

А.Г. Асмолов, С.В. Кривцова

СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ФЕНОМЕНОЛОГА

После перипетий последних лет практическая психология образования стоит перед вопросами, требующими некоторой рефлексии: "Почему школа отказывается от психологов?", "Имело ли место разочарование в ней со стороны педагогов и общества?", "Не виновата ли сама школьная психология в своих проблемах?". Эти вопросы приходят в голову любому специалисту нашей отрасли сегодня, они часто звучат на встречах коллег: "Что я сделал не так, в чем моя вина?". Не будем торопиться с готовыми ответами, посмотрим на проблему глубже. Данная статья не только предваряет тематический номер журнала, посвященный проблемам психологии образования, она также – попытка ответить на два важных вопроса: "Каковы вообще отношения между школьной психологией и педагогикой сегодня?" и "Какими они должны быть?".

Проблема неновая. Когда понимаешь, настолько неновая, испытываешь не только удивление, но и грустное чувство: как жаль, что многие годы мы не имели доступа к хорошим работам по методологии педагогики и психологии. Жаль, что и сегодня не имеем привычки читать на немецком, да и на английском тоже не читаем – а ведь это первейшее условие стандартного высшего образования во всем мире. Итак, не десять и не двадцать лет назад, а в 1946 г. вышла замечательная работа М.Я. Лангефельда "Исследования по антропологии ребенка", фрагменты которой я предлагаю нам вместе почитать. Но сначала немного об авторе. Профессор Мартинус Ян Лангефельд известен своей волшебной по силе воздействия на детского психолога книгой, которая называется "Секретное место в жизни ребенка". В ней представлены тонкие и точные описания движений детской души в определенных обстоятельствах и местах, причем описания эти не являются художественными текстами – это именно научные наблюдения, но выполнены они особым методом, известным как метод *феноменологический*. Неудивительно, что Лангефельд был главой знаменитой Утрехтской школы (Дания) – школы феноменологической педагогики, хотя судя по темам работ авторов, ее можно было бы скорее назвать – школой *феноменологической психологии образования*. Ученики и коллеги Лангефельда тоже делали тонкие и точные описания переживаний не только ребенка, но и учителя, пережи-

вания участников процесса воспитания, чувств, которые возникают в школе, по дороге в школу, во дворе, у засыпающего ребенка, у больного в постели, в специальных детских местах-укрытиях и т.д. Эти работы сегодня считаются классическими, а описания самого Лангефельда – непревзойденными.

В послевоенные годы феноменологический метод стал очень популярен в Европе, хотя бы уже потому, что в этой методологии восстанавливалась поруганная во Второй мировой войне ценность отдельного человека. Несомненно, огромные возможности метода вдохновляли педагогов, так же, как сегодня, когда он, наконец, дошел до России, он вдохновляет нас¹.

Детство с ракурса внутреннего, субъективного мира – удивительно интересна тема. До появления в философии феноменологической традиции она вдохновляла писателей, сказочников и поэтов. И только к середине XX в. появилась возможность создания научных подходов к практике детства на основании этой методологии. То, что относилось к ненадежной сфере трудноуловимого, интуитивного, теперь можно было проверить. Секретный мир детства приоткрыл свои двери. Благодаря замечательным работам педагогов, медиков и психологов Утрехтской школы [4] оказалось, что и отношения между психологией и педагогикой открылись в своей сущности. Обладая новым методом познания, наука о детстве теперь должна была изменить и свой статус. Об этом как раз и рассуждал в своей работе 1946 г. Я.М. Лангефельд [3].

Первый тезис кажется неновым: Детство должно иметь собственную ценность, а не рассматриваться как подготовка к взрослой жизни. Однако мы привыкли из этого верного тезиса выводить совсем не те следствия, которые выводит ученый-феноменолог: задача взрослых,

¹ Феноменология, созданная в начале XX в. Э. Гуссерлем в качестве математически точного метода познания сути явлений, перевернула методологию познания. Благодаря феноменологическому методу возникла экзистенциальная философия М. Хайдеггера и аксиология (наука о ценностях) М. Шелера. Отказавшись от принципа объективности знания, то есть, более не задаваясь вопросом о доказуемости объективного существования феноменов, ученые обратились к тому, как те или иные жизненные ситуации *представлены в субъективном мире конкретного человека*. Окружающий мир, жизнь, люди, события, интересовали феноменолога исключительно в аспекте того, как именно они переживаются человеком, что с ним делают. И как человек может справиться с проблемами, в которых себя обнаруживает. Тогда на первый план выступила проблема толкования, или того, как человек понимает происходящее исходя из собственного эмоционального опыта, возраста, индивидуальных особенностей. Индивидуальность стала важной темой: не среднестатистический ребенок, а этот конкретный ребенок, был интересен феноменологу. Феноменология, запрещавшая применение теоретических знаний по отношению к увиденному, вместо теорий требовала для исследований иного, а именно – собственной субъективности исследователя, его открытости, эмоционального отклика. В феноменологической традиции, не включаясь эмоционально, ничего невозможно познать, только то, *что тебя затронуло*, может раскрыться тебе как исследователю.

воспитателей – подтягивание ребенка к заданной данной культурой планке, – учили нас в университетах. И отсюда следовала идея об объективно существующих этапах и периодах развития, о норме и отставании. Сегодня особенно остро данная проблема стоит в связи с понятием "готовность к школе", поскольку диагностика готовности и ее результаты влияют на социальную жизнь детей, часто определяют его судьбу.

А вот феноменологическая психология детства утверждает: **психического развития как предопределенного процесса не существует.** Когда феномены детства, появляющиеся в виде новообразований в том или ином возрасте, предлагают считать доказательствами этой предопределенности, совершается известная логическая ошибка *petitio principii*². "Речь идет о том, что не существует психического развития подобно тому, как существует онтогенетическое развитие тела или филогенетическое развитие центральной нервной системы... То, что так называемая психология развития – как она думает – описывает и изучает как первичные внутренне присущие психологии факты, по сути дела представляет собой историю развития человеческого ребенка, ориентированного на образ нормального человека из его среды. Но в человеческой экзистенции есть специфические человеческие ситуации, которые, с одной стороны, поддерживают это исследовательское путешествие ребенка по жизни и способствуют ему, с другой стороны, создают определенные ограничения, оставляя при этом все же много свободных возможностей. Это обусловлено-свободное исследовательское путешествие, которым является психическое развитие человека, конечно же, разворачивается на основе биологических, телесных и функциональных заданностей" [3. С. 42]. Все это может показаться банальной критикой биологического редукционизма, который каждый изучал в институте. Но чем же тогда обусловлено требование уметь читать к определенному возрасту и другие широко применяемые в практике образования критерии "готовности к школе"? Лангефельд говорит о том, что индивидуальная траектория – или "исследовательское путешествие" требует сопровождения на основании знания всех его особенностей и возможностей. Но оно по своей сути требует не номотетического, а идиографического метода. Не ориентация на среднестатистическую норму, а описание этого конкретного пути этого конкретного ребенка, несравнимого, уникального. В журнале "Известия Академии социального управления", а также в известном журнале "Образовательная политика" в 2010–2011 гг. вышли статьи со-

² *Petitio principii* – логическая ошибка, которая называется "предвосхищение основания". Она заключается в том, что в качестве аргументов используются недоказанные, как правило, произвольно взятые положения, которые якобы обосновывают основной тезис. В действительности же доброкачественность таких доводов лишь предвосхищается, но не устанавливается с несомненностью (статья в Википедии – Прим. переводчика).

трудника ЦППО АСОУ канд. пед. наук В.К. Загвоздкина, посвященные ошибкам в толковании самого понятия "готовность к школе" в практике управления образованием и практической психологии образованием. Он сравнивает отечественные трактовки готовности к школе с тем, как понимается и для чего служит готовность к школе в американской и европейской системах образования. Анализируя широкий круг зарубежных лонгитюдных исследований, показывает, что норм в отношении большинства компетенций ребенка не должно быть [1]. Сам же Лангефельд отсылает нас к статье Т. Литта 1924 (!) г. "Управление или позволение взрослеть" (*Th. Litt. Führen oder Wachsenlassen*) о *сущности педагогического мышления*. Позволение взрослеть – это не психология сопровождения, это "зрячее" управление индивидуальной траекторией развития без принуждения и "навешивания ярлыков", без родительской паники по поводу результатов диагностики, показавшей вовремя несформировавшиеся способности ребенка. Почему тот факт, что ребенок научился читать только к десяти годам – это плохо? Лонгитюдные исследования показывают, что из таких учеников вырастают успешные и абсолютно социально адаптированные граждане, достигшие многого в профессиональной и личной жизни. А вот из тех воспитанников, которые посещали детские сады, направленные преимущественно на развитие когнитивных функций и на подготовку к школе, вырастают преимущественно люди социально неадаптированные, с проблемами в отношениях, с эмоциональными проблемами, и даже (получены статистически значимые различия!) имеющие проблемы с законом [1]. В этом сборнике вы найдете интересный пример реализации феноменологической методологии в статье старшего научного сотрудника ЦППО АСОУ В.Ю. Чал-Борю "Замечать ребенка". Не доверять периодизациям, а замечать существенное на каждом этапе развития, смотреть и видеть своего маленького путешественника, – вот чему учит родителей дошкольников и психологов ДОУ автор.

Второй тезис Лангефельда касается отношений педагогики и психологии. "Ясно, что педагогика не может устанавливать отношения с такой психологией, которая ничего не знает о реальной ситуации воспитания" [3. С. 47], ..."образованию нужна психология, если она может иметь значение для реальной человеческой экзистенциальной ситуации, ... когда она возникает из анализа действительно существующей (фактической) человеческой экзистенциальной ситуации" [Там же]. Нам представляется очень важным ввести в практику психологии понятие *экзистенциальной ситуации*. Речь идет о совершенно конкретной жизненной ситуации этого конкретного ребенка (иногда – "этого класса, с этой учительницей в этом учебном году" – т.е. сегодня, сейчас в этом конкретном месте) и т.д. "Сегодня компетентный человек только благодаря случайности может найти что-то пригодное для употребления в психоло-

гии, когда ориентируется на психологию стадий развития или психологию восприятия, или психологию мышления, будь это хоть Пиаже, хоть Вюрцбургская школа". И далее "психология, которая хочет иметь ценность для наук о воспитании, должна рождаться из настоящей человеческой встречи, для которой всегда нужны по меньшей мере два человека. С нашей точки зрения, не представляет никакой ценности не только психология без души, но и психология без психолога... именно психолог является забытым и важнейшим "инструментом" психологии, и что его рабочим местом является место человеческой встречи. Его место не там, где происходит измерение уровня интеллекта, и не там, где производится наблюдение за человеком через дырку в стене, а там, где психолог встречается с человеком, а человек – с ним. Только там, где это происходит, он может понять человека или попытаться его понять" [З. С. 48]. Это очень важный тезис: сегодня, в век мониторингов и диагностики вновь свежо и актуально звучит призыв вернуться к осмысленному взаимодействию, в котором познание и понимание происходит в беседе, где оба участника раскрывают себя "как человеку". "Это – единственное исходное основание психологии, – говорит Лангефельд, – которая может что-то сказать как наука, и которая сама возникает из анализа и представляет собой анализ реальной человеческой экзистенциальной ситуации, которая и является таковой вследствие встречи" [З. С. 49]. "Ясно, что психолог, если он хочет создавать что-то пригодное для использования, должен, прежде всего, разрабатывать методы, которые позволяли бы ему встречаться с человеком в реальной ситуации или – если говорить об особенной форме встречи – сопровождать его". Диалог, обучение которому мы считаем самой актуальной задачей образования и самообразования психологов, самый актуальный тренд наших дней. В этом сборнике ему посвящена статья С.В. Кривцовой "Как строить хороший разговор: экзистенциальная методика работы с подростковыми провокациями", в которой показано, как сократовские истоки диалогического взаимодействия были превращены великим С. Кьеркегором в инструмент истинного воспитания – диалога, укрепляющего самость его участников. Особой формой диалога можно считать и описанную в статье Лапшиной "Сказки, которые помогут справиться со страхом" методику рассказывания сказок. Рассказывание историй – древний метод, в котором рассказчик ведет удивительный диалог с молчаливыми слушателями. А они отвечают ему без слов. И хороший рассказчик слышит и понимает эти ответы. Сами по себе сказки и истории – это еще не диалогический метод. Диалогом он будет в руках умелого психолога, когда он задействует свое сердце и свой добрый ум.

Но продолжим читать М.Я. Лангефельда.

Тезис третий: "Безусловно, необходимой предпосылкой для того, чтобы психолог мог создать такую психологию, является то, что он должен научиться объективно расшифровывать возникающие в ходе

встречи впечатления, проводить эту расшифровку строго феноменологически, а затем – в том числе индуктивно – проверять их. Понятно, что здесь психолог имеет дело с самим собой, и что если он хочет работать как ученый, он должен уметь воспринимать и прорабатывать определенный базовый опыт, как свой собственный, так и других людей, с помощью фундаментальных категорий жизненной ситуации. Широкое распространение психологов, не обладающих знанием ни о себе, ни о других людях, – это красноречивый симптом, свидетельствующий о поверхностности и вследствие этого о бесполезности психологии, не имеющей продуктивной связи с реальной экзистенциальной ситуацией, которой является воспитание" [3. С. 49].

В основе диалога, так же, как в основании экзистенциального подхода, лежит феноменологический метод. Овладеть этим методом должен каждый воспитатель и каждый психолог. Некоторые одаренные от природы люди, внимательные и доброжелательные, используют его в профессиональной деятельности, даже не зная, "что говорят прозой". Феноменология – не конструкция, придуманная умным методологом, а естественная логика персонального обхождения и увиденным, воспринятым. В этой логике действует любой человек, когда он открыто и без предубеждений исследует ситуацию, обращается к своему впечатлению и анализирует его, стараясь отделить привнесенное им самим от того, что идет от самой ситуации (последняя процедура называется "эпохе" – "убирание в скобки", психологи же называют эту работу обнаружением контрпереносов и проекций). Именно дисциплине этого процесса посвящены трудночитаемые тексты умных методологов М. Хайдеггера и М. Мерло-Понти и их великого учителя Э. Гуссерля. Наша же задача – научиться воспринимать ситуацию, оставаясь только у фактов, открыв сердце и "никого ни в чем не подозревая". Это трудно! По-настоящему трудно, потому что, как мы говорили раньше, должно соблюдаться условие "быть затронутым" и одновременно – мочь отказаться от ожиданий, бессознательных требований, интерпретаций и даже такой прекрасной установки, как "я должен непременно помочь". Этому методу в применении к нашему воспитательно-психологическому труду посвящена очень интересная статья С.В. Кривцовой и Т.И. Осиповой "Процесс становления социальных компетенций у детей младшего школьного возраста в диалоге со взрослым". В статье дана реальная методика развития у себя феноменологического зрения, в ней есть интересные задачки с правильными ответами, потому что феноменология в отличие от художественного сочинительства – математически точный метод.

В своем третьем тезисе Лангефельд говорит не только о том, что профессионал должен быть хорошо "проработанным" человеком, знать свои слабые места и "слепые пятна". Он также возвращает нас к идее экзистенциалов – важнейших для жизни человека содержаний, на фоне

которых только и следует рассматривать феномены детства. Одним из таких экзистенциалов является, например, страдание. Лангефельд цитирует Н.А. Бердяева: "Свобода порождает страдание". Как относиться к страданию воспитателю? Хорошо или плохо, когда дети страдают? А когда не страдают, это хорошо? Все эти непростые вопросы подробно обсуждаются в экзистенциальной феноменологической психологии детства. Одна из статей этого номера посвящена теме печали. Ее автор, А.А. Белевич, рассказывает о том, как может вести себя взрослый, когда жизненная ситуация вызывает грустные чувства, в ситуации утрат и скорби.

В историю педагогики Лангефельд вошел, как человек, который твердо стоял на позициях неравнодушной (предвзятой) педагогики. Наука (психология) обслуживающая процесс воспитания (становления личности) по определению не может быть этически нейтральной. Она всегда предвзята, всегда заинтересована. Значит ли это, что она перестает быть наукой? О какой предвзятости идет речь? Для ученого – это нравственная установка. Понимание участников воспитательного диалога будет поверхностным, а выводы – ложными, если исследователь не увидит нравственной парадигмы, этических оснований изучаемого им феномена. Этот тезис требует серьезного развития для ситуации современной практической психологии образования. Академическая психология, преимущественно ориентирующаяся на позитивистскую парадигму исследований, ничем практической психологии образования помочь не может. Следовательно, требуется снова и снова разрабатывать методологию, в которой нашлось бы место понятиям "хорошо" и "плохо", основанным на критериях персональности/не персональности поведения (как ребенка, так и воспитателя). Персональность предполагает хороший доступ к совести, следовательно, нравственное (соответствующее собственному чутью на правильное в ситуации) может и должно рассматриваться не в религиозном, а в научном аспекте [2]. В этом сборнике представлена статья Г.В. Резапкиной на близкую тему: "Нравственная направленность личности: ограничения и возможности диагностики". Переживания ребенка сегодня изучают через призму понятия "эмоциональный интеллект". В сборнике эмоциональному интеллекту посвящены две статьи: Т.Н. Лапшиной "Развитие эмоционального интеллекта школьников" и В.К. Загвоздкина "Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте". Феноменология не нуждается в таком специальном понятии, но мы сегодня его принимаем, как переходную форму от позитивистской парадигмы к феноменологической. Сам Д. Гулман недавно отказался от собственного термина, разумно отметив, что природа эмоционального постижения мира совершенно иная, чем природа постижения рационального, поэтому эмоциональное отражение – это не интеллект по сути. Может быть, он тоже прочитал старую книжку, например, ученика основателя феноменологии Гуссерля М. Шелера (он

работал в 1910–1912-е гг.), который написал: «Существует опыт, предметы которого остаются для "рассудка" совершенно недоступными; для которых он так же слеп, как ухо и слух – для красок. Но такой род опыта делает доступными для нас *подлинные* объективные предметы...».

Литература

1. Загвоздкин В.К. Готовность к школе // Образовательная политика. 2010. № 5–6.
2. Кривцова С.В. Феноменологический анализ духовности // Психологические исследования. № 1. 2012.
3. *Langeveld M.J.* Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1968.
4. *Van Manen M.* Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. // D. Vandenberg (ed.) *Phenomenology and Educational Discourse*. Durban: Heinemann Higher and Further Education. 1996. P. 39–64.