The generation which has left to the virtual world
- **429** Love and sex: The psychology of the existential orgasm
- **431** Family as a starting point of the humankind
- **432** Does the retinue make the king? A team vs. a retinue
- **434** The James Bond complex
- **436** A man who was late to the meeting with himself

**438** «Sapere aude!» /Epilogue/

Научное издание

**Асмолов** Александр Григорьевич

# Оптика просвещения:

## социокультурные перспективы

Руководитель
Научно-образовательного центра
*Т. И. Галишникова*

Редактор *М. П. Антонова*

Художественный редактор
*О. П. Богомолова*

Художественное оформление
и оригинал-макет *О. П. Богомоловой*

Иллюстрация на обложке
*Т. А. Плаховой*

Корректоры *Л. А. Ермолина,*
*И. Н. Панкова*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93–953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 07.12.12. Формат 84x108 1/16. Бумага мелованная. Гарнитура Гарамонд. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 53,08. Тираж 1500 экз. Заказ

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение». 125521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

ОАО «Смоленский полиграфический комбинат». 214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.