

XXI ВЕК: ПСИХОЛОГИЯ В ВЕК ПСИХОЛОГИИ

А.Г. АСМОЛОВ

*Посвящается памяти моего учителя
А.Н. Леонтьева (1903—1979)*

На пороге XXI в. современная психология оказалась в ситуации, емко передаваемой формулой старых русских сказок: "Поди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что". Эта ситуация разительно отличается от развалин Трои перед грустным Приамом, с которыми образно сравнивал психологию конца прошлого столетия Н.Н. Ланге. В психологии двадцатого века родились свои города, свои психологические страны, свои материки. Одни психологи живут в стране психоанализа, другие - на материках бихевиоризма, гештальтпсихологии, когнитивной и гуманистической психологии. То тут, то там на поверхности моря психологической мысли появляются одинокие острова "психосинтеза", "кросскультурной психологии", "нейролингвистического программирования" и т.п. На все эти земли есть социальный и личный спрос. И спрос немалый. Куда психологу податься? Будем ли мы чужеземцами на этих островах и материках? Сможем ли пересечь границы между этими, далеко не всегда ждущими вторжений, заморскими психологическими территориями? Не забудем ли мы, при все усиливающейся тяге странствий в столь различных и далеких психологических краях, откуда мы вышли и, главное, пойдем ли, наконец, куда идем?

При всей сложности возникшей ситуации, как показывает опыт героев сказок, формула "Поди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что" вполне может внушить исторический оптимизм и побудить психологов раскрыть миссию психологии в XXI в. Для совершения этого обряда инициации надо постичь смысл посланий наших учителей, подсказывающих нам путь в неопределенном изменяющемся мире, их посланий в будущее.

Среди этих учителей В.И. Вернадский, с поразительной точностью обозначивший переживаемое человечеством время как **психозойскую эру**, т.е. эру, творческим импульсом в создании и жизни которой является именно психология. Среди них и Л.С. Выготский, заложивший основы неклассической культурно-исторической психологии конкретного свободного человека. Среди них и мой учитель Алексей Николаевич Леонтьев. Его перу принадлежит немало трудов, порождающих вопрошающее психологическое сознание и делающих нас носителями уникальной психологической культуры - культуры Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия.

Перелистывая труды А.Н. Леонтьева, наталкиваешься на две лаконичные записки, приоткрывающие потаенный пласт его работ и являющиеся в буквальном смысле посланиями в XXI в. Одна из записок родилась в ходе обсуждения 8 августа 1974 г. с писателем Владимиром Тендряковым судеб научной фантастики [4; 240-242]. Вторая записка откровенно названа "Психология 2000-го года". Она представляет собой краткий конспект лекции, прочитанной А.Н. Леонтьевым студентам факультета психологии в 1972 г.

В обеих этих записках содержится вера, не будем бояться этого слова, подлинная

вера мастера, что "XXI век - век психологии" [4; 278]. Не поленимся и попробуем выделить, объединить и повторить ключевые идеи этих записок.

Первый тезис состоит в том, что психология тогда и только тогда станет ведущей наукой о человеке, когда она вторгнется в мир и начнет понимать, подчеркиваю, понимать происходящее в этом мире.

Второй тезис заключается в том, что развитие психологии, рождение новой системы психологических знаний пойдет в перспективе *не по отдельным областям, а по проблемам*. В будущем, прогнозирует А.Н. Леонтьев, произойдет сближение общей психологии с детской, педагогической, социальной и исторической психологией. Психология разных направлений и школ XX в. отчетливо распалась на отрасли, стала психологией разных отраслей. Но как только вы сталкиваетесь с реальной жизненной ситуацией, например в школе, вам приходится постоянно отсылать обращающихся с вопросами людей по несуществующим под рукой кабинетам клинической психологии, социальной психологии, детской психологии, психологии управления, педагогической психологии и т.п. Психология, как бы она ни кичилась прощанием с функционализмом, с "психологией функций" в стиле В. Джемса, прощанием с психологией "уха, горла, носа" в стиле ранней психофизики и психофизиологии, во-первых, в преподавании и мышлении психологов еще вовсе не избавилась от "психологии отдельных функций", во-вторых, оказалась еще более разорванной "отраслевыми" и "ведомственными" интересами, стала во многом психологией "отраслей". За подобным диагнозом психологии стоит вовсе не описание ее грехов, так как любая наука проходит свою "отраслевую" стадию, а желание вслед за А.Н. Леонтьевым и В.И. Вернадским напомнить, что в перспективе необходимо видеть и развитие психологии "по проблемам", и тем самым предпринять попытку ответить на вопрос А.Н. Леонтьева о необходимости создания новой системы психологических знаний. Цитируем эту мысль А.Н. Леонтьева: "Как подойти к прогнозированию будущего психологии? Думаю, от будущего человека, от общества..."

И еще, не по отдельным *отраслям*, а по некоторым *проблемам*. А почему так? Потому, что они иначе переплетутся в новой системе психологического знания. (Современное членение психологии отражает далеко не решенную еще задачу создания такой системы)" [6; 276].

Добавим, что психологические знания иначе пересекутся и в осмыслении истории своего развития, и в современном мире.

В истории психологии, как только спадут ограничения при описании развития любых наук через призму идеала рациональности (М.К. Мамардашвили), побуждающую мерить зрелость науки по аналогии с классической физикой, начнут ставиться под сомнения многие традиционные периодизации истории психологии. Ведь именно идеал рациональности заставляет нас утверждать, что лишь с появлением экспериментальной психологии начинается подлинная история психологии как науки, а все остальное - лишь предыстория в лоне философии. Стоит нам понять ограничения идеала рациональности при анализе движения истории науки, и перед нами откроется история многих психологий. Эти психологии пересекутся с историей культуры, займутся, например, бытовым поведением декабристов как историко-психологической категорией (см. [7]) или увидят в различных религиях уникальные психотерапевтические практики по снятию неопределенности. Среди этих многих историй психологии займет свое достойное место и история научной экспериментальной психологии, но вряд ли она будет именоваться даже "первой среди равных". В новой системе психологических знаний в современном мире будет, надеюсь, оценено и эвристическое значение идеи А.Н. Леонтьева об "амодальном образе мира" [5] для принципиально иной систематизации психологических знаний. Ведь точно

так же как "образ мира" нельзя расчленить на сенсорные модальности, науку, занимающуюся "образом мира", нельзя рассыпать на отдельные отрасли. Вот что сразу же выступает при прикосновении к тезису А.Н. Леонтьева о том, что в психологии, осознавшей себя ведущей наукой о человеке, принципиально иначе переплетутся психологические знания, родится иная система психологических знаний.

5

Третий тезис А.Н. Леонтьева является во многом неожиданным для деятельностного подхода в психологии. А.Н. Леонтьев в своих записках о будущем нашей науки с поражающей наглядностью венчает этику и психологию. В беседе с В.Ф. Тендряковым он пишет о губительности для человеческой души последствий "бюрократизации" выполняемых человеком функций - ролей, власти социальных ролей над человеком (подчеркнем, человеком, а не личностью). "Ситуация конвейера уже понята, а эту еще предстоит понять, но она много опаснее с точки зрения **сдвига ценностей**, который на одном полюсе дает такие явления, как "потребительская психология", а на другом - бунты леваков, хиппи и т.д. И то, и другое - *обнищание души при обогащении информацией...*" (курсив мой. - А.А.) [4; 241]. Выделенные мною слова А.Н. Леонтьева - убийственная этическая диагностика безликого накопления знаний, по существу, приговор безличным системам образования в XX столетии. В заметке "Психология 2000-го года" А.Н. Леонтьев по-другому подходит к мысли об опасности системы образования как формовке, штамповке человека: "Игровое освоение мира (!). Не убивать детское. Сделанная голова - голова потерянная" [6; 278].

Говоря о связи этики и психологии, аксиологии и психологии, А.Н. Леонтьев фокусирует внимание на вершинных проблемах психологии - проблемах развития личности и образования, которое должно породить личность, а не быть фабрикой общества сделанных голов.

Именно с психологией личности, повенчанной с этикой и исторической психологией, А.Н. Леонтьев связывает превращение психологии в ведущую науку о человеке.

Четвертый тезис, проходящий через записки А.Н. Леонтьева, кратко раскрывает присущее деятельностному подходу понимание психологии личности как системной и аксиологической психологии. "...Личность (...), ее коперниканское понимание: Я нахожу свое "Я" не в себе самом (его во мне видят другие), а во вне меня существующем - в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе.

...Психология личности есть психология драматическая. Почва и центр этой драмы - борьба личности против своего духовного разрушения. Эта борьба никогда не прекращается. Суть в том, что существуют эпохи ее заострения. Беглые соображения о культурах как типах путей (или тупиков) глобальных решений всех заострений. Путь отрешения от внешнего - индуизм, дзен, христианство. Путь организации внешнего - социальные концепции общества будущего (...).

Нужно отметить, что в сартровском экзистенциализме интересно схвачены изменения, которые претерпевает личность при переходе от жизненного действия к эпохе устройства, организации жизни" [4; 241-242].

За этими строками все более явно проступает совершенно необычное понимание психологии, а не только психологии личности. В прощальных записках А.Н. Леонтьева, названных им "самозавещанием", эмбрион психологии XXI в. Эта психология - ценностная этическая драматическая психология. Эта психология насквозь культурно-историческая психология. И, наконец, это психология как социальное конструирование миров. Когда вчувствуешься в эти строки Алексея Николаевича, то невольно всплывают слова О. Манделштама, заявившего: "Попробуйте меня от века оторвать, на этом вы себе сломайте шею!".

А.Н. Леонтьева нельзя оторвать от культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, романтической психологии А.Р. Лурия. Их нельзя оторвать от XX в., и без них нельзя пройти в XXI в. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев - люди эпохи жизненного действия, мечтавшие и делавшие психологию как действенную науку (см. [8], [9]).

Как жить в настоящем и заниматься будущим? Ответ прост: делать школу, растящую личность, а не школу как фабрику по выделке голов. Со школьной жизнью, ее организацией связан пятый тезис леонтьевского завещания. Размышляя о том, что ждет школу в XXI в., он пророчески замечает: "Кризис школы. Взрыв дидактики. Не "заполнение дыр", а вооружение... Игровое освоение мира" [6; 278].

Эти пять тезисов А.Н. Леонтьева были восприняты мною как программа создания психологии XXI в. Они привели меня к разработке неклассической психологии (см.,

6

например, [9]), основывающейся на историко-эволюционном подходе, любви к психологии и попытке изменить, обратившись к организации школьной жизни, психосоциальные сценарии развития общества в эпоху жизненного действия.

Именно историко-эволюционный подход позволяет прогнозировать и структурировать поле проблем и направлений, с которыми связано будущее развитие неклассической релятивистской психологии: рост междисциплинарных исследований, опирающихся на универсальные закономерности развития систем; переход при постановке проблем анализа развития личности от антропоцентрической феноменологической ориентации к историко-эволюционной; появление дисциплин, рассматривающих психологию как конструктивную проектировочную науку, выступающую фактором эволюции общества [1]-[3].

"Бог любит троицу" - гласит русская поговорка. Следуя этой избегающей бинарных оппозиций и дихотомий логике, я не могу обойти проблему связи *неклассической психологии и жизни*. Исходно неклассическая психология не принимает и не хочет принимать традиционную постановку вопроса о связи психологии и жизни в стиле "психология и жизнь" или, если вспомнить название доклада Дж. Дьюи в 1901 г., - "Психология и практика" [11]. Подобно тому как неклассическая физика не устает напоминать мечтателям об объективных экспериментах, о том, что наблюдаемое и наблюдатель - две вещи неразрывные, *неклассическая психология делает своим принципом осознанное вмешательство в жизнь*. Для неклассической психологии мало заявить принцип неразрывности субъекта и объекта. Она превращает принцип конструирования жизни в исходный пункт своего исследования, а само исследование неизбежно рассматривает как проектирование феноменов. В этом смысле на знамени неклассической психологии может быть начертано: "*Любой эксперимент - формирующий эксперимент*" (а не только "формирующий" в контексте значения этого термина в концепции П.Я. Гальперина).

Тем самым неклассическая психология исходно нарушает своего рода эпифеноменализм в связке "психология - общество" или более осторожный "психолого-социальный параллелизм". Она взламывает оковы того эпифеноменализма, сущность которого столь красочно передана Т. Рибо: "Психика так же влияет на жизнь, как тень на шаги пешехода". Для неклассической психологии вполне уместно не только сформулировать исходный вопрос исследования в стиле "*the making of mind*" (заглавие последней книги А. Лурия в английской версии М. Коула и Ш. Коул (1979)), но и поставить ключевую проблему "Психология как *the making of society*".

Иными словами, для неклассической психологии, опирающейся на культурно-генетическую методологию (М. Коул), во главу угла ставится вопрос о психологии как науке, *производящей историю общества*, о психологии как

факторе эволюции общества. Доказательство правомерности подобной постановки проблемы о связи психологии и социальной жизни в корне меняет социальный статус психологии в обществе. Попытка изменить этот статус, обосновать претензию неклассической историко-эволюционной психологии на конструирование реальности, а тем самым обрисовать одну из возможностей развития психологии в век психологии, и была предпринята в последнее десятилетие. Масштабный историко-культурный эксперимент показал, что воплощение педологической программы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, задуманной еще в 1928 г., привело к трансформации такой социальной сферы жизни, как образование, а через образование как опосредствующую деятельность, в свою очередь, - к трансформации сознания.

Место этого историко-культурного эксперимента - образовательное пространство России. Время эксперимента - 1988-1998 гг. Ключевое орудие эксперимента - создание в качестве диалогических по своей природе медиаторов, "*thinking device*" (термин Дж. Верча) более 300 миллионов школьных учебников. Именно учебники выступают как уникальное культурно-психологические орудие овладения сознанием целой генерации детей и учителей.

Итоги этого эксперимента могут быть переданы следующими тезисами.

В контексте историко-эволюционного подхода в психологии образование *выступает*

7

как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявления индивидуальности личности в естественноисторическом процессе, а вариативность образования выступает как способ расширения возможностей развития личности на ее жизненном пути.

С позиций историко-эволюционного подхода неклассическая психология предстает как фактор реформирования сферы образования, его перехода от унифицированной адаптивной парадигмы "знаний, умений и навыков" - к парадигме "вариативного развивающего образования".

Практическая неклассическая психология, опирающаяся на историко-эволюционный подход, продемонстрировала свои возможности в социальном конструировании реальности и тем самым способствовала изменению общественного статуса психологии в российском образовании как сфере социальной практики.

Лейтмотивом этого эксперимента стала мечта о воплощении в социальной практике тезиса о том, что на пороге XXI в. психология может выступить как конструктивный фактор эволюции общества.

Первым направлением решения этой задачи стало осуществление положения о необходимости перехода *от реформы педагогического метода - к реформе социальной организации жизни в системе образования*. В историко-эволюционном подходе образование рассматривается как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявление индивидуальности личности в социальной системе. В тоталитарных культурах полезности преобладают формы образования, ориентированные на усредненные стандартные программы обучения, социальный норматив "быть таким как все". Именно через образование тоталитарная культура полезности оттачивает механизмы социального контроля, обеспечивающие в идеальном варианте нивелировку личности, формирование пригнанного к нуждам тоталитарной культуры "социального характера" (Э. Фромм). Иными словами, в культурах полезности социогенетический механизм образования проектируется таким способом, чтобы гасить любые отклонения от

нормативного социотипичного поведения. Идеалом учащегося в таких культурах является "средний ученик". В культурах достоинства, главная установка которых "жить, а не выживать", образование поддерживает вариативность личности, готовит ее к решению нестандартных жизненных, а не только типовых задач. В реальности в социальных системах через образование одновременно реализуются тенденции к сохранению и изменению систем. Весь вопрос заключается в том, чтобы отыскать такое оптимальное сочетание этих тенденций, которое, обеспечивая присущий данной цивилизации общенациональный стандарт образования, в то же время открывало бы наибольшие возможности для развития личности.

Те, кто считают себя ответственными за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед лицом следующей альтернативы: либо стать проводниками культуры полезности и через образование вести формовку, штамповку личности, в чем-то напоминающую описанную В. Гюго фабрику компрачиков, либо заняться делом построения на территории образования такой организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя. От выбора в этой ситуации зависит место и миссия образования в обществе: *в первом случае образование плетется позади общества, во втором обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность реформ образования.* Реальная 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.

Происходящие в России изменения дали шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. 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.

8

В целях перехода от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной детоцентристской модели вариативного образования был намечен вектор движения *от социокультурных государственных программ "Неординарные дети в неординарном мире" - к практической психологии и вариативному развивающему смысловому образованию* и были созданы программы "Творческая одаренность", "Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития" и "Социальная служба помощи детям и молодежи".

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 - фигура нежеланная.

Психологическая служба уместна и необходима прежде всего в системе вариативного образования, открывающего веер возможностей для индивидуального развития личности в мире культуры.

Одаренные дети, дети с аномалиями развития и дети с асоциальным поведением находятся как бы на острых углах треугольника, отражающих 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.

В результате разработки комплекса программ "Неординарные дети в неординарном мире" была расшатана модель унифицированного образования. В ходе осуществления этих программ также были по-иному осмыслены само понятие "образование", цель образования, место педагогики развития в системе вариативного образования. В культуре возникла потребность в практической психологии, ставшей стержнем вариативного образования.

Вариативное образование позволяет апробировать иные необщие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре, оно предоставляет личности веер возможностей выбора своей судьбы. В отличие от альтернативного, *вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. 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 обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.*

Складывающаяся в системе образования педагогика развития с присущей ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления, принятыми в данном обществе и вообще в 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.

В целом педагогика развития основывается на методологии практической психологии, воплотившей идеи культурно-исторической психологии, общепсихологической теории деятельности и историко-эволюционного подхода в идеологию современного российского образования.

В арсенале идей практической психологии в целом были обозначены *ценностные ориентиры практической психологии образования*, с учетом которых целесообразно строить стратегию реформы средней и высшей школы: от диагностики отбора - к диагностике развития; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков - к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; от информационной когнитивной педагогики - к смысловой ценностной 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 урока как авторитарного монолога - к уроку как содействию и сотворчеству; от языка административных "приказов" - к языку "договоров" и "рекомендаций"; от школоцентризма - к детоцентризму и, наконец, 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 как практических психологов, через средства массовой информации, директивные управленческие документы как алгоритмы действия больших социальных групп, развивающие программы дошкольного, дополнительного и полного общего образования, способствовал конструированию опирающейся на практическую психологию 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 образования - это только начало, а не конец непройденного пути от культуры полезности к культуре достоинства. Важной вехой на этом пути стало выделение стратегических ориентиров вариативного образования.

К методологическим ориентирам развития вариативного образования, определяющим национальную доктрину образования, относятся следующие семь ориентиров.

I. 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. Инновационные авторские школы при всем их многообразии можно подразделить 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 гуманистического мышления

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 долгий 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.

В целях решения этой задачи были организованы научно-методический центр "ДАР" (Диагностика. Адаптация. Развитие) им. Л.С. Выготского и 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.

II. *От монополии государственного образования - к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования.* В эволюции образования сочетание государственного, негосударственного и семейного образования представляет наиболее оптимальный веер возможностей для индивидуального развития личности.

III. *От "безнациональной" унитарной школы - к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России.* Национальная школа выступает как один из важных элементов сохранения и развития этнической общности, ее духовного ядра. В связи с этим крайне важно освоение представителями этнических общностей родных языков, являющихся не только средством общения, но и приобщения личности ребенка к культуре своего народа. Большие резервы развития личности через приобщение к народным обычаям и традициям имеет система дополнительного образования.

IV. *От предметоцентризма - к образовательным областям при построении учебных планов общеобразовательных учреждений.* За переходом от построения учебных планов из конкретных учебных 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, к повышению вариативности содержания образования в целом. Это важный, но не единственный резерв вариативности, возникшей 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.

Ранее в традиционном образовании действовал "кукушиный" принцип: каждый новый предмет - информатика, право, экономика - пытался выкинуть из гнезда школьных знаний своих собратьев. При переходе от учебного предметоцентризма к образовательным областям возрастание вариативности становится важным условием рождения курсов, дающих целостную, а не мозаичную картину мира. Таким образом, переход от учебного предметоцентризма к образовательным областям стимулирует появление интегративных учебных курсов, обеспечивающих приобщение школьников к целостной картине мира.

V. *От "чистых" линий развития типов образовательных учреждений - к "смешанным" линиям развития видов образовательных учреждений.* Еще недавно казалось незыблемым то, что в обществе существует исключительно эволюция по "чистым" линиям разных типов образовательных учреждений. В дошкольном учреждении - один мир, в школе - другой, в учреждениях дополнительного образования - третий, в профессионально-техническом училище - еще один, и, наконец, в высшем учебном заведении - совсем особый мир. Иными словами, жесткие границы существовали между не только государствами, но и самостоятельными типами образовательных учреждений. Однако, как известно, 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 (В.А. Вагнер).

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. Особый интерес вызывает возникновение различного рода школ в системе дополнительного образования, т.е. в той уникальной системе, куда ребенок приходит сам, ведомый своими интересами, своими мотивами к познанию и творчеству.

Эволюция образовательных учреждений по "смешанным" линиям делает более гибкой и устойчивой к разным переменам образовательную систему России. Она позволяет развивающейся личности ребенка более бесконфликтно реализовывать себя в мире непрерывного вариативного образования, а не быть вечным мигрантом, перебегающим с одной чужой территории на другую. Формула "задача рождает орган" (Н.А. Бернштейн) является законом любой эволюции, и поэтому нормально, когда задачи развития общества на динамической фазе его истории приводят к такой дифференциации образования, которая обеспечивает интеграцию образовательного пространства.

Для жизни этих смешанных учреждений более адекватен правовой язык уставов, инструктивных писем, учредительских договоров, а не типовых положений. В связи с этим вряд ли будет оправдана попытка загнать в правовую ловушку типового положения лицеи, гимназии, колледжи, школы-лаборатории, олед, тем самым, новые, еще сами себя не осознавшие виды образовательных учреждений в одинаковую смирительную рубашку.

VI. *От монопольного учебника - к вариативным учебникам.* Расширение возможностей выбора учебников в 1990-1996 гг. является красноречивым фактом, иллюстрирующим переход России от традиционного к вариативному образованию. Обновление содержания учебников идет по меньшей мере по двум направлениям. Первое я бы назвал направлением разработки *мотивирующих учебников*. Основная задача всего этого цикла учебников - пробудить у ребенка интерес, мотивацию к познанию, воспитать в нем желание учиться. Второе направление - *учебники по метадисциплинам*, сквозным дисциплинам. Новые метадисциплины, к числу которых относятся экология, право и экономика, как это ни парадоксально, на первый взгляд, более открыты идеям культурно-исторической педагогики развития. В этих дисциплинах авторы и учителя, не прошедшие тренинга традиционной информационной педагогики в педвузах, приходя из научных институтов и университетов, 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. Ф.Ф. Зелинский отстаивал мысль, что гимназическое образование противно по своему духу профильной дрессуре специалиста и является углублением не в специальные знания, а в культуру. Задачи 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.

VII. *От монофункциональных технических средств обучения - к полифункциональным средствам и информационным технологиям.* 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 технологии, которые становятся не просто 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 культурное и образовательное пространство нашего изменяющегося мира.

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 обществе 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 к созданию образования с "необщим выражением лица" и обосновать *роль практической психологии как фактора конструирования вариативного развивающего образования*, а тем самым, изменить социальный статус психологии в сфере образования России.

Через *развивающее 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 обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм. Следуя завещанию А.Н. Леонтьева, я считал необходимым показать роль психолога в водоворотах социальной политики и спрогнозировать то, какие последствия и сценарии влекут за собой те или иные решения, особенно когда они строятся без учета психики, в значительной степени определяющей разыгрывающиеся в истории спектакли.

Именно неклассическая психология, вырастающая из культурно-исторической деятельностной программы школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, имеет неповторимый шанс стать ведущей наукой о человеке XXI в., психологией в век психологии. Тогда записки Алексея Николаевича Леонтьева, обращенные в XXI в., из эскиза станут полноценной картиной реальности, ожидающей нас за гранью второго тысячелетия.

1. *Асмолов А.Г.* Историко-эволюционный подход в психологии личности: Докт. дис. М., 1996.
2. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж: Изд-во "Ин-т практ. психол.", 1996.
3. *Асмолов А.Г.* У порога неклассической релятивистской психологии // Сибирский психол. журн. 1998. Вып. 7. С. 7-16.
4. *Леонтьев А.Н.* Из дневниковых записей // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 243-246.
5. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. II. М., 1983. С. 251-261.
6. *Леонтьев А.Н.* Психология 2000-го года // Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 277-278.
7. *Лотман Ю.М.* Декабрист в повседневной жизни: (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) // Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. Т. I. Таллинн, 1992. С. 296-336.
8. *Лурия А.Р.* Романтическое эссе. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
9. *Эльконин Д.Б.* Об источниках неклассической психологии // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. С. 475-478.
10. *Asmolov A.* The paradigm of nonclassic psychology of human development: From relativity of activity to relativity of consciousness // Fourth Congress of the International Society for Cultural

Research and Activity Theory. Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice. Aarhus, Denmark, 1998. P. 127-131.

11. *Wertsch J.V., Del Rio P., Alvarer A.* (eds.) Sociocultural studies of mind. Cambridge, 1995.