

Пространство развития и культурный контекст образования

При ссылках, пожалуйста, уважайте авторское право.

Опубликовано с сокращениями в «Известия Российской академии образования», № 1, 2006, с. 50-61

**Николай Вересов, кандидат психологических наук, доктор философии
Университет Оулу, Финляндия**

Мы ищем смыслы смысла. И находим, как во времена Платона, то друзей, то врагов. Иногда кому-то кажется, что он схватил что-то очень важное, но потом схваченное улетучивается, как мираж, оставляя только след на тропе мысли. Мы продолжаем искать - а что же еще нам остается делать?

В.В. Налимов. Спонтанность сознания, М, 1989 с. 160

Почему необходимо понятие культурного развития в психологии?

Культурно-историческая теория развития высших психических функций, (или просто культурно-историческая психология, как принято называть ее на Западе) – явление уникальное в мировой науке. Но, прежде всего, уникальна она тем, что создавалась именно как *культурная* психология, как психология культурного развития. И даже основной генетический закон развития ребенка самим Л.С. Выготским формулировался именно как закон культурного (не психического, не социального и тем более не интеллектуального) развития¹. Однако парадоксально, что в этой теории до сегодняшнего дня отсутствует точное, отрефлексированное понятие *культурного развития* как такового. Есть термин "культурное развитие", есть идея культурного развития, есть очень много разговоров и дискуссий о культурном развитии ребенка, но понятие, повторяю, отсутствует. Произошло это, на мой взгляд, во многом потому, что в ходе развития самой теории последователями Выготского, культурное развитие оказалось просто вынесенным за скобки, оно стало чем-то подразумеваемым, не имеющим точного содержания, размытым, включающим в себя все...и ничего.

¹ Напомним, что по Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» (Выготский Л.С. (1983).Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, с. 145).

При этом достаточно явно проявляются две тенденции.

С одной стороны, развитие зачастую отождествляется с социализацией, то есть понимается как адаптация (пусть и активная) растущего ребенка к требованиям и условиям социокультурной среды - в этом, кстати сказать, преуспели западные исследователи и интерпретаторы Выготского. Дабы не быть голословным, приведу пример. В последней книге Яана Валсинера "Culture and human development" вышедшей в 2000 году (а эта книга, на мой взгляд, является лучшим из всех имеющихся сегодня академических учебников по культурной психологии развития) прямо говорится, что основной закон культурного развития как он сформулирован в культурно-исторической теории, может быть назван законом Жанэ-Выготского².

Можно, конечно, гордиться, что теорию Выготского на Западе ныне относят к числу классических, и что она даже вошла в академические учебники по психологии. Но здесь мы имеем случай классического (и ставшего уже традиционным) непонимания самой сути дела. Действительно, Выготский очень много говорил о роли социальной среды в развитии ребенка. Но он подчеркивал, что социальная среда *не есть фактор* развития, а есть *источник развития*³. Фактор развития и источник развития - это, как говорят в одном южном городе, - две большие разницы. Так что никакого отношения к Жанэ этот подход не имеет.

Верно и то, что по Л.С. Выготскому, каждая высшая психическая функция первоначально, то есть до того, как она станет собственной функцией ребенка, складывается как реальное социальное отношение. Но ведь это социальное отношение не дается в готовом виде, не складывается само по себе и вдруг - для того, чтобы оно *сложилось*, нужно не только время, но и участие самого субъекта с его субъективностью (простите за тавтологию), пристрастностью, с его душой, сознанием, с его чувством и даже с его волей... Иначе говоря, ребенок сам, по мере своих собственных сил и возможностей, строит некоторое взаимодействие со сверстником или взрослым. И самое главное состоит в том, что делает он это очень часто *не по образцу*, предлагаемому социумом. И дело здесь вовсе не в капризах или лени (хотя бывает и такое). Это "делание не так" зачем-то нужно, очень нужно ребенку, имеет для него какой-то смысл. Мы еще вернемся к этому детскому "не так", а пока отметим, что, по-видимому, культурное развитие как процесс не исчерпывается только социализацией (при всей ее важности, разумеется). В этой связи не лишне напомнить слова Р. Бенедикт: "Идеалом каждого общества служит один из многих типов возможного поведения человека.... Поэтому различные типы культур "выбирают" и развивают различные стороны человеческой личности, отвергая другие, целиком определяя психологический тип личности".⁴ В современной

² Valsiner, J. (2000). Culture and human development. Sage, p. 40

³ Выготский Л.С. (1984).Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М.: Педагогика,; с 265.

⁴ Benedict, R. (1928). Psychological types in the culture of South-West. In: Proceedings of the XXIth International Congress of Americanists.

культурной антропологии социализация рассматривается как частный и достаточно узкий аспект более сложного и глубокого процесса инкультурации (enculturation) - целостного приобщения растущей личности к культуре⁵

С другой стороны, в нашей отечественной традиции, культурное развитие ребенка достаточно часто рассматривается с точки зрения развития деятельности (так называемой ведущей деятельности). Я имею в виду знаменитый деятельностный подход в психологии. Для такого понимания культурного развития есть некоторые основания. Действительно, Л. С. Выготский в ряде своих работ говорил о роли деятельности в развитии высших психических функций ребенка. Но гипертрофированное апеллирование к деятельности как к *субстанции* сознания приводит к редуцированию развития ребенка к развитию исключительно интеллектуальных структур. Например, в работах выдающегося российского психолога В.В. Давыдова, развитие видится как переход от мышления рассудочного (эмпирического), характерного для дошкольного возраста, к мышлению разумному (теоретическому, понятийному) в результате овладения ребенком учебной деятельностью в начальной школе.⁶

Но ведь это только одна сторона дела! Никто не спорит с необходимостью мышления в понятиях, мышления разумного. Нелишне напомнить, что проблема рассудочного и разумного мышления имеет давнюю философскую традицию - об этом говорил еще Ф.Аквинский, утверждавший, что рассудок играет роль орудия познания, в то время, как разум устанавливает его исходные принципы⁷. Ясно, что понятие невозможно без понимания и наоборот. Но никто не может оспорить и то, что разумное мышление может быть мертвым, сухо-рациональным, безжизненным, а мышление рассудочное (не-понятийное, непосредственно-эмоциональное) может быть живым, страстным и пристрастным (хотя-бы в том смысле, в каком это понимал Густав Шпет). И не только Шпет. Противопоставление рассудка разуму, эмпирического мышления - теоретическому, имеет смысл лишь в определенных пределах. Можно, вслед за Гегелем, говорить, что разумное мышление качественно отлично от рассудочного. Но ведь органическое, *живое* мышление, живое понятие, живое знание тоже качественно отлично от неживого. Еще О. Шпенглер писал, что органическое, *живое* в отличие от пространственно-механического, неживого, вообще невыразимо в системе понятий: "Средством сообщения в первом случае является сравнение, картина, символ, во втором - формула, уравнение, схема"⁸. И, наконец, не следует забывать, что по Выготскому, формирование понятий не есть процесс исключительно рационально-логический, потому что "во всякой идее содержится в переработанном виде, аффективное отношение человека к

⁵ Mead, M. (1963). Socialisation and enculturation. In: *Current anthropology*, 4, p. 184-188

⁶ Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М; Интор.

⁷ Представляется уместным в этой связи напомнить: "Истина присутствует в интеллекте, когда он слагает и разделяет, но не в чувственном восприятии, равно как и не в интеллекте, познающем некоторое неразложимое понятие" (Фома Аквинский. (1969). Сумма теологии. Антология мировой философии, М, т. 1, с. 837).

⁸ Шпенглер, О. (1923). Закат Европы. Пг., т. 1, с. 58.

действительности, представленной в этой идее"⁹. Это перекликается с мыслью М. Полани о том, что "...всякий акт познания включает в себя молчаливый и страстный вклад личности, познающей то, что становится известным, и этот вклад не есть лишь некоторое несовершенство, но представляет собой необходимый компонент всякого знания вообще"¹⁰. Похоже, что именно этот молчаливый и страстный вклад личности в процесс познания, личностная компонента мышления, делающая его живым, остается вне видимого поля для исследователей, которые смотрят на развитие исключительно через призму предметной деятельности.

Так вот, Выготский (кстати, прекрасно знавший работы Г. Шпета и О. Шпенглера) в своей книге "Психология искусства" совершенно ясно говорил, что "...первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств.... т.е. эти формы существуют раньше чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования"¹¹. Именно это обстоятельство дало основание Д.Б. Эльконину называть теорию Выготского "неклассической психологией".¹²

Эти объективно заданные "идеальные формы", которые каждый конкретный человек застает при рождении, могут быть усвоены им, и тогда они становятся его собственными "реальными формами", и он, войдя в культуру, может, в свою очередь, создавать новые идеальные формы. Однако само существование этих идеальных форм еще не обеспечивает развития как такового. Эти идеальные формы выступают как своеобразная "приглашающая к развитию сила", не развивающая, а именно приглашающая к развитию¹³. Но самое важное здесь то, что эти объективные аффективно-смысловые образования принципиально не открываются через систему рациональных понятий, поскольку они *не являются* структурами интеллектуальными. Ведь я *понимаю* "Сикстинскую Мадонну" Рафаэля вовсе не в тот миг, когда разумом своим логически ее анализирую - нет, я понимаю ее в тот миг, когда испытываю эмоциональное потрясение и на миг теряю разум... Может быть, именно в этот миг и происходит то, что мы подразумеваем под словом "акт культурного развития"... Можно (и видимо даже нужно) учить ребенка анализировать художественное произведение - и как тут не вспомнить хрестоматийный "образ Татьяны"? - но как научить ребенка испытывать эстетическое чувство, эмоциональное переживание при общении с произведением искусства? О. Уайльд однажды заметил, что один из способов не любить искусство - это любить его рационалистически... Вспомним и М. Хайдеггера: "Я, правда, могу рассматривать статую Аполлона в музее в Олимпии как объект естественнонаучного представления; могу физически

⁹ Выготский, Л. С. (1934). Мышление и Речь. М; с. 14.

¹⁰ Полани, М. (1985). Личностное знание. М. Прогресс. с. 319

¹¹ Цит. по Эльконин, Д. Б. (1989). Избранные психологические труды. М; с. 477-478

¹² Там же

¹³ Зинченко В.П. (1997). Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. М., с. 228-229.

рассчитать этот мрамор с точки зрения его веса, могу исследовать мрамор по его химическому составу. Но эта объективирующая мысль и речь не видит Аполлона, каким он показывает себя в своей красоте, являя себя в ней, как облик бога"¹⁴.

Так что, если говорить другими словами, понимание, осмысление, то самое видение Хайдеггера, не всегда "упаковано" в понятия. "Осмысление и логизация - по существу и принципиально не тождественны"¹⁵. Ну а то, что эстетическое чувство, переживание является не в меньшей степени познанием, чем познание, облеченное в логические формы, едва ли может быть кем-то оспорено.

Но как же открыть эти самые "первичные формы аффективно-смысловых образований" и сделать их субъективно-реальными, переживаемыми? Дело заключается в том, что эти "идеальные формы" могут быть открыты человеком и для человека только одним способом, а именно через создание самим человеком своих собственных, не идеальных, а вполне реальных смыслочувственных форм. Подлинное искусство всегда ставит "задачи на смысл" и побуждает к самостоятельному смыслостоительству. При этом следует отметить одно чрезвычайно важное обстоятельство - эти реальные формы по определению должны быть отличными от форм идеальных, они должны быть *не такими*, другими (вот оно, это необходимое "не так, как"). Иначе говоря, культурное развитие есть процесс взаимодействия (порой драматического, переживаемого и проживаемого взаимодействия) "идеальных" и "реальных" форм. И то, что ранее мы обозначили, как *детское "не так"*, и есть ни что иное как та самая "реальная форма" взаимодействия, социальной связи, создаваемая *самим* ребенком, как его *обращение*¹⁶ к другому человеку. И без этого, без *встречного движения* в пространстве культуры, невозможно никакое взаимодействие "идеальной" и "реальной" форм, никакое развитие. И как при этом не разрушить те реальные смыслочувственные формы *переживания* мира, которые строит ребенок? Или иначе, как возможно построить и сохранить это встречное движение идеальной и реальной форм?

Все сказанное, между прочим, имеет прямое отношение к целям образования, в том числе и "развивающего образования". Не только приобретение знаний, умений, навыков (хотя как без этого?), не только и не столько социализация личности (термин совершенно абсурдный - ведь если есть личность как носитель социальных отношений, то зачем социализировать?) и даже не развитие мышления есть цель образования. Цель, похоже все-таки в ином - как минимум помочь ребенку "избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя не нашли"¹⁷.

¹⁴ Heidegger M. *Phenomenologie und Theologie*. Frankfurt am Main, 1970, S. 42.

¹⁵ Шпет, Г. (1996). *Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы*. Томск, с. 121.

¹⁶ Мы апеллируем здесь к концепции "обращений", развиваемой Ф.Т. Михайловым, которая, на наш взгляд, является наиболее адекватной в качестве философской основы для построения понятия "культурного развития" (см. Михайлов, Ф.Т. (2001). *Избранное*. М Индрик, с. 233-243).

¹⁷ Достоевский, Ф.М. (1989). *Возвращение человека*, М., с. 101.

Попробую сейчас обобщить сказанное. В культурно-исторической психологии мы имеем две отчетливо выраженные традиции в понимании того, что есть культурное развитие. В обоих этих случаях наблюдается достаточно явная тенденция к редуцированию культурного развития - либо к формам социализации, либо к развитию предметной деятельности и, соответственно, интеллектуальных структур. Возникает впечатление, что для понятия культурного развития просто не остается места в системе других понятий (которые в своей совокупности это понятие заменить не могут).

Отсюда и задача. Для того, чтобы построить понятие культурного развития, нужно сначала уточнить объем некоторых базовых понятий, на которых строится культурно-историческая психология. Уточнение объема понятий данной теории, расширение философского контекста обсуждения самих теоретических построений с одной стороны, и новые экспериментальные исследования - с другой, есть необходимый и назревший этап в развитии самой культурно-исторической психологии.

Я упомянул о необходимости экспериментальных исследований вовсе не для красного словца, и не ради пафоса. Ведь просто диву даешься, до чего бывают слепы некоторые наши экспериментаторы, искренне считающие себя психологами развития. Берется некоторое наличное "эмпирическое многообразие" (я использую термин Ф. Т. Михайлова) экспериментальных фактов, и приводится к некоторому "теоретическому однообразию" выводов. Выводы не противоречат фактам, факты не противоречат выводам. Но между ними - пропасть. Опять позволю себе обратиться к примеру. Типичный случай в экспериментальной работе с детьми: ребенок не решает интеллектуальную задачу, предложенную взрослым - экспериментатором, не решает не потому, что не может ее решить, а потому, что не видит в этой задаче никакого смысла. И даже больше - ребенок, как творческая личность вносит в задачу свой собственный смысл, и решает ее, *поэтому*, неправильно. Какой вывод делает экспериментатор? Самый простой - он делает вывод, что у ребенка не сформирован уровень мышления, соответствующий этому типу интеллектуальных задач. Более того, сделав такой вывод, наш экспериментатор (а он ведь психолог развития!) начинает этот уровень мышления у ребенка активно формировать...то есть фактически он учит ребенка решать бессмысленные задачи. И даже больше - он показывает ребенку, что для того, чтобы быть решенной **правильно**, задача должна или быть бессмысленной, или стать бессмысленной... Понятно, что такого рода эксперимент имеет весьма отдаленное отношение к культурному развитию; ведь фактически, "идеальная форма" здесь не создается, а реальная форма (детское "не так") - разрушается. Это выглядит так (я опять использую метафору Хайдеггера), как если бы ребенок в мраморе увидел образ Аполлона, а взрослый вынуждает его исследовать этот кусок мрамора с точки зрения веса или химического состава.

И опять мы приходим к выводу о том, что без точного (пусть даже первоначально и не совсем точного) выявления объема понятия "культурного развития", отделения его от других, близких или смежных понятий, невозможно *развитие* самой культурно-исторической психологии даже в ее экспериментальной части. Именно эту задачу, то есть выяснение

первоначального объема понятия культурного развития, мы и пытаемся решить в нашей лаборатории¹⁸.

Культурное развитие и культурный смысл

Для начала размышлений о понятии культурного развития необходимо сначала определить некоторую отправную точку. Разумеется, эта "отправная точка" должна быть представлена в философии культуры и вместе с тем, не быть чуждой (или чужой) и для самой психологии, по крайней мере, для психологии, определяющей себя как культурно-историческая.

Представляется, что в качестве такой отправной точки могла бы быть взята идея *смысла*. Действительно, в современной культурологии и философии культуры смысл определяется как важнейшая онтологическая характеристика человеческой культуры. "В культуре не содержится ничего кроме смыслов (и способов их передачи). Это - встреча в осмысленном мире... Онтологически культура не что иное, как внесение в мир смысла"¹⁹. Да и сама культура довольно часто определяется как осмысленное бытие. С.И. Голенков пишет, что "... именно понятием смысла адекватно фиксируется упорядоченность, структурность бытия культуры. Смысл является тем, что делает бытие культурным, и потому бытие культурное есть бытие осмысленное"²⁰.

С другой стороны, хорошо известно, что проблема смысла активно разрабатывается и в современной психологии. Можно согласиться с тем, что "понятие смысла может претендовать на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической или постмодернистской психологии, психологии изменяющейся личности в изменяющемся мире"²¹. Мы, психологи, хорошо знаем, что любые формы *человеческой* активности (от элементарной перцептивной до высокой интеллектуальной) носят осмысленный характер. Иначе говоря, смысл есть во всяком человеческом побуждении, во всякой мысли, в чувстве и в образе (даже зрительном). Известно, что даже

¹⁸ Более подробно об этом см: Veresov, N. N. (1997). Ecos: the Home without walls. Introduction to theoretical basics of the "We are earthlings" curriculum. In: Rasanen, R. & Sunnari, V. (Eds.). *Challenges for growth within boundaries*. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 98, p. 139-153, Veresov, N. (1999). Concept formation and human learning. In Aho, L (Ed.)/ *Learning and Instruction in Multiple Contexts and Settings*. Universitas Ostiensis: Joensuu, p. 49-60, Veresov, N., Hakkarainen, P. (1999). From play to learning: bridging the gap. In: *Quality in early childhood education*. Helsinki, Finland, p.33-35

¹⁹ Баткин, Л. М. (1985). О некоторых условиях культурологического подхода. *Античная культура и современная наука*. М., с. 304-305.

²⁰ Голенков, С.И. Бытие культуры и смысл. http://www.ssu.samara.ru/common/structure/philosophy/phil_own/. Смотри об этом также Конев В.А (1996). *Человек в мире культуры*. Самара; и Конев В.А (1998). *Онтология культуры* (Избранные работы). Самара.

²¹ Асмолов, А.Г. (1990), *Психология личности*. Изд-во МГУ, с. 365. См. также: Агафонов, А. Ю. (2000). *Человек как смысловая модель мира*. Самара.

действующий стимул, лишенный для человека смысла, не только не идентифицируется, но и перестает обнаруживаться. Так что едва ли будет преувеличением мысль о том, что "обладание смыслом...- это основной характер сознания вообще, которое благодаря этому есть не только переживание, но и переживание, обладающее смыслом..."²² Об этом же и у Шпета: "...основной характеристикой сознания является "иметь смысл", обладать чем-нибудь осмысленно"²³. И это непосредственно перекликается в мыслью Выготского о том, что смысл есть *образующая* сознания человека, что человеческое сознание имеет смысловое строение.

Так что можно сказать, что смысл есть не только онтологическая характеристика человеческой культуры, но и в равной степени онтологическая характеристика человеческого сознания и деятельности.

И если это так, то можно (пока в гипотетическом плане) сформулировать следующее предположение.

Культурное развитие происходит тогда, когда в ходе взаимодействия с некоторой культурной формой, происходит качественное изменение в смысловых структурах сознания человека (а не только в структурах интеллектуальных).

Конечно, нас можно упрекнуть в противопоставлении смысловых структур интеллектуальным. Однако верно и то, что смысл без знания - чисто спекулятивная идея, а знание без смысла - бессмысленное знание. Ведь мышление может быть не только рассудочным и разумным - оно может быть живым или мертвым. Да и само человеческое сознание не исчерпывается интеллектом: "...в противовес духу Декарта и букве Локка, ..большинству определений в Oxford English Dictionary, а также претензиям многих теоретиков,...сознание должно включать в себя нечто большее, чем просто мышление"²⁴

С другой стороны, возможен и такой упрек: одно дело, когда говорится о смысле в культуре, как компоненте некоего объективного культурного содержания и другое дело смысл как компонент человеческого сознания, субъективного по определению. В первом случае это понятие культурологическое а во втором - психологическое. Так что речь здесь идет о разных вещах, только обозначаемых одним и тем же словом "смысл". И является ли это простое терминологическое совпадение достаточным основанием для возведения смысла в статус исходного основания для построения понятия культурного развития?

²² Гуссерль, Э. Амстердамские доклады II. // Логос. Вып. 5. М, 1994 с. 14-15.

²³ Шпет, Г. (1996). Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы. Томск, с. 17.

²⁴ Rey, G. (1983). Reason for doubting the existence of consciousness. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz and D. Shapiro (Eds.). Consciousness and Self-regulation. V. 3. Plenum Press

Попробуем возразить. Культурные смыслы (те самые аффективно-смысловые формы, о которых говорили и Выготский и Шпет), не берутся ниоткуда. Они только потому и существуют объективно вне каждого отдельного человека, в произведениях искусства (Выготский), что объективируются, реализуются, воплощаются во внешней своей форме самим человеком. И воплощает человек в создаваемых им произведениях смыслы не чьи-то, а свои собственные, те самые "субъективные" смыслы сознания. И самое важное: по-видимому, так называемые "субъективные" смыслы сознания могут существовать *только в этой внешне-внутренней выраженности*. Иначе говоря, нет и не может быть никакой пред-явленности смысла вне и без их предметно-чувственной предъявленности, выраженности, обращенности к Другому. Ибо рождаются они, живут и умирают в одном единственном пространстве - пространстве интерсубъективности²⁵. Вспоминается Ж. Деррида, определявший творчество как *производство смыслов*, заметим, не воплощение уже имеющихся в сознании смыслов, а именно производство. И с этой точки зрения между смыслами культурными (так называемыми внешними, "объективными") и смыслами сознания (так называемыми внутренними, "субъективными") нет никакой существенной разницы. Ни по содержанию, ни по форме. Смысл как понятие культурологическое и одновременно как понятие психологическое позволяет нам не просто связать реальность культуры с реальностью сознания. Оно, это понятие, позволяет нам наконец увидеть, что Сознание и Культура - это одно и то же. Культура есть живое творимое сознание, а сознание - переживаемая творимая Культура. А если так, то без понятия смысла и само культурное развитие (как взаимодействие идеальных и реальных форм) останется пустой абстракцией.

И все таки гипотеза остается не более, чем гипотезой до тех пор, пока не будет подвергнута экспериментальной проверке. Понятно, что экспериментальная разработка и исследование этой гипотезы - дело не одного года. Ведь для этого было необходимо в экспериментальных учебных классах и группах построить процесс взаимодействия ребенка с определенными культурными формами, и самое главное - выявить и проанализировать **качественные** изменения в аффективно-смысловых структурах ребенка в результате этого взаимодействия.

И вот что нам удалось выяснить в ходе экспериментального исследования с детьми разных возрастных групп, которое проводилось в течение 10 лет.

Пространство интерсубъективности и культурное развитие

²⁵ Здесь следует сделать оговорку принципиального характера. Интерсубъективность, или пространство интерсубъективности не следует путать с межсубъектным взаимодействием, термином, достаточно хорошо известном в психологии. Пространство интерсубъективности (тождественное, кстати сказать пространству интрасубъективному) есть пространство обращений людей друг к другу и к самим себе (более подробно см. Михайлов, Ф. Т. (2001). Избранное. М; Индрик, с. 132-133). И если уж искать аналогию в психологических терминах, то пространство интерсубъективности наиболее близко тому, что А.Суворов называет "взаимной человечностью" (см. Суворов А.В. (1995).Школа Взаимной Человечности, М., УРАО).

Нашим первым шагом стал теоретический и экспериментальный анализ двух базовых понятий культурно-исторической психологии, раскрывающих источники, ход и формы развития. Первое из них - *социальная ситуация развития*. По Выготскому, это "...своеобразное... для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности..."²⁶

Второе понятие - *ведущая деятельность*. А. Н. Леонтьев определял ведущую деятельность следующим образом: Это "...такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития"²⁷. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является деятельность игровая, в младшем школьном возрасте - деятельность учебная.

До сих пор эти понятия часто рассматривались как идентичные. Например, по мнению В.В. Давыдова, "некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития человека, были, на мой взгляд, правомерно углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово "социальная ситуация" заменил понятием развития деятельности"²⁸.

Однако проведенные нами экспериментальные исследования позволили установить, что эти понятия не вполне совпадают друг с другом. В ходе исследования было, в частности, установлено, что на основе ведущей деятельности (например, деятельности игровой) у ребенка дошкольного возраста происходит реорганизация всех других видов деятельности, перестройка системы деятельностей, что приводит к появлению новой социальной ситуации развития, соответствующей ведущему на данном этапе отношению ребенка к действительности. В рамках этой новой ситуации развития постепенно складываются предпосылки для возникновения новой ведущей деятельности (например, деятельности учебной), которая первоначально складывается как деятельность коллективная (совместная), постепенно становясь деятельностью индивидуальной²⁹.

Следовательно, ни ведущая деятельность, ни социокультурная среда сами по себе не создают развивающего пространства. *Социокультурный контекст* или "культурное пространство" развития, может быть определено как несовпадение деятельностных возможностей ребенка и требований (задач) социокультурной среды. "Параметры развития", как качественного изменения в сознании ребенка в любом возрастном периоде, "задаются" и определяются степенью этого несовпадения/совпадения.

²⁶ Выготский, Л. С. (1984). Собрание Сочинений. М; Т. 4, с. 258.

²⁷ Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения, М, Т.1, с. 285-286.

²⁸ Давыдов, В. В. (1998). Последние выступления. Рига. с. 32.

²⁹ Вересов, Н., Хаккарайнен, П. (2001). *Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников*. Вопросы психологии, 1, 37-46.

Это создало принципиальную возможность исследования не только актов развития³⁰, но и экспериментального построения самого культурного пространства развития в специальных лабораторных условиях.

Вторая экспериментальная программа была направлена на выяснение психологической структуры социальной ситуации развития как отношения между ребенком и социокультурной средой: иначе говоря, принципиально важным стал вопрос - *что именно превращает социальную ситуацию в социальную ситуацию развития?* Ведь не всякая социальная ситуация становится социальной ситуацией развития...Иначе говоря, если социальная ситуация развития есть отношение между ребенком и социокультурной средой, то необходимо было понять (и экспериментально исследовать) как и в чем это отношение специфически выражается.

Исследование показало, что социальная ситуация становится социальной ситуацией *развития* тогда, когда в жизни ребенка появляются задачи, которые ребенок:

- принимает (осознает) именно как проблему, как задачу;
- но не может решить имеющимися у него средствами, то есть при помощи той деятельности, которой он уже владеет, даже при максимальном уровне развитости этой деятельности.

Такое понимание психологической структуры социальной ситуации развития расширяет представление о развитии, выводя его из плоскости деятельности в *пространство* смысловых структур личности ребенка, то есть в пространство intersubjectivity. Действительно, переход от одной ведущей деятельности к другой происходит еще и потому (а, возможно *лишь потому*), что перед лицом новых задач "старая" деятельность становится *без* - смысловой, хотя и по-прежнему привлекательной, а поиск новой деятельности обретает смысл, хотя и требует усилий. Кроме того, такое понимание структуры социальной ситуации развития позволяет, на наш взгляд, рассматривать развитие не только в плане социальных взаимодействий, но в пространстве культуры. Ведь каждая культура обладает особыми, только ей присущими, способами решения определенного круга задач/проблем, то есть той самой системой культурных (идеальных) форм и культурных смыслов, о которых говорил Выготский.

Сказанное выше сделало возможным построение экспериментальных учебных программ, в которых через специально построенное "пространство культурного развития" обучение становится формой культурного развития ребенка, то есть перехода от одного акта развития к другому.

В нашей работе по экспериментальному обучению мы исходили из двух фундаментальных идей культурно-исторической психологии. Первая из них состоит в том, что *усвоение* есть всеобщая и универсальная форма развития ребенка. Во вторых, мы исходили из того, что именно учебное содержание (специальным образом построенное содержание учебных предметов) определяет развитие ребенка.

³⁰ См: Эльконин, Б. Д. (1994). Введение в психологию развития. М; Тривола

Исходя из этого, нами были разработаны принципы построения учебных программ, главными из которых являются следующие. Во-первых, в самом учебном содержании нами были выделены особые области (уровни), содержащие выраженные в символической форме культурные смыслы - ценностные позиции и отношения к явлениям окружающего мира. Иными словами, в самом учебном содержании мы постарались выделить, и сделать зримыми те "первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания", которые, по Л.С. Выготскому, существуют объективно вне каждого отдельного человека в виде произведений искусства. Таким образом, можно сказать, что структура учебного содержания в наших экспериментальных программах совпадала со структурой явлений культуры. Или иначе - учебное содержание *задавало* систему "идеальных форм", включало их в свою структуру.

Во-вторых, само обучение строилось как система специально созданных учебных задач, построенных таким образом, что ребенок ставился перед необходимостью создавать собственные, индивидуальные "реальные формы" их решения, перед необходимостью смыслостроительства.

Таким образом обеспечивалось создание особого пространства взаимодействия идеальных и реальных смысловых форм, intersubjectивности, пространства культурного развития ребенка, создавалась не только социальная, но социокультурная ситуация развития смысловых структур сознания.

Результаты экспериментального обучения детей разных возрастов показывают, что дети не только способны открывать "культурные смыслы" в художественных произведениях, но и "трансформировать" их, превращать их в индивидуальные, субъективные аффективно-смысловые образования.

Остановимся на этом подробнее на примере нашей программы по основам экологии для детей старшего дошкольного возраста и формировании основного экологического понятия - понятия Дома³¹.

Дом - не только одно из явлений человеческого бытия, Дом - это одна из базовых ценностей человеческой культуры, отношение к которому как к ценности (и культурной и индивидуальной) отражает уровень экологического сознания человека.

Первый этап эксперимента был направлен на формирование у детей 5-6 лет понятия "Дом". Так, в начале обучения, для абсолютного большинства детей типичным определением дома было "здание с крышей, окнами и дверью", что в целом соответствовало рассудочно-эмпирическому типу мышления, характерному для данного возраста. В результате экспериментального обучения нам удалось сформировать у детей понятие "Дом" на основе содержательного

³¹ Вспомним, что "экология" буквально переводится, как "смысл Дома". Не "природа", а "Дом" есть основное, фундаментальное понятие экологии, включающее в себя не только знание, но и культурно-личностное, смысловое отношение к Дому, как ценности.

обобщения (Дом - место, где живут люди).³² В отличие от эмпирического представления, ориентированного на описание некоторых внешних признаков явления (стены, крыша, окна, двери и т.д.) *понятие* "Дом" выражает социально-культурную сущность этого явления³³. Такое понятие, на наш взгляд, вполне соответствует тому типу мышления, которое определяется как мышление разумное, теоретическое, как мышление в понятиях.

Целью второго этапа экспериментального обучения было обогащение уже сформированного понятия "Дома" культурным, ценностным содержанием, открытие его как одной из базовых ценностей человеческой культуры (Дом, это место где живут в согласии, гармонии, любви). Благодаря специально построенному учебному содержанию и системе учебных задач нам, в целом, удалось достичь этой цели. Однако анализ полученных результатов показал, что у нас нет оснований говорить о качественных изменениях в смысловых структурах ребенка. Эксперимент показал, что "открытие" объективных, культурных форм (отношения к Дому, как к ценности) само по себе не обеспечивает необходимых условий для таких качественных изменений. Приобщение к ценностям культуры происходит здесь не на личностном, а скорее на вербально-дискурсивном уровне, на уровне концептов, т.е. эмоционально окрашенных понятий.

И, наконец, третий, заключительный этап экспериментальной работы предполагал формирование культурного отношения к дому через построение пространства интересубъективности, взаимодействия идеальной и реальной форм аффективно-смысловых образований, соотношения личностных позиций ребенка и культурных смыслов, "заданных" в произведениях искусства. Учебные задачи были построены таким образом, что ставили детей перед необходимостью не только открытия культурных смыслов, но и собственного смыслообразования, смыслостроительства. Полученные данные свидетельствуют, что в результате такого обучения происходят существенные (и, что самое важное, устойчивые) изменения в смысловых структурах. Подтверждение тому - несколько ответов, которые дали дети в возрасте 6 лет, на вопрос "Что такое Дом?", которые мы позволим себе процитировать: " Дом - это там, где тебя всегда ждут...", "Дом - это место откуда начинается любая дорога...", "Дом - это куда всегда возвращаешься..."

Иными словами, обучение по нашим программам не только обеспечивает развитие мышления у детей 5-7 лет, но и качественные изменения в личностных позициях ребенка, в его эмоционально-смысловой сфере.

Если же говорить о теоретических результатах исследования, то наиболее существенным из них является то, что оказалось возможным уточнить понятие

³² Мы использовали методику формирования понятий на основе содержательного обобщения, разработанную В.В. Давыдовым (смотри Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М. Интор). В этом смысле и планету можно назвать общим домом человечества.

³³ «В теоретическом понятии, в отличие от эмпирического, не заключено нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживаются взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении» (Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М. Интор, с. 108-109).

о культурном развитии. Обучение не только должно создавать зону ближайшего развития, но и создавать пространство культурного развития, поле взаимодействия идеальных (культурных) и реальных форм.