



В.Т. КУДРЯВЦЕВ



**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**



В.Т. КУДРЯВЦЕВ



**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

В.Т.КУДРЯВЦЕВ

**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Основания культурно-исторического подхода

ЧАСТЬ I

Педагогический центр "ЭКСПЕРИМЕНТ"

Рига - 1999

Автор: Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской Академии образования (г. Москва); ученик В.В.Давыдова, выдающегося психолога, педагога и мыслителя, классика современной науки о детском развитии.

В книге дается современное обоснование культурно-исторического подхода к исследованию проблем психологии развития человека. Выдвигается система нетрадиционных представлений о соотношении исторического и логического в развитии; самодетерминации и детерминации развития; зонах ближайшего развития и перспективах безграничного становления человека и др. Предлагается методологическая схема исторического анализа психического развития. Исходя из нее, рассматриваются природа и конкретные формы взаимосвязи процессов культуротворчества, культуросоования и психического развития ребенка, исторические типы детства, их психологическое содержание, а также своеобразная культуротворческая функция детства; определяются психолого-педагогические основы проектирования развивающего дошкольного образования.

Для психологов, педагогов, философов, культурологов, историков.

Предисловие издателя

Это одна из последних работ, которую мне рекомендовал для публикации мой учитель Василий Васильевич Давыдов. Я с удовольствием это делаю! Данная работа — реализация и развитие идей Василия Васильевича о превращении «развивающего обучения» в «развивающее образование» на дошкольной ступени.

Kudrjavecvs V. Cilvēku attīstības psiholoģija.

Atbildīgais par izdevumu: B. Zeļcermans

Tehn. direktors: A. Zeļcermans

Redaktore: J. Šaitere

Tehn. redaktore: I. Maļuhina

Licences N 2-0281.

© Pedagoģiskais centrs «Eksperiments»

ISBN 9984-16-022-X

ВВЕДЕНИЕ

Фундаментальная проблема развития человека как субъекта социальной деятельности сегодня становится предметом междисциплинарных, или точнее — полидисциплинарных исследований. Каждая из общественно-гуманитарных дисциплин выделяет внутри этой проблемы свой особенный «срез», внося собственный неповторимый вклад в ее комплексную разработку. Однако ни одна из них не может отвлечься от того существенно общего, что так или иначе проявляется во всех аспектах названной проблемы и задает исходные основания ее анализа. Это — исторический характер развития человека, созидającego и осваивающего универсум родовой человеческой культуры.

Не составляет в этом плане исключения и психология, которая под определенным углом зрения может быть рассмотрена как специфическая форма постижения законов человеческой истории. Но если это действительно так, то возникает вопрос: каково место психологии в ряду социально-исторических дисциплин? Должна ли она просто опираться на готовые результаты различных историко-социологических исследований или же претендовать на нечто большее — фиксировать некоторый самобытный и значимый пласт исторической реальности? Подлинный смысл известного тезиса А.Р. Лурии — «психология как историческая наука», на наш взгляд, подразумевает именно второе. Это касается не только исторической психологии как специальной области психологического знания, но и его системы в целом. Более того, психология, по нашему мнению, способна в итоге завоевать статус фундаментальной исторической дисциплины, не ограничиваясь конкретизацией и иллюстрацией тех глобальных закономерностей, которые изучаются «большой» историей, философией, социологией. Эти закономерности — в их всеобщем, а не частном выражении — с известных позиций могут быть вписаны в проблемное поле психологии.

Все необходимые предпосылки для этого в отечественной пси-

хологии уже имеются. Они созданы, прежде всего, в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности, разработанной научными школами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Однако простой перевод достижений психологии на такой «язык науки», который бы делал их открытыми и доступными для социально-философского, теоретико-исторического и т.п. осмысления, едва ли будет способствовать ее полноценному включению в полидисциплинарное исследование проблематики исторического бытия человека. В лучшем случае за счет введения новых средств языкового описания может быть расширена фактологическая база социально-исторического знания. Но отсюда еще не следует, что репрезентированные таким образом психологические материалы приобретут значение самобытной онтологии, без которой не представим целостный образ исторической реальности.

Задача выявления точек роста психологии как особой формы исторического знания нацеливает нас на специальную методологическую работу (создание адекватного полидисциплинарного языка науки — один из ее приоритетов). Такая работа должна включать в себя, по меньшей мере, три узловых аспекта.

Первый из них связан с *проблематизацией* устоявшихся представлений об исторической сущности человеческой психики и ее развития, с критически-рефлексивным анализом уже наметившихся в генетической психологии тенденций реализации идеи историзма, проводимым с широких философских и социогуманитарных позиций.

Второй аспект этой работы касается *выработки специфических концептуальных средств* с целью обогащения психологического понимания исторической природы генеза деятельности, сознания и личности человека новым содержанием. Это требует обоснования новых подходов к анализу закономерностей, механизмов, уровней и форм культурно-исторической детерминации человеческой психики. Здесь, в частности, мы сталкиваемся с необходимостью поиска нетрадиционных способов рассмотрения классической *проблемы присвоения родовой культуры* как основы психического развития индивида (ребенка). В присвоении культуры, в самом этом развитии исследователю предстоит увидеть особую форму культурного творчества, черты инновационной деятельности, по-своему определяющей историческую

судьбу рода. Такое оборачивание проблемы предполагает преодоление *традиционной социально-исторической парадигмы детства и детского развития*. Этой парадигме присущи:

- * противопоставление процессов присвоения и творчества, с которыми идентифицируются разные векторы психического развития;
- * сведение присвоения к воспроизведению, «интериоризации» наличных структур социального опыта;
- * негативизм по отношению к возможностям включения исторически складывающихся (в отличие от уже сложившихся) форм культуротворческой деятельности в предмет генетической психологии;
- * универсализация представлений о психическом развитии как «имитационной модели» исторического развития сознания;
- * отождествление понятий о социальных факторах и культурно-исторических источниках детского развития (понятий социализации и культууроосвоения).

В качестве возможных альтернатив этим позициям могут быть соответственно обозначены:

- * понимание присвоения культуры как творческого процесса, лежащего в основе саморазвития детской психики;
- * рассмотрение проблематизации социокультурного опыта как ключевого механизма его присвоения ребенком и одновременно особого способа объективно-исторического развития культуры;
- * обращение к анализу культуротворческой деятельности для осмысления природы детского развития в двух планах: во-первых, в плане освоения детьми совокупного креативного потенциала человечества, а через это — складывающимися формами человеческой ментальности, во-вторых, — в плане амплификации ребенком этого потенциала;
- * воссоздание культурно-исторической (а не только онтогенетической) специфики и самобытности детского развития;
- * разведение понятий социализации и культууроосвоения, фиксирующих разные уровни индивидуального бытия человека.

Наконец, **третий аспект** работы в избранном направлении сопряжен с определением стратегий проектирования *развивающе-опережающих типов социальной практики*, прежде всего — *образовательной*. Последние призваны выполнять функцию механизмов перспек-

тивного исторического движения, обеспечивая не только преемственность, но и поступательность в развитии культурного целого.

Раскроем этот аспект несколько подробнее. В ряде трудов (Э.В.Ильенков, 1968; В.В.Давыдов, 1972, 1986, 1996; Философско-психологические проблемы развития образования, 1981) подвергался критике внеисторический характер традиционной системы образования, анализировались его источники и следствия. Речь в них шла об отрыве традиционного образования, в первую очередь — его содержания, от исторических и логических корней человеческого развития. Этот отрыв привел к выпадению образования (школьного, дошкольного и др.) из исторического контекста культуросозидательной деятельности людей. Оно оказалось отчужденным не только от «прошлого» — накопленного предшествующими поколениями общественно-творческого опыта, но также от «настоящего» и «будущего». Современное (по сути — вневременное) массовое образование лишено актуальной культуротворческой направленности, устремленности, как в онтогенстическую, так и в историческую перспективу человеческого развития. Оно «плетется в хвосте» (Л.С.Выготский) не только стихийного развития индивида, но и социальных изменений — столь же стихийных и не сообразованных с приоритетами развития человека.

Между тем, бесспорно, что важная роль в проектировании данных приоритетов как раз и должна принадлежать образованию (в этом заключен его потенциальный опережающий смысл). В тех редких случаях, когда образование все же вовлекалось в авангард общественных реформ, оно чаще выполняло узкоприкладную функцию «упреждающей» подготовки к производственной и гражданской жизни в новых социально-экономических условиях. При этом изменения могли касаться способов, приемов и орудий социализации подрастающих поколений, тогда как сам **тип и основания их развития** оставались, по существу, неизменными. Здесь образование становилось инфраструктурной базой исторически ограниченной социально-инновационной деятельности, но отнюдь не движущей силой целостного исторического процесса. Ведь одним из критериев исторического развития является именно смена **универсальных принципов духовного развития людей**. Однако такая смена предполагает активное участие подрастающих поколений в производстве новых форм всеобщей культуры, что не сводимо к простому воспроизведению и несущественной модифи-

кации наличных структур социальной деятельности. Присвоение родовой человеческой сущности подрастающими поколениями представляет собой способ **актуально-исторического развития самой этой сущности** («здесь и теперь»), а не служит лишь предпосылкой ее изменения в будущем, в некоем туманном «завтра», когда эти поколения непосредственно вольются в общественно-трудовую жизнь.

Так или иначе, но в условиях современной цивилизации основные возрастные формации (детство, юность и др.) постепенно обретают **не только онтогенетическую, но и культурно-историческую самобытность**, которая определяется их особым вкладом в становление культуры как целого. Это обстоятельство косвенно отражено в статье 31 (2) Конвенции о правах ребенка, принятой 44-ой сессией Генеральной Ассамблеи ООН (1989) и подписанной еще СССР 15 сентября 1990 года. В ней провозглашается «право ребенка на всестороннее участие в культурной и творческой жизни», указывается на необходимость предоставления детям «соответствующих и равных возможностей для культурной и творческой деятельности...» (Международная защита прав и свобод человека, 1990. С. 401).

В подобной социокультурной ситуации образование должно стать не только всеобщей формой психического развития индивида (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), но и особой формой исторического развития родовой человеческой деятельности и сознания, культуротворческим инструментом и институтом общества. Таким образом, возникает **проблема образования в его целостном отношении к историческому и индивидуальному развитию человека**. Классическая проблема обучения и психического развития — лишь часть этой единой комплексной проблемы.

Конечно, говоря о культуротворческой миссии образования, мы имеем в виду не любое образование, а только особым образом спроектированное и построенное. Но тогда правомерен вопрос: как возможно такое образование, да и возможно ли оно вообще? История свидетельствует: во все времена образовательные институты стремились обеспечивать преемственность в ходе межпоколенной передачи социокультурного опыта. За поступательность в историческом движении «отвечали» уже другие общественные институты, это не входило в компетенцию образования. Даже большинство сегодняшних образовательных инноваций ориентировано в основном на проектирова-

ние различных форм «культуроосвоительской» деятельности детей, в то время как культуротворческий потенциал современного детства их инициаторами фактически игнорируется. Однако, может быть, этим и нужно ограничить способ вхождения индивида в пространство культуры и время истории через систему образования? Думается, сколь-нибудь ясный ответ на поставленный вопрос можно получить лишь с позиций общего взгляда на проблему «психология и история».

В ее рамках исследователь сталкивается и с рядом других фундаментальных вопросов. Назовем некоторые из них. Что представляет собой культурно-историческая реальность с точки зрения генетического психолога? Каким путем целостный (хотя и преломленный в особом фокусе) образ истории может быть вобран в предмет психологии развития? Какие изменения в научную картину психического развития способен привести такой образ истории?

Ответы на все эти вопросы требуют превращения общегуманитарной методологической идеи историзма в самостоятельный предмет теоретико-психологической рефлексии. Представления об историческом, которые уже сложились в недрах других дисциплин, при этом, разумеется, необходимы, но недостаточны. «Историческое» должно быть специфически воспроизведено, по-особому «переработано» в психологических категориях. Именно под этим углом зрения каждый из трех выделенных выше аспектов научного анализа нашел свое отражение в нашей книге. Вместе с тем гносеологический вопрос: «Что есть история для психолога?» закономерно перерастает в онтологическую проблему творческой «участности» (М.М. Бахтин) развивающегося индивидуального сознания в процессе конструирования культурно-исторической реальности.

Предмет теоретического исследования, развернутого на страницах книги, — *онтологические и гносеологические основания* культурно-исторического подхода в современной психологии развития. Раскрывая их, автор опирался на вполне определенные научные традиции.

В философской части — это, прежде всего, диалектическая концепция деятельности как субстанции человеческого развития, вехами исторической кристаллизации которой стали труды Б. Спинозы, И. Канта, И.-Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Г.В.Ф. Гегеля, Л. Фейербаха, К. Маркса. Опыт осмысления ее ключевых положений современными философами (Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, Э.Г. Юдиным,

В.П. Ивановым, В.С. Библером, Ф.Т. Михайловым, Ю.М. Бородаем, В.А. Лекторским, Л.К. Науменко, Ж.М. Абдильдиным, К.А. Абишевым, А.А. Хамидовым и др.) был также глубоко значим для автора. Наряду с этим, в книге получили явный или неявный резонанс некоторые идеи философов, логиков и литературоведов — И.А. Ильина, П.А. Флоренского, В.Б. Шкловского, М.М. Бахтина, И. Лакатоса, М.А. Лифшица; историков — М. Блока, А. Тойнби, А.Я. Гуревича; биологов-эволюционистов — А.Н. Северцова, И.И. Шмальгаузена, В.А. Вагнера; физиологов — А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна; антрополога Я.Я. Рогинского и др.

Теоретико-психологический контекст нашего исследования задан основными положениями конкретно-исторической теории психического развития человека и концепции его деятельностной детерминации (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Н.Ф.Талызина). Попытки реализации этих положений в русле теорий учебной (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов) и игровой (Д.Б.Эльконин) деятельности, концепции амплификации детского развития (А.В.Запорожец), представлений о культурно-исторической медиации развития человека (В.П.Зинченко), надситуативной активности субъекта как механизме личностного роста (В.А.Петровский, А.Г.Асмолов), специфической направленности развивающегося мыслительного процесса (А.В.Брушлинский), проблематизации содержания обучения как способе проектирования условий творческого развития учащихся (В. Т.Кудрявцев) оказали значительное влияние на формирование научной позиции автора.

Предлагаемая книга в известной мере может рассматриваться как итог моей работы под руководством выдающегося ученого-психолога профессора В.В.Давыдова и в тесном сотрудничестве с ним, сотрудничестве многолетнем и счастливым. Уверен, что итоги было подводить еще рано, но так распорядилась судьба: 19 марта 1998 года сердце Учителя остановилось навсегда. Василий Васильевич успел ознакомиться с настоящим текстом и выразил пожелание увидеть его опубликованным. Подготовив текст к печати, я, как мог, исполнил волю Учителя.

Моя искренняя признательность Б.А.Зельцерману, благодаря бескорыстным усилиям которого мысль о книге стала реальностью.

ГЛАВА I.

ИСТОРИЗМ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ: ОТ ПРИНЦИПА — К ПРОБЛЕМЕ

1.1. Вводные замечания

В соответствии с методологическими установками, которые были приняты в классической психологии, закономерности психического развития человека предполагалось дедуцировать из общепсихологических. Генетический материал (материал развития) рассматривался лишь в качестве конкретизирующего содержание общепсихологических понятий. В знаменитых энциклопедических трудах «Психология» У. Джемса (1890) и «Основы психологии» Г. Эббингауза (1902) подобная логика выдерживается вполне последовательно (см. русские переводы: У. Джемс, 1990; Г. Эббингауз, 1912).

Но уже с начала XX столетия научные акценты существенно сместились. С этого времени именно **проблема развития** консолидирует различные области психологического знания, задает его **целостность**. В обращении к ней усматривается способ преодоления функционализма, присущего классической психологии. В этой ситуации **генетическая психология** (или психология развития) начинает претендовать на статус собственно **общей психологии** (Ф.Т. Михайлов, 1990. С. 55). Генетическая — в широком смысле, то есть вбирающая в свой предмет **эволюционный (филогенетический), исторический, онтогенетический, функциогенетический** и др. планы развития психики*.

Классиков психологии текущего столетия — С. Холла, Дж. Болдуина, К. Бюлера, В. Штерна, К. Коффку, Х. Вернера, Ш. Блонделя, П. Жане, Э. Клапареда, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и многих других при всем несходстве и даже противостоянии их теоретических позиций связывала единая установка: анализ общепсихологических закономерностей возможен лишь как генетический анализ. Это полностью относится и к психоанализу З. Фрей-

* Обстоятельный обзор основных генетико-психологических теорий XX столетия дан в ряде специальных работ: Л.Ф.Обухова, 1995; N.Salkind, 1981 и др.

да и его последователей (в первую очередь таких, как А. Фрейд, М. Клейн, Э. Эриксон), в русле которого был предложен ряд оригинальных теорий психического развития.

Как писал П.П.Блонский (1964. С. 44), «научная психология есть, прежде всего, генетическая психология». Данная оценка не утратила своей актуальности и сегодня, т.к. *научность* современной психологии измеряется тем, насколько адекватно и полно оформлена в ней идея развития. На этом фоне характерны названия классических исследований, в сущности, затрагивающих фундаментальную общепсихологическую проблематику: «Духовное развитие ребенка» К. Бюлера (1918), «Основы психического развития» К. Коффки (1921), «История развития высших психических функций» Л.С.Выготского (1931), «Развитие памяти» и «Проблемы развития психики» А.Н.Леонтьева (1931 и 1959).

Вероятно, многие из упомянутых выше ученых согласились бы с известным высказыванием П.Я. Гальперина о том, что «только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того, — «уходит в глубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, строения и природы» (П.Я. Гальперин, 1977. С. 26).

Аналогичные умонастроения находят свое отражение и в работах, где обобщаются и систематизируются главные достижения, к которым пришла психологическая наука в первой половине текущего столетия. Наиболее показательны в этом отношении «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна (1942). Проблеме психического развития автор «Основ» придавал универсальное значение: «Развитие психики является для нас не только более или менее интересной частной областью психологии, но и общим принципом или методом исследования всех проблем психологии» (С.Л. Рубинштейн, 1989. С. 108). В единой логической канве Рубинштейн рассматривает исторический, антропогенетический и бытийно-биографический аспекты психического развития, т.е. речь идет, по сути дела, о системогенезе психики. Генетический подход определяет и композицию «Основ»: каждая из глав, посвященная раскрытию сущности того или иного психического процесса, содержит раздел, где дается оригинальная авторская «микроразработка» генезиса этого процесса у ребенка (каждая из таких «мик-

роконцепций» потенциально может быть в свою очередь развернута в целостную теорию).

При этом ключевым принципом анализа условий, закономерностей и механизмов развития психики человека в книге выступает **принцип историзма**. Историчность психики, по Рубинштейну, не одно из ее измерений, сосуществующее наряду с другими, а ее **порождающее основание и способ существования как органической системы**. Психика на всех своих уровнях, включая и ее естественно-природные предпосылки, представляет собой **продукт истории**, поскольку сам носитель психического — целостный человеческий индивид — реализует себя как активный субъект лишь в собственном многомерном отношении к исторически развивающемуся общественному бытию. Этот ход мысли, намеченный в «Основах», получил дальнейшее развитие в последующих трудах выдающегося ученого (см.: С.Л. Рубинштейн, 1957, 1959, 1976).

Таким образом, в «Основах» Рубинштейна мы находим попытку сопряжения двух фундаментальных идей психологии XX столетия — идеи развития и идеи историзма.

Имплицитно подобные попытки содержатся во всех психологических концепциях, так или иначе стремившихся утвердить тезис о культурно-исторической детерминации индивидуального сознания. Так, еще основоположник исторического подхода в психологической науке В. Дильтей (1980) усматривал существенную ограниченность критикуемой им «объяснительной психологии» в ее неспособности создать теорию «развития душевной жизни». Причину этого он видел в натурализме, в историзме «объяснительной психологии», которой противопоставлял психологию «описательную», преследующую задачу реконструкции истории развития целостного духовно-душевного мира человеческого индивида*.

Вообще в психологии идея (принцип) историзма возникла как

* Для понимания философско-методологических оснований концепции историзма В. Дильтея принципиально важны два недавно опубликованных у нас текста о нем, один из которых принадлежит Г.Г. Шпету, а другой — М. Хайдеггеру (см.: 2 текста о Вильгельме Дильтее, 1995), а также соответствующие разделы известной книги основоположника философской герменевтики Х.-Г. Гадамера «Истина и метод» (см. Х.-Г. Гадамер, 1988. — С. 267-316; 580-614).

оппозиция идее *эволюционизма* в трактовке закономерностей человеческого развития — идее, заимствованной из естественнонаучных дисциплин и конституировавшей *натурфилософскую* картину мира и человека (о соотношении историзма и эволюционизма как гносеологических принципов см.: Историзм и эволюционизм..., 1987).

Противопоставление исторического и натуралистического подходов к пониманию развития приобрело особо резкую форму в советской психологии (Л.С. Выготский, 1983; А.Н. Леонтьев, 1981; А.Р. Лурия, 1974). В ряде случаев оно носило не столько содержательно-научный, сколько идеологический характер, т.к. принцип историзма нередко полностью идентифицировался исследователями с марксистской теорией. Советскими психологами была обоснована и необходимость теоретического **сведения** принципов историзма и развития (Л.С. Выготский, 1983).

При этом не всегда принималась во внимание **неоднозначность** самого понятия «историческое» в его собственно психологической конкретизации. Сказанное не следует воспринимать как критику каких-либо научных позиций. Здесь мы сталкиваемся со сложной проблемой, которая требует особого анализа.

В наши цели не входил специальный обзор литературы по проблеме, название которой вынесено в заголовок книги. Представления психологов об исторической природе индивидуального сознания, способы интерпретации историзма в качестве методологической идеи (принципа) современной психологии и особенности рефлексии на нее, будут находиться в поле нашего внимания практически на протяжении всего изложения. Обращение к тем или иным концепциям будет каждый раз определяться контекстом, задаваемым ходом исследования.

1.2. Что есть история для психолога?

Известно, что наиболее острые проблемы зачастую скрываются за хрестоматийными принципами, постулатами и аксиомами. Об этом красноречиво свидетельствует история науки. На то существуют и объективные причины. Главная из них — вечный характер тех проблем, которые стоят за канонизированными научным сообществом истина-

ми. Но не менее справедливо и другое: лучший способ «снять» — замкнуть проблему в некотором «основополагающем» абстрактном принципе. Не избежала этой участи и по-прежнему открытая проблема историзма в психическом развитии человека. Она, по сути, оказалась «снятой» в составе принципа историзма в его традиционном теоретико-психологическом истолковании.

Со студенческой скамьи психологами усваивается истина: психическое развитие человека имеет конкретно-историческую природу. Она предстает перед ними как нечто самоочевидное. Однако не слишком ли поспешно — вне и помимо специальной проблематизирующей рефлексии — эта истина была возведена в ранг методологического принципа? Не слишком ли форсировала теоретическая психология решение основного вопроса: «что есть история?» применительно к становлению духовной сферы человека? Об этом стоит подумать. Ведь именно с проблематизации общих представлений о сущности исторического развития начинали свои поиски выдающиеся творцы проектов «исторической психологии» — В. Вундт (1918), В. Дильтей (1980), Л.С. Выготский (1983).

Можно, разумеется, предположить, что такая проблематизация — уже пройденный этап в истории науки. Можно допустить, что **проблема историзма в генетической психологии** в принципе уже разрешена, и нам, следовательно, остается только конкретизировать готовые ходы ее классиков. Но в этом-то как раз проступает радикальное расхождение с духом классического наследия. В нем проблема историзма вовсе не подлежала «снятию» — в ее контексте каждый раз заново совершался процесс **самообоснования** психологического знания. Вовлечение разных ипостасей идеи историзма в ткань анализа субъективной реальности могло порождать хотя и связанные, но разные ее картины в текстах одного и того же автора (ср. Труды Л.С. Выготского «Психология искусства», «История развития высших психических функций», «Мышление и речь», «Проблемы психологии в трудах К.Маркса», а также С.Л.Рубинштейна — «Основы общей психологии», «Бытие и сознание», «Человек и мир»).

Однако постепенно понятие историзма стало превращаться у нас в одномерную конструкцию, инвариантную схему-штамп, индифферентную к специфике тех явлений, к которым эту схему пытались при-

лагать (сходная судьба постигла категорию деятельности). Нередко ограничивались простым приговариванием: человек — продукт истории, а значит таковым является и весь его внутренний мир — восприятие, память, мышление, эмоции... И далее этот внутренний мир добросовестно описывался в терминах привычного натуралистического подхода, который «все время возрождается даже у его активных противников» (В.П. Зинченко, 1994. С. 19).

Философы, историки, культурологи неоднократно писали, что история — это особое измерение человеческого бытия, что в него можно войти, но можно из него и выпасть, что историческое начало может быть представлено в человеке в превращенной и даже отчужденной форме и т.д. Психология же по большей части продолжает игнорировать **историческую неоднородность** человека, которая всегда накладывает свой отпечаток на обыденные явления его психики. На наш взгляд, внутренний нафос теории архетипов К.Г. Юнга (1988; C.G. Jung, 1959) и теории знакового опосредствования высших психических функций Л.С. Выготского (1983, 1984) отражал стремление их авторов реконструировать эту неоднородность в психологических категориях.

Симптоматично и то, что в психологии почти не затрагивалась **проблема многообразия форм и уровней исторической детерминации** развивающегося индивидуального сознания (одно из немногочисленных исключений составляют недавние публикации В.П. Зинченко (1991, 1993). Она порой подменялась абстрактным требованием «учета» (?) общественно-исторической сущности сознания. Вместе с тем, анализ этой проблемы (а также ряда смежных с ней, о которых речь пойдет ниже) позволил бы адекватно преломить философскую и общегуманитарную идею историзма в ее теоретико-психологической проекции.

Но прежде чем эта идея получит статус методологического принципа, она должна быть подвергнута проблематизации на уровне специально-научной (психологической) методологии. Иначе историзм едва ли сможет обрести силу объяснительного принципа при раскрытии закономерностей, условий и механизмов психического развития. Он так и останется ни к чему не обязывающей декларацией исторического характера тех или иных психических функций.

В 1930 году Л.С. Выготский и А.Р. Лурия связывали введение пси-

хического развития в контекст исторического с закладкой фундамента новой генетической психологии (см.: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, 1930. С. 6). Фундамент был заложен, но удалось ли на нем затем возвести здание исторически ориентированной психологии развития? М.Г. Ярошевский, например, считает, что — нет. По его мнению, в генетико-психологическом плане «ни Культура, ни История не представлены в исследованиях школы Выготского... Ведь в ней психические процессы рассматриваются вне их обусловленности данной конкретно-исторической эпохой и вне динамики изменений, претерпеваемых ими в разных культурах» (М.Г. Ярошевский, 1992. С. 92). Трудно до конца согласиться со столь категоричной оценкой.

На пути претворения программы создания культурно-исторической психологии развития в ряде случаев получены фундаментальные результаты. Прежде всего следует упомянуть концепцию учебной деятельности Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. В ходе ее обоснования был проделан обстоятельный методологический анализ исторических и логических аспектов развивающего обучения (см.: В.В. Давыдов, 1972, 1986, 1996; Д.Б. Эльконин, 1989). В ней идея историзма присутствует не номинально, а реально. Помимо этого, последователям Выготского принадлежат продуктивные попытки осмысления конкретно-исторической специфики развития познавательных процессов (см. А.Р. Лурия, 1971, 1974; П. Тульвисте, 1978, 1981, 1988), личности и индивидуальности (А.Г. Асмолов, 1990) и др. Нельзя отвлечься и от того, что наработано в данной области американскими и европейскими психологами, тяготеющими к школе Выготского (см.: Р. Ван дер Веер, 1986; Л. Гараи, М. Кечки, 1990; Ж. Карпей, Б. ван Урс, 1993; М. Коул, 1995, 1997; М. Коул, С. Скрибнер, 1977; Дж. Шоттор, 1996; Е. Engestrom, 1987; S. Scribner, 1985; J. Wertsch, 1994 и др.).

И все же, мнение М.Г. Ярошевского не лишено оснований. Дело, однако, не только (и не столько) в отрыве конструируемых психологами моделей развития от его конкретно-исторических условий.

Здесь требуется уточнение. Большинство психологов приемлет общую идею историзма в форме идеи *конкретного историзма* (см.: Л.С. Выготский, 1983. С. 17; В.В. Давыдов, 1979. С. 111-112; А.Р. Лурия, 1974. С. 7; П. Тульвисте, 1981. С. 189-190). В последнем усматривается метод выявления общности и различий типов ментальности

людей, представляющих разные исторические эпохи, культуры, общества, этносы и т.д. При этом немалые надежды возлагаются на *кросс-культурные* исследования развития психики. С ними даже иногда идентифицируется реализация конкретно-исторического метода в психологии. Но правомерна ли такая идентификация? Можно ли, к примеру, считать, что, сопоставляя особенности пралогического мышления представителей архаической культуры и логического мышления современного европейца, мы тем самым уже имеем дело с исторической реальностью, и мыслим в исторических категориях? Ведь и по сей день вопрос, насколько полнокровно воплотилась категория историзма (и развития) в методологии и методиках самих кросскультурных исследований, остается открытым. (Обсуждение теоретических проблем кросскультурных исследований см. в: М. Коул, 1997; М. Коул, С. Скрибнер, 1977; А.Р. Лурия, 1974; П. Ружгис, 1994; Г. Триандис, Р. Малпасс, Э. Дэвидсон, 1986; П. Тульвисте, 1981; А.Ж. Harsella, 1985; J.W. Stigler, R.A. Sweder, В. Herdt, 1990 и др.).

Если бы на поставленные выше вопросы можно было ответить положительно, то эти исследования уже давно должны были бы произвести некое подобие коперниканской революции в сознании научного сообщества или, по крайней мере, внести существенные коррективы в общее понимание культурно-исторической природы человеческой психики. Но этого пока не произошло. Есть сенсации типа установленных фактов отсутствия в некоторых традиционных культурах зрительных иллюзий, «феноменов Пиаже» или кризиса подросткового возраста, которые свойственны для европейцев. Однако эти факты вряд ли способны сколь-нибудь радикально изменить устоявшуюся систему взглядов на психическое развитие. Больше того, до сих пор не утихают старые дискуссии относительно эвристического потенциала кросскультурных исследований в целом. До сих пор растет Монблан не востребованных и не осмысленных психологами-теоретиками фактов межкультурных различий (и общности) в развитии восприятия, мышления и др. психических процессов. До сих пор теоретическая психология культурно-исторического направления продолжает развиваться «изнутри самой себя», на основе собственных спекулятивных (в гегелевском смысле) конструкций, привлекая материалы кросскультурного анализа преимущественно в иллюстративных целях.

В чем же причина этого? В скрытом академическом снобизме теоретиков? А может быть, все-таки в эмпиризме самих кросскультурных исследований, в том, что их авторы, говоря словами Э.Б.Тайлора (1989. С. 20), чаще уподоблялись простым хроникерам, нежели историкам, постигающим связующую нить событий и общие основания человеческих действий?

Не **эмпирический характер** метода этих исследований, а **эмпиристский** характер преобладающего в них способа мышления, в конечном счете, определил реальное значение и научную ценность их результатов. Попытки преодоления этого эмпиризма в известных работах М. Мид (1988; M. Mead, 1964, 1967) — скорее исключение из правила. Во многом оно объясняется уникальным гуманитарным талантом исследовательницы — ученицы выдающегося антрополога, этнографа и культуролога Ф.Боаса, т.е. является фактом ее личной биографии, а не следствием господствующей познавательной установки.

Конечно, кросскультурные исследования или историческая психология как **специальная** научная область* не могут и не должны подменять теоретическую психологию в деле раскрытия исторических законов развития психики человека. Решение этой задачи выходит за рамки их компетенции. Однако накопленные в них данные об исторически **особенных** формах развивающегося сознания потенциально могут существенно обогащать содержание теоретико-психологического знания о природе исторически **всеобщего**. Тем не менее, эти данные, раз сделав свое «теоретическое» дело в трудах Л. Леви-Брюля (1930, 1937), больше уже не играли столь значительной роли в методологических исканиях психологов. Что касается кросскультурных исследований, то со временем все резче начала проявляться их позитивистская ориентация.

Но отлучение от теории всегда оборачивается отлучением от истории — это стало ясно благодаря Гегелю. Отсюда — и внеисторичес-

* Об исторической психологии в «узком», специальном значении как сфере изучения особенностей психики людей, принадлежащих к разным историческим эпохам, см.: И.Г. Белявский, 1988; И.Г. Белявский, В.А. Шкуратов, 1982; И.С. Кон, 1984; Б.Ф. Поршнев, 1974, 1979; История и психология..., 1971; Н. Werner, 1948 и др.

кий способ построения предмета кросскультурных исследований, и аисторичность самого этого предмета. Ведь им оказываются выделяемые в материале того или иного исследовательского среза готовые, наличные черты менталитета определенной историко-культурной общности людей. Под таким углом зрения проследить вектор исторического развития, тем более — постичь его закономерности почти невозможно. Факты, полученные при этом, не могут сказать генетическому психологу ничего значимого и нового. В лучшем случае они воспринимаются как своего рода научная экзотика. По воспоминаниям А.Р. Лурии, К.Н. Корнилов так отреагировал на исследования Л.С. Выготского, которые он по незнанию принял за непосредственные сравнительно-исторические изыскания: «Ну, подумаешь, «историческая» психология, зачем нам изучать разных дикарей?» (цит. по: А.А. Леонтьев, 1990. С.45). Как ни парадоксально, эта гротескная реакция отражает некоторую общую тенденцию отношения психологов к рассматриваемой проблематике. Сейчас, конечно, никто не станет оспаривать ее важности, однако, в чем состоит работающий методологический смысл сравнительного изучения сознания в разных культурах, и поныне остается неясным.

Разумеется, его материалы часто привлекаются для иллюстрации и подтверждения ряда общих положений психологической теории, прежде всего — это положения о зависимости индивидуального сознания от условий социального образа деятельной жизни индивидов.

Приведем простой пример. М.Мид обнаружила, что вопрос «почему?», с которым в цивилизованных обществах обычно ассоциируется детская любознательность (возраст «почемучек»), почти никогда не задают дети племени манус (Новая Гвинея) (м. Mead, 1967)*. Но любознательными их назвать трудно, т.к. этих детей невероятно интересуют ответы на вопросы «как?», «когда?», «где?».

Легко предположить, что это обусловлено спецификой образа жизни общества и воспитания детей. В европейско-американской традиции особое место занимает процедура вербального объяснения фак-

* Аналогичные данные получены М.Фортезом применительно к изучению детей народа тэйл (Гана) (цит. по: М.Коул, С.Скрибнер, 1977. С.216)

тов действительности. Достаточно взглянуть на наших современных родителей: их дети еще не успевают встать на ноги, а им уже что-то объясняют и доказывают. У растущего в такой атмосфере ребенка вскоре появляется потребность в объяснениях взрослых, и вопрос «почему?» для него становится вполне естественным.

Совсем другое дело — культура манус, где не вооруженные привычными для нас достижениями цивилизации люди вынуждены каждодневно решать задачу элементарного выживания в противостоянии природной стихии. Им, как говорится, не до «лишних слов». Реальную силу и ценность здесь имеет в первую очередь практическое действие, направленное на освоение жизненной среды. В ходе обучения детей племени процедура вербального объяснения заменяется непосредственным показом (что вообще свойственно для традиционных культур). Этим объясняются их ранние практические интересы, которые отражаются в вопросах «как?», «когда?», «где?», в отличие от «теоретических» «почему?» детей из индустриальных обществ.

Итак, на конкретном примере межкультурного различия можно лишний раз проиллюстрировать действие хорошо известной закономерности*. Но, допустим, мы не ограничились простой констатацией этого и пошли дальше, уточнив и детализировав картину влияния «независимых» культурных переменных на «зависимые» психологические параметры, гипотетически избежав опасности смешения независимых переменных (В.М. Слущкий, 1995) и т.п. Насколько все это продвинет нас в осмыслении исторических источников и детерминант развития сознания, в общем и целом? Самое большее — мы сможем расширить для себя спектр зависимостей психологических параметров от культурных (даже в «примитивных» обществах те и другие обладают достаточной структурной сложностью). В результате не исключено, что мы стихийно натолкнемся на такой значимый факт, который сможет проблематизировать наши общие представления об исторических детерминантах генеза психики и вытекающие из них более частные гипотезы, вызвать необходимость в их перестройке и раз-

* «Для общей психологии экспрессия культурно-социальных продуктов труда и творчества в лучшем случае только пример общего, известного из прямого психофизического наблюдения» (Г.Г.Шпет, 1989. С. 481).

витии. Однако это будет делом случая, да и сам этот факт может быть принят нами за артефакт. Между тем, уже на уровне эмпирического сравнительного исследования желательно располагать методами и инструментами целенаправленной фиксации подобных значимых фактов. Собственно, тогда оно и станет подлинно историческим и историчным.

Но пока «психологические переменные» мыслятся как простая производная от конкретных социальных условий жизни, такие методы и инструменты не могут быть разработаны. И это уже вопрос *теоретической* психологии. Не реформа самой по себе методической инфраструктуры сравнительно-исторических исследований волнует нас сейчас, а перспективы нового подхода к конструированию их предмета — предмета, который «выращивается» исключительно при помощи рефлексивно-теоретических средств.

Вернемся к фактам, приведенным в работе М. Мид. С позиций традиционного эмпиристского подхода за ними просматриваются лишь разные тактики социализации детей, оптимального включения подрастающих поколений в уже **сложившиеся, готовые** формы деятельности взрослого сообщества. Но к аналогичным заключениям могли вплотную приблизиться (и приближались) еще предтечи «кросскультурной» психологии — путешественники, миссионеры, представители колониальных администраций, по крайней мере, наиболее наблюдательные и проницательные из них. Мы уже не говорим об этнограффах и культурантропологах. Прямая же задача теоретического анализа — реконструировать по этим фактам исторически определенные модели зоны ближайшего и более отдаленного развития ребенка, их самобытный «вклад» в его личную биографию и историческую судьбу культурного целого в лице данного этноса. Иными словами, в этих фактах должны быть увидены **исторические феномены** (если, конечно, они реально обладают достоинством феноменальности).

Исторический феномен в психологическом исследовании — нечто большее, чем просто необычный факт. Даже необычные факты доступны подведению под «общий знаменатель», феномен же в этом смысле — вещь более «упрямая». Для эмпиристского подхода факты делают явной некоторую **данность**, — например, зависимость развития индивидуального сознания (пусть не прямую и однозначную) от

инвариантных социальных структур, как это мы проследили на примере кросскультурных исследований. Однако он бессилён там, где в психической реальности нужно уловить черты реальности исторической. Удел эмпиристского мышления — «превращённые формы» исторического. К. Ясперсу (1991. С. 242) принадлежит следующая квалификация этих форм: «То, что составляет в истории лишь физическую основу, что возвращается, сохраняя свою идентичность, что есть регулярно повторяющаяся каузальность, — все это неисторическое в истории». И «историческая психология» традиционно изучала именно «неисторическое в истории», по сути, редуцируя свой предмет к производной от тех или иных социально-исторических инвариантов (жизненный уклад, культурные традиции т.д.).

В нашей оценке не следует прочитывать скрытого призыва возвратиться к трактовке исторического как неповторимого (она представлена у К. Ясперса) или свести исторический метод к индивидуализации в духе неокантианцев Г. Риккерта (1911) и В. Виндельбанда (1910). Речь о другом. Поднять содержание психологического знания до уровня исторического понимания, — значит вычленив в его границах особый класс таких феноменов, без которых не представимо формирующееся культурное целое и которые на разных этапах исторического развития могут по-разному определять его общий облик.

По аналогии с известным высказыванием А.Н. Северцова (1972) о психике как факторе эволюции, развитие индивидуального сознания необходимо осмыслить как **механизм истории**, причем механизм ничем другим не заменимый, выполняющий свою уникальную функцию в культуригенезе. Видимо, немалую пользу при этом может принести опыт П. Тейяра де Шардена (1987), сместившего феномен человека в «центр конструирования универсума», идеи В.И. Вернадского (1988) о ноосфере и Э.В. Ильенкова (1991) о космологическом долге Разума, глубокие онтологические прозрения С.Л. Рубинштейна (1976) и др.

Конкретный историзм, о котором пишет М.Г. Ярошевский (см. выше), состоит не только в рассмотрении сознания и динамики его изменения в различных социоисторических планах. Это весьма узкая эмпирическая, хотя и традиционно избираемая проекция исторического исследования в психологии. На наш взгляд, главное предназна-

чение конкретно-исторического метода заключено в другом. Это — раскрытие самобытных культуропорождающих, креативных возможностей индивидуального сознания во всеобщей исторической перспективе с учетом специфики вышеназванных социоисторических планов.

Как отмечал К. Ясперс, «индивидуум еще не становится историческим оттого, что он именуется определенным образом в качестве реальности на данном месте пространственно-временных рамок; не становится историческим и всеобщее, являющее себя в подобном индивидууме в качестве общего закона, типического образа, общезначимой ценности. Каждый раз, когда мы полагаем, что в этом общем видим историческое, мы оказываемся в ловушке» (К. Ясперс, 1991. С. 249-250).

В подобной «ловушке» не раз оказывались науки о духе и душе.

Мы имеем в виду редукцию «исторического» к абстрактно понимаемой **социальности**, будь то «коллективные представления», «архетипы», «общественный опыт» или «схематизмы сознания», если трактовать их как общие, повторяющиеся, типические характеристики, лежащие в основе **формального сходства** субъективного мира человеческих индивидов. В данном случае все эти конструкты выступают не как органы активного освоения индивидами исторической реальности, которые могут творчески видоизменяться ими применительно к условиям решения уникальных и неповторимых задач. Они мыслятся как социально преформированные модели и образцы жизнедеятельности, полностью исчерпывающие содержание психической активности индивидов. И в этом отношении стирается всякая граница между абстрактным социологизмом и, скажем, натурализмом социобиологии Э. Уилсона, пытавшегося привлечь ламаркистский тезис о наследовании благоприобретенных признаков при объяснении законов культурного развития человечества (см.: E. Wilson, 1975). В обоих случаях «всеобщечеловеческое» понимается как совокупность тиражируемых от поколения к поколению «формальных свойств», некоторых заранее данных «общих знаменателей», к которым может быть приведено все многообразие конкретных траекторий человеческого развития.

Необходима оговорка. Принцип историзма в советской и современной российской психологии, как известно, конкретизируется, пре-

жде всего, в представлениях о **социально-исторической детерминации** фило- и онтогенетического развития психики человека. Обращает на себя внимание то, что при этом акцент неясно падает на «социальность», а не на «историчность» детерминант психического развития. Конечно, социальное неправомерно отрывать от исторического (о чем писал еще В. Вундт, 1995) — этими категориями схватывается единое основание бытия человека в мире. Их объединение в сложном термине «социально-историческое» вполне закономерно. Однако очевидно, что они не тождественны, более того — одно далеко не всегда предполагает другое. История гуманитарного познания неоднократно демонстрировала это.

Достаточно напомнить, что возможен исторический и даже антиисторический подход к проблеме социальности человека (см., например, теории О. Конта — 1995 и Э. Дюркгейма — 1980, 1990, 1995).

Так, представители социологической школы Э. Дюркгейма, уделявшие столь значительное внимание социальным медиаторам индивидуальной жизнедеятельности, отводили, по словам выдающегося историка, одного из родоначальников школы «Анналов» М. Блока, определенное место понятию истории — «только подальше, в жалком уголке наук о человеке, куда социологи... сбрасывают факты, которые им кажутся наиболее поверхностными и произвольными» (М. Блок, 1986. С. 15).

Другой пример — концепция П. Жане, который был одним из первых (наряду с Л.С. Выготским), кто пытался разрабатывать фундаментальную проблематику психологии развития на базе исторического подхода (см., например: P. Janet, 1928). На деле же, как отмечает Л.И. Анцыферова (1974. С. 208), подняв на новый уровень представления об общественной обусловленности психики человека, Жане ограничился раскрытием предельно общих условий социального бытия индивидов (сотрудничество, речевое общение и др.), детерминирующих их психическую активность, безотносительно к его конкретно-исторической специфике. Впрочем, это «ограничение» отражало не столько особенности собственной позиции Жане, сколько общую тенденцию в истолковании социально-исторической сущности психики, которая наметилась в европейском человекознании двух последних столетий. На наш взгляд, его не смогла преодолеть полностью и «мар-

ксистская» психология (см. ниже).

Растворение «исторического» в абстрактных социальных структурах с логической неумолимостью ведет к перечеркиванию проблемы человека как автора и субъекта культуры. Это совсем не случайно, ибо история как раз и является той действительной всеобщей формой, в которую облечена деятельностная, формообразующая субстанция человеческого бытия. Показательна с этой точки зрения структуралистская докторина в человекознании. Под флагом борьбы с субъективизмом и достижения объективности познания структурализм объявляет историю «мифологией прометеевских обществ». По мнению структуралистов, притязания истории на объективность беспочвенны, так как она не опирается на реальные факты, а отбирает их соответственно определенной схеме и доступна осмыслению лишь в той мере, в какой умопостигаемы ее синхронные срезы. Вместо этого предлагается анализировать **наличные** «объективные структуры» (язык и аналогичные ему образования), поскольку они объективнее и «первичнее» истории. Поэтому и человек с его исторически развивающимися деятельными способностями по логике структурализма либо вообще выносятся за рамки рассмотрения, либо трактуется как нечто производное от объективных социальных структур, например, как «функция дискурсивных практик» (Н.С. Автономова, 1991. С. 288-289). Правда, со временем отдельные разновидности структурализма «вынужденно» эволюционировали в историзм, будучи ведомыми уже не исходными методологическими посылками, а особенностями предмета исследования. Так, в частности, произошло в работах Л. Леви-Стросса (1985), изучавшего развитие структур мифологического мышления и его исторические источники.

Вместе с тем, редукция исторического к социальному была во многом свойственна и советской психологии. Она подпитывалась уверенностью в том, что социальное это и есть «ставшее» историческое. А, следовательно, первое служит воплощением второго; поэтому социологические направления в психологии (Э. Дюркгейм, М. Гальбвакс и др.), хотя и подвергались критике, нередко отождествлялись с историческими (см., например: А.Н. Леонтьев, 1981. С. 354). Адекватность воплощения заботила исследователей намного меньше (см. ниже). Но именно проблема этой адекватности занимала центральное

место в философско-антропологических трудах К. Маркса (см.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 42, 46. Ч. I, II), которые активно цитировались многими советскими психологами.

Ведь социальность человека — вовсе не открытие Гегеля или Маркса. Социальный, даже социально действующий человек — **эмпирический факт**, еще не требующий научно-теоретической, в частности — философской, рефлексии. Ни Ф.Бэкон, ни Т.Гоббс, ни Г.Лейбниц, ни Э.Б. де Кондильяк никогда не оспаривали его. Для теоретического анализа этот факт значим лишь постольку, поскольку в границах общественного способа жизни впервые зарождается и оформляется подлинно **универсальный и свободный тип развития** (в образе человека как субъекта истории) — тип развития, характеризующийся **созидательной направленностью**.

С этой точки зрения, история предстает как форма деятельного овладения человеком собственной сущностью, которая ему изначально не дана. Эта сущность не predeterminedена ни законами «предустановленной гармонии» мира (Г. Лейбниц), ни естественно-природными свойствами существа вида Homo sapiens и его ближайших предпосылок, ни наличными формами социальности как таковыми. Она возникает и складывается в процессе исторического преобразования мира человеком в Мир Человека, а, следовательно, и сама исторически развивается. История человечества — это история изменения деятельной человеческой сущности (и в этом смысле — самоизменения человека) в ходе коллективного творения людьми предметного тела цивилизации (К.Маркс), которое кристаллизует в себе универсальные способности своих творцов. Этим определяется изначальная **рефлексивность, самоустремленность** субъекта исторического процесса и исторического познания, на что обращают внимание и современные историки (см.: М.А. Барг, 1987. С. 10).

В то же время «человек присваивает себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом, следовательно, как целостный человек» (К.Маркс, Ф.Энгельс. Соч. Т. 42. С. 120). Поэтому каждый индивид, вступая в мир культуры, осваивает нечто большее, нежели наличный репертуар способов действия с человеческими предметами, а именно — саму общечеловеческую способность к созиданию и развитию в содействии с себе подобными.

Развиваясь в контексте исторической культуры и сам, развивая ее, «человек... не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» (Там же. Т. 46. Ч. I. С. 476).

Сегодня можно по-разному оценивать наследие К. Маркса (речь идет о научной оценке, а не об идеологически освященном преклонении перед ним или, напротив, ниспровержении его), но нельзя не признать того влияния, которое оно оказало на дальнейшее формирование исторической социологии и философской антропологии. Об этом влиянии писали Э. Фромм (1993. С. 344-356), К. Ясперс (1991. С. 280), М. Хайдеггер (1993. С. 207), его на себе испытывал М. Вебер (1994. С. 555) и т.д. Продуктивные подходы разрабатывались и в русле самого марксова материалистического понимания истории даже во времена, именуемые у нас «застойными» (см.: Духовное производство, 1981; Н.М. Есипчук, 1978; Исторический материализм как теория социального познания и деятельности, 1972; В. Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, 1981; Принцип историзма в познании социальных явлений, 1972 и др.). По нашему мнению, главное в исторической (и антропологической) концепции Маркса — выдвигание и последовательное развитие тезиса об **универсальной креативности** человека как родового и индивидуального субъекта по отношению к сфере культуры и истории (см.: В.Т. Кудрявцев, 1988).

Идеи универсальности, свободы, творчества в большинстве случаев не находили своего применения при осмыслении исследователями (отечественными и зарубежными) социально-исторической природы психики человека.

Так, анализируя концепцию Ш. Блонделя, Л.И. Анцыферова справедливо указывает на то, что известный французский психолог придавал основное внимание индивидуальному освоению исторически закрепленных способов употребления общественных предметов, а не способов их созидания (Л.И. Анцыферова, 1974. С. 200). (То же самое можно сказать об А.Н. Леонтьеве как, впрочем, и многих других сторонниках теории общественно-исторического развития психики человека.) В этом смысле вполне симптоматичен устойчивый интерес П. Жане, М. Гальбвакса, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии

и др. к проблемам психологии *памяти* (в первую очередь — произвольного запоминания), изучая которую они стремились проследить общие механизмы социально-исторической детерминации человеческой психики.

Одно из немногочисленных исключений представляла собой французская школа исторической психологии во главе с И.Мейерсоном и Ж.-П. Вернаном (см.: Л.И.Анцыферова, 1974. С. 219-239). Ее представители, апеллируя к различным культурно-историческим контекстам (античность и др.), задались целью эксплицировать активный творческий характер освоения индивидами родового опыта, кристаллизованного в «творениях» — продуктах человеческого труда. К сожалению, эта попытка не получила должного резонанса в психологии.

Специфична в этом отношении теория Л.С.Выготского. С нашей точки зрения, специфика последней кроется не в представлениях ее автора об опосредованности психики человека знаково-символическими образованиями культуры, о роли сотрудничества в психическом развитии, об интериоризации коллективных действий и их превращении в индивидуальные. Все эти представления достаточно типичны для психологии первой трети текущего столетия (см.: P.Janet, 1928; G.H.Mead, 1934). Некоторые из них были фактически предвосхищены в истории философии еще в XIX веке (см.: Э.Б. де Кондильяк, 1980. С.157). Квинтэссенцию концепции Выготского отражает понимание развития как **креативного процесса** обретения ребенком **внутренней свободы**, произвольности, универсализации его духовно-практических возможностей по мере овладения им многообразными орудиями человеческой культуры. В этом пункте концепция Выготского отчасти перекликается с рядом позиций «философии символических форм» Эрнста Кассирера. Немецкий философ закрепил за мифом функцию объективированной культурной модели («проекта») человеческого развития, в конструировании которой участвует и индивид как субъект ритуальных практик (см.: E.Cassirer, 1955; 1979).

На наш взгляд, идея историзма нацеливает психолога на поиск специфических способов включения индивида как носителя деятельности, сознания, тем более — личности, в процесс производства **новых форм** исторической культуры. На это обращает внимание

М.Г.Ярошевский (1985). Он, в частности, пишет, что «магистральным направлением (исследований советских психологов — В.К.) являлось изучение онтогенеза, познание процессов формирования личности в зависимости от овладения ею общественными нормами и эталонами. Продуктивное и эвристическое в деятельности этой личности по существу исчерпывалось усвоением (по терминологии А.Н.Леонтьева, «присвоением») того, что задано социумом. Доминировал вектор — от мира культуры (языка, науки, искусства, логики и др.) к психологическому миру субъекта (образной ткани его сознания, его умственным действиям, его опредмеченным социальным ценностям, мотивам и др.). Однако вне каузального анализа оставался другой вектор — от личности, ее психологического строя к творениям культуры, *к роли личности в филогенезе познания*, ее уникальному собственному вкладу в фонд науки, техники, искусства и других культурных ценностей» (Там же. С. 22).

Выход из сложившейся ситуации Ярошевский связывает с обращением к проблематике психологии творчества, однако, при условии «внедрения в эту область принципов *историзма, социокультурного детерминизма и соответствующей этим принципам системной трактовки субъекта ...*» (Там же). К сожалению, автор не разъясняет, как должно осуществляться такое «внедрение».

В работе Ярошевского фактически находит свой отголосок начатая еще в 60-е годы (а восходящая, видимо, еще к М. Вертгеймеру — 1987) дискуссия о том, «волнуют» или «не волнуют» психологию великие научные открытия и изобретения (см.: К.А. Славская, 1968; А.Ф. Эсаулов, 1982, а также: Н. Stockhammer, 1983).

Нас же при анализе культуротворческих потенций индивидуального сознания будут интересовать не столько высокие творческие достижения в области науки, искусства, техники (предметные кристаллизации креативных сил индивидов), сколько возможность и каналы обогащения культуры **исторически новыми духовными способностями**, которые могут генерироваться, в том числе и подрастающими поколениями. (Равным образом вне избранного нами исследовательского ракурса находится и старая проблема роли личности в истории.) Иначе говоря, не только вектор «от индивида — к культуре», как то предлагает Ярошевский, но и вектор «от культуры — к индивиду» дол-

жен быть осмыслен в категориях **культуросозидательной деятельности**. При такой постановке вопроса вполне логичной и объяснимой окажется трансформация первого «вектора» во второй.

Именно этот аспект чаще всего и выпадает из поля зрения при обосновании принципа историзма в генетической психологии. Психологи — от П.Жане до А.Н.Леонтьева — традиционно акцентировали **зависимость** формирующегося индивидуального сознания от его социоисторических детерминант. Сам по себе факт этой зависимости бесспорен. Однако теоретическая абсолютизация данной зависимости приводила к стиранию своеобразия специфически человеческого способа развития, которое в разных формах подчеркивалось классиками немецкой философии (И.Кантом, И.-Г.Фихте, Ф.Шеллингом, Г.Гегелем, Л.Фейербахом), а затем К.Марксом. Это своеобразие состоит в том, что человеку присуще **свободно полагать, производить и переживать** детерминанты собственного развития, включая сюда детерминанты социоисторические.

Однако правомерна ли экстраполяция данного тезиса на индивида (ребенка)? Ведь совершенно очевидно, что он распространяем, прежде всего, на родового, исторического человека — на кооперированное, обобществившееся человечество. И все же, мы полагаем, такая экстраполяция в известных масштабах допустима, если рассматривать психическое развитие ребенка как процесс освоения и обогащения креативного потенциала человеческого рода.

Этим мы отнюдь не пытаемся заново утвердить психологизм в общественно-гуманитарных дисциплинах. Имеется в виду другое: коль скоро развитие человеческой психики действительно обладает **своей историей**, эта последняя не может быть сведена к статике и даже к динамике тех наличных состояний, в которых пребывают ближайшие предпосылки психического развития, в частности — социальные. Допущение принципиальной частности, «неалиби» (М.М. Бахтин, 1986) процессов генеза индивидуального сознания в общем генезе культуры (т.е. в истории) — первый и необходимый шаг в раскрытии исторической природы. Тогда и психология сможет превратиться в своеобразную форму постижения законов человеческой истории: не только опираться на готовые результаты различных историко-социологических исследований, но и сама фиксировать определенный пласт ис-

торической реальности, постепенно завоевывая статус исторической науки (А.Р.Лурия, 1971).

Призывы историков заключить союз с психологией симптоматичны и понятны (А.Я.Гуревич, 1991), они мотивированы стремлением преодолеть сугубо «объектный подход» к пониманию самой сущности исторического (М.А.Барг, 1989). Но для того, чтобы этот союз состоялся, психологам мало лишь устремить свой взор в ретроспективу исторических событий, а историкам — начать считаться с реальностью субъективного мира творцов исторического процесса. Для этого надо кардинально изменить сам способ психологического (и, вероятно, исторического) мышления. Следует признать, что пока наиболее впечатляющие попытки воссоздать исторические особенные типы человеческой ментальности осуществлены в основном не психологами, а историками, философами, культурологами (см., например: А.Ф. Анисимов, 1971; Античность как тип культуры, 1988; Л.М. Баткин, 1989; М.М. Бахтин, 1965, И.П. Вейнберг, 1986; А.Я. Гуревич, 1984 и др.). Один из гарантов эффективности таких попыток — опора на средства полидисциплинарного подхода, как это было сделано в известных работах Б.Ф. Поршнева (1974, 1979).

М.Г. Ярошевский прав в своей оценке ситуации в школе Выготского (см. выше) постольку, поскольку даже она исходит из самоочевидности исторического происхождения и природы психических способностей и свойств индивида. Как и в «кросскультурной» психологии, эта «историчность» принимается в облике чего-то данного* и специально обоснованию уже не подлежит. Признание того, что указанные способности и свойства имеют «свою историю», не подкрепляется стремлением ее как-то восстановить. Первые просто провозглашаются «общественно-исторически сформировавшимися».

В отличие от современных исследователей, такие классики генетической психологии, как П.Жане и Л.С.Выготский, не принимали

* На этой данности исторических условий формирования психики в психологическом исследовании настаивал и С.Л.Рубинштейн (1957. С. 241). Правда, он писал об этом в особом контексте — проводя необходимые разграничения между историческим и психологическим подходом к развитию человека и справедливо возражая против элиминации каждого из них.

«историчность» психики как данное, а пытались **вывести** ее, т.е. построить **теорию психического развития как историю развития сознания**. К этим попыткам можно относиться по-разному, но аналогов пока нет, они — единственные в своем роде.

Напомним известное положение А.Н.Леонтьева, писавшего, что задача освоения общественных значений человеческих предметов требует от ребенка выполнения такой практической или познавательной деятельности, «которая адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности» (А.Н.Леонтьев, 1983. С.113). И далее: «Другой вопрос, насколько адекватна будет деятельность ребенка, и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного предмета или явления, но *эта деятельность всегда должна быть*» (Там же. С.113-114).

В приведенных строках вновь прочитывается апелляция к некоей данности. В рамках такого подхода историческое объяснение легко сводится к простой схеме: в ходе развития ребенок взаимодействует с общественными предметами, в которых объективированы уже сложившиеся человеческие способности; посредник в этом взаимодействии — взрослый, выступающий монопольным носителем и явителем идеальной формы детского развития, внутри которой задаются (точнее — преформируются) траектории реального развития. При этом, конечно, не отрицается, что «идеальные формы» так или иначе, видоизменяются в контексте живой детской деятельности, но — только в границах воспроизведения наличных инвариантов социального опыта. Поэтому и в развитии общения, предметных манипуляций, игры, учения у ребенка видится лишь «вариация» на социально заданную тему. Собственной, в том числе — исторической, «темы» оно не имеет и иметь не может.

Есть ли в этой схеме место идее истории? Ведь здесь не принимается во внимание даже то соображение, что характер исторического воплощения общественной деятельности в ее результатах может быть разным, что не любому взрослому допустимо сходо авансировать роль носителя исторически значимой идеальной формы и т.д. Кстати, почему последней привилегии лишен ребенок? Не потому ли, что современные представители культурно-исторического подхода продолжают исповедовать установки преформистской парадигмы детского раз-

вития как взросления-социализации (см. п. 3.2, а также: В.Т. Кудрявцев, 1997)? Этим гасится глубокий эвристический смысл тезиса Выготского о том, что развивается не отдельный ребенок, а целостная система взаимодействия «ребенок — взрослый». Из него неизбежно вытекает допущение плюрализма и полифонического диалогизма идеальных форм развития внутри становящейся детско-взрослой общности. Но даже в новейших исследованиях по данной проблеме подобное допущение отсутствует (см.: Б.Д. Эльконин, 1992), продолжает торжествовать монологизм в истолковании зоны ближайшего развития. Отсюда, на наш взгляд, и споры вокруг самого этого понятия (см.: А.В. Брушлинский, 1994. С. 44-61, а также п. 4.3).

Главное, однако, в другом. В духе традиционного подхода живая, реальная история понимается как уже не что ставшее и свершившееся к тому моменту, когда берет свое начало собственно психологическое исследование. Она лишь некоторым образом «резюмируется» в его предмете, но никак не претворяется, не продолжается в нем, а потому выносятся «за скобки» психологического анализа*. Но тогда исчезает сама проблема исторической сущности, т.е. внутреннего основания психического развития ребенка. История, подобно мифу, «освящает» смысл и направление этого развития извне. Она приобретает ту самоочевидность, которой в мифологии наделяется «время оно», не требуя от психолога какой бы то ни было методологической рефлексии. Аналогия с мифологией тут не случайна. И мифология, и наука в лице интересующего нас подхода имеет дело не с реальным генезом, а с **моделью** уже некогда свершившегося процесса развития (во «время оно» — для первой, в человеческой истории — для второй). В фокусе внимания обеих оказывается воспроизведение одних и тех же циклов развития, в которых не возникает ничего существенно нового. Рассмотрим это подробнее.

* Одной из опор такого понимания является распространенное эмпирическое представление об «историческом» как сфере прошлого (и соответственно — историческом познании как познании прошлого). На неадекватность этого взгляда среди историков указывал, в частности, М.Блок (1986), среди философов — Г.Г.Шпет (1995), а среди психологов — Л.С.Выготский (1983).

1.3. Психология и мифология

Для архаического и ряда более поздних форм мифологического сознания любое собственно человеческое действие или событие наполняется смыслом лишь настолько, насколько оно символизирует некоторое прадействие, совершенное во «время оно» мифическим прасубъектом — божеством, первочеловеком или «культурным героем» (см.: Я.Э.Голосовкер, 1987; А.Я.Гуревич, 1984; Е.М.Мелетинский, 1976; М.Элиаде, 1987, 1995 и др.). В своей земной жизни архаический человек усматривал прежде всего «рекапитуляцию» фабулы мифа, которым и освящалось его бытие. Поэтому и развитие человека связывалось с воспроизведением первообразов и эталонов поведения (идеальных форм, говоря современным языком), приписываемых мифическому прасубъекту.

Однако это объяснялось не просто «наивностью» и ограниченностью мифологического сознания. За этим стояла его интенция выразить сопричастность простого смертного историческому родовому, а в пределе — и космическому началу. Другое дело, что само это начало прочно увязывалось с предустановленным миропорядком, где господствует жесткая цикличность и повторяемость. Заметим, что данный способ мировидения последовательно реализовывался на практике — например, в социально-педагогической сфере: обряды инициации в традиционных обществах (Э.Б.Тайлор, 1989; Дж. Фрэзер, 1984), домостроевский уклад на Руси (Домострой, 1994; В.О.Ключевский, 1990) и др..

Таким образом, в мифологическом плане универсализация человека парадоксальным образом достигалась ценой его деуниверсализации. Человек потому и стал человеком, что с самого начала стремился быть чем-то большим, нежели актуально действующее «эмпирическое Я» (И.Кант), — соразмерным Вечности и Абсолюту, испытывал потребность в слиянии, идентификации с ним. Ради удовлетворения этой потребности на заре человеческой истории был создан Миф. Он действительно вывел человека за рамки абстрактной себе тождественности, возвысил его над пространством наличного повседневного-практического бытия. Он сделал его сомасштабным Универсальному Началу, собственные «очертания» которого тем не менее зара-

нее установлены и незыблемы* . Они «оговорены» исходной фабулой мифа, которая в лучшем случае подлежит варьированию. Те же ограничения распространяются на освященную мифом зону ближайшего и более отдаленного развития человека (сравните: D. Freinstein, S.Krippner, D.Grande, 1988).

Вернемся теперь к генетической психологии, опирающейся на принципы соционисторического подхода. Она рассматривает процесс психического развития как воспроизведение социального опыта.

Культурные средства развития есть для нас в первую очередь средства расширения индивидуального сознания, универсализации практических и духовных способностей ребенка (см. выше), орудия вывода индивида за пределы его узколокального опыта в макрокосм социальной жизни людей. Однако при этом ребенок, освобождаясь от диктата «местнического» индивидуального опыта, зачастую попадает в еще более жесткую зависимость от ограничений наличного социального опыта. Тем самым мы констатируем лишь смену ограничений, налагаемых на развивающуюся психику ребенка.

Может ли быть такая смена ограничений охарактеризована как **процесс развития**? Ведь даже механизм ее запрограммирован в историко-культурном сценарии. Последний и служит своеобразным аналогом мифа. Там, где этот «сценарий» перелагается на язык психолого-педагогического проекта детского развития (например, образовательной программы), он уже становится мифом, достроенным средствами науки и как бы дополнительно «освященным» ее авторитетом. Тогда наука начинает выполнять если не мифотворческую, то мифотрансляционную функцию (спектр ее проявлений широк — от научного мессианства до научного сказительства).

Оговоримся: термин «миф» и производные от него термины мы употребляем не в негативном смысле (скажем, в контексте противопоставления «мифов» и «реальности»), а в «нейтральном», строго научном значении. Всякая наука (и психология — тому не исключение) имеет право на свои мифы, тем более, что в них схватывается опреде-

* Тезис о космической сопричастности человека использовался и при обосновании рекапитуляционистских концепций в психологии и педагогике (см., например: С.Холл, 1912. С. 98).

ленный аспект реальности. В нашем случае — это объективный момент **повторяемости** в развитии.

Идея повторяемости, как известно, имеет глубокие историко-научные корни и традиции. Эти традиции представлены, к примеру, многообразными вариантами философской концепции повторяемости (от античных до гегелевского), биогенетическим законом и его позднейшими модификациями, психолого-педагогическими теориями рекапитуляции (Г.Спенсер, С.Холл, Дж.Болдуин, З.Фрейд, В.Штерн, Ш.Блондель, Э.Клапаред и др.). Своим упрочением обозначенная идея обязана и успехам экспериментального естествознания Нового времени, которое воочию продемонстрировало принципиальную воспроизводимость в научном опыте подлежащих изучению фактов. Однако предпосылки осознания повторяемости не как эмпирического факта, а как закономерности, по-видимому, были заложены в недрах мифологического мышления (сравните: А.Х.Касымжанов, А.Ж. Кельбуганов, К.М.Сатыбалдина, 1977; Б.М.Кедров, 1961). Поэтому его компонент в снятом виде обязательно присутствует в современном научном мышлении.

На серьезные трудности научное мышление наталкивается тогда, когда пытается универсализировать содержание встроенных в него мифологем, конституировать их на правах объяснительных принципов.

С особой отчетливостью это проявляется в сфере социально-исторических дисциплин, т.к. их объектом является человеческий мир, пребывающий в вечном процессе саморазвития и поэтому ломающий логику любых мифологических циклов, в режиме которых его по традиции пытаются «удерживать». Генетическая психология порой стихийно следует логике мифа, пренебрегая логикой историко-теоретического обоснования (см.: Н. Werner, 1948). Психология, как и мифология, фактически абстрагируется от **самобытно-онтологического статуса духовного развития индивида, которое способно воплощаться и в исторически беспрецедентных результатах**, а не только репродуцировать ментальное достояние рода. Пусть читатель простит автора за трюизм, но развитие **на любом его уровне** — это всегда порождение существенно нового! Иначе это уже не развитие, а его имитация, модель, миф о нем, игра в него.

В этой ситуации вполне закономерна ориентация психологов на

конвенциональные критерии детского развития как усвоения готовых норм, эталонов и моделей социальной деятельности. Разумеется, всякие специально-научные критерии развития до известной степени конвенциональны, т.е. несут на себе печать тех условностей, которые налагает на них «джентльменский договор» представителей разных дисциплин. Для этих дисциплин привычен взгляд на развитие как на многоуровневую систему, на чем и базируется разделение труда между ними. Каждая из них пытается найти в этой системе свою уровневую нишу и «вписать» в нее собственный предмет. Разделение сфер влияния (уровней, ниш) опирается на принцип «Богу — Богово, кесарю — кесарево». В итоге лишь то, что происходит в надэмпирических инстанциях социального развития, наделяется предикатом объективной новизны, характер которой раскрывается философско-социологическими и историческими науками. Считается, что психическое развитие ребенка этими чертами не обладает, ибо протекает на качественно ином уровне. Да и развитием оно является только в силу того, что воспроизводит духовно-практическую квинтэссенцию истории. Социально-историческое развитие легитимизирует психическое. Вновь «срабатывает» логика мифа, элиминирующая самоценность особенных уровней развития.

Но по мере утраты этой самоценности проблема развития в целом незаметно редуцируется к более частной проблеме субординации его уровней, где «высшее» придает смысл «низшему». Этот смысл нет надобности конструировать заново — он уже «исторически задан».

Психологу и педагогу предстоит просто осознать его и в соответствии с ним проектировать технологии детского развития. На этом зиждутся конвенционально-психологические критерии развития в их производности, «вторичности» и внешней легитимизированности.

Вместе с тем, между «научным» и «мифологическим» подходами к моделированию человеческого развития имеется одно существенное различие. В мифологических моделях развития в большей или меньшей степени нивелируется его содержательно-процессуальная сторона.

Так, традиционный средневековый жанр жизнеописания — житие святых — как правило, оставляет под покровом тайны путь человека к святости. Человек либо внезапно переходит из греховного со-

стояния в святое, либо уже рождается святым, прижизненно лишь обнаруживая себя в этом качестве (А.Я.Гуревич, 1984. С. 144). Сходные мотивы имеются и в других мифологиях, возводящих развитие в ранг таинства (модель развития как сакральный «черный ящик»).

Наука, напротив, десакрализирует таинство развития, но делает это разными способами. К примеру, нетрудно увидеть, что натуралистическая научная мифология, утверждая возможность «биоэнетического кодирования» человеческих способностей и их последующего проявления в онтогенезе, отчасти напоминает средневековую. Психология, разделяющая принципы социально-исторического подхода, решает задачу «десакрализации» совершенно другим образом. Поясним это, воспользовавшись в качестве метафоры бинарной оппозицией «греховность — святость».

В противовес мифологии, психология, следуя вышеуказанным принципам, пытается дать содержательную характеристику зоны ближайшего и более отдаленного развития человека — от «греховности» (первозданного «инфантильного» состояния) до «святости» (конечного «социально-зрелого» состояния или промежуточных состояний на пути к нему), которыми могут быть, например, этапы формирования умственных действий или точки проживания кризисов возрастного развития.

Свой путь к «святости» «греховный» человек (ребенок) начинает с Другим человеком — готовым персонификатором состояния «святости» (взрослым). Впрочем, о какой-то изначальной абсолютной «греховности» здесь говорить не приходится: «греховный» с момента своего появления на свет сращен со «святым» в единый организм (диада «мать — дитя»). Поэтому современная психология — вслед за Л.С.Выготским (1983. С. 281) — признает младенца «максимально социальным существом», имея в виду то исходное влияние, которое оказывает на него уже социализированный взрослый. Взрослый социально опосредствует все акты жизнедеятельности младенца, располагая при этом как бы планом «путешествия через зону ближайшего развития» (У.Engestrom, 1987). В процессе реального развития ребенка он уточняет и корректирует этот план в деталях, сохраняя, однако, магистральное направление движения. Руководствуясь им, взрослый вычленяет социально предпочитаемые стратегии решения встающих перед

ребенком задач, т.е. средства достижения «социальной зрелости» («святости»).

По мере овладения этими стратегическими средствами «греховный» постепенно «интериоризирует» свои первые шаги со спутником и освобождается от необходимости в его непосредственной помощи. В конце концов, сам обретя состояние «святости», он превращается в потенциального спутника, который может провести другого «греховного» по уже известному ему пути. Но этот путь не просто известен лично ему, он освящен общественно-историческим опытом и освоен кооперированным человечеством. Ведь то, что человек субъективно переживал как напряженный и драматичный процесс собственного становления, было лишь вскарабкиванием карлика на плечи гиганта (И.Ньютон) при помощи разного рода социальных путеводителей. Вся совокупность вещей, созданных человеком для человека, может быть использована в функции таких путеводителей и призвана обеспечить надежную и социально оправданную технологию человеческого развития.

Разумеется, такой профанный «технологический» взгляд на развитие в принципе не смог бы вписаться в категории мифологии жизни святых. Тем не менее бросается в глаза черта, которая и в обсуждаемом ракурсе сближает мифологию и науку в их подходе к проблеме развития. Ни мифология, ни наука не дает содержательного ответа, почему избран **тот, а не иной** путь развития, и почему он повторяется со столь железной необходимостью. «Так было установлено во время оно», — твечает мифология, кивая на божество или «культурного героя». Но ведь и наука аналогичным образом апеллирует к безличному родовому субъекту и его коллективному историческому опыту. Для нее важен сам факт наличия этого опыта и его воспроизведения в деятельности ребенка — об этом ясно сказано в процитированном выше фрагменте текста А.Н. Леонтьева.

Так культура вовлекается в круговые протесовские циклы, где нет места для исторического формообразования — для порождения новых возможностей развития самоустремленных деятельных человеческих общностей или, по выражению Ф. Шеллинга (1987), «потенцирования». (В узком смысле слова такое развитие и можно назвать историей.) Содержание культуры по ходу своего циклического разверты-

вания в деятельности подрастающих поколений может принимать сколько угодно разнообразные иновплощения, но всегда будет возвращаться к своему первоначальному социально узаконенному и эталонизированному образу.

Но Леонтьев намечает и потенциальную точку размыкания мифологического цикла развития — момент **несовпадения** реальной индивидуальной деятельности ребенка с ее объективированной социальной моделью. Однако для него это уже второстепенный или, как он сам пишет, «другой вопрос». Несколько иначе оценивает ситуацию В.В. Давыдов, справедливо отмечающий, что специальная исследовательская задача состоит в разграничении смысла «адекватности» и «тождественности» применительно к соотношению индивидуальной и родовой деятельности (В.В. Давыдов, 1986. С.21). Как нам кажется, постановка такой задачи составляет предпосылку преодоления отчуждения психологии от истории. Это уже сохраняет надежду на демифологизацию психологии развития там, где это необходимо. Ибо сам факт указанного несовпадения (если не сводить его к банальному «отклонению от исходного образца») вынужденно обращает психологическую рефлексию к сфере исторического. К этой ситуации приложима простая метафора — магнит, который нельзя разрезать на два самостоятельно существующих полюса и изучать их изолированно друг от друга (Ф.Т.Михайлов, 1990. С. 110).

В.В. Давыдов предлагает фундаментальный ход — включить в предмет психологического анализа и ту общественную деятельность, которая результировалась в формах исторической культуры, — в той мере, в какой они деятельно присваиваются индивидом (ребенком) (В.В. Давыдов, 1986. С. 60). Генетико-психологическое тем самым должно получить содержательное обоснование в культурно-историческом материале. Тогда это знание будет безразличным и для историка. Ведь процессы присвоения опыта истории как опыта конструирования перспективы саморазвития и самоопределения человека в мире образуют относительно самостоятельный пласт объективной реальности исторического. Хотя бы уже поэтому призывы ограничить сферу влияния понятия присвоения, противопоставить его понятию творчества и т.п. представляются нам необоснованными. Присвоение культуры — это фактически единственная форма творчески-деятель-

ного самоосуществления ребенка в истории. Внутри нее специфическим образом обеспечивается не только преемственность, но и поступательность в развитии и культурного целого. (Аргументация этих положений будет приведена нами по ходу дальнейшего изложения.)

Генетическая психология традиционно избирала для себя более простой и удобный предмет исследования — условия и механизмы «интериоризации» индивидами отдельных составляющих социальной деятельности, по преимуществу — элементов ее операционно-технического состава. Этот предмет не требовал от психолога постигающей историко-логической рефлексии.

Проще, конечно, когда речь идет, скажем, об овладении ребенком исторически сложившимися сенсорными эталонами — обобщенными и утилизированными образцами и мерками чувственных свойств внешних объектов. Определенные в этих эталонах умения носят элементарный, массовидный, обыденный характер. Их историческое происхождение кажется очевидным, т.к. эмпирически подтверждено многовековой повседневной практикой людей. Очевидно, однако, что далеко не все порожденное во всемирно-историческом процессе многообразие проявлений человеческой чувственности может быть выражено в понятии сенсорного эталона. Это учитывают и сами сторонники теории эталонов, изучающие в тесной связи с ними различные формы ориентировочной деятельности, которая вбирает в себя компоненты поиска и экспериментирования (Л.А.Венгер, 1969; А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, В.П.Зинченко, А.Г.Рузская, 1967).

Феноменология эстетического созерцания также не укладывается в русле представлений об этих эталонах. Но эстетическая природа присуща всей чувственной сфере человека, а не только тем ее образующим, которые непосредственно сопряжены с освоением продуктов художественного творчества (см.: Р. Арнхейм, 1974). Еще И. Кант (1915) показал, что основа эстетического сознания — продуктивное воображение — организует, перестраивает, а отчасти и порождает содержание чувственного опыта. Э.В. Ильенков, продолжая эту линию, ставшую одним из лейтмотивов всей немецкой классической философии, писал, что всеобщие, исторически развитые формы эстетического созерцания — формы воображения — служат своеобразным ключом к пониманию сути простейших актов человеческой чувственно-

сти (Э.В. Ильенков, 1968. С. 275). Эти формы (как и все прочие творческие способности) аккумулируют в себе культурные нормы и «модели» человеческой креативности. Подобно сенсорным эталонам, они вызревают в истории и присваиваются в онтогенезе. Но в отличие от сенсорных эталонов — прикладных орудий социализации индивида — они принадлежат иному, глубинному измерению культуры; процессы их межпоколенной трансляции и освоения в онтогенезе имеют другие закономерности и механизмы. Иначе говоря, при обосновании идеи историзма в психологии развития необходимо опираться на классический методологический регулятив: «высшее — ключ к познанию (преобразованию) низшего».

Этот регулятив, конкретизирующий диалектический принцип единства **исторического и логического** (см.: Э.В. Ильенков, 1984; С.Н. Мареев, 1984; Принципы диалектики..., 1984 и др.)*, многократно и успешно применялся в социогуманитарном и естественнонаучном познании. Им руководствовались, например, такие разные ученые, как К. Маркс и В.И. Вернадский.

«Сам исторический процесс развития предмета, — писал Э.В. Ильенков, — существенно облегчает задачу теоретика, поскольку постепенно стирает с облика конкретного те его случайные, исторически преходящие черты, которые лишь загораживают его необходимо всеобщие «параметры». Здесь акт абстрагирования — акт различения конкретно всеобщего от чисто случайного и неважного — прodelывает за теоретика сам исторический процесс. Высшая стадия воочию демонстрирует «высшую и незамутненную истину» низших стадий развития» (Э.В. Ильенков, 1984. С.245). Та же мысль была выражена еще в афористической формуле К. Маркса: «Анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны» (К.Маркс. Т.12. С.731).

К настоящему времени нами предприняты попытки конкретизировать эту мысль применительно к изучению проблематики развития творческого потенциала на разных ступенях образования (В.Т.Кудряв-

* Конкретизация этого принципа в его общей форме применительно к анализу проблем психологии развития осуществлена в работах В.В. Давыдова (1986; 1996). Автор распространяет его прежде всего на область исследования связей исторического и онтогенетического развития человеческого сознания.

цев, 1992), а также в ходе реконструкции современного исторического типа детства и проектирования систем развивающего дошкольного образования (В.Т. Кудрявцев, 1997; В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, 1997). В частности, при этом в качестве предмета исследования (и проектирования) избиралась не обыденная психология и поведение ребенка, а способы освоения детьми высших — всеобщих исторически развитых форм креативных способностей. С позиций такого анализа новые свойства и очертания приобретала и сама «обыденная» картина развития.

Внутренняя логика идеи историзма в генетической психологии требует **подчинения** вектора движения научной мысли «от низшего — к высшему» вектору движения «от высшего — к низшему». Вклад Л.С.Выготского в разработку этой идеи был во многом определен тем, что он **вначале** формулировал свое понимание культурно-исторической детерминации индивидуального сознания на материале анализа «высшего» — психологии искусства (см.: Л.С.Выготский, 1987) и только **затем** распространял его на сферу исследования простейших утилитарных (инструментально опосредованных) психических актов. В дальнейшем эта логика исследований была в школе Выготского отчасти нарушена. Намного позже ее представители вновь вернулись к осмыслению особенностей развитых, несущих в себе заряд креативности сфер человеческой психологии — произвольного движения (А.В.Запорожец, 1986), свободного действия (В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов, 1994), творческого действия (Б.Д.Эльконин, 1995), теоретического мышления (В.В.Давыдов, 1972, 1986, 1996), воображения (О.М.Дьяченко, 1988), индивидуальности и личности (А.Г.Асмолов, 1990), высших форм переживания (Ф.Е.Василюк, 1984) и др.

На наш взгляд, вытеснение «высшего» «низшим» при анализе исторической природы психического развития человека является одним из источников мифологизации предмета генетической психологии.

1.4. Источники мифа о детском развитии

Мифологическая доминанта современного психологического мышления бесспорно укоренена онтологически. В истории человечества на миф всегда возлагалась и до сих пор возлагается ответствен-

ная социально-педагогическая функция — обеспечение преемственной связи поколений. Человеческое развитие не только мыслилось, но и реально строилось как Посвящение — вхождение в исторически предустановленный хронотоп мифа. С этим В.Х. Килпатрик, крупный американский педагог-реформатор и последователь Дж. Дьюи, связывает даже появление на исторической арене особого социального института — школы. По его мнению, если на ранних этапах истории подрастающие поколения непосредственно наблюдали и переживали родовые ритуалы, то со временем подготовка к ним сама стала ритуалом — тогда и «в сущности возникла школа, истинным делом которой было посвящение юношества в некоторые части родового ритуала со всеми сопровождающими их установлениями» (В.Х. Килпатрик, 1930. С. 39-40).

Приведенная характеристика может показаться односторонней, однако, в ней схвачена важная черта школы в период ее зарождения.

Но вот что пишет цитируемый автор о более поздних типах образования: «Раз отработанное содержание программ могло ... себя переживать после того, как оно отслужило прямую службу. Например, у одного из племен американских индейцев был найден ритуал песни, слова которых не могли быть понятными, так как племя под давлением обстоятельств давно уже заменило старый язык новым. Песня по-прежнему выполняла свое ритуальное значение, но при этом ее функция стала совершенно условной. Пример этого является крайностью, но подобная тенденция часто повторяется в истории школьных программ» (Там же. С. 40).

Думается, что сказанное автором и сегодня звучит весьма актуально. Обратной стороной «условности» содержания современного образования является общеизвестное: отлученность этого содержания от историко-культурных корней, отсутствие его связи с перспективными тенденциями общественного развития, его безадресность по отношению к индивидуальным и возрастным особенностям детей, бытующее расхождение «науки» и «учебного предмета» и т.д. Подобно песне американских индейцев, оно во многом сохраняет лишь ритуальное значение, даже если его текст в духе времени переводится на компьютерный язык. Это отражает общую мифологическую тенденцию традиционной системы образования, уже давно превратившуюся

в систему воспроизводства мифа о природе детского развития. Попытки ее совершенствования взрослым сообществом (в том числе — и на научной основе) чаще всего не затрагивают представлений об этой природе и выливаются в создание новых «имитационных» (мифологических) моделей развития. Одно из немногочисленных исключений — экспериментальная система развивающего начального образования, созданная научным коллективом под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова.

Мифологическая ориентация психолого-педагогических наук имеет и более глубокие объективно-исторические основания. Дело отнюдь не только в том, что социум проецировал свои мифы о развитии на реалии детства, а психология, педагогика и др. «онаучивали» и достраивали их. Объективным источником мифа служит «привязанность» человека к определенным **циклам воспроизводства его жизни — внешним и внутренним**. Так, для архаического и средневекового человека это были природные циклы, зависимость от которых смогла преодолеть научно-промышленная революция Нового времени. Это долгое время накладывало свой отпечаток и на уклад жизни, например, российского села, где «для детей дошкольного возраста от Владимира «Красного Солнышка» и поныне (речь идет о начале XX века. — В.К.) не было уделено надлежащего внимания ни семьей, ни школой. Зимой уделом их служила пресловутая печь, с которой они улавливали, можно сказать, не слишком членораздельные звуки домашней речи, а весной — зеленый луг с неизменными объектами пастьбы: птицей, телятами и... грудными ребятами» (М.М.Соколов, 1916).

Для промышленной цивилизации зависимость от природных циклов перестала быть абсолютной. Но развитие промышленности вовлекло человека в новые циклы воспроизводства жизни — технические и технологические, включая социальную технику и технологию. Едва ли уместно было бы сегодня возрождать умонастроение луддитов. Однако не может не настораживать и то, что социальные модели развития современного ребенка задаются в категориях компьютерных и прочих «технологических инициаций». Самоцельное обогащение технологической инфраструктуры детского развития способно привести в XXI веке (если учесть тенденцию нарастания «технологического бума» в предверии нового столетия) к обеднению содержания этого

развития. Подмена принципа «развитие на базе технологических циклов» принципом «развитие в рамках технологических циклов» может знаменовать собой еще один роковой шаг к глобальной «антропологической катастрофе» (М.К. Мамардашвили).

Циклический характер организации жизнедеятельности человека (вернее — его абсолютизация) задает мифотворческую направленность современного практического и научного сознания. Этим объясняется та настойчивость, с которой носители последнего (на уровне надсознательной установки, по М.Г. Ярошевскому) воспроизводят рекапитуляционистский миф о развитии. Этот миф не относится к категории произвольных вымыслов, он вполне адекватно отражает исторически ограниченную форму социального бытия людей.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что разнообразные эмпирические факты, полученные в кросскультурных, психолого-исторических и др. исследованиях оказываются легко приводимыми к мифологической фабуле развития. Это значит лишь одно: данная фабула представляет собой **реальное основание** детского развития, проектируемое миром взрослых. Но ею ни в коем случае не исчерпывается **реальное богатство** возможных траекторий и перспектив психического развития ребенка и исторического развития детства как социокультурного феномена.

Определенные гарантии для преодоления гипермифологизма психологического мышления предоставляет изучение динамики субъективного мира человека в условиях радикальных социальных изменений (см., например: А.В. Брушлинский, 1984; В.М. Слущкий, 1995; Ю.-П. Хяюрюнен, 1991). Однако такие изменения часто характеризуются низвержением одних мифов и воцарением других. Поэтому даже беспристрастный, лишенный конъюнктурных устремлений психолог попадает во власть опасности простого сопоставления разных мифологических моделей развития.

Кроме того, тезис «развивающееся сознание в развивающемся обществе» не поддается однозначному толкованию. Его можно истолковать и так: психическое развитие должно сообразовываться, подстраиваться под новые приоритеты и темпы социального — идти в арьергарде его авангарда. История знает тому много свидетельств. Известен, например, факт: стоит зародиться какой-либо новой социаль-

ной тенденции (да и просто модному поветрию), как «по велению времени» сразу же приступают к перестройке института обучения и воспитания, модернизации содержания и форм детского развития. На этой волне взрослое сообщество не только перестраивает учебные программы и планы, но и меняет по своему усмотрению календарные сроки детства и отдельных детских возрастов, пытается вносить коррективы в динамику развития ребенка, придает развитию новые целевые ориентиры. Как правило, все эти акции упреждаются созданием новой социально-мифологической базы, которая и легитимизирует их.

Достаточно вспомнить масштабные реформы американской школы 20-х годов и советской — 60-х и 80-х годов. Не вдаваясь в оценку этих реформ, подчеркнем, что иницилирующее их взрослое сообщество всегда исходило из социально-педагогического табу: ребенок не должен бежать впереди локомотива истории, тем более — прокладывать новое полотно (сравните: П.Бюхнер, Г.-Г. Крюгер, М.Дюбуа-Реймон, 1996). Развитие, таким образом, совершается в согласии с изменяющимся, но всегда заранее **устанавливаемым** масштабом (перефразировка известного положения К.Маркса — Т. 46. Ч. I. С. 476).

Ведь даже так называемое **опережающее** образование выступает проекцией некоторого возможного, нередко — мифологизированного, образа социального будущего, сложившегося в сознании взрослого сообщества. При этом образование рассматривается как своеобразная «экспериментальная площадка» цивилизации. Однако и здесь подрастающим поколениям предлагается идти по пути «имитационного моделирования» деятельности взрослых людей, пусть — будущей, той, которой еще предстоит совершиться. **Актуальный** исторический смысл образования и детского развития подменяется социально-педагогическим зондированием сферы будущего, которая уже спроектирована взрослым сообществом.

Означает ли, что миф о человеческом развитии является вообще непреодолимым — в теории и на практике? Мы полагаем, — не означает. Путь его преодоления вполне очевиден. Это историко-социологический и психологический анализ действительной **меры участия** индивидов в конструировании новых форм общественной жизни (об основаниях такого анализа см: Э.В. Ильенков, 1979). В целом, только прослеживание конкретных способов включения индивидов в процесс

построения новых структур исторической реальности внутри системы различных культуротворческих, социально-инновационных практик, прежде всего — образовательной (см.: В.В. Давыдов, 1995, 1996; J. Goodnow, P. Miller, F. Kessel, 1994) позволяет сегодня по-новому сформулировать идею историзма в генетической психологии.

Говоря об образовательной практике, мы имеем в виду практику *развивающего образования*. Работа по проектированию содержания и форм последнего может оправдать ожидания лишь при условии ее включения в широкий исторический и социокультурный контекст. Ведь развивающее образование призвано обеспечить ребенку **развитое детство** (В.Т.Кудрявцев, 1997).

Понятие «развитое детство» введено В.В. Давыдовым (1979). По мнению автора, этот — **современный** — тип детства отличается развернутой и четкой дифференциацией входящих в него возрастов (младенчество, ранний возраст, дошкольное детство, младший школьный возраст и др.); в таком виде он должен быть прожит и пережит каждым ребенком (Там же. С. 113). Придерживаясь этой трактовки, мы, во-первых, будем применять понятие развитого детства по отношению прежде всего к дошкольному детству, а, во-вторых, вкладывать в него некоторый дополнительный смысл (см. последующие книги).

Развитое детство — понятие в первую очередь **культурно-историческое**, чем и продиктована необходимость его рассмотрения не только с психолого-педагогической, но и с историко-культурологической и историко-социологической точек зрения. Условия, механизмы и закономерности психического развития современного ребенка не могут быть поняты вне такого рассмотрения.

ГЛАВА II.

ДЕТСТВО КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1. Детство — предмет полидисциплинарного исследования

Сегодня не подлежит сомнению то, что человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное **социокультурное** явление, имеющее **историческое происхождение и природу**. Одним из симптомов осознания этого является возникновение на протяжении последних 60-70 лет таких исследовательских областей, как культурно-историческая психология детского развития (Л.С.Выготский, 1983, 1984; Д.Б.Эльконин, 1978, 1989), этнография детства (М.Мead, 1964, 1967; М.Мид, 1988), история детства (Ph.Aries, 1973; Ф.Ариес, 1977), экология детства (U.Bronfenbrenner, 1979), культурологически ориентированная теория возрастного развития «эго» (E.Erikson, 1967; Э.Эриксон, 1996) и др.

Постепенно складываются предпосылки для выработки нового — *полидисциплинарного* подхода к рассмотрению широкого круга проблем обучения, воспитания и развития современного ребенка на смену традиционному — *монодисциплинарному*. Продуктивные попытки синтеза детской психологии, логики и теории познания в трудах Ж.Пиаже — как бы ни оценивать его взгляды с позиций других концепций — лишний раз подтверждают эвристичность полидисциплинарного подхода (см.: Ж.Пиаже, 1969; J.Piaget, 1950, 1970).

Примером комплексного обсуждения проблем детского развития со стороны разных научных дисциплин может служить известная Женевская сессия исследовательской группы психологов при Всемирной организации здравоохранения (ее материалы частично опубликованы на русском языке в кн.: Развитие ребенка, 1968). В работе сессии принимали участие такие видные ученые, как физиолог Дж.Таннер, психологи Ж.Пиаже, Б.Инельдер, Р.Заззо, этолог К.Лоренц, этнолог М.Мид и др. Судя по опубликованным материалам, многие участники сессии

— представители различных дисциплин — продемонстрировали стремление и умение вести подлинный полидисциплинарный диалог. Благодаря этому, участникам удалось сохранить содержательную целостность объекта обсуждения (детского развития), сплотившего вокруг себя их усилия.

К сожалению, мы по сей день не располагаем работающей методологией полидисциплинарного изучения проблематики человеческого детства, на которую можно было бы опереться при проведении конкретных исследований. Однако есть основания полагать, что научные знания о детстве в ближайшей исторической перспективе смогут стать синтетическим продуктом, производимым силами целого семейства разных дисциплин (общественно-гуманитарных, естественных, технических). На этой базе совершенно новый образ, видимо, приобретет и образовательная практика (см.: В.В. Давыдов, 1995. С. 111-112). По крайней мере, монодисциплинарный подход, осуществляемый средствами какой-либо одной науки (психологии, физиологии, педагогики и др.), уже сейчас утрачивает свою кредитоспособность при решении вышеуказанного круга проблем. Он попросту не отражает реальной **целостности** своего объекта (детства), который все более **усложняется** по ходу исторического развития.

Первоначально многие поиски и находки в сфере исследования социокультурных проблем детского развития стимулировались отнюдь не рефлексией по поводу подобных исторических метаморфоз. Здесь необходимо уточнение.

В «умозрительном» плане социокультурный статус и исторический смысл человеческого детства под определенным углом зрения анализировался еще в гегелевских работах «Феноменология духа» и «Философия духа» (см.: Гегель, 1959, 1977). К наследию немецкого классика мы будем периодически возвращаться по ходу дальнейшего изложения. Сейчас нас интересует другое — специфика постановки проблемы культурно-исторической природы детства в плоскости **специально-научного** сознания. Подчеркнем: речь идет именно о **природе, сущности**, т.е. **порождающем основании**, а не об одном из многочисленных **факторов-предпосылок** детского развития. К числу аналогичных факторов психо-

логами традиционно относились, например, конструкты общественного опыта, что само по себе еще не приводило к постановке указанной проблемы (см. гл. I).

Лишь постепенно эта проблема начала превращаться в предмет конкретно-научного анализа, проводимого специальными методами. В итоге сложилась соответствующая эмпирическая база, вклад в формирование которой внесли историки, этнографы, антропологи, социологи, психологи и др. (В настоящей работе подробно не рассматриваются смежные с психологией направления современной гуманитаристики, которые так или иначе преследуют своей целью воссоздание истории детства и его социального профиля. Это сделано в книге И.С. Кона (1988); см. также: Этнография детства, 1983-1992).

Точкой отсчета в систематическом изучении проблем этнографии детства стали классические работы М. Мид — всемирно известной американской исследовательницы-антрополога (см.: М.Мид, 1964, 1967; М.Мид, 1988). С середины 20-х годов текущего столетия ею были развернуты широкомасштабные полевые исследования особенностей воспитания и развития детей, принадлежащих к архаическим культурам (этносам, населяющим острова Самоа, Новая Гвинея, Бали). При этом использовался и психологический инструментарий — прожективные методики, тесты умственного развития и др. Последнее явилось не случайным. Будучи психологом по образованию, М.Мид пронесла живой интерес к проблематике генетической психологии через всю свою творческую биографию, работая в тесном контакте, порой даже в сотрудничестве с ее выдающимися подвижниками (Дж.Болдуином, Ж.Пиаже и др.).

В итоге исследования Мид выявили нечто большее, нежели просто различия в способах и эффектах социализации подрастающих поколений, присущих разным культурам и этносам. За этими различиями проступила конкретно-историческая специфика тех **нормативных моделей** построения социальной деятельности, т.е. принципов воспроизводства **деятельных способностей**, которые укоренились в данных культурах (этносах).

Работы М. Мид позднее неоднократно подвергались критике

(например, за фактическое следование их автора натуралистической доктрине изначальной «психической общности» людей при объяснении генезиса культуры*). Однако во многом благодаря этим работам социально-исторические детерминанты детского развития, взятые в конкретных этнокультурных контекстах, превратились в нечто предметное и зримое — доступное изучению на уровне конкретно-научного анализа. В культуре был увиден **фактический демиург детства** (И.С. Кон, 1988).

Но был ли увиден в детстве **культурно-исторический феномен**, т.е. нечто такое, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии уже не представимо? Для полидисциплинарного анализа этот вопрос принципиален.

Не только представители психолого-педагогических дисциплин, но и историки, антропологи, этнографы в большинстве случаев ограничивались анализом многоплановых влияний культуры на формирование «института» детства. В результате конструировался особый образ детства, хотя и имеющий свои эквиваленты в реальности, но все-таки заданный в абстрактном ракурсе сложившегося отношения мира взрослых к миру детства. Тем не менее, он претендовал на универсальность, возможно, в силу отсутствия конкуренции.

Однако вне поля зрения исследователей оставался другой социокультурный и психолого-педагогический вектор. Речь идет об отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этом аспекте может быть выявлен другой образ детства, обладающий чертами развитой органической — самобытной и самооценной — целостности.

Возникает вопрос: чем же определяется целостность этого образа? Где искать его всеобщую, исторически развитую форму? Что в нем соотносимо с «анатомией человека», а что с «анатомией обезьяны» (если воспользоваться выражением К.Маркса)?

* Сходную доктрину развивал К. Леви-Стросс (1985), усматривавший корни ментального единства человеческого рода в сфере бессознательного. В последнем его позиция частично совпадает с основными положениями теории архетипов К. Юнга и концепции структурного психоанализа Ж. Лакана.

Общий ответ на этот вопрос таков. Для обоснования самоценной природы детства как целостного образования, прежде всего, необходимо обратиться к «высшему» ярусу его многомерной онтологии. Этому ярусу соответствуют философско-социологический и историко-культурологический планы анализа явлений человеческого детства. Предметом анализа здесь служит самобытный социокультурный статус детства. В абстракции от него самобытность других, «низлежащих» уровней названной онтологии (психологического, физиологического и т.д.) не поддается сколь-нибудь продуктивному осмыслению.

Всемирная история детства пока не написана — не только в силу недостатка соответствующих фактических материалов, но и по причине отсутствия **теоретического понятия о детстве**, позволяющего под определенным углом зрения собрать и систематизировать эти материалы. Однако уже сейчас с известной долей вероятности можно судить о следующем. Самобытный социокультурный статус детства оформился не сразу, а на относительно поздних этапах исторического развития последнего. Такие исторические события, как выделение детей из взрослого сообщества, зарождение в общественном сознании рефлексии по поводу своеобразия внутреннего мира ребенка и др., при всей своей важности еще не вели к завоеванию детством этого статуса (см. п. 2.2). Это произошло позже.

Внутренне недифференцированное, неразвитое — хотя уже и выделившееся на правах особого возрастного периода — детство едва ли может быть признано самоценным с социокультурной и исторической точки зрения. Это, в частности, относится к ранним этапам эмансипации детского сообщества от взрослого, его первоначального самоопределения в игровой деятельности. Так, рассматривая ряд ключевых вопросов истории игрушки, Д.Б. Эльконин (на его концепции мы подробнее остановимся в п. 2.3) отмечает, что в первобытном обществе «ребенок овладевал луком, и взрослые были крайне заинтересованы в том, чтобы ребенок владел этим оружием в совершенстве.

Но вот появилось огнестрельное оружие. Лук по-прежнему остается в руках детей, но теперь действие с ним уже непосредственно не связано со способами охоты, и упражнения с луком используются для развития некоторых качеств, например, меткости, необходимых охотнику, пользующемуся и огнестрельным оружием» (Д.Б. Эльконин, 1978. С. 39).

Итак, стрельба из игрушечного лука — это именно игра, а не трудовая пропедевтика. Вместе с тем известно, что отношение взрослых и детей к этому занятию всегда характеризовалось ответственностью и серьезностью. В сущности, оно представляло собой особую форму инициации мальчиков; умением метко стрелять измерялась степень социальной зрелости будущего мужчины — защитника и добытчика. Одновременно достигалась и дидактическая цель — привитие общих навыков пользования оружием. Таким образом, проявляется общая тенденция: на начальных этапах истории детства не всегда удается прочертить четкую и однозначную грань между игрой, научением и трудом (см.: Н.А. Бутинов, 1992. С.76-78). Разумеется, сами дети могут субъективно переживать опосредованно обучающую и «иницирующую» их игру как развлечение. Реально так и происходит.

Однако игра пока целиком включена в систему воспроизводства унифицированных форм и средств жизнедеятельности взрослых, является одной из поточных линий социализации подрастающих поколений, частью и механизмом «педагогической машины» общества. Ни игра, которая служит важнейшим средством введения детей в мир взрослых, ни детство вообще как период жизни, специально предназначенный для такого введения, строго говоря, не обладает в этом случае самобытным социокультурным статусом.

Тем не менее, проекция этого исторически преходящего положения вещей на реалии современного детства была бы неправомерной. Конечно, многие тенденции, наметившиеся еще на заре истории детства, прослеживаются и сегодня. Но в контексте современности они перестают быть доминирующими.

В этом контексте отчетливо встает проблема детства как культурно-исторического феномена, а не просто продукта развития. Будучи лишенным какой бы то ни было автономии и самоценности в **историческом смысле** и сведенным к простой кальке с исторического движения, детство в целом утрачивает свою феноменальность. Ведь в сфере анализа феноменов господствует бескомпромиссное, жесткое правило: все или ничего! П. Тейяр де Шарден (1987. С.36) писал, что видит в человеке только лишь феномен, но зато уж весь феномен. По мнению выдающегося ученого, чтобы разглядеть в человеке феномен, нужно поместить его в «центр конструирования универсума», развер-

нув «однородную и цельную перспективу нашего всеобщего опыта, распространенного на человека...» (Там же. С. 38, 39). Разумеется, мы не претендуем на решение сходной задачи применительно к исследованию проблематики детства. Пока нам важно обратить внимание на существование самой такой возможности, которая на деле является необходимостью.

Сложившиеся концептуальные схемы уже давно «не справляются» с постоянным приростом конкретных фактов о развитии ребенка, они «не проницаемы» для нового эмпирического опыта. Но главное даже не в этом. В возрастной физиологии, детской психологии, педагогике пока еще не нашла своего места идея глобальной феноменальности человека, т.е. феноменальности в высоком — шарденовском смысле этого слова. Одним из немногих ученых, кто стремился осмыслить детство в его универсальной исторической (и даже филогенетической) уникальности, был Д.Б. Эльконин. Свой замысел он планировал воплотить в книге «Человеческое детство», которую так и не успел написать.

Большинство работ по истории детства страдает описательностью. Это легко объяснимо. В самом деле, разве заслуживает чего-то большего нечто, составляющее всего лишь частное следствие, простую производную (притом — далеко не первой степени) от тех событий, которые разыгрываются на сцене «большой истории», в ее эпицентрах? Эрик Эриксон справедливо посетовал: в исторических, социологических и др. гуманитарных трудах мы почти не найдем даже упоминания о том, что все народы, все люди являются выходцами из детской (Э.Эриксон, 1996. С. 42). Но ведь для историка этот факт самоочевиден. Самоочевиден настолько, что им можно пренебречь, как психолог, изучающий восприятие, пренебрегает цветом глаз испытуемого.

Впрочем, Эриксона, развивающего модернизированный вариант психоаналитической парадигмы, интересует в первую очередь то, как выходцы из детской, став уже взрослыми людьми, способны влиять на ход истории человечества. По его мнению, психоанализ «позволяет увидеть в истории человечества гигантский метаболизм индивидуальных жизненных циклов» (Там же. С. 43). Получается почти по Марксу: «...Общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития, сознают ли они это, или нет» (К.Маркс,

Ф.Энгельс. Т.27. С.402-403). Однако Эриксон оставляет в тени другую, не менее важную, сторону дела — возможность актуального психологического и пр. вклада подрастающих в историческое развитие того социокультурного целого (например, этноса), к которому они принадлежат. Это и понятно: психоанализ внутренний мир ребенка интересуется лишь постольку, поскольку в нем преформируется будущая драма личности взрослого человека. Сходная установка проецируется им и на историю детства.

Примечательно и другое высказывание Эриксона: «...Психоаналитик являет собой необычный, возможно новый тип историка. Вверая себя влиянию наблюдаемого, аналитик оказывается частью изучаемого исторического процесса. Как терапевт, он должен сознавать собственную реакцию на наблюдаемое; его «уравнения» наблюдателя становятся самыми близкими ему инструментами наблюдения» (Э.Эриксон, 1996. С. 43).

Пожалуй, пафос этого тезиса мог бы поддержать любой представитель школы Л.С. Выготского. В понимании Эриксона психоаналитик, по существу, становится «психотехником», конструирующим предмет своей работы, шаг за шагом воссоздавая его реальную историю. И это не только индивидуальная история. Работа с бессознательным пациента всегда предполагает реконструкцию его архетипической структуры (К. Юнг), имеющей надындивидуальное историческое происхождение. Попытки «историзации» психоанализа в русле неофрейдизма (интенцию к чему задал сам З. Фрейд — 1923) в этом смысле весьма показательны (см. подробнее: В.М. Лейбин, 1990. С.182-208). Так и в поле зрения психологов школы Выготского оказываются не наличные психические способности, а смоделированный средствами формирующего эксперимента процесс их исторического происхождения. Иначе говоря, перед нами тот уникальный случай, когда гуманитарная дисциплина стремится строить собственный предмет в соответствии с объективно-исторической логикой его становления. Но тогда неминуемо встает вопрос: а как обеспечить это соответствие? Ведь, по выражению Ф.Т. Михайлова, «эксперимент» психологов начался прежде, чем кто-то впервые осознал себя психологом. Первый психологический эксперимент над людьми поставила сама история, объективным ходом которой было порождено все многообразие духовных челове-

ческих способностей и свойств (Ф.Т. Михайлов, 1990. С. 78). Историки в большинстве своем не проявили особого интереса к результатам этого эксперимента, а психологи-профессионалы в нем не участвовали. Остается не совсем ясным, средствами какой научной дисциплины может быть воспроизведена история психического развития человека, история детства, да и каким должны быть сами эти средства. Можно, конечно, предложить очередной полидисциплинарный гибрид, выделив для него специальную предметную область на «стыке» психологии и истории. Однако эта сугубо организационная мера сама по себе вряд ли ослабит напряжение острых противоречий, подобных тем, с которыми столкнулась психология при обосновании принципа историзма (см. гл. I).

Продуктивная постановка проблемы предполагает в первую очередь выработку четкой и определенной позиции относительно исторического статуса изучаемого предмета — развивающегося организма человеческого детства. Мы предлагаем трактовать детство, по крайней мере — современное, **развитое**, как глобальный культурно-исторический феномен. Историческая (а не только психофизиологическая, онтогенетическая и т.п.) феноменальность детства — сегодня реальный факт. От него нельзя отвлечься ни в процессе научно-теоретического постижения сущности детства, ни в ходе проектирования исторически новых форм воспитательно-образовательной практики. С осознанием именно этого факта мы связываем **начало нетрадиционного видения** полидисциплинарной проблемы «детство в системе культуры».

2.2. Идея самоценности детства и трудности в ее обосновании

В настоящее время уникальность детского возраста в жизни отдельного человека общепризнана. Между тем онтогенетическая уникальность всей когорты детских возрастов конституируется культурно-исторической самобытностью детства. Попытки осмыслить эту уникальность, не выходя за рамки онтогенеза, рано или поздно терпят фиаско (что, к сожалению, не учитывается в современной психологии и педагогике).

Остановимся на этом подробнее. Идея самоценности детства имеет длительную историю, хотя до сих пор многим кажется оригинальной и передовой. В научной педагогике этот взгляд манифестируется начиная с Ж.-Ж.Руссо, однако, свое фундаментальное обоснование находит лишь в XIX в. (концепция Ф.Фребеля (1913; 1974) и др.). В дальнейшем он получил свое развитие в русле теории свободного воспитания (К.Н.Вентцель, 1918). Особый вклад в его формирование внес замечательный польский педагог-подвижник Я.Корчак (1990).

Что касается генетической психологии, то она восприняла идею самоценности детства как аксиологический ориентир научной деятельности в XX в. (если иметь в виду общий пафос работ П.П.Блонского — 1964, А.Валлона — 1967 и особенно А.В.Запорожца — 1978, 1986).

Однако ни психология, ни педагогика и по сей день не превратила эту идею в отрефлексированное основание, на котором можно было бы построить принципиально новую парадигму детского развития.

Так, именно исследователи школы Выготского раскрыли глубокое своеобразие отдельных сторон психического развития ребенка дошкольного возраста. Однако, на наш взгляд, эвристическое значение их работ было существенно сужено ориентацией на тезис о взрослом как монопольном носителе заданной идеальной формы развития. Видимо, осознавая это, в конце 70-х — начале 80-х годов А.В. Запорожец стал настаивать на изучении психического развития как процесса *саморазвития*, спонтанного саморазвертывания внутренних противоречий деятельности ребенка (не отказываясь, что очень важно, от принципа общественно-исторической детерминации развития) (А.В.Запорожец. Научная концепция НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. — Архив НИИ дошкольного образования и семейного воспитания РАО).

Так или иначе, но идея самоценности детства до сих пор не получила статуса методологической идеи, оставаясь, скорее, элементом научной «идеологии» (или точнее — аксиологии).

Впрочем, правомерен вопрос: а нужно ли это? Ведь для многих психологов и педагогов, практиков системы образования самоценность детства видится чем-то самим собой разумеющимся. Надо ли сегодня специально доказывать, что ребенок — это не маленький взрослый, что он обладает своей неповторимой психологической спецификой,

которая имеет право на существование и с которой надлежит считаться. Противоположный взгляд есть лишь «фундаментальный педагогический предрассудок» (А.М.Сидоркин, 1992. С. 6), по недоразумению сохранившийся в сознании взрослых, которым достаточно лишь «прозреть» и признать идею самоценности детства.

Конечно, сейчас никто уже (по крайней мере — в открытой форме) не стремится узнавать в ребенке маленького взрослого. Напротив, общим местом в психолого-педагогических трудах стала ссылка на «специфику и самоценность», например, дошкольного детства. Для многих оно — пора «закладки всего и вся», где вершится судьба будущего развития. Исследователи при этом справедливо стремятся вычлениить те конкретные психологические завоевания дошкольного возраста (воображение, образное мышление, категориальное восприятие, разумные эмоции, произвольность и др.), которые имеют непреходящее значение для последнего. С этим обычно и связывается своеобразие дошкольного детства. Но обратим внимание: упор фактически делается на то, что духовные приобретения дошкольника обслуживают прежде всего **цели дальнейшего развития**. Однако тогда — вопреки желанию психологов и педагогов — стирается и уникальность данного периода развития.

Получается, что новообразования этого периода только для того и возникают, чтобы обеспечить затем социально и психологически безболезненный переход ребенка на последующую ступеньку лестницы взросления-развития, а в пределе — его включение в общественно полезную деятельность взрослых людей. Поэтому некоторые психологи и педагоги предпочитают говорить о развитии у дошкольника именно **предпосылок** тех или иных человеческих способностей (а не самих этих способностей).

Так вновь оживает в теоретических выкладках, да и в реальном педагогическом процессе, казалось бы, уже изжитый и забытый — старый образ «ребенка-полуфабриката». Не пущенный в здание психолого-педагогических дисциплин через парадную дверь, он легко проникает туда через окно. В итоге современный исследователь закономерно связывает источники детского воображения исключительно с построением «воображаемой ситуации» при принятии игровой роли взрослого (а саму игру — с моделированием социальных отношений

взрослых), восприятие и образное мышление — с освоением системы эталонов познавательной деятельности взрослых людей, разумные эмоции — с обобщением переживаний по шкале ценностей взрослого сообщества, произвольность — с управлением своим поведением через «интериоризированный» образ взрослого человека. Этот список может быть продолжен.

Но тогда все «специфически детские способности» придется объявить чем-то «промежуточным», подчиненным и обслуживающим, а вовсе не определяющим свособразие, и уж тем более — самоценность дошкольного детства. Скорее наоборот, в них, по этой логике, нужно видеть механизмы **взроslения** ребенка.

Сказанное выше не следует рассматривать как критику каких-то конкретных позиций ученых и практиков образования. Просто в данном случае они выступают лишь выразителями **типичных** установок мира взрослых, которые не так-то просто сломать. К тому же эти установки подпитываются реальным положением ребенка в системе социальных (в частности, образовательных) институтов. Они обязывают утверждать и «освящать» специфику детства как бы извне — образом будущей взрослости, который всегда довлел над детством. Это имеет глубокие исторические корни.

Для иллюстрации этого сделаем еще один, по необходимости, краткий, экскурс в область истории мифологического сознания.

Так, средневековая иконопись изобилует изображениями младенца-Христа (правда, с лицом взрослого человека). Согласно христианской традиции, младенец рассматривался как аллегория чистоты и безгрешности. Все это, однако, никак не определяло отношения взрослого сообщества к реальным детям. В средневековье их относили к неполноценным, маргинальным общественным элементам (А.Я.Гуревич, 1984; И.С.Кон, 1988; Ph.Aries, 1973).

Казалось бы, иное дело — японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка, открыто поддерживаемый институтом общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается «со стороны» — древним синтоистским культом почитания предков, которые находят свое продолжение в детях (Ю.Д. Михайлова, 1983). Ребенок, таким образом, упо-

добляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной, «коровьей», сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. Сходным образом и в маленьком ребенке японская традиция видит символическое воплощение духа предков, т.е. опять-таки **взрослых** людей. Их образом и «освящается» смысл специфических проявлений детства. Кстати, особыми привилегиями японский ребенок обладает до момента истечения календарных сроков дошкольного детства; в коридорах школы он попадает в довольно жесткую, авторитарно-нормативную систему социализации.

Так сходятся две, на первый взгляд, во многом противоположные культурные традиции (средневековая европейская и японская) в истолковании социальной ценности явлений детства. И та, и другая определяет и легитимизирует эту ценность извне — ценностью иного, более высокого порядка, заданной в инстанции мифа*. На этом же зиждутся закрепленные в культуре архетипы и метафорические образы детства: «дитя — носитель Вселенной» (Махабхарата, 1987); «младенец-бог», «вечный мальчик» (К.Г.Юнг, 1991); «детство как рай» (S.Bradley, 1991) и др.

Это же относится и к культуре детства в романтизме. Как справедливо отмечает И.С. Кон, «детские дети» романтиков на самом деле — вовсе не дети, а такие же **условные символы** (выделено нами — В.К.) некоего идеального мира, как «счастливые дикари» XVIII в. Детская невинность и непосредственность противопоставляется «извращенному» и холодному миру рассудочной взрослости... Хотя самоценность детства всячески подчеркивается, в романтических произведениях фигурирует не реальный, живой ребенок, а отвлеченный символ невинности, близости к природе и чувственности, недостающий взрослым. Культ идеализированного детства не содержал в себе ни грана интереса к психологии подлинного ребенка. Объективное изучение детства показалось бы романтику кощунственным (что вообще харак-

* Здесь можно провести параллель с тем типом аксиологии семейных отношений, когда дитя рассматривается только как символ (“плод”) любви своих родителей. Ему противостоит другой тип аксиологии, соответствующий взгляду на ребенка как на высшую инстанцию любви взрослых, носителя ее идеальной формы, или целостнообразующего начала (см.: В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева, 1995).

терно для мифологического сознания. — В.К.)...

Постулировав существование и самоценность особого мира детства, романтизм идеализировал его, превратив ребенка в миф, который последующим поколениям предстояло исследовать и тем самым развенчать» (И.С. Кон, 1983. С. 11).

На путь «исследования и развенчания» романтического и других мифов о детстве встала наука. Впрочем, при этом незамедлительно наметилась тенденция, которую мы проследили в предыдущей главе: более или менее успешно развенчав прежние мифы, наука предложила новые.

Например, к мифу в целях экспликации самобытного статуса детства апеллирует ортодоксальный психоанализ, создавший образ ребенка, радикально противоположный романтическому (этот образ можно назвать «драматическим»). Как известно, З.Фрейд усматривал в поведении и деятельности взрослого человека воплощение детских комплексов. Фрейда на данном основании можно было бы упрекнуть не только в пансексуализме, но и в «панифантилизме». Будь это так, Фрейд был бы первым ученым, взглянувшим в душу взрослого человека сквозь призму противоречий внутреннего мира ребенка. Но, увы, создатель психоанализа был далек от какого то ни было «панифантилизма». Ведь то начало, которое он заложил в фундамент субъективной сферы человека, — зарождающийся на самых ранних этапах детства эдипов комплекс — является чистой проекцией взрослого сознания, объективированной в древнегреческом мифе об Эдипе. Софокл, Гомер, Сенека, Стаций, Вольтер, Шелли и др. лишь по-разному художественно истолковывали этот миф. Но Фрейд пошел дальше — он «технологизировал» миф об Эдипе, превратил его фабулу в неотвратимый и повторяющийся закон психической жизни человека*, в ее энергичный источник.

К. Леви-Стросс (1985) абсолютно справедливо заметил, что фрейдовская трактовка эдипова комплекса несет в себе не способ научного

* Подчеркнем, что подобная трансформация самобытного мифа (а именно таков миф об Эдипе) в реальный «технологический цикл» психической жизни реальных людей является известным насилием над природой самого этого мифа. Миф об Эдипе, конечно, имеет много версий, а мотив отцеубийства вообще достаточно рас-

объяснения природы античных версий мифа об Эдипе (как полагал сам Фрейд и некоторые его комментаторы); она служит одной из его версий в ряду других, спроецированной на сферу психического развития.

Детскому возрасту в этой схеме, по существу, отводится скромная роль упаковки, в которую облекается онаученная мифологическая конструкция сознания мира взрослых, предназначенная для истолкования феноменов бессознательного и шире — психической жизни взрослого же человека. Внутренний ценностный смысл детства здесь вновь легитимизируется извне.

Однако с тем же мы сталкиваемся и тогда, когда обращаемся к научным теориям, внешне весьма далеким от мифологических представлений.

Так, С.Холл, раскрывая общекультурное значение знания о сущности человеческого детства, специально подчеркивает, что «дети не маленькие взрослые со всеми развивающимися способностями, но лишь в уменьшенном масштабе, а единственные в своем роде и весьма отличные от нас создания» (С.Холл, 1912. С. 24). Тем не менее С. Холл как представитель рекапитуляционизма в психологии и педагогике, заявляет вполне определенную позицию по отношению к исследованию проблем детского развития. Например, в предложенной им концепции детских страхов (см.: Там же. С. 292-444) он исходит из того, что в ребенке просыпается филогенетически древние пласты психики человека, оживают своеобразные ментальные формации палеолита. Современный ребенок не есть уменьшенная копия современного взрослого, но его страхи оказываются, по С.Холлу, аналогичными тем, которые испытывал первобытный взрослый. Ребенок боится не потому, что нечто составляет для него источник субъективно пережи-

пространен в мифологии. Однако самобытный миф, с которым А.Ф.Лосев (1991) даже отождествлял личность, есть уникальное, невоспроизводимое событие. Оно может быть лишь один раз разыграно в сфере “сакрального”, но не может быть повторено в сфере “профанного” (в этом отличие самобытного мифа от первобытного архаического). Разумеется, самобытный миф способен лечь в основу сюжета драматического произведения. Но это уже будет не сам миф, а его **идеальное представление** (в смысле Э.В. Ильенкова — 1991).

ваемой им опасности (реален он или иллюзорен, актуален или возможен — вопрос другой), а потому, что в его душе пробуждаются филогенетически сложившиеся структуры первобытного менталитета. Таким образом, автор формулирует преформистскую концепцию развития детских страхов. Но суть дела даже не в преформизме. В концепции С. Холла онтогенетическая природа детских страхов обосновывается внешним образом — через филогенетически закрепленные характеристики психических состояний его далеких предков — взрослых людей. Сходная логика прослеживается и в работах современных авторов (см. об этом: В.Т.Кудрявцев, 1997. С. 35-37).

Итак, идея самоценности детства вовлекается в своего рода порочный круг, который необходимо разорвать. Каков же выход из создавшегося положения? По нашему мнению, он связан с возможностью рассмотрения детства как самоценного образования во всей его гетерогенности. В этом качестве оно должно быть представлено на каждом из уровней анализа — от физиологического и психологического до социологического и исторического. Эта возможность обусловлена объективно. По мере исторического развития «многоярусная» онтология детства приобретает такую целостность и органичность, что образующие ее явления уже не могут быть квалифицированы в каком-то одном отношении (допустим, в психологическом) как аксиологически самодостаточные, а в другом (например, в историческом) — как «освященные» ценностями иного порядка.

Уникальность человеческого детства является результатом исторической трансформации его реального места в социокультурной системе. Во времени истории детство постепенно выделяется на правах производительного начала, все более определяющего бытие культурного целого и только потому — судьбу отдельного индивида. Оно обретает свою «макрокосмологию», переставая быть лишь «развивающейся производной» от «развивающегося социума».

Увидеть в детстве «планетное явление» (В.И. Вернадский), порождаемый всемирной историей источник саморазвития родовой культуры — не только «аккумулятор», но и «генератор» ее — такова общая теоретическая задача исторического исследования детства. Решение этой задачи связано с определением той общественно значимой функции, которую детство выполняет в системе исторической культуры,

— функции, присущей ему и только ему. Другими словами, речь идет о развивающей взаимодейстериинатии культуры и детства (как авангардной сферы самой культуры).

Во избежание недоразумений следует сразу указать на неправомерность отождествления понятий «культура» и «мир взрослых»*. Если бы они полностью совпадали, то все дело можно было бы свести к констатации того хорошо известного обстоятельства, что не только взрослые влияют на развитие детей, но и дети некоторым образом меняют жизненный уклад и менталитет взрослых. Достаточно напомнить старый афоризм: «мальчик — отец мужчины». Раскрывая содержание понятия культуры, неправомерно было бы опираться и на логику простого суммирования: «культура — это мир взрослых плюс мир детей».

Мы будем рассматривать культуру как особое метаизмерение человеческого бытия, которое создается благодаря совместным творческим усилиям взрослых и детей (хотя совместный как, впрочем, и творческий характер этих усилий далеко не всегда явен) и изнутри опосредствует их взаимоотношения. Культуросозидание и культуроосвоение — это общие функции целостного детско-взрослого сообщества. Первое и второе не разделены в качестве монополий между мирами взрослых и детей. Каждый из них выполняет и ту, и другую функцию, но в разных формах.

Раскрытию всех этих положений посвящено наше дальнейшее изложение. Их аргументация и развертывание предполагает обращение к **реальной истории детства**, воспроизведение ее **объективной логики**. В диалектике логическое это и есть историческое — только взятое в своей всеобщей форме, очищенное от случайностей и наплывов преходящего характера. С этих позиций мы будем смотреть на историю детства.

* “В соответствии с традиционным пониманием мир человека — это мир взрослого человека” (А.Б.Орлов, 1995. С.102).

ГЛАВА III.

К ПОНИМАНИЮ ЛОГИКИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

3.1. Исторические предпосылки развитого детства

Существование общей известной закономерности в ходе всеобщего развития ребенка (обобщаются) — эмпирическое утверждение, которое вращается вокруг бытия и не зависит от эмпирической истины и свободы в действии: ни постулат. Но это подобие: наиболее общие исторические изменения. Ни оспрашиваемых: это как правило, экономический рай, который является частью мира и детства — не мир и детства, а мир детства. Другими словами, это предположение является эмпирическим данностью, а исторический заданным.

История связана с тем, когда дети становятся самостоятельными в периоду детства и тем, что они делают в этот период. А с другой стороны — достаточно устойчивый факт. Так, лишь введением в обязательное школьное образование привели к возникновению такого феномена, как дошкольное детство. А с введением в обязательное образование в возрасте достаточно быстрого развития (В.В. Давыдов, 1979). Спираль знаний и навыков применения должна продолжаться.

Благодаря подвигам и фундаментальной введ: сокращению и увеличению человеческого детства и соответственно наметили, в истории как пространство как самостоятельное развитие. Это касается и общности: как седиарные границы детства и детства, лишь за последние 100 лет, и как как примерный пример четырех тысячелетий (его верхняя граница вместе с концом III-ти до 117-118 гг. до н.э. до детства в истории не просто биологическое «удлинение» (откуда введ: обитатели Земли и многолетнее развитие, обладающее малым длительным детством), оно имеет уже значительные видения: как структура и структура (сравнительно с этим миром) включены в это вид: и всевозможности (В.В. Давыдов, 1979; Д.Б. Эльманович, 1989; сравните: J. Q. Guille, 1988).

Таким образом, детство — это общественное и культурное историческое явление, которое имеет свое собственное развитие и развитие.

Разгадку тайны возникновения в истории человечества феномена детства нашел Д.Б. Эльконин (правда, его решение вызвало к жизни целый ряд новых проблем — см. ниже). В своих работах он обозначил объяснительную (каузальную) схему анализа предыстории и истории детства, которая позволила связать воедино многие ранее хорошо известные, но разрозненные друг с другом факты (см.: Д.Б. Эльконин, 1978, 1979). Ниже мы воспроизведем эту схему в собственной интерпретации.

На заре человеческой истории дети равноправно включались в коллективы взрослых, участвовали в совместном с ними производительном труде. Такое общество, по меткому выражению Эльконина, является «максимально комфортным», различные возрастные группы в нем еще не противостоят друг другу (Д.Б. Эльконин, 1979. С. 33).

На наш взгляд, эта ситуация непосредственно характеризует еще не историю, а **предысторию** детства; по отношению к нему применим термин **квазидетство**. Если верить фактам, в чистом виде последнее не свойственно сейчас даже представителям традиционных обществ. Однако его отдельные социальные и психологические черты еще обнаруживаются в некоторых из них. Так, опираясь на этнографические данные, Д.Б. Эльконин (1978) обращает внимание на следующие обстоятельства: у детей в ряде традиционных культур сюжетно-ролевая игра либо отсутствует вовсе, либо присутствует лишь в зачаточной форме. Это — признак невыделенности (или недостаточной выделенности) детского сообщества из взрослого, обусловленной определенным типом общественных отношений. Это и соответствует тому, что было обозначено нами термином «квазидетство».

Мы далеки от утверждения, что в подобной социально-исторической ситуации у детей вообще не было ничего специфического, отличающего их от взрослых (помимо особых функций в трудовых процессах, адекватных их психофизиологическим возможностям). У них были игры и игрушки. Как отмечает С.Л. Новоселова (1992. С. 4), в материальной культуре стоянок древнейшего человека присутствуют мелкие камни, кости животных, древесные и иные объекты, которые могли символизировать образ охотника, добычи, домашних и прочих животных. Эти предметы позднее стали достоянием **традиционных** игр, бытующих и у ряда современных народов (Там же). Но именно в

истории игры и игрушки с особой отчетливостью зафиксирован момент невыделенности детского сообщества из взрослого.

Первые игрушки (символические, образные и др.), как известно, возникли из культово-ритуальной предметной атрибутики взрослых. Но они не только возникли из нее, но и на протяжении долгого времени выполняли **одновременно** и игровую, и ритуальную функцию. Таковы, к примеру, мяч и кукла (В.П.Пряхин, 1993. С. 338).

Многие из традиционных (народных) игр несут на себе печать своего культово-ритуального происхождения. Так, в Киргизии вплоть до начала XX века существовала **полуигра, полумагическое действие, которое носило название *толго таи***. Процедура его состояла в том, что по определенным правилам складывались 40 камешков, по соотношению которых гадающий (играющий) пытался предсказать будущее человека (Г.Н. Симаков, 1984). К такого рода магическим манипуляциям, видимо, генетически восходит и *детская игра в камешки* (см.: М.А. Нарбашева, 1993). Эти манипуляции постепенно утрачивали свое ритуальное значение и приобретали смысл игровых действий, в конечном счете, направленных на развитие ловкости, глазомера, координации движений (Г.Н. Симаков, 1984. С. 88).

Весьма показательна в данном отношении аварская *игра в день рыбы* — М.А. Дибиров (1987). Воспроизведем ее описание подробнее.

В первую среду после выхода плуга подростки 12-13-ти лет с утра собирались и выбирали из своей среды водящего на роль рыбы. Особое внимание при этом уделялось физическим качествам водящего. Претенденты на роль рыбы вступали в состязание, требовавшее от них известной физической выносливости. Они, в частности, окунали лицо в воду и, задержав дыхание, старались продержаться в этом положении как можно дольше. Если же несколько участников поднимали головы из воды одновременно, то водящего среди них определяли при помощи состязания гьесеро. В нем старались рассмешить претендентов, причем выбывал тот, кто улыбнулся, а побеждал сумевший сдерживать улыбку. После этого все участники игры во главе с «рыбой» (которая пользовалась вниманием и почтением не только среди детей, но и среди всех остальных жителей села) каждую среду совершали обход аула, до тех пор, пока не будет закончен сев. Они останавливались поочередно у каждого дома, устраивали песнопения, танцы, разыгрыва-

ли комические сценки, просили для «рыбы» яства, продукты, которые им охотно давали хозяева дома. Собрав достаточное количество продуктов, подростки находили место за пределами аула, устраивали там трапезу, игры, увеселения, что завершалось обязательным обходом вспаханных полей.

Примечательная черта рассмотренной игры состоит в том, что она является собственно игрой преимущественно в своей состязательной прелюдии; игровые моменты присутствуют также в ее завершающей части. Обход аула со сбором подарков носит явно ритуальный характер. На наш взгляд, «игра в день рыбы» — это не столько игра, сколько редуцированный ритуал с элементами игры. Косвенным подтверждением этого служит вполне «серьезное» и заинтересованное участие в нем взрослых.

Здесь мы находим и некоторый аналог сакрального ритуального пространства (Э.Б.Тайлор, 1989; Дж. Дж. Фрэзер, 1984; М. Элиаде, 1987), которое исторически превратилось в игровое сакральное пространство (Й.Хейзинга, 1992). Это — место за пределами аула, отведенное для трапезы, игры и т.д. В аналогичных местах представителями архаических культур осуществлялись, например, обряды инициации (Дж.Дж.Фрэзер, 1984; Г.А.Левинтон, 1980).

Анализируя описанную игру-ритуал с историко-культурологической точки зрения, М.А.Дибиров (1987) приходит к выводу, что она возникла в процессе трансформации важного земледельческого обряда, связанного с древним интернациональным культом рыбы как символа плодородия земли. Этот обряд проводился по средам. Отсюда и доисламское название среды у аварцев — *чугадул кьо* (буквально: день рыбы).

Игры-ритуалы встречаются у самых разных этносов, многим из которых присущ достаточно высокий уровень общественно-экономических отношений. Они выступают там, в качестве исторического рудимента той эпохи, когда дети были еще «растворены» во взрослых коллективах. Частным индикатором этого как раз и является невыделенность игры из ритуала.

Однако не противоречат ли представления об исторической укоренности игры в культово-ритуальной практике (Й. Хейзинга и др.) классическому положению о трудовом происхождении игры (В.Вундт,

Г.В. Плеханов, Д.Б.Эльконин)? Мы полагаем, что не противоречат. Магические ритуалы и культовые мистерии изначально обслуживали интересы материальной практики, позволяя людям преодолевать ограничения их повседневного утилитарного бытия и, обеспечивая формирование у них некоторого **резервного фонда** способностей, которые не могли быть востребованы сиюминутно, а как бы закладывались «впрок» для решения новых, более сложных практических задач. Так, в предметно-смысловом поле архаического ритуала творчески переконструировались эталоны обыденного двигательного опыта, что закономерно приводило к амплификации креативного потенциала человеческой моторики (В.Т. Кудрявцев, Е.А. Сагайдачная, 1993).

С другой стороны, тезис «игра — дитя труда» (В. Вундт) не следует понимать упрощенно. Игра не могла **непосредственно** сформироваться внутри трудовой деятельности. Ее генетические отношения с трудом исторически опосредованы опять-таки ритуальной практикой. Ведь, как указывал Д.Б. Эльконин (1978. С. 62), символизм игры, технику игрового замещения нельзя считать изобретением самих детей (такой позиции придерживалась классическая детская психология). Для того чтобы это возникло, дети исторически должны были сами освоить уже относительно **сложившееся** символическое пространство. Последнее оформлялось взрослыми людьми в сфере ритуальной практики, в которую вовлекались и дети. В дальнейшем дети могли, как бы доопределять и достраивать заданное символическое пространство, в чем и объективировалась сущность их игры.

Когда Д.Б.Эльконин (1978. С. 62) пишет, что для упражнения общих способностей взрослое сообщество предоставляло детскому особые предметы — «деградировавшие», упрощенные и потерявшие свои первоначальные функции орудия труда, — то он имеет в виду собственно историю игры и игрушки. Однако эта история не может быть понята вне своей предыстории. Без традиции включения ритуальных предметов — древнейших прообразов символической игрушки (см. выше) — в так называемые архаические игры* (С.Л. Новоселова, 1992) дальнейшее игровое употребление упрощенных орудий труда было бы, скорее всего, невозможным. Дети просто не смогли бы осмыслить об-

* Точнее их следовало бы назвать праиграми.

щее значение данного действия.

Д.Б. Эльконин связывал исторический генезис игры с развитием у человека способности к практическому абстрагированию ориентировочной основы и смысловой quintessence утилитарного действия от самого этого действия. Это могло происходить путем «магической репетиции» предстоящей охоты с распределением ролей или в ходе эмоционально насыщенного рассказа-драматизации об успешной охоте (Д.Б. Эльконин, 1989. С. 312-313). По-видимому, отсюда берут свое начало ритуальные и эстетические действия взрослых людей. Но тот уровень отвлеченности от конкретных операций, обобщенности схемы действия и его осмысленности, который присущ детской игре, в историческом плане неизбежно должен был опираться на опыт символизации предметов и действий, предварительно почерпнутый детьми из ритуально-эстетической практики еще до возникновения специфических форм игровой деятельности (Там же. С. 321) и «перенесенный» ими в архаическую праигру. Таким образом, отношение человеческой игры к ее трудовой «субстанции» является опосредованным.

Архаическая ритуально-игровая символика выступала для ребенка средством практического размышления о действительности (С.Л. Новоселова, 1992), но не инструментом осмысления своего места в ней. В этой символике находили свое выражение интенции пока еще внутренне не дифференцированного родового самосознания. В соответствии со схемой Эльконина, последующее усложнение содержания и форм трудовой деятельности (прежде всего — орудий труда) сделало невозможным полноценное участие детей в ее осуществлении. Естественное возрастно-половое разделение труда сменяется общественным, имеющим сложный и разветвленный характер.

Эта историческая метаморфоза и привела к выделению мира детства из мира взрослости. Детство становится особым периодом жизни, специально отведенным для общей ориентации в сложно организованном мире человеческой деятельности.

Перед детьми тем самым возникает **новая социальная задача интеграции во взрослое сообщество** (до этого они были изначально вплетены в него, а, следовательно, такой задачи просто не возникало). Подчеркнем, что эта задача носит **творческий характер**, т.к. предполагает освоение детьми тех идеальных форм (Л.С. Выготский, Д.Б. Эль-

конин), которые им не даны, а только заданы взрослыми как общественные образцы деятельности. (Здесь проявляется глубокое своеобразие специфически человеческого способа жизни, пронизательно осмысленное в философских трудах Г.В.Ф.Гегеля и К.Маркса, а вслед за ними — Э.В.Ильенкова: среди прочих известных нам живых существ только человеку его собственная природа, сущность не дана от рождения в готовом виде; для человека она — всегда предмет поиска, освоения, развития, утверждения.)

Возникновение перед детьми особой задачи вхождения в мир взрослых можно считать событием чрезвычайным, имеющим поистине всемирно-историческое значение. Историкам еще предстоит оценить его. Ведь это событие знаменует собой **изменение самого способа функционирования и развития человеческого сообщества в пространстве культуры и времени истории.**

Будучи, по словам Эльконина, как бы вытолкнутыми из сферы материального производства, дети предоставляются самим себе. Для детенышей животных непосредственное выпадение из круга воспроизводства жизни, осуществляемого взрослыми особями, по всей видимости, означало бы верную гибель, которая обрекла бы на вымирание весь вид. Так называемые «игры животных» (К.Э.Фабри, 1982) ни на йоту не нарушают границ этого круга. В мире людей вынужденное противопоставление детей взрослым исторически явилось необходимым условием выживания сообщества в новой ситуации общественного развития.

Эмансипировавшиеся от взрослых дети начинают объединяться в игровые коллективы. Именно **игра** берет на себя функцию средства преодоления того разрыва межпоколенной связи взрослых и детей, который наметился в силу указанных исторических обстоятельств. (Творческим характером задачи интеграции в мир взрослых объясняется и тот факт, что в игре интенсивно формируется креативный потенциал ребенка).

В процессе игры дети не овладевают операционно-технической стороной деятельности, как то наблюдается в случаях прямого обучения ей. Это им уже не по силам. Средствами игры, согласно классической формулировке Эльконина, они усваивают общие смыслы и мотивы человеческой деятельности, воспроизводят социальные отношения,

складывающиеся в мире взрослых. Таким образом, через игру (в первую очередь — сюжетно-ролевую) дети в новой — **опосредованной** форме включаются в жизнь взрослых, удовлетворяя и собственную потребность в причастности к происходящему в этой жизни. Детско-взрослое сообщество возвращает себе утраченную было целостность. Правда, эта целостность из диффузной и нерасчлененной преобразуется в целостность более высокого порядка — расчлененную и органическую.

Итак, перед нами весьма важный пункт концепции Эльконина. В ее русле **проблематика истории игры** перерастает в проблематику **теории психического развития**. С появлением на исторической арене игры (и других специфически детских видов деятельности) закладывается некоторая, пока абстрактная возможность будущего **внутреннего** членения детства на отдельные периоды.

Как уже отмечалось, дошкольный возраст оформился в культуре лишь по мере введения всеобщего школьного обучения. Но ведущая деятельность **современного** дошкольника — ролевая игра, по оценке Эльконина, исторически зародилась где-то на грани перехода родового строя в раннефеодальную формацию. Тем самым ролевая игра уже изначально задала тенденцию к возникновению дошкольного детства (а, стало быть, — и к внутренней дифференциации детства вообще на отдельные периоды), которая смогла **предметно** реализоваться лишь спустя многие века благодаря введению всеобщего школьного обучения.

И все же, на наш взгляд, сам по себе факт появления в истории ролевой игры еще не дает основания судить о возникновении у человека **развитого** детства. Впрочем, и детская игра не была бы подлинной игрой, если бы исчерпывалась только моделированием смыслового содержания деятельности взрослых. Как писал Й. Хейзинга (1992. С. 17), «всякая игра есть, прежде всего, и в первую голову свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра. В крайнем случае, она может быть некой навязанной имитацией, воспроизведением игры».

Психологи и педагоги часто ссылаются на то, что из ролевых (и других) игр современных детей исчез творческий порыв, импровизация, что они стали шаблонными, поскольку их «заорганизовывают» взрослые т.д. (см., например: Е.Е. Кравцова, 1996. С.66).

Не кроется ли причина этого в **объективной природе** самой сюжетно-ролевой игры? Ведь в этой игре присутствует очевидный элемент «навязанной имитации». В ней есть правила и роли, специфическим образом заданное содержание. А значит, есть и «приказ», и «социальный заказ». То есть перед нами — тот «крайний случай», на который ссылается только что процитированный автор классического труда по философии игры (к сожалению, его почти не интересовала проблема детской игры).

Сюжетно-ролевая игра — это своего рода «агент» мира взрослых в мире детей. Игра как таковая стоит на страже интересов взрослого, даже когда его нет рядом с детьми. По своей общественной природе и функциям сюжетно-ролевая игра была и остается мощным средством социализации, **«овзроslения»** подрастающего поколения. В ней у ребенка формируется и сама потребность быть взрослым (Д.Б.Эльконин, 1989. С. 488).

Нами было высказано предположение, согласно которому то, что Д.Б.Эльконин описывает как исторически ранние проявления сюжетно-ролевой игры, на деле представляет собой развитую и весьма «изощренную» с социально-педагогической точки зрения форму инициации подрастающего поколения (см.: В.Т.Кудрявцев, 1997. С. 20-22). Посредством «игровой» инициации взрослое сообщество интегрирует в себя мир детства, ликвидируя ситуацию разрыва межпоколенной связи применительно к новым социально-историческим условиям. Сюжетно-ролевая игра в ее исторически исходных проявлениях, будучи по форме инициацией, по содержанию выступает не чем иным, как своеобразным «мифом», презентующим ребенку сверхценность взросления (о связи инициации и мифа см.: Г.А. Левинтон, 1980; В.Я. Пропп, 1986; Дж.Дж. Фрэйзер, 1984; М. Элиаде, 1987). Центральный персонаж («культурный герой») этого «мифа» — взрослый как субъект производства смыслов человеческой деятельности.

В образе сюжетно-ролевой игры инициация приобрела не только новую историческую форму, но и еще более мощную силу, формирующую облик и внутреннюю структуру мира детства по логике ценностных устремлений мира взрослых. В архаических обществах инициация носила характер обряда (или системы обрядов), при помощи которой оформлялся переход ребенка или юноши в новый социаль-

ный статус, и, соответственно, на новую возрастную ступень. Теперь же она становится формой организации целостной жизни ребенка, изнутри пронизывая ее.

В этом качестве игра явилась социально-педагогическим инструментом проектирования того типа детства, который условно можно назвать **неразвитым детством**. Социальный институт такого детства целиком и полностью функционирует в режиме социализации, освоения ребенком строго очерченного поля «готовых» смыслов деятельности взрослых людей. Однако неразвитое детство — лишь одна из проекций истории детства, а социализация — только абстрактный сколок с реального развития ребенка.

Подлинное, или развитое детство, соответствующие ему тенденции детского развития могли возникнуть в ситуации, когда дети получили возможность **свободного обращения** с тем смысловым содержанием взрослой деятельности, которое было вовлечено в процесс игровой инициации. Обратное означало бы остановку в общественном развитии. Произошло ли это сразу, с момента появления на исторической арене сюжетно-ролевой игры, или несколько позднее, — судить пока трудно. Так или иначе, проявляя сверхнормативную, надситуативную активность (В.А. Петровский, 1996) в ролевых и др. играх, дети стали и авторами собственного детства.

Речь идет не о самой по себе способности ребенка варьировать и достраивать заданный сюжет игры, по-своему интерпретировать содержание игровой роли, субъективно переживать обыгрываемые события и т.п. Все это лишь средства, при помощи которых дети на определенном историческом этапе начинают **экспериментировать в игровой форме с образами социальных отношений взрослых, а не просто моделировать** данные отношения (в концепции Д.Б. Эльконина предпочтение отдается именно последнему). Смыслы и мотивы взрослой деятельности перестают быть для них чем-то самоочевидным и «готовым» — тем, что предстоит только «вычитать» из содержания игровой роли.

В игре происходит не санкционируемая обществом **инверсия, «отстранение»** (В.Б. Шкловский, 1929) нормативных образов взрослости. Это характерно уже для игр детей — представителей традиционных культур.

Так, Т.Эрнандес свидетельствует, что излюбленное развлечение детей австралийских аборигенов — «разыгрывание маленьких сенок, которые имеют комический оттенок и являются скорее пародиями на поведение взрослых, нежели просто подражание ему. Обычно сюжеты для таких постановок — похороны, бурные проводы тех, кто уходит в долгое путешествие, или же встреча вернувшихся «домой» после долгого отсутствия. Особое веселье зрителей вызывают завывания актеров (чаще всего это мальчишки), которые изображают плачущих женщин. Детям нравится также передразнивать стариков: ходить, согнувшись и охая. Но это последнее развлечение взрослые осуждают и всегда стремятся прекратить (курсив наш. — В.К.) (О.Ю.Артемова, 1992. С. 41). Иными словами, здесь как бы намечается точка пересечения традиционной игры со «смеховой культурой» (шутовство, карнавал и т.д.) (см.: М.М. Бахтин, 1965; Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, 1976; Ю.М. Лотман, 1970). Момент комического вообще атрибутивен народным играм — например, в русской традиции он часто присутствует в игровых жеребьевках.

Однако нет ли в наших рассуждениях противоречия? Ведь выше утверждалось, что подобные «несанкционированные» моменты обществом (по крайней мере, традиционным) не поощряются, а ведь именно общество — подлинный автор народных игр.

Сразу подчеркнем: вопрос этот — в высшей степени дискуссионный, и мы можем лишь обозначить свою позицию в нем. Пока ребенок не занял значимого места в социальной системе, общество едва ли могло создавать специально для него игры, через которые он бы пародировал то, что творится в мире взрослых.

Но ведь даже дети из российской сельской глубинки XIX века, известные нам по описаниям классиков отечественной литературы, при всех трудностях своего быта и бытия, смеялись, играли, жили по-своему насыщенной детской жизнью. И это происходило не потому, что общество, руководствуясь воспитательными целями, специально «запроектировало» в играх какие-то особые комические и прочие сопряженные с проявлением внутренней свободы моменты (хотя в отдельных случаях полностью исключать этого нельзя)*. Так, анализ русских

* Многие детские игры непосредственно происходят из ритуалов взрослых (см. выше), которым этим моменты присущи, — отсюда игры и унаследовали их.

народных игр, проведенный нашей сотрудницей Е.Г.Алексеевковой (1995), показал, что они в большинстве случаев не преследовали специальной цели развития творческих способностей ребенка; они решали другие задачи — подготовки детей к труду, повышения их физической выносливости и т.п.

Под этим углом зрения, весьма интересна и важна дискуссия, развернувшаяся более тридцати лет назад на заседаниях симпозиума «Психология и педагогика игры дошкольника». Одни ее участники настаивали на том, что «игра является чисто педагогической формой, ...созданием педагогики и педагогов. Она исторически сложилась и развивалась для управления формированием детей» (Г.П.Щедровицкий, 1966. С. 97). Другие участники дискуссии, критикуя эту позицию, указывали на неправомерность игнорирования специфики игры как формы детской самостоятельности и собственных законов ее развития (А.В.Запорожец, 1966. С. 4; Ф.И. Фрадкина, 1966. С. 191). На наш взгляд, за этой дискуссией стоит **реальная противоречивость игры как творения культуры.**

Безусловно, игра является «искусственным» образованием, «социальным изобретением» мира взрослых. Такое ее «искусственное» происхождение особо рельефно проступает там, где речь идет о педагогическом руководстве игрой, специальном изготовлении игрушек, создании игр-упражнений, дидактических игр и т.д. При этом отчетливо проявляется формирующая направленность игры, через которую взрослое сообщество, хотя и в обобщенной, но все-таки достаточно однозначной форме, задает подрастающему поколению определенную совокупность знаний, умений и навыков. Так, на историко-этнографическом материале Д.Б.Эльконин убедительно показал, что употребление детьми ряда слаборазвитых в технико-экономическом отношении народов простых игрушек способствует формированию у них ряда общих сенсомоторных способностей, которые необходимы для дальнейшего овладения *конкретными* профессиональными умениями и навыками (Д.Б. Эльконин, 1978. С. 54-64).

Однако очевидно, что игра — не раз и навсегда данное, а исторически развивающееся образование. По мере «освоения» игры складывающимся детским сообществом ее развитие постепенно приобретает черты **саморазвития.** Последнее касается не только и не столько

содержания, сюжета, морфологии игры (хотя, конечно, и их тоже). Мы имеем в виду относительно спонтанную кристаллизацию ее развивающих функций. Это может осуществляться по двум взаимосвязанным линиям: а) видоизменение и амплификация тех развивающих функций игры, которые были изначально «заложены» в нее взрослым обществом; б) оформление новых развивающих функций игры, проектирование которых не входило в сферу сознательных намерений взрослых. Проиллюстрируем сказанное на примере.

Хорошо известно увлечение современных подростков строительством плотов и путешествиями на них по небольшим водоемам. Но плаванье на игрушечных плотках — не изобретение современности. Это — древняя форма игровой деятельности и поныне распространенная в традиционных обществах, например, среди детей-туземцев островов южных морей.

Маленькие туземцы путешествуют по лагуне на игрушечном плоту, и само это путешествие носит для них игровой характер. Тем не менее их игрушечный плот представляет собой вполне адекватную копию настоящего, взрослого, будучи сомасштабным всем его основным техническим параметрам. Во время таких путешествий дети овладевают различными «взрослыми» умениями (управления плотом, рыбной ловли и т.д.). Для этих детей одинаково важен и сам процесс деятельности, и ее результат.

В отличие от этого, скажем, для современных городских подростков самодостаточный смысл приобретает романтика путешествий на игрушечных плотках, утилитарно-дидактический момент из них фактически «выпадает». На передний план выступает само общение детей, которое заключает в себе смыслообразующее начало. Закономерно, что такое общение завязывается в рамках необыденной для современных детей деятельности — путешествия на плоту (тогда, как для детей-туземцев она вполне обыденна). Этим обостряется переживание уникальности самого факта общения.

Поскольку технической стороне дела придается второстепенное значение, детские путешествия на игрушечных плотках порой завершаются весьма плачевно. Наспех сконструированные и неумело управляемые плоты плохо служат достижению практических целей. Они выполняют другую функцию — функцию атрибута ритуализированного игрового общения. В ходе такого общения дети творчески ос-

мысливают и переосмысливают внутренние основания людских взаимоотношений.

Тем самым игру можно интерпретировать как своеобразную **модель зоны отдаленного развития** ребенка, «верхняя» граница которой носит исторически подвижный характер. Эта модель несет в себе специфический «культурный код» (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, 1994) детского развития. Но этот «код» может **не совпадать** (и чаще всего не совпадает) с теми целевыми установками и ценностными ориентациями, которые **непосредственно** объективирует в игре взрослое сообщество. Отсюда — «неподконтрольность», спонтанность детской игры, отмечаемая многими учеными. Здесь, таким образом, срабатывает **закон несовпадения цели и результата деятельности**, сформулированный Гегелем (1959).

Ранее нами было высказано предположение о существовании особых — саморазвивающихся средств культуросообщения, которыми ребенок овладевает наряду с готовыми орудиями, фиксирующими этапы социального опыта (В.Т. Кудрявцев, Е.Г. Алексеенкова, Г.К. Уразалиева, 1995). Игра как раз и принадлежит к числу таких средств. Игра — саморазвивающееся социально-педагогическое произведение мира взрослых — по мере исторического самоопределения детского сообщества внутри взрослого начинает жить «собственной жизнью» в контексте детской субкультуры, одновременно задавая и сам этот контекст. В этом процессе возникают возможности развития, достраивания детьми тех замыслов, которые были воплощены в игре взрослыми, дополнительной **идеализации** уже идеализованного в ней содержания культуры.

Этими возможностями детерминируется **внутренний** потенциал детского развития. Обращаясь в игре к смысловым основаниям человеческой деятельности, дети пытаются получить ответы на вопросы, касающиеся **их собственного бытия**, а не только бытия людей взрослых. Д.Б. Эльконин (1989. С. 513) отмечал, что для ребенка образ взрослого как носителя социальных отношений — это не образ другого, а **образ себя** через другого. Важно подчеркнуть, что этот образ характеризует принципиальная незавершенность, неполнота, которая является источником поисковой, творческой активности и духовного роста ребенка в игре.

Таким образом, детская игра — не просто переосмысление уже осмысленного (взрослыми), а способ определения ребенком своего самобытного места в мире людей, специфически человеческая форма его развития. В игре этот мир открывается ребенку, говоря словами В.С.Библера (1990), как «мир впервые». Образ взрослости, который первоначально «навязывается» детям обществом через сюжетно-ролевую игру, приобретает черты двуликого Януса. С одной стороны, он обеспечивает **социализирующую функцию** игры (передачу некоторой суммы общественно необходимых ЗУНов), с другой — становится орудием **свободного и творческого самоопределения** ребенка в культуре. Именно второе служит *ключевой предпосылкой* возникновения в человеческой истории феномена развитого детства.

Здесь требуется следующее разграничение. Социализация предполагает усвоение детьми норм предустановленного социального миропорядка и соответствующих ЗУНов. Эти нормы и ЗУНЫ образуют как бы поверхностный слой культуры, ее утилитарную оболочку.

Иное дело — процесс «врастания» ребенка в культуру (Л.С. Выготский), в ее глубинные пласты, процесс подлинного **культурно-освоения**, включающий в себя и элементы **культуротворчества**. В этом процессе дети осваивают общечеловеческий творческий потенциал — причем не только уже реализованные, но и не проявленные, скрытые возможности созидательной деятельности людей. Эти возможности, так же как и ЗУНЫ, кристаллизованы в грандиозной системе вещей, созданных человеком для человека, в способах человеческих взаимоотношений по поводу этих вещей. Они, как и ЗУНЫ, исторически передаются от поколения к поколению и присваиваются детьми. Однако происходит это совершенно по другим законам.

Во внутренних пластах культуры сосредоточен опыт **расширения сознания** людей. Эти пласты представлены, например, такими творениями культуры, как миф, сказка, игра. Погружаясь в них, ребенок, которому пока еще не по силам пополнить нашу общечеловеческую копилку чем-либо объективно новым, значимым и «общественно полезным», восходит на грань **уже освоенного и еще не освоенного человечеством**. Приведем слова русского философа-неогегельянца И.А. Ильина, размышляющего о путях национального воспита-

ния подрастающего поколения: «Русский ребенок должен увидеть в о - о б р а ж е н и е м пространственный простор своей страны... Он должен почувствовать, что русская национальная территория *уже* освоена и *еще недостаточно* освоена русским народом. Национальная территория не есть пустое пространство «от столба до столба», но исторически данное и взятое духовное пастбище народа, его т в о р - ч е с к о е з а д а н и е, жилище его грядущих поколений (разрядка наша. — В.К.)» (И.А.Ильин, 1993. С. 240).

Мыслителю, по существу, вторит поэт О.Э.Мандельштам: «В эти дебри культуры не ступала нога человека». Но как раз в «этих дебрях культуры» скрыты точки ее собственного роста — точки роста человеческих возможностей. Прямая задача образования — ввести ребенка в «эти дебри», помочь ему в овладении и такими духовными механизмами, которые еще пребывают в процессе сборки.

Философы и поэты порой оказываются прозорливее педагогов в понимании развивающей функции культуры — так, видимо, отчасти и должно быть. А предложенное разграничение процессов социализации и культууроосвоения имеет отнюдь не терминологический смысл. Дело в том, что в русле сложившейся теории и практики дошкольного и школьного образования приоритеты культууроосвоения сплошь и рядом подменяются приоритетами социализации. Это и не удивительно: введение детей **внутри** культуры не входило и не входит в сферу сознательных намерений взрослого сообщества, инициирующего образовательные процессы. Даже в современной игре самодовлеющей остается социализирующая функция (моделирование социальных отношений взрослых). На ее проектирование в рамках различных видов деятельности ребенка нацелено и большинство современных дошкольных и школьных программ.

Мы вовсе не оспариваем значения социализации в жизни индивида и общества. Просто это — особый уровень существования мира детства, к которому не может быть сведено все богатство реальных векторов детского развития. Мы лишь выступаем против смешения функций социализации и культууроосвоения. Они фактически не различаются в сознании современного сообщества взрослых, что находит свое выражение в его реальных взаимоотношениях с миром детства. Своеобразие и самобытность этого «мира» до сих пор в полной

мере не представлена взрослым.

Впрочем, уже исторически пройденный взрослыми путь к осознанию особого значения детства не выглядит простым. На то имеются объективные причины.

В ситуации исторически первоначальной слитности детского и взрослого сообществ дети выполняли посильную для них часть общих трудовых обязанностей. Отсюда в ребенке закономерно усматривался «полуфабрикат» взрослой рабочей силы. Детское развитие полностью отождествлялось с **взрослением** (которое протекало по мере освоения детьми совокупности конкретных знаний, умений и навыков, характеризующих активных членов данной общности людей). Прогресс в развитии ассоциировался с переходом от социально, психологически и физически незрелого состояния к зрелому, т.е. с практическим «отрицанием» детства. В таких условиях дети могли приравниваться к вещам или чему-то среднему между человеком и вещью — подобным образом дело обстояло, например, в архаических культурах (И.С. Кон, 1988).

Мир детства и его особенности оставались «невидимыми» для взрослых. Впрочем, тогда этого мира в строгом смысле слова еще не существовало. Вместе с тем аналогичное отношение к детям и детскому развитию сохраняется и после исторического выделения детского сообщества из взрослого — например, в европейской средневековой культуре (А.Г. Гуревич, 1984; И.С. Кон, 1988; Ph.Agies, 1973).

Символическим выражением этого отношения являются, в частности, обряды *инициации, посвящения* во взрослые, бытовавшие и по сей день бытующие в архаических обществах. Примечательно, что инициация рассматривается в этих обществах как **смерть и новое рождение** (см.: Г.А. Левинтон, 1980). В ходе инициации ребенок или юноша как бы уничтожался в своем старом качестве, отрицался в своем прошлом бытии. Мы сказали: «как бы уничтожался». Но ведь это для нас — «как бы»! А для своих соплеменников и даже для самого себя прошедший инициацию действительно мыслился как **объективно другой**, а не как лишь обновленный прежний (подробнее см.: Дж.Дж. Фрэнгер, 1983. С. 646-654; сравните современные психологические дискуссии о том, сколько раз в онтогенезе «рождается» личность — основные позиции по данному вопросу представлены в кн.:

В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981. С. 65-57).

Таким образом, обряды инициации пронизывает *идея преодоления возраста*, которая по понятным причинам атрибутивна культуре в целом. В широком плане представления о необходимости постоянно возобновляющегося «несовпадения» человека с самим собой, со своими актуальными возможностями как источника его, человеческого же, становления проходят сквозной линией через всю историю культуры.

Вне этого контекста не поддаются осмыслению великие культурные тексты — Махабхарата, Одиссея, Новый Завет... Без сомнения, данные представления приобретают особое значение для современного российского общества, где искусственная акселерация детского развития парадоксальным образом сочетается с культивированием у подрастающих поколений инфантильности.

Однако преодоление возраста (в нашем случае — детского возраста) может осуществляться двумя путями. Первый путь — это поступательное возрастное развитие, которое органично вбирает, преобразует и по-новому актуализирует внутри себя все позитивные достижения уже прожитых и пережитых индивидом возрастных формаций. Здесь имеет место «диалектическое отрицание» («снятие») возраста. Этот путь соответствует тому, что мы обозначали термином «развитое детство». В большей степени он отражает перспективную тенденцию общественного развития, которая тем не менее прослеживается уже сегодня, на исходе XX столетия.

Второй путь отвечает сложившимся реалиям неразвитого детства и обусловлен исторически традиционным местом ребенка в обществе.

Это путь практического «изживания» детства в процессе взросления, высшими целями которого оправдывается любая форма симплификации детского развития (А.В. Запорожец).

Как показывают специальные исторические исследования (Ф. Ариес, 1977; Ph. Aries, 1973 и др.), первые проблески взгляда на ребенка как на специфическое, наделенное отличным от взрослого душевным складом и потому привилегированное существо, относятся только к XV-XVI векам. Более или менее прочно этот взгляд укоренился в сознании европейцев еще позднее — в XVII-XVIII столетиях.

Здесь ребенок становится ценен уже не как потенциальный взрослый, а сам по себе.

Взрослые (прежде всего — семейное окружение) начинают уделять все большее внимание его внутреннему миру. Наряду с этим, по-прежнему широко эксплуатируется детский труд, господствует авторитарная система обучения и воспитания, дети остаются юридически бесправными. Всячески акцентируется сверхценность взросления*. Это отражает реальную неоднозначность отношения взрослого сообщества к миру детства, которая свойственна и современной эпохе. Подобная неоднозначность определена **двойственностью социокультурного статуса детства** в системе промышленной цивилизации.

С одной стороны, ребенок сталкивается с необходимостью интенсивного овладения сложными достижениями цивилизации, которые сами по себе претерпевают непрерывное развитие. При этом он должен освоить исторически новый круг способностей и социальных отношений, характеризующих представителей современной ему эпохи. В противном случае связь между поколениями будет прервана, а ребенок останется вечным инфантилом. Осваивая указанный круг способностей и отношений, ребенок естественным образом взрослеет.

С этой точки зрения, именно **взросление образует всеобщую форму развития**, а развитие является «производной» — следствием **взросления**. До определенного момента в истории человечества такое положение дел, по-видимому, носило абсолютный характер. Применительно к нему метафорическим образом развития лучше всего служит лестница (что, впрочем, подмечено давно): каждая самооценная фаза развития оказывается лишь промежуточной ступенькой ле-

* Своеобразным отголоском этого в наши дни можно считать попытки определять те или иные специфические психические новообразования детских возрастов через интенцию к взрослению. Так, по мнению Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой, центральным новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости (см.: Возрастные и индивидуальные особенности..., 1967. С. 305-359). Несогласие с такой «взрослоцентристской» позицией выражает В.В. Давыдов. С его точки зрения, ключевым новообразованием подростничества следует считать практическое сознание, одну из сторон которого образует чувство взрослости (В.В. Давыдов, 1996. С. 113). Тем самым психологическому ядру данного возраста возвращается его самобытность.

стницы взросления. Здесь безраздельно господствует такой тип преимущественности в развитии, когда более «высшие» его формы заимствуют из «низших» то и только то, что может стать для них строительным материалом, остальное отбрасывается.

В этой ситуации развивающийся ребенок — всегда «полуфабрикат», «недоросль». Его функциональный профиль описывается преимущественно через негативные определения (еще не может то-то, не способен к тому-то, не знает того-то и т.д.). Об этом, кстати, свидетельствует и этимология: слово ‘infant’, как и древнерусское «отрок», буквально означает «неговорящий» (В.Б.Шкловский, 1914. С. 3). И дело совсем не в косности, скажем, научных умов, упорно не желающих признать самоценность детства (этот упрек адресуется им довольно часто). Дело в реальном положении ребенка внутри социальных систем, которое, конечно, не следует абсолютизировать.

С другой стороны, приобщение ребенка к достижениям современной цивилизации не может протекать прямо и непосредственно. Трехлетку нельзя обучить языкам программирования или технике управления автомобилем. Да и вообще в современных условиях трудно предсказать, какую социально-профессиональную стезю ребенок изберет в своей будущей жизни. В более ранние эпохи это было намного проще. Первобытный ребенок с необходимостью становился охотником или рыболовом, земледельцем или собирателем, скотоводом или вождем племени. В соответствии с этим создавалась стратегия и тактика обучения и воспитания детей. Значительная дифференциация сфер современного труда и колоссальная сложность его содержания не позволяет сегодня строить ясных прогнозов о будущем ребенка (Д.Б.Эльконин, 1989. С. 485).

Прежде чем овладеть совокупностью профессионально-специализированных ЗУНов, ребенок должен освоить систему общечеловеческих, родовых, исторически непреходящих способностей. Общие способы действий с вещами и построения чувственной картины мира, универсальные формы мышления и нравственного отношения к себе подобному — это и есть то, что составляет содержание данных способностей. Именно этим и заполняется тот своеобразный вакуум, который в силу социально-исторических причин образовался между моментами рождения современного ребенка и его первоначального при-

общения к области профессионального труда. Именно из этого и составляется каркас содержания образования, в первую очередь — дошкольного.

Развитие таких универсальных способностей у ребенка уже не может быть исчерпано понятием «взросление». Тут мы воочию сталкиваемся с более широким и глубоким процессом порождения человеческого в человеке (чем и измеряется вклад дошкольного детства в индивидуальную биографию человека и историю культуры). В данном случае взросление становится одной из особенных форм детского развития, а достижение состояния взрослости — одним из его многообразных результатов. Это — центральное условие, определяющее самую возможность формирования в истории феномена развитого детства.

В связи с этим исторически новая, беспрецедентная задача встает и перед взрослым сообществом. Оно сталкивается с необходимостью трансляции социокультурного опыта подрастающим поколениям в его всеобщей, а не частно-специализированной форме. Причем имеются в виду не столько обобщенные формы репрезентации операционно-технических составляющих деятельности (в пределе — алгоритмы), сколько способы моделирования ее *ориентировочно-смысловых, т. е. собственно психологических звеньев*. В силу необходимости конструирования таких моделей и их включения в содержание образовательной деятельности сами эти звенья предстают взрослому сообществу в качестве особого **предмета рефлексии**. Возникновение первобытной мифологии и искусства были лишь этапами на пути к этому. Подлинно рефлексивное отношение человечества к собственным духовным возможностям (в том числе — не реализованным) инициировалось задачей их передачи тем, кому только предстоит ими овладеть по ходу своего развития. Поэтому выделение мира детства из мира взрослости с полным основанием можно считать фундаментальной вехой духовной истории человечества. Поэтому образование человека (в широком смысле слова) оставалось и остается **всеобщей формой самоутверждения и самопознания человеческого духа**.

Итак, выше были выделены две исторические предпосылки развитого детства. Во-первых, это возникновение условий для творческого самоопределения детей в культуре через игру. Во-вторых, это

сложившаяся в истории необходимость освоения детьми фонда родовых, общечеловеческих способностей.

Однако даже к самым ближайшим предпосылкам того или иного явления не может быть редуцирована его сущность, природа. Какова же природа развитого детства?

3.2. Культуротворческая функция детства. Роль образования в формировании его исторически нового типа

Осваивая общечеловеческое духовное богатство в своей игровой, продуктивной и др. деятельности, ребенок творчески переосмысливает и перерабатывает это историческое достояние. В итоге складывается самобытная детская картина мира. Ее самобытность должна являться не препятствием, а основой для диалога мира взрослых и мира детей. Более того, в ней скрыты резервные возможности развития **целостного детско-взрослого сообщества**. Появление подобных возможностей служит бесспорным свидетельством возникновения в культуре феномена развитого детства. Другой вопрос, насколько полно реализуются эти возможности.

Обратим внимание на следующее обстоятельство. Взрослое общество признает не только психофизиологическую, но и социокультурную специфику детства, его историческое своеобразие. Проблема лишь в том, как понимать эту специфику и это своеобразие. Очевидно, что способы их понимания могут быть не только различными, но и прямо противоположными.

Так, в детстве можно усматривать лишь производную общественно-исторического развития, а в образовании — социально-экологическую нишу для воспроизведения, тиражирования коллективного опыта взрослых. В этом случае все многообразие целевых ориентиров детского развития будет подчинено задаче трансляции всеобщих норм и эталонов «взрослой» деятельности подрастающему поколению. Последнее с необходимостью предстанет как процесс взросления, который определен исключительно приоритетами социализации (см. ниже). Это несколько не снизит социального значения детства. Однако, сколь бы важным это значение ни признавалось, оно всегда будет

оставаться сугубо прикладным, сопряженным с обслуживанием па- сушных интересов мира взрослых.

Из этого и исходит *традиционный взгляд на социально-истори- ческую природу детства*. Его приверженцы всячески подчеркивают **зависимость, производность** закономерностей, механизмов и темпов (динамики) психического развития ребенка от общественно-истори- ческих условий его жизни*. Детство при этом мыслится как «соци- альное изобретение». В нем усматривается итог, прочитывается сво- его рода «резюме» культурно-исторического развития, где в сжатом виде отражена его духовная квинтэссенция. Становление психики ре- бенка трактуется как «конспект» (выражение Г.В. Плеханова, 1938. С.24) исторического развития сознания.

Общий смысл этого подхода в афористической форме выразил Гегель: «Отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступе- ни образования всеобщего духа (читай: этапы становления духовной культуры человеческого рода. — В.К.), но как формы, уже оставлен- ные духом, как этапы пути, уже разработанного и выровненного. То, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста. Поэтому в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» (Гегель, 1959. С. 15). Итак, то, к чему «всеобщий дух» и его прямые носители — «зрелые мужи» интерес уже потеряли, со временем попадает в учебные программы и учебники, а то и вовсе «низводится» до бирюлек и досужих детских забав. Следовательно, развитие индивида (ребенка) — это освоение содержания, которое уже утратило свое объективно-историческое зна- чение, сохранив лишь дидактическое. Там, где «приостанавливается» история, начинается образование — схематическое воспроизведение («как бы в сжатом очерке»), логическая реконструкция пройденного исторического пути развития духовной культуры.

* Говоря о парадигме, мы имеем в виду не какую-либо особую научную концепцию, а общую исследовательскую установку, в которой выражен соответствующий стиль мышления о детстве. Проявления этого стиля можно обнаружить в работах столь разных ученых, как, например, М.Мид и А.Н.Лсонтьев.

Надо сказать, что Гегель хорошо знал, о чем писал не только с теоретической, но и с практической точки зрения: в начале своей карьеры ему приходилось работать домашним учителем, позднее он занимал пост директора Нюрнбергской гимназии и даже принимал активное участие в германских образовательных реформах.

Однако, мысля в духе научно-философских умонастроений своей эпохи, Гегель едва ли мог признать, что образование и становление сознания ребенка — это не только **моделирование** «истории духа», опрокинутой в прошлое, но и форма ее поступательного продолжения, творческого развития. (Забегая вперед, отметим: последнее касается прежде всего дошкольного образования; в отличие от него, содержание школьного образования, в том числе развивающего, относительно жестко задано логикой того, «что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей» — логикой предшествующего развития преподаваемой научной дисциплины. Отсюда и особый статус до-школьного воспитания, который до сих пор не осознан взрослым сообществом.)

Между тем, в этом признании заключено начало другого — *не традиционного подхода* к обсуждаемой проблеме. Он строится на попытке понять человеческое детство и детское развитие не просто как историческое явление, факт или «производную», но в первую очередь как **исторический феномен** (см. выше). Это предполагает выявление уникальной и самобытной функции детства в социокультурных процессах, его представление в качестве **производящего** начала человеческой истории. Предпосылки такого понимания содержатся в размышлениях Д.Б. Эльконина (1989) о роли детства в истории общества и культуры, которым ученый, к сожалению, не успел придать завершенной формы. Он, в частности, писал: «Если представить себе общество как дерево, то детство — это самые молодые побеги, т.е. его ростовая часть. История общества и история культуры были бы невозможны без детства» (Там же. С. 517).

Под этим углом зрения, духовное развитие ребенка должно рассматриваться как особая форма **культурного творчества**, как механизм, который реализует равным образом и **преемственность, и поступательность** в историческом развитии культуры. Именно

такое понимание отвечает реальному статусу **развитого детства конца XX столетия**.

Таковы две различные позиции относительно одного и того же объекта — социально-исторической природы детства. Естественно, что за ними стоят и разные способы отношения взрослых к миру детства, разные подходы к обучению и воспитанию ребенка, разные толкования его прав и свобод.

Но означает ли это, что мы имеем здесь лишь противостояние двух **исследовательских** точек зрения на одну проблему? Такая оценка неправомерно упростила бы суть вопроса.

Как было показано выше (см. п. 3.1), социокультурный профиль современного детства объективно двойственен. Его двойственность проявляется и в следующем: тот тип детства, который мы застаем сегодня, в действительности выполняет и прикладную (обеспечивающую воспроизводство **наличных** социальных структур), и порождающую культуротворческую функцию. В идеале между этими функциями нет противоречия, они способны к «мирному сосуществованию». На деле, однако, все обстоит иначе. В современном мире отсутствует необходимое разделение названных функций. Точнее — социум в лице обучающихся и воспитывающих взрослых отдает предпочтение прикладной функции, именно она остается основным предметом проектирования внутри образовательных систем разного уровня. Культуросозидательный же потенциал детства по сей день фактически игнорируется и не востребуется взрослым сообществом.

Легко заметить, что прикладная функция современного детства теснейшим образом связана с процессами социализации подрастающего поколения. При этом социализация может **внешне** протекать в деятельной форме и даже в форме творческого процесса — субъективного переоткрытия того, что уже стало достоянием общественного опыта, но пока еще неизвестно ребенку. Это — феномены типа «переоткрытия Америки» или «изобретения заново велосипеда». Так, еще в первой трети текущего столетия выдающийся американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи (1922) предлагал воссоздавать в учебном процессе историю научных открытий и изобретений и через это развивать творческие возможно-

сти учащихся. Аналогичные идеи находили своих приверженцев и позднее; более того, они реализовывались в конкретных методах школьного обучения («исследовательский метод» и др.).

Однако здесь, как и в «классическом» варианте социализации, упор опять-таки делается на овладение детьми некоторой совокупностью готовых структур социального опыта, в том числе — и через «имитационное моделирование» творческих компонентов некогда свершившейся деятельности. Такая «игра в творчество» ничего не меняет в объективном содержании культуры, ее результаты обладают лишь субъективной (для ребенка) новизной. Они не поддаются предметной интерпретации, чаще всего, допуская столь же субъективное и вольное толкование со стороны взрослого. Главным для взрослого остается сам факт движения ребенка по заранее проторенным траекториям духовного развития.

Смысл «творческой» социализации — это передача сложившихся эталонов социального опыта в условиях **изменяющегося** социального бытия людей. Она призвана разрешать противоречие между необходимостью сохранения данных эталонов в общей форме и видоизменения — в частной, там, где это диктуется требованиями новых ситуаций в общественном развитии. Взрослые могут даже поощрять различные проявления («артефакты») индивидуальной свободы ребенка, неизбежно возникающие в процессе подобной социализации.

Остановимся на этом несколько подробнее. Дело в том, что культивирование названных проявлений само по себе становится сегодня особой формой социализации ребенка и в этом смысле, как ни парадоксально, способом привития детям **социотипических** черт поведения (хрестоматийный пример — так называемая «массовая культура»). По крайней мере, это касается развитых в экономическом и культурном отношении обществ. Культивирование индивидуальности может служить здесь эффективным механизмом адаптации ребенка к постоянно меняющимся условиям социальной жизни, надежным средством «овзроslения» подрастающего поколения в данных условиях. (Кстати, внимание к детской индивидуальности составляет характерную черту систем социализации и в отдельных архаических обществах, где сложился даже своеобраз-

ный институт свободного воспитания, основанный на игре и вседозволенности (см.: К. Шмидт, 1890. С.81 и след.*).

Уточним: речь в этом случае идет о так называемой «дурной» индивидуальности, а не всеобщей (Гегель), т.е. той, что напрямую связана с культуротворческими возможностями человека (см.: Э.В. Ильенков, 1979). «Дурная» индивидуальность способна стать предметом амбициозных устремлений и забав взрослого. Взрослый не прочь с нею поиграть, притворяясь равным ребенку. Такова «играющая педагогика», суть которой обнажил еще Гегель (см.: Гегель, 1977. С.86; 1990. С.221). «Играющая педагогика» развивает и закрепляет инфантильность у взрослых и вместе с тем весьма изощренно служит целям «овзроствления» детей. Это покажется не столь уж парадоксальным, если учесть, что инфантильность присуща современным взрослым, составляет одну из характеристик «превращенного» образа взрослости (В.Т. Кудрявцев, 1997. С. 40).

Вообще говоря, игровое отношение мира взрослых к миру детства находит свое проявление не только в «играющей педагогике».

Оно значительно шире и требует особого рассмотрения. Это отношение может тесно переплетаться с утилитарно-прагматическим. Так или иначе, но многие образовательные инновации последних лет удивительно напоминают «игры, в которые играют взрослые». Мир детства при этом превращается в объект игровой экспериментатики, через которую взрослое сообщество реализует свои «нереализованные тенденции»... Эти «игры» непременно предполагают «альтернативность» и «свободу выбора» (ныне модные идеологизированные штампы взрослого рассудка). На них нередко опираются при попытках «гуманизировать» воспитательно-образовательный процесс в дошкольных учреждениях, школе и т.д. Определенные степени индивидуальной свободы, вариативность в усвое-

* Ссылки исследователей на отсутствие авторитаризма, жесткой дисциплины и т.д. в таких обществах достаточно симптоматичны (см., например: М. Mead, 1964). Парадокс состоит в том, что «свободное воспитание» здесь обусловлено не каким-то особым ценностным отношением к миру детства, а, скорее, отсутствием такового, являющимся следствием недостаточной выделенности детского сообщества из взрослого. И наоборот, усиление авторитаристских тенденций в воспитании может являться индикатором осознания миром взрослых «особенности» мира детей (см. также: Д.Б. Эльконин, 1978).

нии детьми образовательного содержания тут допускаются, но они являются как бы предвычисленными наперед. Это чем-то напоминает синергетическую модель развития: Индивидуальность ребенка помещается в «точку бифуркации» (разветвления путей развития), из которой возможно разнонаправленное восхождение к инвариантному аттрактору (цели, будущему состоянию системы). Однако каждый из векторов может быть просчитан и выбран для данной индивидуальности на правах оптимального (не говоря уже о том, что аттрактор изначально известен). Тем самым индивидуализация попросту подменяется многовекторной социальной типизацией (В.Т. Кудрявцев, 1995).

Поэтому взрослые культивируют и поощряют проявления до тех пор, покуда они не расшатывают устоев предустановленной гармонии того социального миропорядка, который ребенок уже при рождении застаёт в наличии. Для ребенка существует священная граница, которую переходить запрещено. Это — рамки эталонизированных **универсальных, исторически апробированных моделей** построения человеческой деятельности. В том же, кстати, и причины протеста некоторых педагогов против проблемного выведения в школьном обучении универсальных базовых понятий, который, однако, не распространяется ими на творческое усвоение частных ЗУНов (см.: В.Т. Кудрявцев, 1991. С. 44). Такова общая установка мира взрослых.

И, на первый взгляд, правда на стороне взрослых (хотя их позиция — позиция XIX века!): вне консервации универсалий человеческого опыта (практического, познавательного и др.) и их трансляции от поколения к поколению порушилась бы инфраструктура преемственности в развитии культуры. Тем более, не нуждается в специальном обосновании роль социализации в индивидуальном развитии. Благодаря ей ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе нормами «социального общежития». Однако взгляд на развитие сквозь призму социализации не позволяет проследить самое главное: путь проникновения ребенка **в глубь** культурной традиции и через это — механизм освоения им **творческого потенциала** культуры. Но освоение этого потенциала предполагает творческое **преобразование** культуры, достраивание ее смысловых полей — всегда открытых к бесконечному изменению. А значит, детское развитие, в фундаменте которого лежит присвоение ребенком общечеловеческой культуры, не мо-

жет быть целиком и полностью сведено к повторению уже пройденного в истории.

Детское развитие, как уже отмечалось, способно результироваться в исторически небывалых и уникальных формах, будучи порождением принципиально нового. Этот критерий приложим не только к тем глобальным процессам, которые разворачиваются в «высоких инстанциях» всемирной истории (смена социально-экономических формаций, промышленный рост, завоевание и освоение новых территорий, изменение форм общественного сознания, образование этносов, формирование языков и т.п.). Он полностью относим и к детскому развитию. Отсюда — и особая культуротворческая функция детства.

Но что же творит в культуре ребенок, что привносит в нее?

Конечно, — не новые вещи и идеи, как то имеет место в созидательной деятельности взрослых. Культуротворческая функция детства состоит в порождении подрастающим поколением **исторически новых универсальных способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры** по мере освоения креативного потенциала человечества. Этой функцией характеризуется **современное детство** в отличие, скажем, от первобытного, античного или средневекового, что и позволяет считать его **развитым** в подлинном смысле слова. Значительная роль в ее реализации принадлежит именно **дошкольному детству**. Ведь в его границах, по общему признанию, происходит наиболее интенсивное развитие фундаментальных человеческих способностей.

Итак, *ведущий критерий* развитого детства — наличие культуротворческой функции. В процессе своего духовного развития ребенок творчески осваивает не только **уже исторически сложившиеся**, но и **еще исторически складывающиеся**, объективно пребывающие в становлении формы человеческой ментальности. Более того, он специфическим образом участвует в порождении этих форм. Поэтому каждое новое поколение, проживая уже «детский» этап своего утверждения в культуре, обязательно обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями. Этим вызвана **песводимость** друг к другу векторов социализации и культуроосвоения (которое изначально содержит в себе культуротворческое начало) в детском развитии.

Когда мы констатируем, что ребенок при рождении застает в наличии определенную совокупность элементов общественного опыта, то тем самым силой абстракции лишь пытаемся «остановить мгновение». В действительности развивающийся ребенок всегда имеет дело с объективно формирующимся («здесь и теперь») содержанием и формами родовой культуры — познавательной, нравственной, эстетической и др. На его глазах и при его участии перестраиваются и изменяются сами всеобщие, **целостнообразующие** основания человеческой деятельности. И хотя в разные исторические моменты все эти метаморфозы протекают с различной степенью широты, глубины и выраженности, могут быть по-разному отражены в плоскости содержания образования и т.п., они так или иначе определяют характер присвоения культуры подрастающим поколением, а значит — и конкретно-исторический тип детского развития. Наряду с этим деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение «готового» социального опыта, приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей. В этом заключен ее **культурно-инновационный смысл**.

Может сложиться впечатление, что феномен развитого детства возник на арене мировой истории естественным путем по ходу «прогресса цивилизации». Последний, как известно, закономерно влечет за собой и изменение места ребенка в обществе (хотя ли того сознательно взрослые или нет). В определенной мере это действительно так: становление феномена развитого детства до поры до времени во многом протекало вне и помимо целенаправленных сознательных намерений и усилий взрослого сообщества. Такое детство исторически прорастало в почве культуры, порой испытывая сопротивление существующих образовательных институтов, всецело ориентированных на достижение целей социализации детей.

Впрочем, система образования (даже самая лучшая) не может **полностью** предоставить подрастающему поколению развитое детство. Она и не должна притязать на подобное. Эту задачу решает не система образования, а исторический процесс в целом. Однако образование способно внести вклад в процесс формирования развитого детства у современных детей посредством проектирования его сущностной — культуротворческой функции. Нет нужды доказывать, что такое

образование может быть только развивающим. Идея проектирования культуротворческой функции детства составляет ядро общего подхода к разработке подлинно современных образовательных систем.

В чем же более конкретно состоит потенциальный вклад образования в исторический процесс формирования развитого детства?

Первое. Как уже отмечалось, в сфере инновационного образования могут быть смоделированы условия происхождения и развития исторически новых форм деятельного отношения к миру. Это даст возможность «запустить» внутри образовательной системы опережающие механизмы социокультурного роста (В.В. Давыдов, 1995). Рассмотрим это на примере развивающей начальной школы. Одна из ее основных целей состоит в формировании у детей средствами учебной деятельности начал **теоретического сознания и мышления** (В.В. Давыдов, 1986; 1996). Но теоретическое мышление в том виде, в каком оно формируется у современного младшего школьника, — это сегодня исторически новая **универсальная** способность.

Конечно, такое мышление существовало и в эпоху античности, и в средние века. Однако, уже будучи там **родовой** человеческой способностью (способностью, олицетворяющей собственно человеческое в человеке), оно оставалось **специализированной** функцией отдельных людей — ученых, управленцев и т.д. Прочим субъектам, тем более — детям, отнюдь не вменялось в обязанность мыслить теоретически.

Подлинной универсальностью любая родовая способность начинает обладать только тогда, когда подрастающее поколение овладевает ею как волшебным ключиком Буратино, чтобы войти в человеческий мир, включиться в творческий диалог поколений. До этого «родовое» универсально лишь в потенции.

Становясь достоянием подрастающих поколений, родовые способности не просто тиражируются в своем первоизданном образе. В частности, присвоение способности к теоретическому мышлению не является простым «пересаживанием» структуры интеллектуальной деятельности ученого в голову младшего школьника. В материале учебной деятельности теоретическое мышление находит совершенно особое воплощение. Так, в учебной деятельности, в отличие от научной или управленческой, доминирует направленность на изменение само-

го действующего субъекта (ребенка). Это придает теоретическому мышлению, формирующемуся ее средствами, новые качественные особенности (см.: В.В. Давыдов, 1972, 1986, 1996; Д.Б. Эльконин, 1989) и в итоге приводит к универсализации его родового статуса.

Следует особо подчеркнуть, что теоретическое мышление в качестве продукта современного школьного образования не может быть востребовано в широких масштабах системой общественного производства. Это — нормальное явление, поскольку «капитал», накопленный в инновационно-образовательной сфере, вовсе не должен тут же расходоваться, утилизироваться в наличных производственных областях. В этой ситуации за родовой способностью к теоретическому мышлению сохраняется историческая перспектива. Оно принадлежит к числу духовных приоритетов цивилизации ближайшего будущего, что, кстати, во многом согласуется с прогнозами теоретиков «постиндустриального общества» (см.: Новая технократическая волна..., 1986).

Второе. В рамках развивающего, инновационного образования становится возможным «выращивание» новой культуры **самого человеческого детства**, открытис **образа детства**, обращенного в XXI столетие, проектирование **новых типов отношений** мира взрослых и мира детей.

Здесь требуется одно добавление. Если отбросить опыты писателей-фантастов, то последним футурологом-утопистом среди ученых, размышлявших о перспективах детства, видимо, была Маргарет Мид. В одной из своих работ она нарисовала яркий образ будущего общества, где младшие будут учить старших, а детские фантазии наряду с архаическими мифами и продуктами творчества культурной элиты лягут в фундамент образа мира новой генерации людей, «ориентированной на рай» (М. Mead, 1970). Пусть это всего лишь утопия, но она ценна и продуктивна уже потому, что ее автор стремится сохранить за детством содержательную культурно-историческую перспективу.

Именно от этой перспективы настойчиво абстрагируются разработчики некоторых новейших футурологических проектов. Так, в известной книге американских ученых супругов Джона Нэсбитта и Патриции Эбурдин, посвященной мегатенденциям социально-экономического развития на рубеже двух столетий, двух тысячелетий проблематике детства отведено более чем скромное место в разделе о лидер-

ской функции женщин. Авторы ограничиваются лишь беглым рассмотрением вопросов ухода за детьми как вида социальных услуг (см.: Д.Нэбитт, П.Эбурдин, 1992. С. 262-263). Тем болсе мы не найдем в книге каких-либо попыток раскрыть характер изменения статуса детства в условиях обновляющейся цивилизации.

Это представляется весьма показательным. Ведь для большинства ученых мир прошлого, настоящего, будущего — это мир взрослых людей, а его история — продукт их коллективных усилий. С известной точки зрения так оно и есть. Сомнение вызывает только то, что эта **одномерная проекция** истории претендует на универсальность.

Но возможны и другие проекции исторического процесса. Среди них — взгляд на историю сквозь призму культуротворческих потенций современного детства. В современных условиях именно образовательное проектирование должно стать приоритетной областью социокультурного проектирования, а современная история должна быть «дописана» на языке образовательных проектов. Соответствующие разработки могут быть использованы при составлении прогнозов и проектов развития глобальных социальных систем.

Традиционная социально-историческая парадигма детства ограничена прежде всего по **предмету** анализа и только потому — в средствах исследования. Этот предмет образуют вполне реальные социальные конструкции — «превращенные» и мифологизированные (взрослым сообществом) образы детства, детского развития, детской деятельности. Легче всего было бы объявить их чистыми порождениями умов взрослых — исследователей, педагогов, родителей. Но это не так. Эти образы широкомасштабно воспроизводятся всей системой социализации, испокон веков узакониваются идеологией обучения и воспитания. Их носителями являются вполне конкретные дети, посещающие детский сад и школу, воспитывающиеся в семье. Именно эти «превращенные» образы в первую очередь попали в фокус внимания исследователей, заслонив собой, ряд внутренних тенденций развития ребенка, от которых и по сей день в большинстве своем абстрагируется психолого-педагогическая наука.

Некоторые из этих тенденций укоренены в сфере **детской субкультуры**.

3.3. Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры

Детская субкультура (ДС) вбирает в себя логическую квинтэссенцию истории детства, в которой отражены основные социокультурные и психологические «завоевания» последней. Современная ДС является весьма сложной системой, во многом закрытой для традиционных средств научного анализа. Если раньше ДС изучалась преимущественно фольклористами (см.: Г.С. Виноградов, 1925, 1930; О.И. Капица, 1928; Е.А. Покровский, 1887), то сегодня она бросает вызов психологии и педагогике. Нельзя сказать, что этот вызов окончательно принят, но некоторые сдвиги в данной области уже наметились (см.: И.С. Кон, 1988; В.Т. Кудрявцев, 1997; В. Кудрявцев, Т. Алиева, 1997; Н. Михайленко, Н. Короткова, 1993).

ДС — это особая система бытующих в детской среде представлений о мире, ценностях и т.д., которая отчасти стихийно складывается внутри господствующей культурной традиции данного общества и занимает в ней относительно автономное место. Эта система объективируется в различных играх, ритуалах, словесных произведениях и др. ДС — своего рода культура в культуре, живущая по специфическим законам, хотя и «встроенная» в общее культурное целое.

Своим происхождением ДС обязана исторической эмансипации детского сообщества от взрослого (см. выше). Смысловое переконструирование задаваемого взрослыми образа реальности в игре и других видах деятельности детей становится условием возникновения широкого круга феноменов ДС.

Очевидно, что свой «исходный материал» — игры, игрушки, мифы, сказки и др. — ДС заимствует у взрослого сообщества. Однако все эти привнесения из мира взрослых в итоге могут считаться и продуктами самой ДС. Ведь для того, чтобы они приобрели особые социальные, психологические и педагогические функции, детское сообщество должно освоить их, включить в специфический смысловой контекст, наделить такими качествами и свойствами, которые не были непосредственно воплощены в них взрослыми.

Ряд игр, обычно считающихся исконно детскими, на самом деле стали лишь позднее неотъемлемой частью детской субкультуры, буду-

чи порождением карнавальной, игровой или ритуальной субкультуры взрослых (сходную ситуацию мы уже прослеживали в п. 3.1). Такова, к примеру, игра *Жмурки*. У славян-язычников аналог этой игры используется в качестве компонента погребального ритуала. Черты собственно игры она приобрела уже в русской культуре первой трети XIX в. — в виде домашней забавы юношей и девушек. По данным исследователей (Е.А. Покровский, 1887), российские дети начали играть в нее лишь в 60-х годах того же столетия. Однако параллельно этому она продолжала оставаться и забавой молодых. Окончательное выделение Жмурок в специфически детскую игру (когда взрослые вовсе перестали играть в нее) произошло еще позднее. Близкий исторический путь проделала и другая известная игра *Бояре*.

Распространенные ритуальные компоненты детского общения — такие, как примирительный ритуал «миришь, миришь, миришь...», символическое «ответное» наступание на ногу или вторичный удар лбами и др. — по-видимому, также имеют древние исторические корни в ритуалах взрослых (см.: Г.С.Виноградов, 1925, 1930; О.И. Капица, 1928). Аналогично и происхождение некоторых типичных детских жестов (В. Кудрявцев, Т. Алиева, 1997).

ДС зачастую воссоздает многомерный характер тех социальных отношений, в сетке которых она возникла. С момента своего появления и на протяжении долгого времени детские сообщества имели вид разновозрастных коллективов. В игровых и пр. взаимоотношениях детей в рамках таких коллективов воспроизводились исторически сложившиеся способы взаимодействия существующих в обществе возрастных когорт (взрослые — дети, старшие — младшие и т.д.), фактически реконструировалась принятая там возрастная стратификация (И.С. Кон, 1988) и только через это моделировались смысловые позиции взрослых. В современном обществе (особенно если брать урбанистическую среду), где возрастные когорты разобщены, а институт разновозрастного общения фактически распался, из игр выпадает именно это опосредствующее звено. И наоборот, оно представлено в традиционных играх (хотя и с разной степенью отчетливости).

Таким образом, ДС создается **совместными усилиями** детского и взрослого сообщества (зачастую — стихийно). Рассмотрим это более подробно на примере **детского фольклора** — важной составляющей ДС.

В основе детского фольклора лежат произведения, авторство которых принадлежит взрослым и которые, передаваясь из поколения в поколение, используются для общения с детьми. Это — колыбельные песни, считалки, прибаутки, сказки, загадки, некоторые игры и др. Все они максимально адаптированы к ДС, однако до поры до времени не входят в число ее внутренних компонентов. Указанные произведения в чистом виде не транслируются в детской среде, сами дети спонтанно не обращаются к ним. Но они все-таки становятся достоянием ДС, утрачивая при этом свои прежние функции и приобретая новые. Дети всячески видоизменяют их, насыщают нетривиальным содержанием, конструируя на их основе новые символические и семантические пространства. В разных модификациях произведения детского фольклора могут изустно передаваться из поколения в поколение на протяжении многих десятилетий.

Например, известное стихотворение «Раз-два-три-четыре-пять, Вышел зайчик погулять...» было опубликовано в 1851 г. Кстати, это «фольклорное» произведение имеет и своего автора — поэта Ф.Б. Миллера. Первоначально оно представляло собой стихотворную подпись под картинкой в иллюстрированной книжке для детей. Затем данный текст долгое время использовался в функции считалки, каковую и по сей день выполняет в среде младших школьников. Среди детей дошкольного возраста он бытует в качестве песенки.

Стихотворение Ф.Б. Миллера было полностью фольклоризировано более ста лет назад (отсюда имя его автора почти не известно широкому кругу людей). В 20-е годы Г.С. Виноградов (1930) собрал в разновозрастной среде 24 варианта этой считалки. В исследовании нашей сотрудницы Т.И. Алиевой, проводившемся уже в 80-90-е годы, только от четырехлетних детей было получено 22 варианта данной песенки (см.: В. Кудрявцев, Т. Алиева, 1997).

На примере детского фольклора можно наблюдать две взаимопротиворечащие характеристики ДС. С одной стороны, она достаточно **консервативна**, удерживая и воспроизводя в себе тексты, ритуалы, игры, «возраст» которых исчисляется десятилетиями и даже столетиями. С другой стороны, ДС предельно **динамична**. Ни одно произведение в ней не существует в единственном варианте. Один и тот же ребенок может предложить сразу несколько версий одного и того же

фольклорного произведения, не возражая при этом против тех его вариантов, которые предлагают другие дети.

В бесписьменных культурах существовали профессиональные сказители (Гомеры, Бояны, Акыны), излагавшие канонические фольклорные тексты. В ДС нет ни таких сказителей, ни таких текстов. Это позволяет детям наделять произведение новыми смыслами и возможностями, что способствует развитию их продуктивного воображения, приобщению к процессам культурного творчества. В этом проявляется своеобразный демократизм ДС, открытой к изменению и развитию и приглашающей каждого ребенка стать своим автором. Вариативность свойственна фактически всем произведениям ДС. Таковы считалки, песенки, игровые прелюдии, рифмованные прозвища, поддевки, дразнилки, анекдоты, страшные истории, пародии, загадки, общие сюжетные линии фантастических историй-небылиц и др.

Многие произведения ДС содержат элементы **инверсии** и **пародии**. Можно даже сказать, что эти элементы образуют механизм построения произведений ДС в целом.

Элементы инверсии мы находим в детских анекдотах, в произведениях детского черного юмора — в так называемых страшных историях и садистских стихах, которые особенно распространены в подростковой среде (см.: И.А. Бутенко, 1994; В. Кудрявцев, Т. Алиева, 1997; С. Тихомиров, 1990). Так, по логике инверсии во многих произведениях последнего типа источником всевозможных опасностей оказываются не темный лес или хотя бы заброшенный чердак, а отчий дом — гарант защиты и спокойствия, близкие взрослые (мамы, папы, бабушки, дедушки), сами дети, проявляющие не свойственную им жестокость и агрессивность (И.А. Бутенко, 1994). Инверсия в произведениях черного юмора выполняет неоднозначную функцию. Эти произведения в большинстве своем созданы не для пропаганды насилия и или глумления над человеческим несчастьем. Они могут нести позитивную смысловую нагрузку: объектом пародии в них выступает реальное зло, творимое в жизни, «тиражируемое» средствами массовой информации и т.д. Тем самым происходит отстранение превращенного образа взрослости, в определенных социально-исторических условиях фактически приобретающего статус нормативного.

По мнению ряда исследователей (И.А. Бутенко, 1994 и др.), коми-

ческая парадоксальность этих произведений, вызывая очищающий смех (М.М. Бахтин, 1965) ребенка, позволяет ему бороться с явлениями зла хотя бы в плане фантазии. Иными словами, элементом инверсии и пародии, которые имманентны им, приписывается своего рода «психотерапевтическая» функция. Такая квалификация во многом справедлива. Однако она, на наш взгляд, не затрагивает глубинного психологического смысла интересующего нас феномена.

Подчеркнем, что стремление к инвертированию, созданию **образов-перевертышей**, которое затем реализуется, в том числе в субкультурных формах, обнаруживается у детей сравнительно рано. Инверсия присуща детской картине мира, в которой зачастую все меняется своими местами, наделяется непривычными и даже противоположными свойствами и возможностями. Мы еще будем более подробно обращаться к этой теме по ходу дальнейшего изложения. Сейчас ограничимся лишь следующим.

Выдающийся детский литератор и исследователь ДС К.И. Чуковский совсем не случайно давал перевертышам еще одно имя — «лепые нелепицы». С его точки зрения, перевертыши выступают для ребенка особым средством осмысления мировых реалий (и прежде всего реалий **человеческого мира**) в том виде, в каком они существуют **объективно** (К.И. Чуковский, 1981). Однако перевертывание, нарушение обычного порядка вещей уместно и эффективно лишь тогда, когда ребенок, уже хотя бы приблизительно сориентировался в самом этом порядке. При этом условии между ребенком и взрослым может завязаться подлинно творческий взаиморазвивающий диалог.

Пример такого диалога со своей дочерью, которой еще не исполнилось полных двух лет, приводит сам К.И. Чуковский. Девочка, как и многие дети ее возраста, уже была знакома с тем обстоятельством, что петуху положено кукарекать, собаке — лаять, а кошке — мяукать. И вот однажды она пришла к отцу...

«Еще издали она крикнула мне:

— Папа, ава — мяу! — то есть сообщила сенсационную и заведомо неверную весть, что собака, вместо того, чтобы лаять, мяукает.

И засмеялась поощрительным, несколько искусственным смехом, приглашая и меня посмеяться этой выдумке.

Я же был склонен к реализму:

— Нет, — ответил я, — ава — гав.

— Ава — мяу! — повторила она, смеясь и в то же время, ища у меня на лице выражения, которое показало бы ей, как ей следует относиться к этой еретической выдумке, которой она даже чуть-чуть испугалась.

Я решил войти в ее игру и сказал:

— А петух кричит «мяу»!

И этим санкционировал ее интеллектуальную дерзость.

Никогда самая затейливая эпиграмма Пирона не вызывала такого благодарного смеха, как эта убогая шутка, основанная на механическом перемещении двух элементарных понятий. То была первая шутка, которую моя дочь ощутила как шутку на двадцать третьем месяце своего бытия» (Там же. С. 457-458).

В аналогичных ситуациях представители взрослого сообщества как раз и обнаруживают излишнюю «склонность к реализму». Они стремятся сразу же инвентаризировать и каталогизировать для ребенка элементы картины действительности, жестко привязать каждый из них к своему месту и назначению. Однако, руководствуясь чаще всего благими побуждениями, взрослые тем самым воздвигают барьер развитию — как детскому, так и собственному.

Мы детально воспроизвели диалог К.И. Чуковского с дочерью, как он описан самим автором, поскольку *все его детали* принципиально значимы именно с *психологической* точки зрения. Психологическая (и педагогическая) проницательность замечательного литератора состояла в том, что он сумел превратить повседневную ситуацию общения с ребенком в реальный источник **взаимного развития**. В описании Чуковского отражены все элементы **целостного акта** такого развития: к *порождение ребенком образа-перевертыша как форма личностного обращения другому человеку (взрослому), как способ инициации диалога с ним*; проблематизация сознания взрослого, ее *дальнейшее совместное осмысливание (переосмысливание) ребенком и взрослым*; творческая интуиция взрослого; наконец, динамичная *эмоциональная оценка ситуации ребенком*.

Именно с этих позиций и следует подходить к анализу социального и психологического значения феноменов ДС в общем и целом. В субкультурной форме мир детства манифестирует свое отличие от мира

взрослых. Но в эту же форму облекается и скрытое **диалогическое обращение** первого ко второму.

Один из лейтмотивов генетико-психологической концепции Д.Б. Эльконина связан с его пониманием смысла процессов **обособления** в психическом развитии ребенка. Согласно этому пониманию, сколь бы ребенок ни обособливался, он всегда делает это лишь внутри определенного социального целого; другого пространства для обособления у него нет. Человеческое дитя — изначально общественное существо. И его «общественность» выразится прежде всего в **стремлении жить общей жизнью с взрослыми людьми**. Каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к **углублению** их связи с деятельностью общества (Д.Б. Эльконин, 1989). С этой точки зрения, ДС воплощает в себе самобытные способы освоения ребенком новых сторон социальной действительности. Этим и должно определяться общее отношение взрослого сообщества к феноменам ДС.

К сожалению, оно часто бывает совсем иным. Взрослые порой склонны усматривать в ДС нечто незрелое, неразвитое, маргинальное, чтобы не сказать — «аномальное». В худшем случае они пытаются бороться с ее проявлениями, в лучшем — игнорируют их (мол, «детская болезнь детства» с возрастом сама пройдет). И та, и другая позиция одинаково педагогически бесперспективна. Основной принцип оптимального отношения взрослых к проявлениям ДС кратко можно было бы сформулировать так: «Не подавление, не равнодушие, а сотрудничество».

Педагоги и родители иногда полагают, что форсированное «подравнивание» ребенка под систему коллективно исповедуемых ими ценностей и представлений обеспечит неразрывную межпоколенную преемственность. Для этого они прибегают к различным способам искусственного «овзросления» подрастающего поколения (см.: В.Т. Кудрявцев, 1997. С. 41-43). Однако опыт показывает, что подобные акции не приносят тех результатов, которые от них ожидают. Они равноценны попыткам повернуть историю вспять: на исходе XX столетия непосредственное и ускоренное обретение детьми взрослости (как то имело место в исторической ситуации невыделенности детского сообщества из взрослого или же на этапе первоначального выделения первого из второго) в принципе не является осуществимым.

История естественным и закономерным путем некогда «развела» мир взрослых и мир детей по разным полюсам социокультурного целого; более того, расстояние между этими полюсами неуклонно увеличивается по ходу поступательного исторического развития. Задача взрослого сообщества (в первую очередь педагогов — ученых, методистов, учителей, воспитателей и др.) — построить гибкое **опосредствующее звено**, гармонизирующее взаимоотношения данных полюсов, а вовсе не пытаться насильственно «подтягивать» один из них к другому.

Поэтому акции искусственного «овзреления» не способствуют ни укреплению межпоколенной связи, ни преодолению инфантилизма. Они оборачиваются не упрочением, а разрушением этой связи. Ведь последняя как раз и инициируется самим ребенком, в частности, в форме различных явлений ДС. Взрослым необходимо увидеть в этих явлениях скрытый призыв к взаимопониманию и содействию. К негативным последствиям ведет не сам по себе факт наличия «особой» ДС, а авторитарно-враждебное или пренебрежительное отношение к ней со стороны взрослого сообщества.

Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, многократно указывал на некорректность трактовки детской картины мира как якобы абсолютно автономной и радикально противоположной взрослой. Он справедливо настаивал на необходимости рассмотрения этой картины (в том числе — внутренних средств и механизмов ее конструирования) в контексте тех идеальных форм, которые задают ребенку взрослые люди — персонификаторы общественного опыта.

Нынешнее возрождение романтистских умонастроений в психологии (прежде всего — гуманистической) идет вразрез с подобными установками. Так, по мнению А.Б. Орлова (1995. С. 108), «психология детства должна доказать и показать с помощью научных фактов существование «чистой культуры» детства (сущности)...». Однако здесь неминуемо возникает вопрос: а откуда берется сама эта «чистая культура», да и может ли она вообще существовать в действительности? Орлов как будто бы не склонен призывать к возврату на натуралистические позиции и выводить ее из естественно-природных особенностей ребенка; более того, он критикует за натурализм традиционную схему генетического объяснения в психологии (Там же. С. 102). Но

тогда тем более загадкой остается то, в какой почве, благодаря чему и как выращивается «чистая культура детства» (хотя мотивировка и пафос мысли А. Б. Орлова в принципе понятны).

Исследования Т.И. Алиевой (1995), которые были проведены в нашей лаборатории со старшими дошкольниками, продемонстрировали, что детская картина мира, обычно считавшаяся стихийно складывающимся образованием (см.: J. Piaget, 1983), может стать объектом культивирования и даже предметом развивающей работы на специальных занятиях. В данном случае это происходит в русле диалога ребенка и взрослого по поводу литературных произведений особого — визионерского типа (по К.Г. Юнгу). Этим произведениям свойственна ярко выраженная семантическая многомерность и переплетение разных мотивов, связуемых единой квинтэссенцией. Примеры визионерских произведений — поэтическая увертюра А.С.Пушкина «У лукоморья дуб зеленый...», фантазии Дж.Р.Р. Толкиена, сказки А.М. Ремизова. Каждое из них задает специфическое гетерогенное мифологическое пространство — «воображаемый мир», или паракосм (S. McKetch, 1982, 1983), открытый безграничной смысловой интерпретации со стороны ребенка. Однако в процессе такой интерпретации дети исподволь сталкиваются с необходимостью постановки и разрешения в *образном* плане ряда проблем универсального («вечного») характера (отличие живого от неживого, сущность жизни и смерти, природа этических норм, истоки эстетических представлений и др.). В этом и проступают самобытные черты детской картины мира, постепенно формирующейся по мере развертывания **образовательного** диалога ребенка и взрослого. В данных целях используется целая палитра педагогических средств (не только обсуждение произведения педагогом с детьми, но и рисование, лепка, обыгрывание сказочных сюжетов, словесное творчество, восприятие музыки, ознакомление с предметами народного прикладного искусства и др.).

Здесь можно провести параллель с исследованиями развития речи дошкольников. Они показывают, что речь ребенка становится образной, по-детски непосредственной и живой в том случае, если у него систематически развивается умение использовать при построении высказываний самые разнообразные выразительные средства (О.С. Ушакова, 1994). Обратим внимание на парадокс: непосредствен-

ность тоже воспитывается. Причем — что еще более парадоксально — воспитывается в процессе овладения ребенком особыми **средствами**. Впрочем, в этом заключено своеобразие **культурного** развития человека.

Приведенные примеры лишний раз подтверждают положение Д.Б. Эльконина: противопоставление ребенка и взрослого лишено оснований даже там, где взору исследователя предстают самобытные проявления детской ментальности. Но это не значит, что детская картина мира является лишь продуктом «интериоризации» взрослой — пусть переработанной в категориях собственного опыта ребенка.

Подчеркнем, что некоторые современные представители школы Выготского полагают «образ взрослости» в качестве *смыслообразующего* элемента детской картины мира (тенденция к этому наметилась в трудах А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина, хотя вовсе отсутствовала, например, в работах А.В.Запорожца). Так, Б.Д. Эльконин (1992. С. 9) трактует идеальную форму развития как «образ совершенной взрослости». С этой конструкцией сопрягаются еще две: «событийность — способ явления этого способа» и «посредничество — поиск и построение этого способа» (Там же). Тем самым все замыкается на образе взрослого. По этой логике, взрослый не просто «являет» ребенку идеальную форму развития, объективированную в культуре, выполняя посредническую функцию. Он оказывается для ребенка представителем образа собственной взрослости, более или менее совпадающим с ее совершенным (идеальным) образом, т.е. в итоге представителем ... себя самого! В пределе он идентифицируется (или стремится идентифицироваться) с идеальной формой. Он же «полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними» (Там же). В итоге встает чисто риторический вопрос: что же остается делать ребенку, если вся нормативная модель развития полностью задана взрослым?

Между тем «образ взрослости» выступает для ребенка прежде всего как заданная в культуре проекция его собственных будущих возможностей (Д.Б. Эльконин, 1989. С. 513). Источник этих возможностей — непрерывно возобновляемое в истории несоответствие целей и результатов деятельности взрослых людей. Поэтому ориентация на образ взрослого предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление.

Благодаря этому в сознании ребенка выстраивается **образно-смысловая картина мира как проблемного целого**, которая служит специфическим средством его интеграции в человеческую культуру. Детский Образ мира, причудливо объединяя в себе необходимое и случайное, всеобщее и единичное, идеальное и реальное, существующее и вымышленное, возможное и невозможное, призван не столько **упорядочивать** действительность, сколько **проблематизировать**, ставить ее под «вечные» вопросы. Удивление, догадка, вопрос имеют в ней самостоятельную ценность. Они не служат лишь «промежуточными» пунктами, «рабочими моментами» на пути познания истины, как то имеет место в мире взрослых. Далее, воплощенный в детском Образе мира **смысл** превалирует над утилитарной целесообразностью, о чем неоднократно писал Л.С. Выготский. Ребенок часто утрирует те или иные характеристики вещей, процессов, событий. Однако на поверку именно эти характеристики столь же часто оказываются смыслообразующими. Отсюда — своеобразный «смысловой» **реализм** детского воображения (см. п. 5.3).

Наконец, детское мировидение — **глобально**, ему присущ своего рода «космологизм». Некоторые исследователи говорят даже об особом «детском философствовании» (см.: М.В. Кларин, 1986; Н.П. Французова, 1995; G.V. Matthews, 1980, 1984). Сам этот термин, конечно, следует воспринимать как метафору. Однако дошкольникам действительно свойственны «наивные» вопросы и размышления относительно природы таких универсальных явлений, как Жизнь, Космос, Истина, Добро, Душа, Мысль и т.д. Эти вопросы и размышления, хотя и носят косвенный характер (они не формулируются на научно-философском языке), все же затрагивают вечные темы, которые столетиями занимают коллективный разум человечества: «Какая часть меня — действительно я?»; «Может ли корабль, в котором заменены все его части, считаться тем же кораблем?»; «...Животных есть стыдно? Почему люди едят животных? Я не буду больше есть мясо».

Предкатегориальные способы постижения смысла подобных универсалий также направлены на проблематизацию повседневно складывающегося образа действительности, включая тот, который задают ребенку взрослые люди. Рассматривая обыденные факты с точки зрения таких «предкатегорий», ребенок не столько обобщает эти факты (в формальном плане), сколько дает им **метафорическое**, иносказа-

тельное толкование (Т.И.Алиева, 1995). И это очень важно. Такая метафоризация позволяет ребенку выразить не только уникальность каких-либо частных явлений или событий, но и самобытность различных форм их **целостной организации**, проследить подчас противоречивые превращения одних типов целостности в другие. Это и есть путь построения динамичного образа мирового целого — вполне доступный и естественный для ребенка дошкольного возраста. Данный образ накладывает свой отпечаток и на обыденное мировидение ребенка, обогащая его постигающие возможности. Формирование этого образа является условием *культуросообразности* категорий обыденного детского опыта (В.Т. Кудрявцев, 1997).

Творчески осмысливая (в том числе — в субкультурных формах) различные грани исторического наследия мира взрослых, дети высвечивают потенциальные точки роста общечеловеческого опыта. Это еще раз подчеркивает актуальность созидательного диалога взрослого и детского сообщества, могущего открыть широкие и доселе не освоенные перспективы развития цивилизации в XXI столетии.

Б.Д. Эльконин (1992) констатирует наличие кризиса современного детства, усматривая его источники в «неявленности» идеальной формы — образа совершенной взрослости детям. Но не менее очевиден и кризис современной взрослости, одна из причин которого коренится в «неявленности» взрослым **идеальной формы детского развития**. Более того, взрослое сообщество фактически отвергает сам факт существования последней.

Научное обоснование этого факта предполагает анализ ряда классических теоретических проблем генетической психологии с учетом намеченного выше подхода к пониманию культурно-исторической природы человеческого детства и детского развития.

Рассмотрение детства не только в качестве исторически порожденного продукта — «производной» общественного развития, но и в качестве формообразующего начала в культуре и истории есть тот возможный теоретический ракурс, который обычно игнорируется сторонниками культурно-исторического подхода в психологии. Вместе с тем, такая инверсия объекта культурно-исторической психологии развития может иметь для нее эвристический смысл.

ГЛАВА IV.

ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ)

Идея самодетерминации развития отражает глубинное своеобразие генеза психики человека. Связанная с ней проблематика не является новой для психологии. Она традиционно вовлекалась в орбиту дискуссий по поводу фундаментальных вопросов, касающихся общей природы психического развития. Другое дело, что до некоторого времени это не выходило за рамки простых ссылок на моменты спонтанности в процессах развития. В американской и западноевропейской научной традиции попытки понять самодетерминированность не как случайную, а как **закономерную** характеристику психического развития связаны прежде всего с именами А. Маслоу (A. Maslow, 1954), К. Роджерса (K. Rogers, 1951), В. Франкла (1990). Значительный вклад в это понимание внес лидер американской «диалектической психологии» К. Регель (см.: K. F. Reigel, 1973, 1976, 1979).

В советской психологии идея самодетерминации нередко противопоставлялась принципу детерминизма, иногда даже идентифицировалась с индетерминизмом. (В отношении последнего заметим, что индетерминированность в буквальном переводе с латыни означает «неопределенность», которая служит жизненным условием всякого развития и в первую очередь — человеческого). Тем не менее идея самодетерминации в той или иной форме развивалась в трудах классиков нашей психологической науки — Л. С. Выготского (1983), С. Л. Рубинштэйна (1976; 1989), А. Н. Леонтьева (1983), А. В. Запорожца (1978), а также в психофизиологических работах Н. А. Бернштейна (1947, 1966).

В настоящее время среди отечественных исследователей, размышляющих над теоретическими проблемами генетической психологии, наблюдается всплеск интереса к упомянутой идее. При этом одни из них склонны противопоставлять ее представлениям об общественно-исторической детерминации психического развития (А. Б. Орлов, 1995; Н. Н. Подьяков, 1995). Другие, напротив, стремятся осмыслить *causa*

sui («причину самой себя» — выражение Б. Спинозы) этого развития в категориях культурно-исторического подхода (В. П. Зинченко, 1993, 1995; Ф. Т. Михайлов, 1994; А. В. Суворов, 1988; Г. А. Цукерман, 1994).

В целом разделяя вторую позицию, отметим следующее. Введение в ткань анализа проблемы самодетерминации психического развития идеи историзма требует логического опосредствования. В качестве такового мы избираем понятие об **универсальности** как исходной и всеобщей тенденции развития. Именно оно, на наш взгляд, позволяет эксплицировать исторический характер закономерностей и механизмов самодетерминации процессов генеза человеческой психики.

4. 1. Универсальность как тенденция развития

Понятие универсальности принадлежит к числу фундаментальных категорий философской антропологии и теории познания. В настоящее время (пока очень робко) начинают апеллировать к нему и специальные науки о человеке, включая психологию. Современное человекознание оперирует им в различных и в то же время внутренне взаимосвязанных смысловых координатах. Раскроем это пока в общем виде.

Универсальность — свойство мыслящего тела (Б. Спиноза). Тело мыслящее, в отличие от не мыслящего, способно воспроизводить всеобщие формы любых внешних тел, свободно двигаясь по неповторимым контурам каждого из них (Э. В. Ильенков, 1984). Мыслящее тело — своеобразный микрокосм, который, однако, не является непосредственным слепком с макрокосма. Посредником между тем и другим, по Спинозе, выступает духовное начало — мышление как атрибут мировой субстанции.

Приведенная трактовка получила свое развитие в диалектике Гегеля и (особенно) К. Маркса. В данной традиции универсальность рассматривалась как исторически сложившаяся способность общественного (родового) человека к: а) духовно-практическому освоению любой сферы действительности в согласии с универсально-всеобщими субстанциальными законами и мерами и воспроизведению этой сферы в сознании в том виде, в каком она существует независимо от него;

б) к свободному формообразованию — созданию из вещества природы таких систем объектов, которые ей самой по себе не свойственны — всей совокупности предметов цивилизации, «неорганического тела человека».

Вернемся к Спинозовскому пониманию универсальности. Здесь акцентируется прежде всего такая черта мыслящего тела и его действий (движений), как **пластичность** — воспроизводимость в движениях любых, сколь угодно сложных и замысловатых внешнепредметных форм.

Это представление созвучно общему смыслу концепции **уподобления психического образа внешнему предмету** (А. Н. Леонтьев, 1981).

Но ограничивается ли пластичной «уподобляемостью» своеобразие активности существа, наделенного психикой, сознанием, разумом? Не является ли первая чисто формальной, а то и вовсе негативной характеристикой универсальности? Ведь и вода послушно принимает форму любого сосуда, в котором она (волею судеб в лице человека, а не по своей собственной «воле») оказывается — будь то амфора или ковш. . . Неслучайно сам Спиноза в некоторых случаях истолковывал универсальность как абстрактно-общее свойство психики человека и животных, которых он также причислял к «телам мыслящим». (Сходным образом три века спустя после Спинозы П. Я. Гальперин (1976), вводя понятие об универсальной ориентировке в плане образов как всеобщем определении психического, не обращался к ее специфически человеческим формам.)

И все же, при решении вопроса о природе мышления — универсального действия мыслящего тела — Спиноза опирался на рационалистические, а не на эмпирико-натуралистические позиции (как считает, например, М. Г. Ярошевский — 1980). Он писал не просто о согласовании действий мыслящего тела с чувственно данной формой внешних вещей, но, как уже отмечалось, с их *всеобщей* формой и мерой (см.: Б. Спиноза, 1932; Э. В. Ильенков, 1984). Если экстраполировать эту логику на область изучения феноменов онтогенеза психики человека (ребенка), то полученная в итоге картина развития окажется близкой той, которая была воссоздана усилиями научной школы А. Н. Леонтьева. В духе идей этой школы психическое развитие мыс-

лится не просто как сугубо экстенсивное овладение ребенком предметами культуры, инструментарием человеческой деятельности и т. п. В соответствии с ними универсальность психического развития определена мерой полноты и глубины проникновения индивида во всеобщую сущность культурных предметов (которая никогда не представлена в этих предметах эмпирически-налично). Акт универсализации каждой из способностей индивида есть акт сообразования его действий со всеобщей (общественной) формой человеческой вещи. В этом, а не в абстрактном усвоении социокультурного опыта самом по себе, представители упомянутого направления усматривают механизм психического развития как исторически детерминированного процесса.

Однако в связи с этим особую остроту получает ряд теоретических вопросов. Каким образом в культуре фиксируется ее собственная всеобщая, внутренняя **идеальная** форма, как эта форма соотносится со своими персонификациями в деятельности конкретных взрослых, транслирующих детям общественный опыт, наконец, как она распредмечивается ребенком в своей специфической **исторической** определенности? На наш взгляд, эти вопросы по сей день остаются открытыми.

Универсальность — «акме» человеческого развития. Иначе, это — «категория, фиксирующая высшую ступень духовного развития человека; проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности миру, в ощущении духовного единства с Универсумом» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995. С. 372). Подобное понимание имеет глубокие корни в истории философии.

По словам мыслителя эпохи Возрождения Пико делла Мирандоллы, Бог, придав своему главному творению — человеку неопределенный образ и предоставив его определение во власть человеческой воле, вместе с тем определил образ прочих творений в заранее очерченных границах (см.: Л. М. Баткин, 1989). Однако последующее историческое развитие культуры вносит существенную коррективу в эти представления. В культуре постепенно складывается образ человека, переживающего собственную «трансфинитивность» (В. А. Петровский) лишь в той мере, в какой он переживает вечную «первозданность», незавершенность самого бытия и лично участвует в его сотворении. Уже в XVII веке это отчетливо понимал Р. Декарт, а в XX — поэтиче-

ски выразил Р. М. Рильке (1977. С. 240): «Здесь ничто без меня не завершено и ничто не успело стать».

Примечательны в избранном ракурсе размышления Н. А. Бердяева о человеке как соавторе Бога в мировом процессе: «Христианская космология и космогония (можно добавить: сегодня и мифологически ориентированная наука; см. п. 1. 3. — В. К.) поистине остались ветхозаветными, они видят мир и его творчество лишь в аспекте Бога Отца (наука — в аспекте неких заранее установленных природных и социальных пределов развития. — В. К.). Для христианского сознания еще неведомо было творческое откровение о том, что задача человека и мира создать небывалое, дополнить и обогатить Божье творение. Мировой процесс не может быть только изживанием и искуплением греха, только победой над злом. **Мировой процесс — восьмой день творения, продолжающееся творение.** В мировом космогоническом процессе совершается откровение всех тайн Божьих, тайн творения и творчества. Мировой процесс — творческий процесс откровения, в котором одинаково участвуют Творец и тварное бытие. В творчестве тварного бытия раскрывается Сын Божий и Дух Божий. Творящий человек причастен природе Божественной, в нем продолжается богочеловеческое творение» (Н. А. Бердяев, 1989. С. 363-364).

Кстати, о диалоге Творца и тварного бытия писал еще в своей «Исповеди» Августин Аврелий (см.: Августин Аврелий, П. Абелья, 1992), но для его времени (V-IV вв. н.э.) это было скорее дальновидным прозрением. Сегодня смысл этого прозрения пытаются приоткрыть для себя психологи (см.: В. П. Зинченко, 1993).

Таким образом, сопричастность развивающегося субъекта универсальному началу должна находить свое выражение не только в специфическом способе миропонимания и его рефлексии, но и в особом способе реального **миродействия**. Раскрытие психологического содержания последнего — особая исследовательская задача.

Универсальность — характеристика функциогенеза психического. Эта характеристика схватывается в общем понятии о непредданности и незапрограммированности психического процесса (С. Л. Рубинштейн, 1957; А. В. Брушлинский, 1979) и конкретизируется в представлениях о «живом движении» как функциональном органе субъекта (Н. А. Бернштейн, 1966; А. В. Запорожец, В. П. Зинчен-

ко, 1982), над ситуативной активности (А. Г. Асмолов, 1990; В. А. Петровский, 1975, 1996), интеллектуальной инициативе в ходе решения творческой задачи (Д. Б. Богоявленская, 1983) и др.

Универсальность как онтогенетически развивающаяся способность субъекта к самотрансцендированию (В. Франкл, 1990). При этом индивид находится в над ситуативной позиции по отношению к ближайшим предпосылкам и факторам собственного развития, он постоянно «не совпадает» как с наличными внешними обстоятельствами своей жизнедеятельности, так и со своими актуальными возможностями. Зона его ближайшего развития потенциально разомкнута в перспективу бесконечного становления человека субъектом культуры и истории. В этом ракурсе понятие универсальности соотносимо прежде всего с «вершинным» — **личностным** уровнем жизнедеятельности индивида (см.: В. А. Петровский, 1996). Однако самотрансцендирование, как будет показано ниже, составляет атрибут психической жизни человека (ребенка) в целом, в том числе — ее простейших, «клеточных» форм, представляя собой ключевой механизм конструирования субъективной реальности. В феноменах личностного бытия индивида (деяния, поступки и пр.), способность к самотрансцендированию лишь обретает свою **развитую** форму.

Универсальность как развивающаяся целостность духовно-душевного мира индивида. Генетический источник этой целостности — система исторически порожденных и прижизненно присвоенных индивидом всеобщечеловеческих способностей или «родовых человеческих свойств» (К. Маркс). Для А. Н. Леонтьева и его последователей присвоением таких способностей, превращением их в индивидуальные функциональные органы внутри ведущих типов деятельности ребенка (игровой, учебной и др.) в принципе исчерпывается **основное содержание** понятия психического развития.

В этой и следующей главе мы попытаемся под особым углом зрения свести воедино и конкретизировать выделенные выше характеристики универсальности.

В утверждение о том, что детство, в первую очередь — дошкольное, является исходным этапом развития человека, обыденным сознанием порой вкладывается некий расхожий — сугубо «хронологистский» смысл. Действительно, детство — фактическое хронологическое начало человеческой жизни. Однако не только поэтому в нем, по меткому выражению Э. Шлегеля, прочитывается этимология самой жизни, ее первослово. Большинство психологов особый статус дошкольного детства связывается с тем, что в его границах как бы в «чистом виде» совершается развитие универсальных человеческих способностей.

Мир взрослых культивирует эти способности в специализированной форме. Его удел — воспроизводство «превращенных форм» универсальности. Отношение взрослого к культуре — это всегда отношение профессионала. Даже такие профессионализированные сферы культуротворчества, как наука и техника (в меньшей степени — искусство), отмечены печатью исторического разделения труда, над которым удалось подняться лишь выдающимся творцам, подвижникам человеческого духа и . . . детям. Более того, мера креативности развитых форм созидательной деятельности взрослых в значительной степени определена наличием в них «детского» начала, о чем прямо писали многие из этих подвижников — от Ф. Бэкона до П. Флоренского, от Дж. Дьюи до А. Ахматовой. Отсюда и попытки уловить ментальное родство ребенка и культурного гения, многократно предпринимавшиеся в науке и искусстве. Речь идет не о том, что и ребенку, и гению присуща открытость, непосредственность, наивность. Это — чисто внешнее сходство, за которым, однако, проступает внутреннее духовное единство ребенка и гения (культурного героя*), объективно исторически заданное в культуре.

Дело в том, что детство осталось, по существу, единственным глобальным социокультурным институтом, где родовые способности чело-

* Обратим внимание и на то, что процедуры инициации ассоциируются в культуре прежде всего с образами ребенка (юноши) и культурного героя, которые являются ее традиционными объектами.

века воспроизводятся, а точнее — каждый раз заново производится в своей собственно универсальной форме (см. п. 3. 2), подобно тому, как это имеет место в деяниях культурных гениев. Детство с этой точки зрения выполняет абсолютно уникальную историческую миссию, обеспечивая целостность и полифоничность культуры, которую она утратила внутри социальной машины специализированной деятельности взрослых людей. Проблематизируя силой продуктивного воображения исторически заданное содержание культуры (см. ниже), ребенок присваивает ее духовно-смысловую квинтэссенцию как универсальную потенцию развития (безотносительно к тем или иным предметным кристаллизациям деятельности — вещам и идеям). Он находится, так сказать, над пространством «частичных» (К. Маркс) деятельностей, постоянно размыкая наличный социально-технологический контур воспроизводства исторически ограниченных деятельных сил человека. Именно освоение ребенком всеобщности, т. е. исторической универсальности человеческих способностей становится источником спонтанности детского развития.

Здесь допустима параллель с историей культуры. Как известно, К. Маркс пользовался метафорой «детство человеческого общества».

Однако он применял ее отнюдь не по отношению к фактическому началу истории человечества — первобытной эпохе, а по отношению к эпохе античности (см.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 12. С. 737-738). Эти общественные отношения, кстати, были настолько неразвитыми, что греки («нормальные дети», как называл их Маркс), а затем и римляне, юридически узаконивали инфантицид. Да и вообще, проживая свое античное «детство», общество не проявляло к реальным, земным детям какого-то особого ценностного отношения (см.: И. С. Кон, 1983. С. 41).

И все же, как пишет А. Ф. Лосев, комментируя приведенную мысль Маркса, «пространственная ограниченность космоса, отсутствие в нем надприродных и чисто духовных далей и вообще весь этот рабовладельческий вещевизм являются для нас не больше как детством человечества, которое нисколько не унижительно для античной культуры и может вызвать у нас не возмущение или критику, но только любовь, которая бывает у всякого взрослого человека в его воспоминаниях о своем детстве, если оно было нормальным» (А. Ф. Лосев, 1987. С. 68).

В самом деле, оценка значения завоеваний античной культуры в духовном развитии человечества представителями более поздних эпох иногда поразительно совпадает с восприятием ценности периода детства взрослыми людьми. В плане собственного самосознания европейская культура склонна идеализировать свое античное прошлое. Так, Гегель (1959) полагал, что в античности процесс развития искусства в общих чертах обрел свое завершение. Достижение духа эстетического совершенства по мере его воплощения в формах классического — античного — искусства, по существу, знаменовало собой финал этого процесса. Все последующие формы искусства квалифицировались как «неподлинные» и даже как «вырожденные». Правда, эта позиция Гегеля во многом определялась его специфическими взглядами на соотношение чувственности (воображения) и мышления, логики и эстетики (см.: Э. В. Ильенков, 1968). Тем не менее в истории близкие умонастроения отмечались как до, так и после Гегеля.

Непроизвольно возникает аналогия с распространенными представлениями о том, что психическое развитие в основном завершается в течение первых 3-5 лет жизни. Корни этих представлений, упрощившихся как в обыденном, так и в научном и даже художественном (вспомним Л. Н. Толстого) сознании следует, видимо, искать в романтических трактовках детства. Впрочем, это совпадение — далеко не самое существенное.

Действительная общность «детства человечества» и детства человека состоит в ином. Дело в том, что именно в культуре Древней Греции впервые оформилась ценность универсального развития человека. Это, например, нашло свое воплощение в понятии «пайдейя», которое культивировалось у софистов. Оно обозначало всестороннюю развитость, образованность, просвещенность, культуру, обеспечивающую разумное участие граждан в управлении полисом, решении насущных общественных вопросов. И хотя много веков спустя идея «пайдейи» претерпела профанацию в образе идеологемы «всестороннего развития личности» советского — не марксового — образца, это ничуть не перечеркнуло ее позитивного смысла. Универсальность сегодня реально становится социальным, психологическим и педагогическим приоритетом детского развития. Отсюда — и общность «детства человечества» с детством современного человека.

Конечно, идея универсальности человеческого развития на разных этапах истории приобретала разное звучание. Ее современная форма не совпадает с античной. Однако уже в античности универсальное развитие мыслилось как закладка фундаментальных начал субъективного мира человека (познания, нравственности, эстетического отношения к действительности), а также основ телесного и духовного здоровья. Это в общих чертах соответствует одной из его современных интерпретаций (см. выше).

Согласно представлениям, сложившимся в русле культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева, исходное единство и целостность всеобщих человеческих способностей не есть природная данность. Формы жизнедеятельности животного полностью и без остатка «закодированы» в морфологии его тела. Развитие поведения животного осуществляется через упражнение этих «закодированных» (инстинктивных) форм применительно к тем или иным внешним ситуациям. Среда лишь корректирует это развитие. В случае же человека речь идет не о корректировке уже готовых схем поведения под влиянием «социальной среды». Речь идет об **активном присвоении** таких способов действия (общественно выработанных по своей природе), которые в морфологии человеческого тела вообще изначально никак не представлены, никак не «оттиснуты», являются для человека не данными, а исторически заданными (Э. В. Ильенков, 1991).

Со своей стороны подчеркнем, что принципиальное значение здесь имеет не сам по себе факт открытости наличных функциональных систем человека к самодостраиванию путем усвоения беспредельного содержания родовой культуры (именно этот факт традиционно акцентировался представителями культурно-исторической концепции и теории деятельности). Принципиально другое: подобная «открытость» образует необходимое условие превращения исторически заданных способов действия в предмет особой **творческой, поисково-преобразующей** активности индивида (ребенка) (см.: В. Т. Кудрявцев, 1990). В силу этого они уже на ранних этапах онтогенеза могут претерпевать внутренние (подчас существенные) преобразования в контексте собственной деятельности ребенка.

Эти способы действия, хотя и объективированы в многообраз-

ных предметах культуры, не даны наподобие неких «натуральных» свойств вещей. Они, как известно, не написаны на этих предметах. «Сверхчувственную» сущность человеческих предметов нельзя пощупать, чем она, по ироничному выражению К. Маркса (Т. 23. С. 56), и отличается от вдовицы Куикли из шекспировского «Короля Генриха IV». Невозможно ее и непосредственно усмотреть — в смысле Э. Гуссерля — в феноменах культуры. Эту сущность можно только раскрыть, распродеть в процессе специфической формообразующей, **творческой** деятельности, нацеленной на преобразование указанной предметности; она подлежит не **отражению**, а **воображению**. В частности, как показали известные исследования П. Я. Гальперина (1980) и А. И. Мещерякова (1974), даже задача сообразования с общественной «логикой» **готового** орудия требует от ребенка активной ориентировки и поиска, преодоления внешних и внутренних препятствий, в ходе чего и происходит порождение новых функциональных систем его психики.

Сами же предметные носители культуры (человеческие вещи) и се живые персонификаторы (другие люди) — это особые органы жизнедеятельности индивида (ребенка), благодаря которым он «выходит за пределы самого себя» — в культурно-историческое пространство и время деятельного бытия рода. Обратим внимание: это прежде всего *органы* его жизнедеятельности, а не *органы* для получения готовых решений. Они лишь опосредствуют процесс свободного поиска индивидом **конкретных** и всегда **неповторимых** способов воспроизведения содержания культуры в формах индивидуальной деятельности. Истинное бытие Культуры всегда трансцендентно, ее квинтэссенция коренится в ее латентных **возможностях**. Собственная содержательно-предметная «стихия» человеческой души, **психики** и есть сфера возможностей, т. е. сфера **идеального**, которое воплощается в исторически вызревающих формах культуры человечества (см.: В. Т. Кудрявцев, 1990). Трактую идеальное как особую «объективную реальность», властно противостоящую извне индивидуальному сознанию, Э. В. Ильенков (1991) не придавал этому противопоставлению самоудовлетворяющего значения. Этим он стремился утвердить нечто большее, а именно — идею универсальности человека как уникального живого существа, для которого поиск, освоение и развитие собственной при-

роды (сущности), т. е. **самодетерминация** целостного способа жизни становится **логической** доминантой бытия.

Так, ребенок застает мир уже организованным в категориях идеальных форм (универсалий человеческого опыта), выработанных в процессе человеческой истории. Но это вовсе не означает преформированности идеального. Ведь идеальное как особый «предмет» каждому вновь родившемуся индивиду еще только предстоит вычлнить в «объекте» — сложной и многомерной культурно-исторической реальности, причем сделав это с той или иной степенью творческой самостоятельности. А это предполагает «отщепление» себя от собственной жизнедеятельности, принципиальное не слияние с ней. В идеализованном содержании культуры индивид должен увидеть объективированную проблему, творческую задачу, определяющую необходимость и возможность развития (В. Т. Кудрявцев, А. Н. Лошилин, Г. К. Уразалиева, 1995).

Итак, применительно к анализу онтогенеза не утрачивает справедливости положение, сформулированное в п.3.1. в ходе реконструкции логики исторического развития детства. Напомним его: присвоение всеобщих форм родового опыта, в которых кристаллизуются универсальные человеческие способности, представляет собой особую социальную (психологическую) задачу, встающую перед миром детства (ребенком). В историческом плане это приводит, во-первых, к необходимому изменению содержания детского развития (от раннего замыкания функциональных систем к максимально широкой ориентировке ребенка в действительности — по Д. Б. Эльконину, 1989), во-вторых, к высвобождению особого жизненного времени, в рамках которого такое присвоение является не артефактом, а целесообразной деятельностью, имеющей строго очерченный предмет, специфическую структуру, порождающие свойства и т. п. (основная доля этого времени падает на дошкольный и младший школьный возраст).

Согласно взглядам Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, универсальные способности заданы ребенку как общественные образцы, т. е. в идеальной форме. Представления о заданности содержания развития (универсальные способности) и его формы (идеальной формы, предваряющей и направляющей реальную) слагаются в единую логическую конструкцию. Однако соответствуют ли эти представления тем

исходным теоретическим интенциям, которые некогда вызвали их к жизни?

Напомним, что Л. С. Выготский выдвинул понятие об идеальной форме, акцентируя коренное отличие психического развития ребенка от геологического, эмбрионального и т. п. развития (цит. по: Д. Б. Эльконин, 1984. С. 395). Это понятие (наряду с понятиями социальной ситуации развития, зоны ближайшего развития, интериоризации и др.) конкретизировало для него общее содержание идеи историзма в генетической психологии. Вместе с тем тезис об исторической преформированности наиболее фундаментальных, всеобщих характеристик психического развития несет на себе печать аналогий с естественнонаучными — эволюционно-биологическими идеями. Так, один из предтеч биогенетического закона известный российский ученый-натуралист К. Э. фон Бэр отмечал следующую эмпирическую закономерность эмбриогенеза. Ее суть состоит в том, что универсальные (общие) для данной группы животных признаки (например, головной и спинной мозг, осевой скелет у позвоночных) эмбриогенетически закладываются раньше особенных черт, отличающих членов этой группы друг от друга (например, перьев у птиц, волосяного покрова у млекопитающих) (цит. по: К. Вилли, В. Детье, 1974. С. 13). К сходным эволюционно-биологическим взглядам апеллировал в своих дневниковых записях и Д. Б. Эльконин (делая это, правда, в вопросительной, а не в утвердительной форме) (см.: Д. Б. Эльконин, 1989. С. 511). С этих позиций явно или неявно допускается, что универсальные человеческие способности уже сформировались в ходе социально-исторического развития и лишь «сдвигаются» в готовом, пусть и модифицированном виде по оси онтогенеза к его началу, к детству. Под влиянием этого закономерно перестраивается и сама линия онтогенетического развития.

Однако не возрождается ли тем самым опасность натурализации психического развития ребенка, против которой всегда выступали Л. С. Выготский и его школа? На наш взгляд, исследователь не избегает ее, он даже берет на вооружение понятие об идеальной форме, но при этом остается в плену установок генетического преформизма. Не важно, в чем видится предзаданность траекторий психического развития — в природных свойствах индивида, в безличных социальных

структурах, в совокупности того и другого. И в том, и в другом, и в третьем случае возводится непреодолимый барьер для понимания самодетерминации в качестве всеобщей формы детерминации этого развития. В пределе это ведет к перечеркиванию самой идеи развития в психологии. Так историзм оборачивается своей противоположностью — натурализмом, хотя и облеченным в «социологистские» одеяния.

В идеальной форме, которая, по Л. С. Выготскому, присутствует уже в начале процесса реального развития, как в капле, отражен весь духовный Универсум человека (Б. Д. Эльконин, 1992). Она — источник целостности детского развития. Но ведь и с биогенетической точки зрения «идеальный» образ развитого организма не только уже задан на уровне эмбриона, но и определяет будущую структурную и функциональную целостность развивающейся биологической системы*. Можно, конечно, сказать, что специфика психического развития ребенка кроется в изначальной отделенности его идеальной формы от носителя реальной (т. е. от самого ребенка). Как известно, репрезентатор идеальной формы — взрослый человек, воспроизводящий для ребенка эталоны оперирования человеческими вещами.

Однако и генотипически закрепленная целостность организма животного полностью не обеспечивает его адаптивных функций. У ряда биологических видов это восполняется активным научением, перво-степенную роль в котором играют взрослые особи. Они приводят «реальную» форму в соответствие с той «идеальной», носителями которой являются сами (точнее — их функциональные системы) и от которой детеныш животного также в известном смысле слова изначаль-но «отщеплен». Все это происходит на базе исходной генетически за-крепленной «идеальной формы» путем тренажа закодированных в ней поведенческих программ применительно к условиям определенной среды. Взрослые животные, разумеется, не создают учебников, но зато обладают весьма совершенными механизмами сигнальной связи, обеспечивающими четко отлаженную передачу видового опыта детенышам.

* В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов (1994. С. 319-324) совсем не случайно проводят параллель между психологическими представлениями об идеальной форме развития и идеей морфогенетического поля, принадлежащей крупному отечественному биологу А. Г. Гурвичу (1944).

И все же, квазиидеальные формы жизнедеятельности животного и идеальные формы, объективированные в человеческой культуре, несут в себе принципиально различное содержание. Образно говоря, первые фиксируют «ответы на вопросы», поставленные эволюцией перед биологическим видом, и, соответственно, те пределы, в которых эти «ответы» могут быть использованы в качестве средств воспроизводства жизни этого вида. (Кстати, если в приведенной формулировке термин «эволюция» заменить термином «история», термин «биологический вид» — термином «человеческий род», к термину «жизнь» добавить эпитет «общественная», а словосочетание «ответы на вопросы» оставить нетронутым, то для традиционного понимания идеальной формы, она, видимо, не утратит своей адекватности.)

В отличие от этого, в идеальных формах культуры ребенок прочитывает не «ответы на вопросы», раз и навсегда решенные человечеством и канонизированные в облике норм и образцов человеческой деятельности. В них кристаллизована внутренняя проблемность исторического бытия людей, имплицитно обозначена грань между освоенным и неосвоенным содержанием культуры, намечены потенциальные точки выхода индивида в пространство его свободного развития и самоопределения. Идеальная форма — это та инстанция культуры, на уровне которой любая значимая проблема жизни индивида с необходимостью подводится под «вечные вопросы» человеческого бытия и только в таком виде поддается разрешению*.

Идеализованные в этой форме универсальные способности универсальны не потому, что образуют некое исторически накопленное совокупное и общедоступное «богатство», право владения которым принадлежит любому индивиду, давшему себе труд родиться в этом мире. Универсальные способности (всеобщее в человеке) — это не то социально-типическое, что повторяется у каждого отдельного представителя рода человеческого и делает его внешне похожим на другого такого же представителя (Э. В. Ильенков, 1979). В противовес кли-

* Ср. с высказыванием А. Ван дер Хейджена о том, что «эволюция решает, а не ставит проблемы» (Цит. по: В. П. Зинченко, 1995. С. 57). Ставит проблемы лишь история, которая, по выражению Маркса, есть не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека.

шированным моделям социотипического — например, ролевого — поведения они не подлежат тиражированию (сравните исследования «нормосообразного» поведения: М. И. Бобнева, 1978; С. Г. Якобсон, 1984; L. Kholberg, 1969; M. Sherif, 1965). Их универсальность особого плана.

Эти способности обладают формообразующими, порождающими свойствами: они имеют характер абстрактно-всеобщих «клеточек», из которых в онтогенезе развивается все многообразное и уникальное содержание духовного и душевного мира человека. Развивается не «в ствол», а «в куст». Иначе: в процессе психического развития ребенка специфическим образом воспроизводится естественноисторическая логика восхождения от абстрактного к конкретному (В. Т. Кудрявцев, 1990). Однако такое восхождение было бы неправомерно интерпретировать в терминах формального логического движения от общего к частному, где первое лишь конкретизируется во втором, строя его по своей мерке. Всеобщее и особенное, абстрактное и конкретное связаны здесь друг с другом не только узлами сведения-выведения. На каждом витке восхождения от абстрактного к конкретному всеобщее вынуждено так или иначе перестраивать собственные категориальные основания, а не просто принимать различные эмпирические инновации, модифицируясь лишь в несущественных нюансах.

Пока оставим в стороне вопрос о том, что же именно сообщает всеобщему в лице универсальных способностей человека импульс к развитию. Сейчас нам важно подчеркнуть другое. Предложенная постановка вопроса, во-первых, дает возможность обосновать творческую природу этих способностей (см.: В. Т. Кудрявцев, 1992), а, во-вторых, логически подводит нас к допущению того, что идеальная форма сама становится открытой к изменению в ходе взаимодействия с реальной (см. также: В. П. Зинченко, 1996). Такое допущение едва ли может быть принято с позиций традиционной — натуралистической парадигмы развития, которая до сих пор сохраняет свое влияние в психологии.

Этой парадигме имманентен взгляд на психическое развитие сквозь призму его **ближайших предпосылок (факторов)** — например, наследственных и средовых, биологических и социальных и др. Едва ли разумно оспаривать актуальность классической проблемы на-

следственности и среды, равно как и проблемы биологического и социального в развитии человека. Сомнение вызывает другое. В методологических дискуссиях обсуждением этих проблем, касающихся ближайших предпосылок психического развития, порой фактически подменяется анализ **природы** этого развития. Обсуждение данных проблем **вне контекста такого анализа**, в «чистом виде» (которое хотя и характерно для исторически пройденных этапов развития науки, нередко возобновляется и поныне) временами перерастает в нечто напоминающее спор о роли правой и левой ноги в ходьбе (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1996. С. 39). При этом затеняется, задвигается на побочное место главный вопрос — вопрос об **универсальности и свободе** развития.

Уже в плане своего **наличного бытия** человек не может быть редуцирован к совокупности некоторых данностей — «покоящихся свойств» или «готовых форм». В разные эпохи это обстоятельство неоднократно подчеркивалось представителями различных философских школ и направлений. Среди них — Пикко делла Мирандола, Б. Спиноза, Ф. Шеллинг, К. Маркс, А. Бергсон, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, Х. Ортега-и-Гассет, в отечественной традиции — М. М. Бахтин, Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев, М. К. Мамардашвили и др. Всех этих философов волновала проблема свободного **самополагания** человека в перспективе его собственного универсального становления (исторического, индивидуального). В контексте их размышлений любое наличное, актуальное «состояние» человека может быть понято лишь как неполно претворенная, частично обретшая плоть в действительности возможность такого становления — как акт **предтворения** будущего.

Сами же предпосылки или факторы развития для научного анализа представляют интерес лишь постольку, поскольку универсальный, открытый, непредзаданный путь становления ребенка человеком неизбежно включает в себя **момент преодоления** задаваемых этими факторами наличных ограничений. В этом смысле проблема человеческого развития никогда не решается «в пользу» его факторов (какого-либо одного из них). Она решается «в пользу» целостного человека и его свободы возвышаться над любыми факторами (предпосылками) развития.

Впрочем, в научных дискуссиях акценты могут расставляться по-

разному. Это, в частности, отчетливо продемонстрировало недавнее обсуждение результатов экспериментального обучения и воспитания слепоглухонемых детей по системе И. А. Соколянского — А. И. Мещерякова (см.: Слепоглухонемота. . . , 1989). Для одних участников дискуссии (С. А. Сироткин, Э. К. Шакинова) принципиальное значение имел факт наличия предпосылок психического развития таких детей в виде остаточного зрения и слуха (многие из этих детей не были тотально слепо глухими от рождения). На нем базировались аргументы против «чистоты» поставленного эксперимента. Другие участники дискуссии (А. В. Суворов), ничуть не отрицая значения названных предпосылок, считали главным саму возможность достижения и даже «превышения» слепо глухим ребенком нормы психического развития, т.е., по существу, выдвигали на передний план вопрос, затрагивающий основное — источники и общую направленность развития. Другими словами, диспутанты говорили о разном.

Один из примечательных парадоксов психического развития человека заключен в том, что любые его предпосылки одновременно всегда являются и его **продуктами**. Они не могут быть даны или заданы человеческому индивиду (как извне — в сложившемся устройстве социальной среды, так и изнутри — в генотипически закрепленной структуре и функциях индивидуального организма) в раз и навсегда завершенной форме. Эти предпосылки как бы нуждаются в дополнительном освоении, преобразовании, достраивании.

Поэтому полноценное и взаимоэвристичное взаимодействие реальной и идеальной формы развития окажется возможным, если психическое развитие ребенка будет **изначально** разворачиваться как процесс **саморазвития**. Для этого ребенок должен располагать необходимыми «степенями свободы» не только в проявлении уже сложившихся у него духовно-практических потенций, но и в освоении новых возможностей и горизонтов развития, в том числе и еще **не освоенных** взрослыми.

Если бы детское развитие можно было охарактеризовать одним емким словом, то более всего подошел бы термин «**потенцирование**», введенный Ф. Шеллингом (1987). Действительно, детство — это прежде всего эпоха порождения и **развития самих потенций, возможностей развития**. Но эти потенции не являются «чистыми», абстракт-

ными, аморфными — безразличными к тому содержанию, которому открыт развивающийся ребенок. Они вполне специфичны, будучи укорененными в сфере культурно-исторического бытия людей. Поэтому процесс детского развития и саморазвития нельзя мыслить в категориях дурной бесконечности. Иначе — правда за авторитаристской теорией *tabula rasa*, сходящейся со своим мнимодемократическим антиподом — теорией свободного воспитания в одном: в приписывании детскому развитию некоей универсальной «всеядности» и «неприкаянности».

Подлинная универсальность возможностей ребенка не в том, что он открыт к усвоению любой информации, к формированию любых психических качеств и свойств, а в том, что ребенок — конечно, при соответствующих педагогических условиях — может освоить фундаментальные начала творческого потенциала культуры.

Именно это имел в виду Гегель (1959), рассматривая **образование** как средство «освобождения» индивида. В процессе образования, по Гегелю, объективная диалектика культуры реально превращается в движущую силу развития индивидуального сознания. Всеобщие формы культуры обнимают собой всю человеческую историю, своеобразно резюмируя ее в себе. Через овладение ими каждый отдельный индивид трансцендирует, преодолевая ограниченность своей от рождения данной природной «индивидуальности», своего локального субъективно-эмпирического (обыденного) опыта, собственного повседневного социального бытия. При этом он универсализирует свои способности по меркам развитых (исторически заданных) образцов человеческой деятельности.

Иначе говоря, образование, с точки зрения Гегеля, призвано дать индивиду не столько негативную «свободу от. . .» (свободу от наличных зависимостей и детерминаций), сколько «свободу для. . .» (свободу для развития в направлении универсальности, имеющего детерминанты более высокого порядка). Первая тут — только условие достижения второй. Комментируя гегелевское понимание образования, один из лидеров современной философской герменевтики Х. - Г. Гадамер пишет: «Образование как подъем к всеобщему является тем самым задачей человека. Она требует пожертвовать общему особенным. Негативное жертвование особенностями обозначает обуздание

влечений и тем самым свободу от их предметов и свободу для своей предметности» (Х. -Г. Гадамер, 1988. С. 54).

Тем не менее «образовывающемся» человеку у Гегеля так и не было суждено стать субъектом своего свободного развития. Образование и развитие в его концепции — лишь «считывание» индивидом **готового текста культуры**. Ведь подлинным автором этого текста является, по Гегелю, Абсолютный Субъект, Всобщий Дух, Идея, Понятие (гипостазированная мыслителем деятельная сила человеческого рода). Конечно, в этом тексте могут встречаться пробелы, которые индивиду предстоит заполнить трудом собственной мысли, за ним может стоять «подтекст», требующий расшифровки и т. д. Однако все возможные способы его «интерпретации» предопределены всемогущим Автором. Они лишь проступают — как водяные знаки на экране индивидуального сознания — пусть и благодаря целесообразной деятельности индивида.

Таким образом, задача «освобождения» индивида средствами образования решалась лишь наполовину. С одной стороны, приобщение к миру культуры, т. е. к миру творений действующего через миллиарды «единичных» человеческих волей Абсолюта, действительно выводило индивида за рамки эмпирического тождества модусам своего наличного бытия. Но, с другой, — тот же Абсолют исподволь продиктовывал индивиду некий **предел развития**. (Заметим, что такая «половинчатость» характерна прежде всего для **мифологического** миропонимания, элементы которого атрибутивны и современным наукам о человеке — см. п. 1. 3.)

Итак, гарантии преодоления преформизма отнюдь не вытекают из классических принципов культурно-исторического подхода к пониманию человеческого развития как таковых. Это видно на примере гегелевской концепции. Между тем только благодаря решению этой задачи (в русле культурно-исторического подхода, путем переосмысления его постулатов) может быть поставлена точка в длительном споре историзма и натурализма. Психология в лице большинства своих наиболее авторитетных направлений отказалась от следования установкам биологического преформизма. Но, фактически разделяя умонастроения социоисторического, логического и др. преформизма, она до сих пор во многом остается натуралистической.

4. 2. Специфика исходных ситуаций развития

Одной из открытых и наиболее острых проблем современной генетической психологии является проблема **начала** психического развития. Но, как однажды заметил Маркс, политическая экономия начинается не там, где о ней как таковой заводят речь. То же — и с психологией: предметная постановка указанной проблемы требует рефлексии на ее философско-логические основания.

Тем более, что философию всегда интересовала природа **изначального**, которая открывалась ей прежде всего в двух ракурсах. Первый хорошо известен. В центре его — проблема первосущности, единого объективного универсального начала всех вещей, которое необходимо выразить в исходном принципе философского познания (см.: Гегель, 1970. С. 123). Такими первосущностями для философии были Дао (даосизм), Брахман (Айдвата-веданта и примыкающие к ней философско-религиозные учения), Вода (Фалес), Нус (элеаты, Анаксгор, Аристотель, неоплатоники), Идея (Платон), Субстанция (Декарт, Спиноза), Монада (Лейбниц) и др. Здесь возникает проблема философско-методологического обоснования стратегий поиска начала в конкретных областях научного знания (см.: Ж. Абдильдин, 1967).

Другой философско-логический ракурс, в котором предстает природа изначального, тесно связан с первым, но полностью не совпадает с ним. Его, вслед за В. С. Библером (1990), можно обозначить как «изобретение «мира впервые»». Это — проблема вечной изначальности, перводанности, «новорожденности» бытия и способности видеть, осмысливать и конструировать его таковым. Предметом теоретизирования при этом остается все то же начало, но начало, как бы каждый раз заново порождаемое движением бытия. Понятие начала тем самым проблематизируется — приобретает, по терминологии В. С. Библера, статус **понятия-проблемы**, органично вбирающей в свое содержание как знакомое, так и неизвестное.

На наш взгляд, именно этот второй ракурс наиболее эвристичен в плане анализа проблемы начала психического развития. Для аргументации данного тезиса обратимся к феноменологии последнего, уделив особое внимание сфере **парадоксов** развития.

Оценивая результаты экспериментальной развивающей работы со

слепоглухонемыми детьми по системе И. А. Соколянского — А. И. Мещерякова, Э. В. Ильенков (1994) писал, что в процессе ее осуществления ребенок фактически заново проходит весь путь формирования собственной психики с «нуля» до ее развитых форм. Он справедливо придавал фактам обучения, воспитания и развития этих детей универсальное научное значение. В определенном смысле с «нуля» начинается развитие не только слепоглухонемого, но и зрячеслышащего ребенка.

Хрестоматийно известный факт: уже при рождении нормальный человеческий глаз представляет собой весьма развитую в анатомическом отношении структуру, вполне приспособленную к зрению. Но эта структура пока, строго говоря, бездействует, она еще не «присвоила» своей специфической функции, которая изначально не оформлена в ней и потому непосредственно не выводима из нее. С этой точки зрения, **исходные ситуации** развития зрячеслышащего новорожденного и, допустим, слепо глухого ребенка с остаточным зрением и слухом (каковыми были большинство участников упомянутого эксперимента) во многом идентичны. Как прирожденная морфологическая «зрелость» человеческого глаза, так и «сырые», не развитые в условиях специальной педагогической работы наличные остатки зрения и слуха на фоне **всеобщей перспективы** духовного развития выступают, выражаясь языком математики, столь «малыми величинами», что ими можно пренебречь.

Здесь, правда, имеется один момент, который не всегда учитывается в современных дискуссиях по слепоглухонемоте. Остаточное зрение и слух, как и в целом, исходный уровень развития их обладателей, является результатом прижизненного деятельного освоения детьми человеческого опыта — до того, как произошла трагическая потеря зрения и слуха. Тогда, естественно, встает вопрос, в каком возрасте потерял зрение (слух) ребенок, какие сенситивные периоды он успел прожить в ситуации «нормы развития». Однако при любом повороте проблемы названные «остатки» не могут быть использованы как веский аргумент в пользу особой роли наследственно-биологического фактора детского развития (сравните: Слепоглухонемота., 1989). В равной степени уникальные итоги образовательной работы по системе Соколянского — Мещерякова не подтверждают иллюзии тотальной управляемости этого развития.

Просто отрицание заранее установленного природного и социального предела — отличительная черта человеческого способа развития. На каждом новом этапе реального процесса развития обогащается и усложняется его идеальная форма — образ осваиваемого будущего, прежде всего — **образ будущего Я**. В свете той перспективы развития, которую определяет эта форма, характера и масштаба соответствующих задач перестраивается наличное содержание психической жизни. Как бы «сверху» — из еще не наступившего, лишь проектируемого будущего — корригируются уже сложившиеся функциональные системы психики ребенка. При этом что-то из обретенного ранее может быть обращено в «нуль» — в нечто неспецифическое с точки зрения освоения обновляющейся перспективы духовного роста. Те же остатки зрения и слуха, необходимые для обеспечения элементарной ориентации во внешнем мире, утрачивают свой **витальный** смысл, когда речь идет о возможности полноценного психического развития слепо глухого ребенка в согласии с его культурно-историческими нормами.

Подчеркнем еще раз: точка отсчета в человеческом развитии — это всегда «нуль», но — по отношению к какому-то определенному будущему состоянию, проектируемому новому качеству. Такой «нуль» — величина не абсолютная, а относительная. Это значит, что ребенок, даже новорожденный, никогда не является *tabula rasa*, на которой всемогущий взрослый волен чертить все, что его душе угодно. Но это значит и то, что на протяжении своей жизни человек как субъект, тем более — как *личность*, проживает и переживает отнюдь не одну-единственную **исходную ситуацию (точку) своего развития**. Онтогенез его психики — это процесс «расширенного воспроизводства» таких ситуаций.

Причем, чем более высокую ступень в своем развитии (творческом, нравственном и др.) занимает субъект, тем более интенсивный характер может носить отрицание наличного в этом развитии, редукция его значения к «нулевому». Сказанным объясняется, например, давно подмеченное духовное родство гения и ребенка, которое внешне проявляется в «детскости» — открытости, непосредственности, наивности гения (см. п. 4. 1). Ему дано каждый раз рождаться заново в своих творениях, открывая в них новый образ самого себя, и через это

— новый образ целостного мира. Именно это символизирует интернациональный мифологический образ умирающего и воскресающего божества (культурного героя). Отсюда же и обычай некоторых японских писателей на пике славы менять свое имя (а не просто прикрываться псевдонимом) и под новым именем пытаться писать по-новому (сравните также обряды инициации).

В аналогичных ситуациях субъект в буквальном смысле слова *аннулирует* те наличные избыточные степени свободы (см.: В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, 1994), которые предпосланы ему от рождения или некогда «присвоены» им в предшествующем прижизненном опыте. Во всяком случае, возникающая поисковая доминанта, эквивалентная *содержанию и смыслу* новой творческой задачи, как бы засвечивает их для субъекта. Это может происходить как спонтанно, так и в ходе напряженной рефлексивной работы по переосмыслению сложившегося субъективного опыта (см.: И. Н. Семенов, 1990). Для исследователя здесь особо значим примат искомого по отношению к требованию задачи (А. В. Брушлинский, 1970), целеполагания — к целеустремленности (В. А. Петровский, 1996), креативного — к эвристическому (Д. Б. Богоявленская, 1983), теоретического — к эмпирическому (В. В. Давыдов, 1972, 1986, 1996), побочного продукта действия — к прямому (Я. А. Пономарев, 1976), установки на преобразование — к установке на выбор (В. Т. Кудрявцев, 1997) и т. д.

Подобная «аннуляция» избыточных степеней свободы, носителями которых служат всевозможные внешние и внутренние предпосылки (факторы) развития, лежит в фундаменте высших духовных проявлений человека: продуктивного воображения (Э. В. Ильенков, 1968), произвольности (Л. С. Выготский, 1983), широкого класса не прагматически мотивированных действий (В. А. Петровский, 1996; Д. Б. Богоявленская, 1983), разных типов инициативного поведения в совместной деятельности и общении (Д. Б. Эльконин, 1989; М. И. Лисина, 1986; В. А. Петровский, 1996; С. Ю. Курганов, 1989; Г. А. Цукерман, 1990; 1994) и т. д. Наряду с этим, она присуща развитым формам двигательной активности человека (Н. А. Бернштейн, 1966; А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, 1982). За всем этим стоит отличительная черта человека как существа, непрестанно наделяющегося разумом, — субъекта **непрерывно** складывающегося разумного действия.

Сказанное одинаково справедливо по отношению к историческому, онтогенетическому и функциогенетическому развитию человеческой психики. В частности, функциогенетическая картина процесса «наделения разумом» искусно восстановлена в лабораторных (общепсихологических) исследованиях мышления, которые были проведены представителями научной школы С. Л. Рубинштейна (обобщение соответствующих исследовательских результатов дано в кн.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, 1989. С.132-174). Благодаря им был воочию продемонстрирован глубоко важный для генетико-психологического анализа в целом факт: любые внешние предпосылки обретают свою «подлинность», значимость в развивающемся мыслительном процессе лишь по мере того, как они становятся его собственными продуктами (промежуточными или конечными), **специфицируются в его внутреннем движении**. Даже если некие степени свободы объективно **предпосланы** субъекту в готовом виде (как, например, подсказка при решении интеллектуальной задачи), первоначально он вынужденно абстрагируется от них. Более того, в некоторых случаях субъект встает на путь порождения новых специфических степеней свободы, игнорируя заданные (классические примеры: постановка и решение «сверхзадач», прагматически не мотивированный риск). Такую спецификацию исходных предпосылок, а также освоение новых специфических возможностей действия и можно назвать «наделением разумом» (включающим и момент его самообоснования), которое совершается каждый раз заново. Ведь разум, помимо всего прочего, — это еще и осмысленная свобода обращения субъекта с детерминантами собственной мысли.

«Разумность» в таком ее понимании — универсальная, всепронизывающая характеристика человеческого действия, познания, переживания. С этим связан ряд примечательных парадоксов психического развития человека.

Хорошо известно, что одним из общих критериев психического развития ребенка является его **отношение к помощи извне** (реальной или возможной). Очевидно, что в этом отношении проявляется степень **самостоятельности** ребенка в построении и выполнении той или иной деятельности. Но тут возникает любопытный парадокс.

Обычно под самостоятельностью понимается умение делать не-

что без помощи другого человека (взрослого). Однако Г. А. Цукерман и Н. В. Елизарова (1990) справедливо выделяют еще одну сферу явлений самостоятельности, когда ребенок по собственной инициативе включает взрослого, например, в учебное сотрудничество — обращается к нему за помощью. Так, некоторые дети, не усвоив весь алфавит, начинают самостоятельно учиться у взрослого: про незнакомую букву они спрашивают: «Какая это буква?», а про полужнакомую: «В какую сторону пишется *E*?», «У *Ш* три ножки?» и т. д. (Там же. С. 38). Это проявление самостоятельности дает основание судить о достаточно высоком уровне психологической готовности ребенка к школьному обучению, хотя многими взрослыми (учителями, воспитателями, родителями) иногда оценивается не адекватно — как свидетельство прямо противоположного. Вместе с тем, целый ряд трудностей начального периода пребывания ребенка в стенах школы как раз и обязан своим происхождением тому, что ребенок попросту не видит необходимости в помощи извне, либо пока еще не может адекватно выразить («культурно оформить») собственное затруднение для взрослого.

В целях разрешения данного парадокса обратимся совсем к другой области — области феноменов *психологии человеческого мышления и творчества*. Зададимся, на первый взгляд, неожиданным вопросом: существует ли какая-либо связь между инициативным поведением ребенка, который самостоятельно обращается ко взрослому за помощью, и . . . открытием закона всемирного тяготения И. Ньютоном?

Прежде, чем ответить на этой вопрос, поставим еще один: кому нужна **подсказка**, помощь при решении проблемы (творческой задачи) — «слабому» или «сильному»? Здравый смысл не станет утруждать себя раздумьями: конечно же, подсказка нужна слабому, а сильный и так решит задачу. Но результаты уже упоминавшихся исследований мышления, которые были проведены в школе С. Л. Рубинштейна, свидетельствуют как раз об обратном. В качестве исследовательского инструмента в этих экспериментах использовалась классическая методика подсказок, разработанная гештальт-психологами М. Вертгаймером, К. Дункером и др. Суть методики состоит в следующем: вначале испытуемому предъявляется основная задача, а затем на разных этапах ее решения вводится вспомогательная — значительно менее трудная и, главное, содержащая в себе подсказку решения основной.

Оказалось, что испытуемый поначалу не способен воспользоваться этой интеллектуальной помощью. Он еще должен трудом собственной мысли принять и «освоить» предложенную подсказку (а в ряде случаев достроить, преобразовать ее) по мере анализа основной задачи. Даже, если подсказка является почти очевидной, испытуемый до поры до времени «не замечает» ее, не обращается к ней. Принимает помощь только уже продвинутый в решении основной задачи испытуемый.

Ту же закономерность демонстрирует и реальная история научно-го, технического, художественного творчества. Сотни, тысячи естествоиспытателей могли наблюдать, как падает яблоко с яблони, но только «продвинутого» Ньютона это наблюдение спровоцировало на открытие закона всемирного тяготения. Мировая мудрость (в лице И. Гете и др.) гениально подметила парадокс: труднее всего видеть то, что лежит перед глазами. (Сравните характерную ретрорефлексию «заднего ума»: «Это же так просто. . . Как это я раньше не додумался!»). Слабому помощь, может, объективно и нужна, но грамотно обратиться за ней и с умом принять ее способен только сильный.

Так и ребенку, чтобы **осмысленно** принять учебную помощь взрослого (обратиться за ней), необходимо пройти определенный путь развития. В ином случае это будет внешняя, навязанная помощь, эффект которой часто оказывается минимальным. Поэтому осмысленное отношение к помощи в учебном сотрудничестве предстоит у ребенка именно **воспитать** — самопроизвольно оно не сложится. Причем, начинать это делать нужно еще до того, как ребенок приступит к овладению операционно-технической стороной учебной деятельности.

В тех парадоксах, которые мы рассмотрели выше, проступает специфика **общего отношения** человека к детерминантам собственной деятельности и ее развития. Человек (ребенок) слепо не повинуется диктату последних, а активно осваивает и **производит** их, т. е. , в сущности, идет по пути наибольшего сопротивления. Но только таким образом он и может выполнять свою миссию разумного существа в этом мире. Такова **позиция созидательной участности, позиция «неалиби» человека в бытии** (М. М. Бахтин). Она характеризует человека и как родовое, и как индивидуальное существо.

В значительной степени эта позиция задает и своеобразие детско-

го развития. Однако — не в том обыденном смысле, что маленький ребенок уже по определению призван «начинать с начала», что все для него — «впервые».

Открытие мира как некоей целины, которую еще только предстоит возделывать, переживается ребенком иначе, чем взрослым. Для взрослого, переосмысливающего пласты годами накопленного опыта, оно выступает как внезапно открывшаяся перспектива, символизируя собой духовное прозрение. Но то, что обретается взрослым в редких прозрениях, ребенку дается через повседневное «зрение». В отличие от взрослого, он воспринимает «первозданность», «новорожденность» мира вполне естественно — как нечто данное, априорное. Ему, по словам Г. С. Батищева (1984. С. 24), присущ уникальный дар «гасить и аннулировать инерцию прошлых встреч с миром и жить, как бы рождаясь вновь и вновь перед лицом нежданной и негаданной действительности». Правда, психологически точнее было бы сказать, что ребенок рождается вновь не перед лицом действительности, а **вместе с самой действительностью**, поскольку с момента своего появления на свет он (сначала бессознательно) стремится встать в центр ближайшего мира, организовать его в категориях собственного мироотношения, сделать этот мир удобным и приятным для себя (Д. Б. Эльконин). И временами ему это даже удается.

Позиция «неалиби» в бытии находит свое особое выражение уже в крике новорожденного ребенка. Он символизирует (для взрослого, конечно) факт зависимости от ребенка внешнего мира как предмета удовлетворения его, пусть простейших, но все-таки человеческих нужд. Не важно, что эти нужды удовлетворяются силами других людей. Главное, что ребенок своим криком идеально полагает мир в качестве такого предмета. Об этом с поистине психологической пронизательностью писал Гегель (1977. С. 84), называя крик новорожденного «идеальной деятельностью» и противопоставляя его стону бессилия животного.

Феномен творческой участности ребенка в процессах изменения действительности несет в себе внутреннее противоречие. С одной стороны, такая участность предполагает погашение «инерции прошлых встреч с миром», а, значит, и известную свободу от эталонов накопленного социального опыта. С другой стороны, она подразумевает со-

причастность ребенка родовому, коллективному творческому началу, межпоколенную преемственность в историческом развитии созидательного потенциала человечества.

Это противоречие находит свое преломление, например, в явлениях детского артифициализма (J. Piaget, 1983). Артифициализм выражается в стремлении дошкольников иногда рассматривать окружающий мир как продукт чьих-то творческих усилий. Показательны с этой точки зрения вопросы детей типа: «Кто повесил луну на небо?»; «Из чего сделана радуга?» и т. д. Артифициалистский подтекст нередко прочитывается в знаменитых детских «Почему?» — «По чьему велению (замыслу). . . ?».

Артифициализм обычно оценивается взрослыми, в том числе исследователями, с негативных позиций — как показатель отсутствия необходимой выделенности детского Я из мира, т. е. его «неразвитости», «незрелости». Это, конечно, верно.

Но не менее верно и то, что именно артифициалистский взгляд на мир во многом позволяет ребенку видеть действительность по-человечески. Ведь человек никогда не находится в ситуации «один на один» с вещами. Вещи обретают для него свои подлинные свойства, значение и смысл лишь постольку, поскольку вовлекаются в орбиту творческой деятельности людей, где претерпевают различные превращения, становятся посредниками в их многообразных отношениях. Поэтому внешняя реальность изначально задана ребенку в категориях производящего человеческого действия. Именно через них ему раскрывается и истинная природа вещей, на преобразование которых направлено это действие. По мысли Б. Спинозы, сущность предмета усматривается в акте его творения (см.: Ю. М. Бородай, 1968).

Здесь-то и скрыты корни артифициализма. В рамках артифициалистской картины мира внешние объекты поворачиваются к ребенку своими «человеческими сторонами», пусть ценой искажения их натуральной, природной формы. Но эта картина и не предназначена для того, чтобы на ее материале изучать физику, химию или биологию. В процессе ее создания малыш, сам того не ведая, осваивает смысловые основы человеческого подхода к познанию действительности (без чего, кстати, было бы невозможным дальнейшее изучение тех же естественных дисциплин). Отсюда — артифициализм знаменует собой зако-

номерный и совершенно необходимый этап творческого процесса вхождения ребенка в мир культуры.

Как известно, Ж. Пиаже, впервые осуществивший систематический психологический анализ детского артифициализма, опирался на труды Л. Леви-Брюля. Леви-Брюль, как и некоторые другие ученые-антропологи, считал артифициализм существенной чертой первобытного менталитета. В этом плане Пиаже проводит непосредственную параллель последнего с тем, что он сам называет «детской концепцией мира». Вслед за ним психологи неоднократно стремились прочерчивать разнообразные аналогии между мышлением детей и первобытных людей. (Хотя такого рода попытки делались и до Пиаже — С. Холлом, Д. Болдуином, В. Штерном и др.; благодаря ранним работам выдающегося швейцарского психолога они были освобождены от налета умозрительности, получили конкретную фактологическую базу.)

Парадокс же состоит в следующем. Как показывают специальные исследования этнографов (М. Mead, 1932, 1967), артифициализм, который свойственен европейским и американским детям, проявляется в «смазанной» форме, а то и вовсе отсутствует у детей, принадлежащих к некоторым традиционным, архаическим обществам. Эти дети являются достаточно «приземленными» существами с ярко выраженным реалистическим взглядом на окружающее. В то же время артифициалистские верования укоренены и распространены в среде взрослых членов традиционных обществ.

В этом парадоксе находят свою конкретизацию общие противоречия развития, которые обсуждаются в настоящем параграфе. Артифициализм в архаических культурах — характеристика менталитета взрослых. В известной степени она определяет там содержание **идеальной формы** — социально заданного образа взрослости. Эту форму, а стало быть, и эту «характеристику» ребенку еще только нужно присвоить. Артифициализм в условиях развитой промышленной цивилизации, напротив, отражает специфику именно детского менталитета, будучи здесь соотносимым уже не с идеальной, а с **реальной** формой духовного развития ребенка. (Кстати, по этой причине проведение непосредственных аналогий между сознанием современного ребенка и первобытного человека по признаку наличия в том и другом артифициалистского начала далеко не всегда представляются коррект-

ными. Ведь во втором случае речь идет о сознании первобытных **взрослых**.)

Современная цивилизация, в отличие от традиционных обществ, уже не может вооружить подрастающие поколения готовой системой специальных умений и знаний, необходимых для полноценного выполнения разнообразных общественно-трудовых деятельностей. Перед нами ситуация, аналогичная той, что была воспроизведена в экспериментах с человеческим мышлением учеными школы С. Л. Рубинштейна, когда подсказка поначалу не выполняет своей вспомогательной функции при решении творческой задачи. Сходным образом конкретные умения и знания сегодня уже не способны стать для детей средством интеграции в динамичный и многомерный общественный организм. Прежде дети должны произвести духовную работу по осмыслению идеальной формы собственного развития — так же, как испытуемый в лабораторных условиях производит развернутую ориентировку в содержании задачи в целях осмысления искомого. Возникновение и эволюция артифициалистских образов в детском сознании как раз и является внутренним моментом этой работы.

Всемирно-исторический процесс породил колоссальное многообразие частных факторов человеческого развития, которые ребенок при рождении застает в наличии. Однако без такой духовно-смысловой работы значение всех этих факторов осталось бы «нулевым», а ребенок — абсолютно беспомощным существом перед лицом социокультурной реальности.

Природа, изъяв из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, стерев все то, что у него «на роду написано», передала свои развивающие функции Culture. Но ведь и Culture предусмотрительно не «написала» на своих предметах их значений, открыв их для творческого освоения ребенку. Иначе говоря, создав таким образом для человека **исходную проблемную ситуацию развития**, Природа и Culture сделали, по сути, одно дело: они поставили человека перед необходимостью **развиваться универсально**, что непременно означает — **саморазвиваться**. Уже поэтому классическая оппозиция природного и культурного в развитии полностью утрачивает свой смысл с позиций *историко-генетического анализа*. Она возникает лишь там, где природное и культурное мыслятся в качестве готовых — внеш-

ним образом взаимодействующих — структур, из соотношения которых традиционно пытаются выводить «сущность человека» (о тщетности этих попыток см.: Э. В. Ильенков, 1979; Ф. Т. Михайлов, 1994).

Представления о саморазвитии и, в частности, о самодетерминации как сущностной форме детерминации генеза психики заставляют по-новому взглянуть на традиционную для психологии проблему зоны ближайшего развития ребенка.

4. 3. Зона ближайшего развития в контексте саморазвития ребенка

Исследователи самых различных теоретических ориентаций, — будь то психоанализ или гуманистическая психология, теория социальных ролей или транзактный анализ, школа Ж. Пиаже или школа Л. С. Выготского — сходятся в признании ведущей роли общения со взрослым в психическом развитии. Однако далее пути расходятся: понимание характера самого этого общения и его детерминирующих функций в развитии может быть существенно разным.

В процессе общения и сотрудничестве со взрослым ребенок не только развивается, но и саморазвивается — это факт, многократно подтвержденный как научными исследованиями (С. Ю. Курганов, 1989; В. А. Петровский, 1996; Е. О. Смирнова, Г. Н. Рошка, 1987; А. В. Суворов, 1988; Г. А. Цукерман, 1994 и др.), так и простыми жизненными наблюдениями. В ситуациях сотрудничества ребенок постоянно выходит за границы зоны ближайшего развития, непосредственно задаваемые через предметную структуру и способы трансляции того общественного опыта, который персонифицирует для него взрослый. Откуда же ребенок черпает резервы для такого саморазвития?

Прежде всего они коренятся в самой объективной природе общественного опыта. Ведь «общественный» означает еще и «**обобщенный**» (см. работы Л. С. Выготского — 1956, 1983, А. Н. Леонтьева — 1983, Д. Б. Эльконина — 1989). Поэтому в лице взрослого как персонификатора социального опыта ребенок находит носителя универсальных моделей построения человеческой деятельности. (Конечно, в каждом конкретном случае взрослый исполняет это предназначение с разной степенью успешности.) Но именно в силу своей универсальности, от-

крытости к изменению в многообразных предметных условиях данные модели неизбежно несут в себе принципиально незавершенную, неопределенную, **неполную** ориентировочную основу (по П. Я. Гальперину) построения деятельности (действия).

Примером подобных моделей могут служить специальным образом сконструированные «обобщенные алгоритмы» — технологические инструменты проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев, 1975). Это не алгоритмы в обычном смысле слова — аналогий с информационными (кибернетическими) моделями мышления типа эвристической программы JPS А. Ньюэлла, Дж. С. Шоу, Г. А. Саймона или даже «алгоритмом изобретения» Г. С. Альтшуллера тут не прослеживается. Они используются для решения определенного (достаточно обширного) круга учебных задач и содержит в себе систему обобщенных проблемных вопросов, гибко и вариативно воспроизводящих общую логику развития ориентировочно-смысловых звеньев деятельности учащихся. Причем, эти алгоритмы не блокируют собой инициативные, непредсказуемые, избыточные (с точки зрения нормативной схемы решения задачи) ходы мысли учащихся и даже отчасти провоцируют их. Дополнительная проблематизация, доопределение, достраивание нормативной схемы решения становится специальной **творческой** задачей при работе с ними.

В принципе таковы специфические черты любого **содержательно обобщенного** (по В. В. Давыдову, 1972) способа деятельности, по мере освоения которого ребенок вводится в широкий контекст совокупного опыта людей (их исторически складывающихся знаний, умений, способностей). Этим создаются условия для расширенного воспроизводства его собственных возможностей (см.: В. А. Петровский, 1996). В итоге перспектива детского развития не исчерпывается наличием пусть самым богатым — содержанием тех образцов, которые непосредственно демонстрируют ребенку взрослые. А потому «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Л. С. Выготский, 1982. С. 230).

Каждым отдельным элементарным человеческим умением или действием ребенок овладевает в универсальной форме. Так, согласно классическому описанию Л. С. Выготского (1983. С. 143-144), указательный жест зарождается в недрах его «делового» сотрудничества с

матерью применительно к вполне конкретной ситуации (ребенок пытается схватить приглянувшуюся ему вещь). Однако очень скоро он начинает использовать указательный жест и вне «привязки» к такой ситуации. Ребенок обращается к указанию как универсальному орудию общения и взаимопонимания. Указание приобретает для него различные смысловые оттенки: не только «дай это», но и «посмотри на это» или «вот это». Наконец, позднее он приходит к осознанию смысла «абстрактного» указания, когда для привлечения внимания взрослый направляет указательный палец вверх («Внимание!»). Трудно предположить, что каждую из разновидностей указания ребенок осмысливает и «отрабатывает» специально. Он «сразу» осваивает этот жест в его обобщенной, общечеловеческой форме по ходу практического контакта с матерью. С этой точки зрения, акт его освоения носит «спекулятивный», по выражению Гегеля, характер.

Еще К. Коффка (1930) писал о том, что по мере овладения какой-либо конкретной операцией, ребенок одновременно схватывает некоторый общий структурный принцип, который скрывается за этой операцией и имеет более широкое приложение по сравнению с ней. Другими словами, в конкретную операцию заложена некая **избыточная возможность**. Поэтому уже на стадии овладения ею приоткрывается путь для дальнейшей реализации общего принципа при выполнении других операций. Генетические корни этого интересного явления долгое время оставались в тени. Сегодня, с учетом научных достижений, прежде всего — школы Л. С. Выготского, мы имеем веские основания усматривать его источники в особой сфере. Это — присвоение ребенком специфическим образом обобщенных форм культурно-исторического опыта (именно через них и задан искомый «структурный принцип»), персонификатором которого является сотрудничающий с ребенком взрослый.

Однако принятие ребенком взрослого в качестве такого персонификатора — не простой и сиюминутный акт, а развернутый во времени процесс, предполагающий преодоление ребенком (и взрослым) определенных трудностей. Образ взрослого приобретает в глазах ребенка особую **проблемность**. В первую очередь это касается тех случаев, когда взрослый выступает для ребенка в **функции педагога**.

Так, к числу фундаментальных критериев психологической готов-

ности ребенка к систематическому обучению в школе относится способность строить деловое сотрудничество со взрослым как носителем эталона умелости (Г. А. Цукерман, Н. Е. Елизарова, 1990). Для того, чтобы учиться, ребенок должен воспринимать учителя как учителя. Ведь учитель для ребенка — это не просто взрослый. Он отличается от тех взрослых людей, с которыми ребенок взаимодействовал ранее (родителей, воспитателей и др.). По словам Д. Б. Эльконина (1989), школьный учитель — это прежде всего носитель общественно выработанной системы научного знания, обобщенных способов (образцов) оперирования этим знанием, олицетворитель особого жизненного уклада (правил школьной жизни). С подобных позиций им оценивается то, что делают учащиеся.

Ребенок может лишь со временем осмыслить все это хотя бы в своих детских «категориях», на доступном ему уровне. Поначалу же он не знает, *как* следует строить собственно учебное сотрудничество с учителем, да и *чем* диктуется необходимость в его построении, *каков* смысл такого сотрудничества. Ребенку пока не ясно, *что* учитель ожидает от него и *что* он вправе ждать от учителя. Конечно, учителя можно попросить помочь застегнуть туго набитый ранец, но в этом ребенку способен подействовать **любой** взрослый. Проблема, возникающая перед ребенком, состоит в **спецификации нового образа взрослого**, который ему пока не с чем идентифицировать. Отсюда многие трудности первоначального пребывания вчерашнего дошкольника в школе.

И шире: если интерпретировать проблему интеграции в школьную жизнь в терминах подлинного культуросооствования, то она примет образ проблемы овладения детьми нормами (идеальными формами) построения учебного сотрудничества и сопряженных с ним внутри- и внешкольных социально-психологических взаимодействий. В таком виде эта проблема и стоит перед школой развивающего обучения в отличие от массовой. Процесс освоения норм учебного сотрудничества в стенах развивающей школы носит творческий характер. Задача превращения этих норм во внутренние (рефлексивные) регуляторы собственной деятельности внутри каждой конкретной ситуации сотрудничества детей с учителем или друг с другом может обладать для ребенка, особенно на первых порах, значительной степенью проблемно-

сти. В этой ситуации всегда остается место для инициативного поиска и самостоятельности, сохраняются элементы содержательной ориентировки при соотнесении условий и требований данной задачи (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, 1997).

Тем самым речь идет не о тиражировании общественно заданного эталона, а о его выделении из исполнительного действия взрослого (действия предъявления эталона) как ориентировочной основы своего будущего действия. Это показывают и известные исследования А. В. Запорожца (1986). Автор отмечает, что роль **подражания** взрослому при формировании у ребенка произвольных движений возрастает лишь ближе к концу дошкольного детства. Здесь имеется в виду не внешнее копирование ребенком рисунка действия другого человека (взрослого), которое доступно уже детям раннего возраста. Имеется в виду практическое абстрагирование моторного образца от действий взрослого, его **идеализация** и осмысление в качестве образа собственного движения, которое еще только предстоит построить. Эта сложная для ребенка задача выполнима только при условии предварительной смысловой ориентировки в «субъектном пространстве» взрослого.

Вместе с тем, разные типы **совместной деятельности** ребенка и взрослого порождают разные способы усвоения культуры, по-разному сказываются на психическом развитии ребенка. В современном обществе укоренены по крайней мере три основных типа совместной деятельности и три соответствующих им способа усвоения культуры (подробное их описание дано в: В. Т. Кудрявцев, 1990).

Первый тип такой деятельности (**репродуктивный**) построен на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы «ЗУНов», которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при скрупулезном контроле со стороны наставника. Взрослый знает *всю* программу деятельности ребенка наперед и стремится предупредить возможные отклонения от нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны культурным образцам, но именно в том виде, в каком представляет эти образцы данный взрослый («делай, как я»).

Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка в процессе усвоения им культурно заданного содержания, таким образом,

оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного взрослого, взявшего на себя ответственную функцию представителя культуры. Но для ребенка смотреть на мир глазами взрослого еще не значит смотреть на него глазами всего человеческого рода — для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен. Культурен, а не «социализирован», воспитан в обыденном смысле слова. Отлученность взрослого от Культуры здесь сказывается в том, что он, действуя от ее имени (а на самом деле — лишь утверждая в ребенке свои узко-субъективные представления о ней), выхолащивает из нее творческую квинтэссенцию. Поэтому культура усваивается ребенком в неадекватной, усеченной, вырожденной форме. Из нее неминуемо испаряется «загадка», «недосказанность», проблемность — словом, все то, что составляет выражение живой души культуры, ее формообразующее ядро.

В этом типе совместной деятельности едва ли можно разглядеть источники духовного развития ребенка. Прежде всего — потому, что в границах его нет места **общению** ребенка со взрослым. Между ними не устанавливается общности, а скорее происходит «подравнивание» ребенка под взрослого. Поэтому термин «совместная деятельность» применим к выделенному типу взаимодействия весьма условно. Формула «**делай, как я**» растворяет в себе принцип «**делай со мной**» и, тем более, исключает перспективу: «**делай лучше меня**» (вполне естественную, например, для развивающего образования).

Второй тип совместной деятельности (**квазиэвристический**), на первый взгляд, изживает очевидные ограничения первого. Образовательное содержание внешне облекается взрослым в проблемную форму — приобретает вид разного рода задач, которые предлагаются ребенку. При этом осуществляется имитация поиска и принятия решения. Но взрослый и тут сохраняет свою авторитарную позицию. Он по-прежнему остается «законченным» носителем суммы «ЗУНов», хотя и приобретающей квазипроблемный облик. Взрослый в этом случае вырабатывает у ребенка способность к овладению сугубо операциональным составом деятельности по решению задач, наталкивая его на те способы решения, которые сам прескрасно знает.

В пределах этого типа совместности задача полноценного усвоения культуры, обеспечивающего духовный рост ребенка, не поддается

ся решению: хотя форма представления образовательного содержания и претерпевает известное изменение, между ребенком и взрослым не складывается развернутое человеческое отношение по поводу него. Второй тип совместной деятельности, внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном. Внутри него не возникает настоящего общения ребенка со взрослым. Тем не менее в нем многие педагоги видят эффективный путь формирования творческих способностей детей.

Не станем спорить с ними, но одну историческую правду все же следует восстановить. Дело в том, что указанный тип совместности иногда приписывается древнегреческому мыслителю Сократу и его собеседникам-ученикам. В нем усматривается принцип построения знаменитой сократической беседы.

Согласно расхожей версии, Сократ просто лукавил: уже обладая готовой истиной, он лишь в ненавязчивой вопросно-ответной форме подталкивал своих собеседников к ней. Однако античный мудрец не «лукавил» и не **имитировал** состояния озадаченности (как это делает взрослый в рамках рассматриваемого типа совместности, притворяясь «равным» ребенку). В диалогах Платона, в историко-философских лекциях Гегеля, в литературных произведениях Ф. Кафки и А. Камю и др. вырисовывается совершенно иной образ мыслителя.

Сократ, смотревший на мир глазами философа, а не жреца (перефразировка слов Гегеля) действительно не обладал истиной как готовым, безличным и безадресным знанием. Он не просто подводил своих «неразумных» собеседников к уразумению этой истины, незаметно вынуждая их двигаться по заранее проложенным тропинкам собственной, уже «состоявшейся» мысли. Сократическая беседа не была интеллектуальной игрой с predetermined исходом. Она выступала, в том числе — для самого Сократа, именно как процесс **совместного порождения, конструирования** истины и — одновременно — как инструмент **расширения сознания** тех, кто оказался на пути ее постижения. В этом, а не в создании какой-то особой философской системы, подлинное величие Сократа. Его философия — уникальный способ **проектной духовной работы**, форма диалогического развития познания и только через это — бросок к знанию об истине.

Мы были вынуждены уделить особое внимание Сократу и сократической беседе, т. к. в ней зримо проступают черты совершенно ино-

го — **третьего, или развивающего типа** совместной деятельности.

Он принципиально отличается от первых двух. Образовательное содержание несет в себе существенный элемент **открытой проблемности** как для ребенка, так и для взрослого. Педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь общие ориентиры деятельности взрослого, которая направлена на формирование у ребенка тех или иных универсальных способностей, зафиксированных в культуре. Совместно строимый взрослым и ребенком способ воспроизведения этих способностей в индивидуальных и неповторимых формах деятельности ребенка всегда является **особенным**. И уже в силу своей особенности он не может быть предзадан и запрограммирован. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое — сам **способ ее организации**. Конечно, каждому из них оно представлено как бы с разных сторон. Для ребенка неизвестным выступает **принцип решения** поставленной перед ним задачи — новый общий способ действия (т. е. в итоге — сама способность в своем непосредственно-действенном, операциональном выражении). Для взрослого же искомым являются **конкретные пути поиска и открытия** этого принципа детьми — непредсказуемый маршрут «путешествия через зону ближайшего развития» ребенка (Ю. Энгельстром).

В контексте третьего типа совместной деятельности становится возможным творческое приобщение ребенка к культуре. Здесь возникает **ситуация неопределенности**, для преодоления которой необходимо формирование способностей, ранее отсутствовавших у каждого из субъектов такой деятельности. Это придает ей ярко выраженный универсальный, свободный, творческий, самоустраемленный характер. Совместная и равноправная универсализация способностей ребенка и взрослого служит основой гуманизации их отношений, приобретающих форму **развивающего общения**. Развивающего — поскольку смысл его не исчерпывается «обменом информацией», передачей «ЗУ-

Нов» как таковых, что отличает традиционную учебную коммуникацию от развивающего общения. Развивающее общение — это процесс, в котором участвующие стороны не просто передают информацию, но и создают ее вместе.

ховно-практических потенциалов ребенка и взрослого по всеобщим, исторически универсальным меркам общелюдской креативности или, проще говоря, — саморазвитие.

В русле этого типа совместности «обмен информацией» уступает место специфическому «обмену возможностями», протекающему между ребенком и взрослым. Происходит постоянное «взаимоналожение» зон их ближайшего развития друг на друга. Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием духовного роста взрослого, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность.

Как ни парадоксально, вхождение в человеческий мир ребенок — по необходимости — начинает с овладения некоторыми компонентами третьего типа совместной деятельности. Глубоко интимный альянс новорожденного, а затем младенца с матерью буквально завязан на неопределенности и ее совместном преодолении. Предметный мир и люди в нем — сплошная неопределенность для ребенка, а ребенок (и связанные с ним, казалось бы, обыденные ситуации) — сплошная неопределенность для матери. Но вот малыш «набирает силы» и становится способным к более или менее осмысленному усвоению общечеловеческих форм жизнедеятельности. Чем больше он их осмысливает, тем больше мать и другие взрослые ужесточают регуляцию его деятельности, апеллируя к различным социальным нормам и образцам, в которых **определены** специфически человеческие способы мироотношения. Дело не в том, что ребенок вынужден следовать им (без этого невозможна жизнь в обществе). Просто чаще всего они однозначно навязываются ему через первый тип совместной деятельности, а не «выращиваются» через третий ее тип как тонкие и чувствительные смысловые инструменты жизни в исторически заданном измерении человеческого бытия.

Исходные идеи о природе развивающего общения были высказаны М. М. Бахтиным (1986), Л. С. Выготским (1983), С. Л. Рубинштейном (1976). К настоящему времени найдены и некоторые конкретные способы построения такого общения в рамках школьного учебного сотрудничества и диалога (Ш. А. Амонашвили, 1983; В. В. Давыдов, 1996; В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1992; В. В. Рубцов, 1987; В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1990; Г. А. Цукерман, 1990,

1994; Ю. А. Полуянов, 1983; С. Ю. Курганов, 1989; А.-Н. Перре-Клермон, 1991 и др.), а также различных образовательных взаимодействий детей и взрослых в дошкольном воспитании (М. И. Лисина, 1986; В. А. Петровский, 1996; Г. Г. Кравцов, 1994; Е. Е. Кравцова, 1981; Е. Е. Шулешко, 1988; Развитие общения у дошкольников. . . , 1974; Деятельность и взаимоотношения. . . , 1987 и др.).

Вряд ли было бы разумно призывать к тотальной перестройке всего педагогического процесса в дошкольных учреждениях, школе и др. на базе третьего типа совместной деятельности, в духе развивающего общения. Это неосуществимо, да и просто не целесообразно. Речь идет лишь о том, что развивающее общение ребенка со взрослым (как и детей, друг с другом) должно стать смысловой основой их сотрудничества внутри системы развивающего образования на каждой его ступени. В нем представлена модель социально-психологической организации детско-взрослого сообщества нового типа — сообщества, культивирующего ценности развитого детства (и развитой взрослости?).

С точки зрения представлений о развивающем общении ребенка и взрослого нуждается в уточнении понятие **зоны ближайшего развития** (далее — ЗБР). Фундаментальное значение этого понятия бесспорно не только для теории, но и для практики развивающего образования.

Введенное еще Л. С. Выготским, в последнее время оно становится предметом дискуссий в психологии. Так, В. П. Зинченко (1995) указывает на необходимость различения и сопоставления понятий «норма развития» и «развитие как норма»; первое из них соотносится с ЗБР, второе — с тем, что обычно называют бесконечным развитием. Другими словами, автор ставит вопрос о соотношении **конечного** и **бесконечного** в развитии. От того, как он будет решен, напрямую зависят конкретные формулировки критериев психического развития в образовательных процессах. Н. Н. Поддьяков (1996) ссылается на наличие таких горизонтов развития (саморазвития) детей, на фоне которых обнаруживается явная ограниченность ЗБР.

Проблема достижимости перспективы безграничного развития в процессе обучения и воспитания ребенка приобретает особое звучание там, где она ставится как **практическая** проблема. При этом возникает известная трудность. Ведь само по себе бесконечное развитие

не может стать предметом психолого-педагогического проектирования. Как таковое, оно аморфно, «бестелесно». С ним нельзя как бы то ни было работать, о нем можно только абстрактно рассуждать, в лучшем случае — полагать его в качестве некоего неопределенного идеала.

Наша позиция по данному вопросу в общем виде такова. Перспектива безграничного становления человека **достижима** уже в дошкольном возрасте. Более того, именно в дошкольном детстве она и должна быть заложена средствами развивающего образования. Но эта перспектива задается и оформляется только через те **конкретные ЗБР**, которые каждодневно складываются в пространстве сотрудничества ребенка со взрослым. Добавим: сказанное имеет силу лишь при условии, что такое сотрудничество строится по третьему типу совместной деятельности.

Как это ни странно, ключ к практическому решению поставленного вопроса дает сугубо философское положение, выдвинутое Ф. Шеллингом. Он формулирует его в виде следующего парадокса: *«Я в качестве Я не ограничено лишь постольку, поскольку оно ограничивается»* (Ф. Шеллинг, 1987. С. 269). Шеллинг предлагает и разрешение этого парадокса. Пределы возможностей человека задаются им самим или другими людьми, чтобы быть затем преодоленными (Там же. С. 269-270). В этом гарант бесконечного творческого становления человека. Человек — не просто существо, способное преодолевать любую границу, но и неудержимо влекомое, «приманиваемое» ею (см.: В. А. Петровский, 1996). Однако не стоит забывать, что в человеческом мире граница объективно выполняет функцию «приманки», т. е. **импульса к развитию**. Таково реальное **культурное значение** границы, которое, правда, на ней самой не «написано». И от того, насколько осмыслит это значение человек (в частности — ребенок), зависит, будет ли он воспринимать границу как досадный и неодолимый барьер, или же, напротив, — как «приглашение к развитию» (О. Э. Мандельштам). В определенной мере развивающее обучение и воспитание и есть искусство создания предела. Многие огрехи современного образования как раз порождены неадекватно спроектированными «пределами» (сравните критику педагогического принципа доступности: В. В. Давыдов, 1972).

Это нужно учитывать и подходить к проектированию ЗБР ребенка.

Ограничения наличного уровня развития ребенка существуют для того, чтобы быть преодоленными, «снятыми» в ЗБР, а сама ЗБР — для того, чтобы быть преодоленной в перспективе бесконечного развития. Итак, в ЗБР всегда «просвечивает» бесконечная перспектива развития, а эта последняя обретает предметное воплощение в ЗБР. Но тогда следует внести известные коррективы в сложившиеся представления о ЗБР.

Обычно под ЗБР понимается отрезок между тем, что ребенок вначале умеет делать только вместе со взрослым, и тем, что он потом может делать самостоятельно. Как **эмпирический факт** это не вызывает сомнения. Так и описывала его американская исследовательница **Маккарти**, на опыты которой ссылается введший **понятие** ЗБР Л. С. Выготский (1991. С. 385). Но понятия, как известно, не сводятся к описанию соответствующих им фактов. К тому же, подлинный смысл понятия ЗБР может быть воссоздан лишь в контексте *последующих* работ Выготского, центральной для которых стала идея развития как креативного процесса расширения индивидуального опыта ребенка по мере освоения орудий человеческой культуры. Однако в связи с этим возникает вопрос: а что значит способность делать нечто **самостоятельно**? Это — ключевой вопрос применительно к определению ЗБР в каждом конкретном случае.

Если самостоятельно выполняемое ребенком сегодня — всего лишь повторение «в одиночку», полученная в ходе интериоризации калька с того, что делалось им вчера вместе со взрослым, то можно ли назвать это развитием? Вопрос, пожалуй, чисто риторический. Кроме того, такого в действительности никогда не бывает. Общеизвестно, что даже самая жесткая программа обучения так или иначе всегда варьируется ребенком, а стало быть, он волей-неволей отклоняется от исходного образца. Но тогда, может быть, следует продлить отрезок, именуемый здесь ЗБР, так сказать, до точки «отклонения от образца»? Может быть, это позволит нам воссоздать максимально полную картину ЗБР? Однако нужно помнить, что и отклонение отклонению рознь. Так, может наблюдаться отклонение **в пределах нормы**, или нормируемое, фактически **программируемое** отклонение — субъективная вариация на тему того же готового образца. В данном случае возможна имитация проблемности и поиска, о чем уже неоднократно говори-

лось выше. Взрослый может даже поощрять это. Он готов допустить отклонение от образца — социально узаконенной схемы действия, но только при условии, что его общий («канонический») контур будет сохранен (своеобразный «протестантизм» от воспитания).

По этой логике процесс освоения мира человеческой культуры истолковывается как вхождение в чужой монастырь, в который со своим уставом — нельзя. Тем более, что устав уже готов, он написан взрослым, в нем уже predeterminedены все возможные и невозможные траектории психического развития. В том числе — и векторы потенциального «отклонения». Получается, что ребенок в своей реальной жизни лишь воспроизводит «уставную» модель развития, т. е. имитирует действительное развитие, играет в него. Взрослому вообще достается непривлекательная роль крупье в этой «игре в развитие» с заранее установленными правилами и предрешенными результатами. Но психическое развитие все же происходит. И это потому, что монастырь для ребенка — не чужой, а устав его взрослый (желает он того или нет) создает вместе с ребенком. Кроме того, сам этот устав всегда остается «незаконченной книгой», которую можно дописывать до бесконечности.

Особенности освоения ребенком собственной генетической перспективы легко проследить на простейшем примере. Предположим, какое-то время назад малыш с трудом выводил кружочки на бумаге под скрупулезным руководством воспитателя или матери, а теперь уверенно справляется с решением этой задачей без всякой помощи со стороны. Это может быть и простым воспроизведением готового умения, формирование которого достигалось путем систематического тренажа.

Совсем другое дело, когда ребенок, в основном овладев данным умением, через определенный временной интервал без специального обучения начинает варьировать исходную схему действий. Он самостоятельно рисует кружки разных размеров, меняет их форму и т. д., хотя никто из взрослых перед ним такой задачи не ставит. Иными словами, наблюдается своего рода незапрограммированное «приращение» к первоначально заданному умению, из которого ребенок извлекает некоторые избыточные возможности. Здесь уже с полной уверенностью можно сказать, что ЗБР пройдена, а соответствующее ей умение

полноценно освоено. Это значит, что «путешествие через ЗБР» обязательно включает в себя момент перехода в зону более отдаленного развития, в основе которого лежит саморазвитие деятельности ребенка. В ином случае (когда эталонное умение просто воспроизводится, тиражируется самостоятельно) пройдено только полпути.

Наконец, можно наблюдать феномены существенного преобразования ребенком ранее усвоенных умений, их широкого переноса в далекие предметные области, порождения принципиально новых умений на базе прежних. Иными словами, ЗБР реально разомкнулась через зону более отдаленного развития в перспективу универсального, в потенции — бесконечного развития ребенка.

Однако в любом случае ширина и глубина общей «зоны» развития ребенка во многом определяется характером его взаимодействия со взрослым в контексте исходной ситуации развития.

Н. Н. Поддьяков (1977. С. 26-27) отмечает одну весьма примечательную мудрость раннего воспитания. Любая мать, разговаривая с маленьким ребенком, волей-неволей произносит достаточно сложные по смыслу фразы, которые он пока не в состоянии понять, но со временем начинает понимать частично, а затем и полностью. Попробуем себе на секунду представить, что мать говорила бы ребенку только то, что ему доступно! Даже, если бы это было практически осуществимо, то, вероятно, привело бы к глубочайшей задержке психического развития.

По сути, о том же пишет и английская исследовательница Пенелопа Лич, рекомендующая повышать «уровень сложности» в процессе общения взрослого с младенцем: показывать младенцу книжки-картинки, называть окружающие предметы и даже сообщать ему при кормлении рецепт приготовленного блюда (П. Лич, 1985. С. 106).

Следует лишь добавить, что указываемые Н. Н. Поддьяковым и П. Лич способы амплификации потенциала развития уместны и продуктивны, пока дети еще не способны выделять содержательный аспект знаний и ориентироваться на него, т. е. на самых ранних возрастных этапах. На последующих этапах это может привести к прямо противоположному — к симплификации детского развития.

В зависимости от «открытости» или «закрытости» первоначальной ЗБР, наличия или отсутствия в ней надситуативных тенденций, ее

насыщенности или не насыщенности возможностями для духовного роста не только ребенка, но и взрослого будет приоткрываться та или иная перспектива развития.

Ведь даже учить детей решать проблемы, творческие задачи можно по-разному. Можно форсированно вооружить ребенка общими алгоритмами их решения и постоянно выверять неповторимый ход детской мысли на соответствие этим алгоритмам (наиболее простой и, увы, распространенный путь). Но можно поступить и иначе: научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли (новой — и для ребенка, и для педагога), постепенно осмысливая необходимость порождения в сотрудничестве со взрослым нового способа действия. Второй путь — путь наибольшего сопротивления — может быть проторен лишь в условиях развивающего общения (атрибутивного третьему типу совместной деятельности) ребенка и взрослого.

Таким образом, конкретная ЗБР должна быть понята и реально выстроена на практике как отдельная ступень процесса соразвития ребенка и взрослого — процесса универсального, безграничного по своей направленности. То, что на «полюсе» взрослого выступает как созидательное действие, на «полюсе» ребенка является **обобщенной возможностью его развития**. И наоборот: возможность детского развития, претворенная, перешедшая в творческое действие ребенка, обрачивается новой созидательной возможностью взрослого.

Итак, действие одного человека начинает приобретать для другого значение ориентировочной основы (напомним: всегда неполной, незавершенной, пребывающей в становлении) его собственной деятельности, своего рода чувственно-смыслового — и лишь только затем операционно-технического! — эскиза весьма неопределенного пространства виртуальных траекторий действия. Этот эскиз еще предстоит вычленивать из подчас *эмпирически* гомогенной картины действия первого человека, т. к. он не дан, а задан другому, к тому же зачастую независимо от сознания и воли первого (отсюда: «Как наше слово отзовется, нам не дано предугадать. . .» — слово, которое, помимо всего прочего, относится к числу важнейших культурных орудий ориентировки субъекта в действительности). По мере этого первый

становится носителем «идеальной формы» развития для второго, причем безотносительно к той возрастной категории (ребенок или взрослый), к которой он принадлежит. На наш взгляд, в сказанном выше заключена и суть проблемы отраженной субъектности, идеальной представленности индивидов друг в друге, механизма их персонализации, как ее формулирует В. А. Петровский (1996). Отраженную субъектность правомерно было бы назвать отображенной и даже *воображенной*, поскольку мы говорим о переводе субъектности одного человека *во-образ деятельности* другого.

Тем самым постулату монологизма идеальной формы может быть противопоставлена идея о существовании плюрализма идеальных форм в онтогенезе: они распределены между ребенком и взрослым в культурно-психологическом пространстве их творческого сотрудничества и включены в процесс продуктивного взаимодействия друг с другом. Речь, таким образом, должна идти не только о влиянии идеальной формы взрослого на реальную форму детского развития (проекция взросления, или социализации). Не менее значима и другая сторона: диалогическое взаимодействие идеальных форм, персонифицируемых взрослым и ребенком (проекция развития, или собственно культууроосвоения), особенностями которого определяется реальный вектор творческого становления ребенка (и взрослого).

* Готовится к изданию часть II.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I.	
ИСТОРИЗМ В ПСИХОЛОГИИ И РАЗВИТИЯ:	
ОТ ПРИНЦИПА - К ПРОБЛЕМЕ	10
1.1. Вводные замечания.	10
1.2. Что есть история для психолога?	13
1.3. Психология и мифология	34
1.4. Источники мифа о детском развитии	43
Глава II.	
ДЕТСТВО КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ	
ФЕНОМЕН.	49
2.1. Детство — предмет полидисциплинарного исследования ..	49
2.2. Идея самоценности детства и трудности в ее обосновании .	57
Глава III.	
К ПОНИМАНИЮ ЛОГИКИ ИСТОРИЧЕСКОГО	
РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА	66
3.1. Исторические предпосылки развитого детства	66
3.2. Культуротворческая функция детства. Роль образования	
в формировании его исторически нового типа.	87
3.3. Социальный и психологический смысл явлений	
детской субкультуры.	99
ГЛАВА IV.	
ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО	
РАЗВИТИЯ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ)	111
4.1. Универсальность как тенденция развития	112
4.2. Специфика исходных ситуаций развития.	131
4.3. Зона ближайшего развития в контексте саморазвития	
ребенка.	142

1/ Б.А. Зельцерман, Н.В. Роголева «УЧИСЬ! ТВОРИ! РАЗВИВАЙСЯ!» (№1, №2, №3) (игры для развития мышления, речи, общения, творчества)

Предлагаемые работы — методические разработки Педагогического Центра “Эксперимент” по обобщению работ, по применению развивающих игр в учебно-воспитательном процессе. В работах предлагаются комплекты игр по развитию мышления, речи, общения и творчества. Особое внимание обращено на решение практических вопросов, показаны способы работы организаторов. Работы, предназначенные для всех желающих использовать игровые формы для развития личности.

2/ С.Т. Тапцоров «ГРУППОВАЯ РАБОТА В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ»

В данной работе в доступной форме раскрывается понятие групповой работы, и описываются процессы, организующиеся для достижения основной цели групповой работы — развития мышления учащихся.

3/ В.В. Давыдов «ПОСЛЕДНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ»

Настоящий сборник, посвященный памяти В.В. Давыдова, составлен из последних выступлений ученого перед различными аудиториями - академическими и учительскими, что помогает почувствовать особенности его работы со слушателями. Статьи подобраны таким образом, чтобы отразить спектр интересов и проблем, над которыми Василий Васильевич размышлял в последнее время.

4/ Вестник Международной Ассоциации «Развивающее Обучение» (№1, №2, №3, №4, №5).

Этот журнал ставит своей целью сообщить Вам о современном практическом и теоретическом состоянии педагогической системы РО (Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). В первых номерах журнала можно ознакомиться с материалами мэтров РО — В.В. Давыдова, В.В. Репкина, А.К. Дусавицкого узнать историю РО, побывать на открытых уроках математики и русского языка, ознакомиться с новейшими теоретическими разработками РО, а также получить официальную информацию о деятельности Международной Ассоциации РО и мероприятиях, проводимых под ее руководством. Журнал №5 посвящен памяти В.В. Давыдова.

5/ Под ред. Е. Хилтunen «УПРАЖНЕНИЯ С МОНТЕССОРИ - МАТЕРИАЛОМ»

В книге представлены дидактические материалы для учителей и родителей, позволяющие развивать у ребенка чувства и моторику, развивая, тем самым, разум.

6/ И. Никольская, Г. Бардиер «УРОКИ ПСИХОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

В книге рассматриваются диагностические, развивающие и коррекционные психологические методы, которые авторы используют в работе с детьми на уроках психологии. Описывается структура, целевая направленность и авторская интерпретация уроков, технология развития личности ребенка через обращение к разным сферам его психической организации.

7/ Галина Бардиер «ПОЧЕМУ ПСИХОЛОГ ПОХОЖ НА КОТА?»

(тонкости социально-психологической помощи взрослых детям)

Мир полон родителей, учителей, воспитателей и других взрослых, готовых по отношению к детям самозабвенно идти на помощь, но, на деле лишь мешающих, затрудняющих школьную и жизненную адаптацию, толкающих на неожиданные поступки и высказывания, провоцирующих у детей слезы, агрессию, негативизм, комплексы, детские страхи. Об этом книга.

8/ Г. Бардиер, И. Никольская «ЧТО КАСАЕТСЯ МЕНЯ...»

(сомнения и переживания самых младших школьников)

Настоящая книга - это опыт психологического соприкосновения с внутренним миром ребенка младшего школьного возраста. В книге обобщен опыт занятий с детьми младшего школьного возраста на уроках психологии в средней школе. Занятия строились по типу психологических групп развития, ориентированных на личностный рост ребенка

9/ Е.Н. Иванова «ЭФФЕКТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ И КОНФЛИКТЫ»

В книге рассмотрены проблемы общения (начало общения, контакт, стиль ведения беседы, техники слушания), а также проблемы конфликтов и их разрешения.

10/ Под ред. Е.Н. Ивановой «ПЕРЕГОВОРЫ»

Настоящее издание является результатом многолетней совместной работы Национального Ассоциативного центра и Российско-Американской программы по конфликтологии, а также Межрегионального общественного движения "Конфликтологический Форум" и Санкт-Петербургского Центра разрешения конфликтов по обучению переговорам и посредничеству в России. Специальное обобщенное издание для международного использования.

11/ Г.А. Цукерман «ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ: задача для подростков и их педагогов»

В пособии рассматриваются новые подходы к изучению и корректровке мыслительного процесса у подростков. Освещаются различные методики развития у ребят интеллекта, техники и приемы, помогающие самопознанию и самосовершенствованию. Книга является расширенным вариантом 1-го издания книги «Психология саморазвития: задачи для подростков и педагогов», изданной фондом Сороса.

12/ Б.М. Мастеров «ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ: психотехника риска и правила безопасности»

Книга описывает психологические принципы в проведении занятий с подростками. В ней дается анализ групповой динамики и рекомендации по созданию психологических техник и приемов, помогающих подросткам познать себя и выработать умение управлять своей внутренней жизнью.

13/ В.А. Бухвалов, Н.А. Грислис «ИЗ ИСТОРИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ: от добывания огня до университетов»

Пособие адресовано учащимся средней школы, изучающим естествознание или отдельные предметы естествознания или отдельные предметы естественнонаучного цикла, и предназначено для ознакомления с важнейшими фактами из истории естествознания.

В пособии представлены основные сведения из истории физики, астрономии, географии, химии, биологии и медицины по каждому периоду развития естествознания до эпохи Возрождения.

Адрес ПЦ «ЭКСПЕРИМЕНТ»:

Латвия, г. Рига, ул. Бруниньеку 10.

тел./факс: +371 2-275073, факс: +371 7-240771, факс: +371 2-507784

э-почта: zozas@planeta.lv, experiment@planeta.lv

Почтовый адрес: LV-1012 Рига, Латвия

Книги ПЦ «ЭКСПЕРИМЕНТ» также можно приобрести:

Москва:

- Учебно-методический кабинет школы № 61, Коммуна ПОЛИТЕХ, ул. Новозаводская, д. 1 (Саратовская), тел. 2905181, 291850
- Учебно-методический центр учителей и преподавателей литературы (101), Вокзал, 1 (Калужская), ул. 3-я Каховская, 1, в здании НИИ высшего образования, тел. 272351, факс: 273167, e-mail: mecp@comnet.ru

Санкт-Петербург:

- ДОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НИИ «СОСЯ ТЕХСЕРВ», ул. А.Солнечная площадь, 1 (Звонская), тел. 54449
- ЦИТ «ОИРМ» (ДЛЯ ВОЗРАСТАЮЩИХ ПЛОЩАДЬ), ул. Пушкинская, 1, тел. 31400
- МУС «СОСЯ ТЕХСЕРВ» («Человеки»), Производственная, тел. 215507
- ЦОУ «Б.Т.К.» (ул. К. Яковлева), Н.Б. Ушаковой, 22, тел. 222320
- АССОЦИАЦИЯ «АРВЕНА», ул. А.Колпаковского, ул. Боровская, 22, тел. 46317



Кудрявцев Владимир Товиевич (1961 г.р.) доктор психологических наук, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской Академии образования, заведующий кафедрой общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

В.Т. Кудрявцев ученик выдающегося отечественного мыслителя и психолога Василия Васильевича Давыдова. Автор свыше 150 научных публикаций по проблемам теории и методологии психологии, психологии творчества, а также психолого-педагогическим

вопросам проектирования развивающего образования. Среди них книги: «Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования» (1996), «Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход» (1997), «Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка» (1997), «Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития» (1997-1999) и др.

На первой странице обложки портрет В.В. Васнецова, сына художника В.М. Васнецова.