

И.В. ЖУЛАНОВА
(Волгоград)

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: КАК ЭТО ВОЗМОЖНО

Обсуждается возможность применения теории Л.С. Выготского об обучении и развитии, об акте развития в образовании студентов при изучении ими психологии. Используется введенное П.Г. Нежновым понятие культурной натуральности.

Ключевые слова: *идеальная форма, реальная форма, культурная натуральность, диалог.*

Задача статьи – определение возможности применения представлений о развитии, выработанных в научной школе Л.С. Выготского, в ситуации вузовского образования. Традиционная для отечественной педагогической психологии тема соотношения обучения и развития задана известным тезисом Л.С. Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Бесспорность этого тезиса для представителей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода не отменяет необходимости его уточнения и разработки. При кажущейся ясности формулы каждый раз возникает особая психолого-педагогическая задача: как реализовать этот процесс. Для обеспечения последнего предполагается работа педагога в зоне ближайшего развития (ЗБР) становящихся психологических новообразований. ЗБР есть «место встречи» *идеальной формы* и *реальной формы* (поведения, действия, сознания).

По мысли Л.С. Выготского, своеобразие детского развития состоит в том, что идеальная форма *уже существует* рядом с достигнутой реальной формой развития и не только предпослана ей как образ ее будущего, но и *взаимодействует* с ней [14, с. 395]. Однако этот тезис Л.С. Выготского можно обернуть: реальная форма также *уже существует* и *взаимодействует* с идеальной формой и обнаруживает себя в этом взаимодействии: как в смысле своей наличности, так и в смысле своего несовершенства и своей ограниченности – *не-идеальности*.

Стали привычными следующие представления об акте развития. Носителем реальной формы выступает ребенок, носителем идеальной формы – взрослый (общественный взрослый). Осваиваемое действие сначала носит интерпсихический характер. В дальнейшем происходит интериоризация –ращивание нового способа действия, – и ребенок начинает действовать без помощи взрослого, самостоятельно, ориентировка его действия становится интрапсихической, а действие – индивидуальным и произвольным. Это известный закон развития, согласно которому «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды» [3, с. 145].

Однако было бы странно полагать, что, освоив новое действие, ребенок отправляется с ним в некое автономное пространство. Видимо, смысл второго появления состоит в том, чтобы вновь присвоенную функцию, возникший функциональный орган включить в круг интеракций и опробовать в них. Согласно П.Г. Нежнову и Б.Д. Эльконину, «действие не только не начинается на индивиде, но и не завершается на нем» [8, с. 26], став новой реальной формой, оно начинает выполнять функцию «культурной натуральности» (термин П.Г. Нежнова [6; 7]).

Культурная натуральность – это та культурная оснастка, которая, будучи присвоенной в ходе интериоризации, становится функциональным органом человека и поэтому натуральна: она столь естественна для него, что им уже не рефлектируется. Особенностью этого новообразования, по П.Г. Нежнову, является «некоторая мера непосредственности, т.е. определенная слитность с объектом (средой) и с самим собой, аффективной стороной своего действия» [7, с. 62]. Человек действует не с нею, а ею, она не осознается и не осмысливается, не с нею связано намерение действия. Став культурной натуральностью, освоенное содержание предстает в действиях и сознании человека в *снятом виде* (от нем. *Aufhebung* «отмена, упразднение и сбережение». – И.Ж.). Указание на «снятость» можно найти в текстах Л.С. Выготского. «Мы можем сказать, – пишет Л.С. Выготский, – что низшие, элементарные процессы и закономерности, управляющие ими, представляют собой снятую категорию. Нужно на-

помнить, говорит Гегель, о двояком значении немецкого выражения “снимать”. Под этим словом мы понимаем, во-первых, “устранить”, “отрицать” и говорим, согласно этому, что законы отменены, “упразднены”, но это же слово означает также “сохранить”. И мы говорим, что нечто сохраним. Двойное значение термина “снимать” хорошо передается обычно на русском языке при помощи слова “схоронить”, которое также имеет отрицательный и положительный смысл – уничтожение и сохранение» [3, с. 113].

Далее Л.С. Выготский пишет о роли «низшей формы»: «Анализ показывает, что основу и содержание высшей формы составляет низшая, что высшая возникает только на известной ступени развития и сама непрестанно снова переходит в низшую форму» (Там же). Непрестанный переход в низшую форму, видимо, можно понимать как перевод освоенного культурного содержания в форму «само собою разумеющегося», не требующего в своем функционировании рефлексивных остановок. И эта же низшая форма, составляя «основу и содержание» высшей формы, остается в горизонте развития. Именно на эту двойственность указывает П.Г. Нежнов как на «два сосуществующих плана развития: а) дозревание усвоенной ранее культурной формы; б) закладка и вызревание новой функции, которая на следующем этапе сможет стать объектом культурного опосредствования» [7, с. 63].

В детстве культурная натуральность «схоронена» не глубоко и явно проступает во взаимодействиях с окружающими. Она является в пробующих действиях ребенка и в действиях-вызовах, обращенных к взрослому. Как правило, взрослый откликается на обращения ребенка и возникает соучастие взрослого и ребенка в совместной жизни.

Восхождение к юности усложняет содержание и системное строение культурной натуральности. В ней объединяются опыт и школярского научения, и социально-ролевого и гендерного экспериментирования, и мировоззренческих исканий. Однако поскольку искренне-непосредственные проявления в юности, в отличие от детства, считаются неуместными, «схоронена» она глубже и не всегда проступает на поверхности интеракций. Психосоциальный мораторий в известном эриксоновском понимании предполагает некоторую автономию, отгороженность от общения со старшими, поскольку накопленный опыт межпоколенных взаимодействий неоднозначен. Именно поэтому действие-вызов, столь наивно-искреннее в раннем детстве, в юности бывает прикрыто психологическими защитами, иногда «глубоко эшелонированной обороной», и нередко доходит до адресата (педагога) в превращенной форме.

Если применить к характеристике культурной натуральности в вузовском образовании приведенные выше представления П.Г. Нежнова о ее двуплановости, то можно усмотреть две содержащиеся в ней потенции:

- возможность продолжения функционального развития, включающего адаптацию к новой социальной ситуации (по сути, прежней, транспонированной в новые условия) и совершенствование уже имеющихся компетентностей;
- нового опосредствования: обнаружение ограничений и переход к диалогу с новой идеальной формой.

Соответственно этим двум возможностям в образовании студентов могут быть представлены две формы взаимодействия.

1. Встреча носителей двух типов культурных натуральностей – студентов и преподавателей, – не претендующая на построение ЗБР. Режим привычного учебного функционирования не становится предметом рефлексии и преобразования. В этом варианте определенным образом организованное *взаимодействие есть, а интерформы нет*. Как уточняет Г.А. Цукерман, «... не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции» [12, с. 63]. Мы полагаем, что это относится не только к ребенку и высшей психической функции, но и к студенту и его способу осознания действия в образовательной ситуации.

2. Установление диалогических отношений, опирающихся на исходное понимание диалога как (буквально) *разноречия* и *разномыслия*. В этом случае предполагаются гибкость и вариативность процесса, претендующего на организацию «встречи» и явление идеальной формы.

Второй вариант открывает возможность возникновения новообразования, причем не где-то и когда-то потом, за границами взаимодействия, – что выражается в репликах как студентов («Надо все это еще переварить», «Есть о чем подумать»), так и преподавателя («Вы это потом поймете и оцените» и т.п.), а в самой интерформе. Если новообразование не представлено в интерформе, то откуда оно возьмется в продуктах интериоризации?

Далее мы намерены представить описание первого этапа процесса, при котором образование ведет за собой развитие, – экспликации культурной натуральности и определения возможностей построения интерформы.

Мы опирались на идею *объективирующего метода* Л.С. Выготского (метод также называют инструментарным, генетико-моделирующим и экспериментально-генетическим.) «Объективирующий» – наиболее подходящее для нас название, поскольку на описываемом этапе мы сосредоточились именно на объективации культурной натуральности. Суть метода в том, чтобы построить ситуацию, позволяющую вызвать к жизни «схороненное», объективировать культурную натуральность как ресурс построения интерформы, диалога. Метод использовался нами в работе со студентами педагогических и психологических специальностей в ходе преподавания курсов «Психология развития и возрастная психология» и «Педагогическая психология». Работа была развернута в следующей последовательности.

Актуализация культурной натуральности. Студентам предлагалось написать эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса: «Родившийся ребенок – еще не человек?» и «Человек – существо развивающееся...». Предложение подготовить эссе – приглашение к диалогу: внутреннему и внешнему. Тексты эссе, в отличие от внешнеречевого сообщения или ответов на прямые вопросы, предполагают внутренний диалог автора с собой как одновременно пишущего и читающего, как обращающегося к предполагаемому собеседнику и становящегося этим собеседником, это своего рода *интеракция в интраформе*. Синтаксис письменной речи несет в себе логику аргументации. Наконец, подготовленный текст (если это авторский продукт, а не формальная отписка) предполагает его отстаивание, поскольку в нем воплотились определенные усилия автора.

Публикация. Используя термин *публикация*, мы ориентируемся на понимание, представленное в работах Б.Д. Эльконина и П.Г. Нежнова [8; 13 и др.], в которых этим термином обозначается особое «действие с действием», «встреча», выявляющая как предметность действия, так и намерения взаимодействующих.

В нашем случае публикация – взаимное ознакомление с текстами в студенческой аудитории. В акте публикации текст проясняется через текст, смысл через смысл. В этом мы видим принципиальное отличие публикации от презентации – более распространенной и привычной, но при этом редуцированной формы. Презентация предполагает, что продукт готов, отчужден, и можно отчитаться в проделанной работе.

«Публикация» имеет еще одно значение, близкое привычному. С позволения студентов их личные теории включаются в общий банк личных теорий. С ними могут познакомиться студенты других групп и курсов. Это также отличает «публикацию личной теории» от традиционных рефератов и курсовых работ, которые читает только проверяющий их преподаватель.

Вычитывание. Этим термином мы обозначаем работу понимания, которую проделывает преподаватель при знакомстве с текстами и при проведении групповых обсуждений. Смысл этого действия – реконструкция исходных оснований ориентировок студентов в поставленной задаче. Задача подготовки эссе может быть воспринята как требование изложения имеющихся представлений в реферативной форме. В этом можно усмотреть привычное функционирование ставшей культурной натуральности – ориентировки ученического поведения. Задача может быть представлена как прояснение собственных представлений по заданным темам, т.е. в прямом соответствии с исходным пониманием эссе (фр. *Essai* – «попытка, проба, очерк», от лат. *Exagium* – «взвешивание»). Согласно Д.Н. Узнадзе [11, с. 292], мышление начинает работать там, где возникает удивление, умное незнание, где предмет перестает представляться как очевидный.

Рефлексивное экранирование. Оно как раз и предназначено для экспликации «умного незнания» и удержания «точек удивления» и сопряжено с введением в учебный диалог особых средств, определяемых нами вслед за Б.Д. Элькониным [13] как «рефлексивные экраны». В качестве «рефлексивных экранов» в нашем проекте выступали два рода текстов – «банк личных теорий» – сборник студенческих эссе, составленный преподавателем в процессе предшествующей учебной работы со студентами (другие курсы и потоки), хрестоматия, включающая научные работы, которые входят в содержание текущего учебного курса, а также статьи и монографии по проблемам психического развития. Функция этих текстов-экранов – обеспечить «взвешивание» («Все совсем не так, как же мы сами не додумались!»; «Мы думаем так же, как известный и выдающийся N!»; «Это что же, только я так думаю?»).

Наша основная задача в этом цикле состояла в «вычитывании» имманентной логики аргументаций, соотнесении студентами актуально представленных взглядов друг с другом и с возможностями их «прорастания» в научный контекст (Л.С. Выготский говорил о прорастании научных понятий вниз и их укоренении в сознании развивающегося человека и о встречном прорастании житейских понятий вверх и их обогащении культурным содержанием [4]). В этой статье мы сосредоточимся на актуализации и вычитывании, предполагая возможность описать другие этапы и формы работы в последующих публикациях.

Перейдем к выдержкам из студенческих работ. Мы сразу же разделим тексты на группы. Основания деления в тяготении содержания к той или иной парадигме развития.

А. «Человек изменяется, развивается в течение жизни. Когда он родился, то еще не знает, кем он будет потом. Все развиваются по-разному. Кто быстрее, кто медленно и достигают разных успехов. Но развиваются все люди, без исключения».

«Появившись на свет, ребенок не осознает еще, с какими трудностями, проблемами ему придется столкнуться, или какие успехи, удачи, счастливые моменты его ждут. Другими словами, родившийся ребенок еще “незнакомец” в мире до момента становления человеком. Ребенок растет, развивается. У каждого свои психологические особенности. От них зависит, как ребенок будет преодолевать трудности, к примеру».

Отметим, что такого рода драматизация темы (упоминание проблем, трудностей и радостей жизни), как правило, встречается в текстах, эксплицирующих содержание обыденного сознания, причем такое, в котором не прочитывается возможность соотнесения с какой-либо научной парадигмой.

Б. «Развитие определяется задатками, а они определяются генами. Как говорится, что на роду (т.е. генетически) написано, то и будет. Есть варианты, конечно, но выше этого не прыгнешь».

«В ребенке все уже заложено от природы. Надо только не просмотреть, вовремя увидеть и поддерживать его способности. Тогда они проявятся и разовьются...».

«Ребенок рождается с множеством скрытых способностей. А вот то, раскроются они или нет, определяется отношением к нему родителей и учителей, общества в целом. Но в ребенке все уже записано для развития, поэтому он, конечно же, человек».

Тексты такого содержания соотносимы с концепцией *натурализма*, в которой развитие есть «результат организменных, биогенетических преобразований, а в своих функциях <...> – следствие приспособления к природной и социальной среде» [10, с. 122].

В. «Родители, воспитатели и другие люди будут закладывать те качества, которые, по их мнению, необходимы ребенку в дальнейшем, чтобы стать полноценным человеком».

«Среда одновременно является и двигателем человеческого развития и средством перехода на новые уровни».

«Человек, общаясь с другими людьми, приобретает определенный опыт, а приобретая опыт, становится индивидуальностью. Семья, друзья, преподаватели и просто люди на улицах могут сформировать сугубо персональные и индивидуальные черты. Через контакт с обществом человек может понять, каким он хочет и каким может быть».

«Ребенка учат с детства, <...> начинает саморазвиваться, т.е. ребенок – это чистый лист. Он как губка впитывает в себя все то, что дает ему общество, что дают ему родители».

Отметим, что метафоры губки и чистого листа распространены в обыденном сознании, причем не только «людей с улицы», но и воспитателей, учителей и, как видим, студентов педагогических специальностей. Такие тексты тяготеют к концепции *социоморфизма*: только присваивая социальный опыт, человек развивается. Крайним выражением этого подхода является известное представление о психике ребенка как *tabula rasa*, на которой опыт оставляет нужные и полезные для общества «записи», что и становится содержанием психологических приобретений человека в виде образов памяти.

Г. «На развитие психики ребенка влияют 2 фактора: биологический (то, что передается по наследству и с чем ребенок рождается) и средовой. Ко второму фактору относится среда (человеческая): все общество, которое будет окружать ребенка. Для того чтобы ребенок научился говорить, нужна человеческая среда, ведь если человеческий ребенок будет воспитываться у животных, то у него будут такие же повадки, как у животных, он будет ходить как животное и о какой-либо речи нельзя будет говорить; он может выть, лаять (в зависимости от того, какое животное его воспитывало), но человеческой речи не научится».

«Для объяснения развития человека необходимо не только понимать человеческую природу (поскольку развитие является природным процессом), но и принимать в расчет те разнообразные воздействия, которые оказывают на ребенка общественные институты. Развитие в равной степени является и процессом биологического роста, и процессом присвоения ребенком культурных и социальных норм и ценностей».

В этих студенческих работах проступает *концепция двух факторов*.

Д. «Конечно, человек развивается на протяжении своей жизни и жизни человечества в целом. Каждый день прогресс делает шаг вперед, ум человека совершает невероятные открытия, создает новейшие изобретения, продвигая науку во все большую глубину знания. Благодаря этому мир вокруг человека изменяется, точнее человек изменяет свою жизненную среду, предопределяя путь своего развития. Помимо развития человека как человечества, человек развивается индивидуально. Выдающиеся умы психологии выделяют стадии психического развития человека, но все же психика, сознание, разум у каждого человека индивидуальны... Нет двух одинаковых людей. Они могут быть лишь похожи. Внешностью или образом мысли, развитием духовным, культурным, но не сознанием. В моей голове сейчас противоречивые мысли: и сложно выложить их на бумагу, и написать все-таки хочется. Для начала я хотела бы сама для себя обдумать этот вопрос, чтобы хотя бы самой себе не противоречить».

В данном тексте интересна остановка на пороге возможного внутреннего диалога. Так, зафиксированы по крайней мере три позиции: а) развитие человечества, прогресс; б) стадийность развития индивида; в) уникальность содержания индивидуального сознания.

«Я согласна с этим утверждением, ведь проблема развития человека – это основной предмет изучения философских и психологических наук. Человек – это мыслящее и деятельное существо, которое зародилось и развивается в единстве с другими людьми как член общества. Иными словами, существующий человек – продукт развития общества, дитя социального и экономического процесса».

Эти два текста тяготеют к концепции *культурализма* – развитие человека интерферирует с развитием человечества, с культурно-историческим процессом.

Оценивая содержание студенческих работ в целом, отметим, что в них есть и представления об имманентности развития, упоминание роли задатков, и указания на всесильную власть среды, а также теория двух факторов и культуралистский взгляд на развитие.

Далее мы приведем тексты студенток-психологов второго курса Анастасии Кузнецовой и Екатерины Смирновой (тексты и имена публикуются с разрешения авторов). Для Анастасии Кузнецовой рамкой рассмотрения развития стала эволюционная теория.

«Как говорит теория Дарвина, – пишет А. Кузнецова, – человек произошел от обезьяны, вернее от обезьяноподобного предка. Получается, что за длительный период эволюции из лазающего по деревь-

ям существа человек превратился в такого, которого мы видим сегодня, <...> – разумное, творческое, развивающееся... Развитие человека в процессе эволюции можно сравнить с его развитием в онтогенезе. Вот рождается маленькое существо, он человек, но еще так беспомощен и не развит, как только-только зародившаяся жизнь на заре эволюции. Постепенно малыш растет, развивается, осваивает комнаты, ползая и передвигаясь на четвереньках (ну чем не наш обезьяноподобный предок!), произносит звуки, сначала непонятные, потом связные. <...>

Вот ребенок пошел в школу – это новая ступень эволюции в его жизни. Он учится дружить, соблюдать правила, социальные нормы, приобщается к культуре, науке, религии. Как и наши предки, когда создавали целые города, общества, общественные нормы, законы – все основы нашего сегодняшнего общества. Человек постоянно учился быть социальным, культурным, отходил от себя “дикого”, “животного”: развивался, совершенствовался.

Я считаю, что стремление к развитию в человеке заложено природой. Вопрос только в том, хочет ли человек сам развиваться, идти дальше или нет. Выбор за ним. Но мне кажется, что пока человечество не откроет все тайны Вселенной, оно будет развиваться дальше как вечный ребенок».

Этот текст дает основания для привлечения идеи рекапитуляции и соотнесения антропогенеза и культурогенеза, с одной стороны, и развития индивида посредством образования – с другой.

Далее мы приводим текст Екатерины Смирновой, который, как она упомянула, написан под впечатлением книги Клариссы Пинколы Эстес «Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях».

«Когда мы рождаемся, мы еще не совсем люди, т.к. не обладаем “внешней” частью своей сущности – мы не обладаем культурными навыками; образом, которым должны обладать, находясь в социуме. Чем активнее проходит процесс социализации, тем сильнее мы отказываемся от своей “внутренней” части – “зова природы”. Мы убиваем свою интуицию, отказываемся от своих истинных желаний. Это происходит в процессе воспитания. И это правильно. До определенного возраста это есть необходимость. Только такой ценой мы получаем свое второе Я, которое создано для существования в обществе.

Когда все-таки появляется возможность избавиться от излишней опеки, консерватизма воспитания и т.д., человек, по идее, должен ею пользоваться. Именно так он сможет “воскресить” то, что было дано ему при рождении – острое зрение, отличное обоняние, чуткий слух. Для того чтобы наконец выйти из той пещеры, в которой его воспитали.

Вот для меня человек – тот, кто прошел этот цикл “жизни – смерти – жизни”...».

После знакомства с материалами, предназначенными для «рефлексивного экранирования», Екатерина Смирнова написала следующий текст. Как нам представляется, он также соответствует жанру эссе.

«С точки зрения биологического подхода формирование человека, т.е. развитие всех органов и его организма в целом, заканчивается в 25 лет и далее начинается старение. Слава Богу, духовно человек может развиваться всегда (по возможности и желанию). Значит развитие – это:

- происходящее само по себе (развитие организма);
- осознанное (целенаправленное).

Что есть развитие? Научение чему-то новому или использование новых средств для осуществления старого? (переход на новый уровень / разработка старого).

1. Развитие = преодоление. Когда мы начинаем делать что-то новое или по-новому, мы сталкиваемся с трудностями. Мы никогда не сможем сделать что-то новое сразу и сделать это хорошо. Поэтому нам надо преодолевать трудности, чтобы развиваться.

2. Развитие как ступени лестницы. Для того чтобы перейти на новый уровень развития, нужно достичь пика развития предыдущего или исчерпать возможности и потерять интерес.

3. Развитие и границы. В то же время человек развивается в различных сферах деятельности, поэтому говорить о развитии можно в пределах отдельной достаточно узкой сферы. Однако и в пределах этой сферы могут выделяться отдельные нюансы. Человек может уметь танцевать, но не уметь выпол-

нять все движения, не иметь достаточно отработанной техники. Или, наоборот, иметь технику, но не иметь особого интереса.

4. Развитие – осознанное стремление к идеалу.

Вывод: человек – существо, обладающее потенциалом развития».

Оба текста, несомненно, пристрастны и имеют оценочно-эмоциональную окраску, в них представлено личное авторское отношение к предмету. Если в первом тексте автор уходит в «тень авторитета», предлагая в качестве ответа заимствованную концепцию и солидаризируясь с ней, то во втором тексте в большей степени представлена попытка собственного размышления-сопоставления.

В тексте содержатся важные для проблемы развития сопоставления:

- биологическое – социальное;
- внешнее – внутреннее;
- новое – старое (развитие как обретение – развитие как совершенствование уже обретенного).

Хотя текст не вполне связан, и отдельные тезисы соотносимы с разными контекстами, в нем можно вычитать ряд соображений, которые могут служить «точками кристаллизации» дальнейшего диалога. Так, это различие организменного (можно читать – индивидуального) и собственно человеческого (можно прочесть – личностного) в человеке.

Метафора ступеней лестницы – весьма распространенное представление о развитии – дает основания для того, чтобы «втянуть» в диалог теории периодизации. А дихотомия «новое – старое» ассоциируется с периодами интенсивного и экстенсивного изменения человека, с критическими и литическими периодами развития.

Представление о границах «области развития», хотя и недостаточно артикулированное и проработанное, дает основания для диалога о «месте развития», хронотопе акта развития – социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский), со-бытийной общности (В.И. Слободчиков), а также о форме развития, например о ведущей деятельности.

Идея «развитие = преодоление» переключается с традицией европейской философии. Так, И. Кант и Г.В.Ф. Гегель утверждали, что личность (у Гегеля – характер) дается человеку вторым рождением и требует от него определенных усилий. Как пишет Ф.Е. Василюк, «в человеке есть <...> желание отказаться от ежедневных усилий самому быть человеком и другого воспринимать как личность. Человечность существования “берется силою”...» [2, с. 44].

Приведем далее эссе, которое было подготовлено после ознакомления (по введенной нами терминологии, рефлексивного экранирования) с теориями обучения («Педагогическая психология», 3-й курс обучения).

Предварительно заметим, что мы согласны с предложением, неоднократно приводимым В.И. Слободчиковым: в психологию и, как нам представляется, в психологически ориентированную педагогику тоже необходимо вернуть *ценность прецедента*. Достижимые результаты, если речь идет о понимании и контекстуализации, определяются содержанием отдельных авторски уникальных достижений, а не рейтинговыми баллами. Воспользуемся этим предложением и приведем в качестве яркого примера возможности диалогического общения текст студентки 3-го курса Волгоградского государственного социально-педагогического университета Александры Мелиховой (имя и текст публикуются с согласия автора). Заданием было соотнесение двух и более известных к данному моменту психологических теорий обучения со своей, к данному моменту оформившейся точкой зрения. Основание для соотнесения выбиралось самостоятельно. К моменту написания автор располагала «публикациями» студенческих личных теорий и текстами хрестоматии, которая была нами составлена для курса «Педагогическая психология».

Текст интересен уже тем, что он не завершается рефлексией, как это обычно бывает (если вообще рефлексивный момент как-то представлен), а начинается с нее: «...Тут кроется подвох: Вы же не хотите (и наверняка предложили нам эту форму работы не за этим) простого изложения точек зрения Давыдова, Скиннера и остальных авторов теорий. Это слишком просто, для выполне-

ния данного задания достаточно было бы составить краткие рефераты с выжимками основных (на наш субъективный взгляд, конечно) положений из теорий вышеназванных ученых и нашего житейского опыта, который скрывается за красивой формулировкой – культурно-натуральная точка зрения. <...> Первый участник сего священнодействия некий носитель культурно-натуральной точки зрения. <...> Второй участник беседы – Беррес Фредерик Скиннер... Он развивал теорию бихевиоризма, наиболее известен своей теорией оперантного научения и работой над программированным обучением... Третий участник диалога – Василий Васильевич Давыдов. Честно говоря, мои знания об этом человеке и его идеях ограничиваются лишь информацией, изложенной в Википедии, в статье “Трансляция теоретического знания в деятельностной эпистемологии В.В. Давыдова” и в его курсе лекций по общей психологии. Надеюсь, этого пока будет достаточно...

<...>

Д. – В.В. Давыдов; **С.** – Б.Ф. Скиннер; **Н.** – носитель культурно-натуральной точкой зрения».

Далее мы приводим отрывок из диалога, в котором обсуждается содержание понятия «мышление».

«Н. Вы хотите узнать от нас, что же такое мышление? Это же так просто – словарь нам в помощь – мышление есть обобщенное и опосредованное отражение действительности. Ну а если своими словами, это некий психический процесс, благодаря которому мы решаем математические (и не только) задачи. Я мыслю, значит, я существую, ну и все в таком же духе. Это то, что отличает нас от животных. Мышление – это наш ум, наш интеллект, наша интуиция, наши знания, которые мы можем использовать в жизни.

Д. Как много вы вкладываете в “мышление”. Вы считаете, что данное определение теоретически верно?

Н. Возможно теоретически оно и не совсем верно, но практически да. Наш опыт подсказывает решение этой задачи.

Д. А как и главное чему вы будете учить детей?

Н. Своему жизненному опыту, конечно, и той программе, которую нужно дать по стандарту. И вообще школа сейчас не учит особо-то. Как много учителя должны, например, устроить учебный процесс таким образом, чтобы ребенок с живостью и рвением ухватывал новые знания, с легкостью, с первого раза. А как это сделать, если современные дети совсем не хотят учиться?

Д. То есть вы хотите сказать, что будете учить детей эмпирическому мышлению?

Н. Да, а что в нем плохого?

Д. В эмпирическом понятии как таковом нет ничего плохого, оно направлено на группировку предметов, на их классификацию. В его основе лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, “узнавать” его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Но как же быть с теоретическими понятиями? Именно они составляют основу теоретического мышления. Ведь есть и другой полюс – теоретическое мышление.

С. О, сейчас вы затронули прекрасную тему – недостатки современной системы образования. Неэффективность и некомпетентность учителей. Недостаток материально-технической базы (*да пожалуй, классы и аудитории, в которых холодно, как в склепе, не способствуют учению и тяге к знаниям*).

Д. Да, у современной школы есть много недостатков, но щели в окнах не самая ужасная проблема. Школа традиционна. Но она унаследовала не самые лучшие традиции.

Н. Вы хотите сказать, что мы виноваты в том, что школа традиционна? Когда школа изменяется – это негативный процесс! Нас учили так, как мы будем учить потом. Хотя, конечно, знаний мы дадим меньше, чем дали нам, и уж тем более нашим родителям, ведь им так повезло и они учились в советской школе, которая обеспечивала прочные и долговечные знания. И вообще, почему все пытаются свалить вину на учителей? И что значит теоретическое мышление? Мало кто мыслит историческими или математическими категориями. Школа должна учить жизни, в том числе и через наш эмпирический опыт! <...>

Н. Что такое мышление человека? Мы вспомнили все, что знали.

Д. То есть вы собрали различные отрывки, которые хранились в вашей памяти и которые вроде бы относились к теме, и выдали их за свое размышление. Но это было лишь припоминание ранее полученной информации. Где же здесь мышление?

Н. Вы хотите сказать, что память не участвует в мышлении? Мы же вспомнили все, что ранее получили из внешнего мира и обобщили это. Вот оно – обобщенное отражение действительности.

Д. Ну почему же, конечно, участвует, но играет не главную роль.

С. Память и мышление – однопорядковые явления. Их можно развить с помощью подкрепления. Это всего лишь сложное поведение, которое можно программировать.

Д. Я признаю ваш вклад в психологию по части внедрения положительного подкрепления. Школа не должна быть местом, из которого хочется сбежать поскорее. Но все же ставить в один ряд память и мышление, да еще и считать что это всего лишь сложное поведение нельзя.

Н. Да? И почему же?

Д. Потому что мышление – это особый процесс, который, несомненно, использует память, но не тождественен ей. Мышление – процесс поиска решения задачи, акт творчества.

С. Творчество? Мои эксперименты с голубями подтвердили тот факт, что и человека, и животное можно научить определенному поведению, благодаря быстрому положительному подкреплению правильно произведенного действия. Мышление – такой же психический процесс, как и остальные, значит, в теории возможно с помощью моего метода научить мыслить. Мы должны дать четкий шаблон, по которому будет двигаться человек в проблемной ситуации. Чем больше разнообразных шаблонов мы дадим, тем разнообразней будут деятельность и мышление человека.

Д. Традиционная школа и дает такие шаблоны. Но она не учит мыслить, а отбивает у учеников к этому всякое желание. При традиционном обучении учитель является транслятором опыта, который был накоплен до него. Он пытается передать этот опыт ученикам без объяснения того, зачем он им нужен. Без учета разработок психологии и педагогики. Он сам не мыслит в этот момент, а пользуется готовыми материалами и старой системой, по которой учился сам.

Н. И что же вы предлагаете?

Д. Я предлагаю новую систему, отличную от традиционной школы, в ней ученики не будут получать готовых знаний, а будут учиться мыслить, с помощью специально построенных заданий – учебных задач».

Мы привели около четверти авторского текста. Текст завершается авторской самооценкой. «У меня не получился спор как выражение и доказывание точки зрения, – пишет А. Мелихова, – а скорее вышел простой обмен мнениями. Не хватило знаний, умений, да и я так давно ничего не писала (осмысленно и осознано, по крайней мере, а не просто, чтобы от меня отстали те, кто это требует). Плюс к этому, мне уже на семинаре перед сдачей текста некоторые его моменты показались резковатыми и неуместными»

Подведем итоги. Экспликация содержания представлений студентов о психическом развитии показывает, что обучение в вузе в продолжение школьного обучения поддерживает одни виды учебно-познавательных инициатив и ограничивает другие. Ориентация на традиционную «знаниявую» парадигму поддерживает репродуктивные формы вербального псевдопонимания. Наиболее распространенную форму сознания в области осваиваемого учебного содержания можно вслед за В.С. Библером [1] определить как авторитарный эмпиризм. Авторитарность такого сознания проявляется в жест-

кой констатации какой-либо заимствованной точки зрения вне сопоставления ее с другими. Эмпиризм проявляется в том, что под эту заимствованную точку зрения подбираются всевозможные ассоциативно связанные с ней аргументы и житейские примеры.

Здесь и проявляется та «определенная слитность с объектом <...> и с самим собой», о которой говорит П.Г. Нежнов, характеризуя культурную натуральность [7, с. 62]. Вот только выход из этой слитности оказывается невозможным в силу того, что, ставя перед собой содержание своей культурной натуральности как предмет рассмотрения, человек склонен видеть не ее ограничения, а ее несомненную самодовлеющую силу. «Если идеальный образ усвоен индивидом лишь формально, – писал о такой ситуации Э.В. Ильенков, – как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т.е. как к особому, отличному от себя предмету. <...> Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид – функцией образа, господствующего над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема, как отчужденный образ, как фетиш, как система непререкаемых правил, неизвестно откуда взятых...» [5, с. 184]. У С.Л. Рубинштейна эта слитность представлена следующим образом: «В этом случае я сам как внутренняя контрольная инстанция и моя собственная ответственность отпадают. С поведением в этом случае обстоит так же, как с одеждой, когда действует власть моды: “так носят” равносильно императиву “носи как носят”» [9, с. 380].

Такая форма культурной натуральности представляет по преимуществу лишь один из планов – план привычного житейски оправданного функционирования и обладает высоким иммунитетом по отношению к проникновению идеальной формы. Второй же план – ресурс преодоления ограничений реальной формы и перехода к диалогу с новой идеальной формой – редуцирован. Идеальная форма как явление иного понимания не принимается, инаковость подвергается своего рода транскрипции – переводится в такую форму представлений, в которой она становится рядоположенной уже функционирующей натуральности. Содержание идеального не раскрывается как идеальное и поэтому не становится средством системной перестройки культурной натуральности, а включается в нее как еще один элемент, дополняющий уже существующие.

Нас особо интересовали тексты, не попадающие в парадигмальные клише и содержащие свой внутренний диалог. Это те тексты, которые не «втискиваются в готовое платье». Из приведенных выше выдержек это относится к текстам А. Кузнецовой и Е. Смирновой и в особенности, конечно, А. Мелиховой. Таких текстов меньшинство, их удалось найти не в каждой студенческой группе, но именно они, их авторы открывают возможность для содержательного диалога, лежащего в основе развивающего обучения. Это та реальная форма, по отношению к которой образование, ведущее за собой развитие, по Л.С. Выготскому, в принципе возможно.

Литература

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М. : МГППУ; Смысл, 2003.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М. : Лабиринт, 1996.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М. : Политиздат, 1984.
6. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты : материалы 11-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2004.
7. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития: материалы по итогам конф. (14–16 апр. 2005 г.). М. : Про-Пресс, 2006.
8. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. Красноярск, 2006.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2004.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Школьная пресса, 2000.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология. М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004.
12. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
13. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск : ERGO, 2010.
14. Эльконин Д.Б. Послесловие // Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. М. : Педагогика, 1984. Т. 4.



Developing education at a higher school: the possibility

There is considered the possibility of L.S. Vygotsky's theory regarding education and development, about the act of development and education of students in psychology studying. There is used P.G. Nezhnov's notion of cultural naturalness.

Key words: *ideal form, real form, cultural naturalness, dialogue.*