

В.М. РОЗИН

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ
ЧЕЛОВЕКА В ПРОСТРАНСТВЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
И СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ



Вадим Розин

**Развитие и воспитание человека
в пространстве индивидуальной
и социальной жизни**

«Издательство Ресурс»

2016

УДК 101
ББК 87

Розин В. М.

Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни / В. М. Розин — «Издательство Ресурс», 2016

ISBN 978-5-91504-056-3

В новой книге профессора Вадима Розина рассматриваются несколько концепций развития. Обсуждаются их недостатки с точки зрения современных научных и методологических представлений. Предлагается новая концепция развития, основанная на идеях шага развития, культурно-исторической и семиотической природы способностей, культуры жизни человека. Культуры жизни складываются независимо от усилий общества и отдельного человека; при переходе от одних культур к другим характер развития кардинально меняется. Личность развивается, реализуя свои идеалы и сценарии. При этом, переходя из культуры в культуру, она корректирует или перестраивает эти идеалы и сценарии. Автор показывает, что в современной культуре складываются два полярных типа личности (массовая и уникальная), и описывает несколько вариантов отношений личности с культурами жизни человека. В. Розин также попытался охарактеризовать современную образовательно-педагогическую ситуацию, наметив тем самым один из возможных сценариев развития человека. Книга будет интересна профессиональным тьюторам, учителям, педагогам среднего профессионального и высшего образования, студентам гуманитарных специальностей, родителям.

УДК 101
ББК 87

ISBN 978-5-91504-056-3

© Розин В. М., 2016
© Издательство Ресурс, 2016

Содержание

Введение	6
Глава первая	7
1. развитие по Дарвину и не по дАрвину	7
2. Взгляды Л. С. Выготского на развитие	13
3. Психолого-педагогические концепции имманентного развития и формирования	19
Конец ознакомительного фрагмента.	27

Вадим Розин

Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни

Введение

Современная культура заряжена идеей развития. Развитие – один из водоразделов, позволяющих отличить традиционное общество от современного: первое не развивается, а лишь следует традиции, второе развивается. Часто в развитии видят панацею от всех бед. Развитие – показатель эффективности экономики, социальных институтов, страны или, напротив, отдельной личности. Модернизация самых разных институций, начиная от предприятий, заканчивая хозяйством и жизнью всей страны, тоже ориентирована на развитие. Одно из объяснений отката и деградации социальной и экономической жизни нашего государства в последние два десятилетия состоит в том, что не удалась направленная на развитие модернизация.

Но разве нельзя жить не развиваясь? Судя по всему, нет. Уже само функционирование культуры приводит к развитию. Кроме того, внешние катаклизмы, неоднородность развития разных социальных организмов, борьба за ресурсы и многое другое обуславливают необходимость развития как органического момента социальной жизни.

В XX столетии в целом было понятно, что такое развитие. Оно мыслилось в биологическом плане (развитие вида, организма), в естественно-научном (развитие как законосообразное усложнение и преобразование явлений первой природы) или в философском (развитие как движение и изменение целого, обусловленное его внутренней природой – сущностью – и внешними обстоятельствами). Но сейчас понимание развития сильно изменилось, оно становится все более неопределенным. А усилия по созданию универсальной теории, охватывающей все виды развития – от эволюции живых существ до эволюции Вселенной, – ни к чему не привели.

Быстро уходит ясное понимание, что такое развитие. Если говорить конкретно о нашей теме, то не будет преувеличением утверждать, что понятие «развитие человека и психики», которым мы пользовались в прошлом столетии, неудовлетворительно, вероятно, оно исчерпало себя. Приходится заново обсуждать, как можно помыслить развитие. «Заново» означает: не отбрасывая прежние взгляды, а переосмысляя их.

Задача, которая мной перед собой поставлена, – рассмотреть понимание понятия развития применительно к человеку. Я исхожу из такой отчасти марксистской антропологической концепции. Человек – культурно-историческое и семиотическое существо. Чтобы понять его сущность, нужно брать человека в контексте истории, культуры, коммуникации и социальных практик. Важно различать два плана бытия человека – филогенетический (развитие человека в истории) и онтогенетический (развитие отдельного человека в пространстве его индивидуальной и социальной жизни). Между ними существуют некоторые аналогии (но не закон соответствия, ведь в фило- и онтогенезе различаются и условия развития, и основные факторы).

План исследования будет следующий. Сначала я рассмотрю примеры четырех концепций развития: эволюционной, педагогической, психологической и, если так можно сказать, антропологической. Затем изложу собственную концепцию. В силу необходимости обоснования своих положений я стану делать отступления, которые будут выглядеть как самостоятельные небольшие исследования или эссе.

Глава первая

Опыт анализа концепций развития

1. развитие по Дарвину и не по дАрвину

В 2005 г. в издательстве УРСС вышла интересная книга Вадима Ивановича Назарова «Эволюция не по Дарвину: смена эволюционной модели». Как замечает во введении сам автор, «следовать за мыслями великого человека, то есть в данном случае Дарвина, есть наука самая занимательная»¹. Понятно, что появление такой книги не могло не вызвать полемики. В отличие, например, от психологии, где давно никто ни на что не реагирует и трудно даже выделить ведущих психологов, в биологии дарвинисты стараются расстрелять любой вражеский корабль, приблизившийся к крепости под названием «дарвиновская эволюция». И в данном случае не было проблемы с защитой учения Дарвина. Обсуждение книги прошло в феврале 2006 г. в Институте философии.

Острота ситуации упомянута мною не ради красного словца. Дарвинизм сегодня не просто одна из популярных и социально значимых концепций (парадигм), а учение, ставшее настоящим мировоззрением, претендующее на единственно правильное научное объяснение эволюции (как биологической, так антропологической и социальной), да к тому же мировоззрение, достаточно агрессивно относящееся к альтернативным взглядам. И вдруг в свет выходит книга, автор которой не только остро полемизирует с концепцией Дарвина и развивающей ее «синтетической теорией эволюции» (СТЭ), но и предъявляет все основные контрпримеры, альтернативные концепции эволюции и в конце книги кратко излагает «экосистемную теорию эволюции» В. А. Красиловой, которая, по убеждению Назарова, отвечает всем современным научным представлениям и значительно лучше дарвинизма может объяснить биологическую эволюцию. Прежде чем дальше анализировать книгу Назарова, два слова о концепции Дарвина и СТЭ.

Как известно, Дарвин выделял внутривидовую конкуренцию живых организмов и межвидовую. В результате борьбы за существование происходит естественный отбор, то есть выживание наиболее приспособленных организмов, при этом накапливаются признаки, полезные для данного вида. Дарвин пишет, что естественный отбор обеспечивает сохранение полезных индивидуальных различий или изменений и уничтожение вредных. Новые виды, по Дарвину, образуются в процессе действия трех основных факторов: изменчивости, борьбы за существование и естественного отбора. Сущность биологического развития состоит в том, что в каждую эпоху среди видов, хорошо приспособленных к существующим условиям среды, появляются такие, которые обладают новыми и более совершенными органами или их модификациями. Эти виды имеют и более высокий уровень организации, чем их предшественники.

А вот что касается развития человека.

Дарвиновская теория предполагает, что человек – это биологический вид, однако Чарльз Дарвин считал: одним естественным отбором происхождение человека от обезьяны объяснить нельзя; помимо естественного отбора, считал он, необходимо привлечь теорию полового отбора (что хорошо согласуется с данными современной генной теории). Дарвиновская теория опирается на сравнительно-анатомические данные (сходство облика человека и обезьяны, атавизмы), изменчивость человека в пределах различных человеческих рас, факты эмбриологии, наконец, на палеонтологические находки переходных форм от обезьяны к человеку (австралопитек, питекантроп, синантроп и т. д.). Самое уязвимое место этой теории – отождествление

¹ Назаров В. И. Эволюция не по Дарвину: смена эволюционной модели. – М., 2005, с. 13.

человека с его внешним анатомическим обликом. Дарвиновская теория объясняет многое, но не может объяснить, как формировались сознание и социальное поведение человека, без которых гомо сапиенс, то есть «человек разумный», не является человеком.

Теперь о синтетической теории эволюции.

Предпосылки ее двоякие: с одной стороны, критика дарвиновской теории, с другой – соединение идей дарвинизма с генетической теорией. В 1926 г. С.С. Четвериков показал совместимость принципов генетики с теорией естественного отбора. В основе синтетической теории лежит предположение о размножении определенных генотипов в результате рекомбинации генов и передачи генотипов потомкам. Считается, что эволюционный акт состоялся, если отбор создал и сохранил генное сочетание, отличающееся от типичного для данного вида. Несмотря на различие взглядов, сторонники СТЭ сходятся в понимании следующих положений:

- единицей эволюции считается популяция;
- необходимым условием эволюции признается мутационная и рекомбинационная изменчивость;
- естественный отбор – это основная причина развития и действия генетического аппарата;
- вид сводится к популяциям, репродуктивно изолированным от популяций других видов, причем каждый вид экологически обособлен;
- образование новых видов осуществляется преимущественно в условиях географической изоляции.

Но вернемся к книге «Эволюция не по Дарвину». Скандал, устроенный В. Назаровым, можно лучше почувствовать, познакомившись с его оценкой учения Дарвина, близкой оценке Н.Я. Данилевского. Суммировав критику Данилевского против Дарвина, относящуюся еще к позапрошлому веку, Назаров пишет: «По оценке Данилевского, Дарвин создал самое незстетичное, “ужасное учение, ужасом своим превосходящее все вообразимое. Никакая форма грубейшего материализма не опускалась до такого низменного мировоззрения”. Изобретя механизм подбора, заменивший разум случайностью, Дарвин породил “жалкий и мизерный” виртуальный мир, в котором правят балом “бессмысленность и абсурд”. Наше счастье, что мир, в котором мы живем, не имеет ничего общего с изобретенным Дарвином...». «Нелепо думать, что случайность и вероятность могут занять место разума, интеллекта, духовного начала. Превращения видов мыслимы лишь в случае признания внутреннего закона развития, который несет в себе каждый живой организм. То, что постулирует дарвинизм, вообще не заслуживает названия развития»².

Ради справедливости, конечно, нужно заметить, что против Дарвина выступил не только Назаров. Первый, кто усомнился в учении, был сам автор «Происхождения видов», разочаровавшийся, кстати, к концу жизни в эволюционной идее. Потом было много других известных биологов и мыслителей, выступавших с критикой дарвинизма (например, Д. Майварт, У. Томсон, Ф. Дженкин, Ж.-Л.-А. Катрфаж, Н.Я. Данилевский). И в настоящее время в России оппозиция дарвинизму и СТЭ очень сильна, здесь достаточно упомянуть хотя бы имена А. А. Любищева, Ю. В. Чайковского и Е. Б. Музруковой. «В качестве недостойного науки приема, – отмечает В. Назаров, – Любищев и вслед за ним мы вынуждены отметить игнорирование приверженцами СТЭ огромной массы “неудобных факторов” и соображений, противоречащих этой теории или не находящих в ней объяснения»³.

Все это совершенно неизвестно среднему российскому ученому, со школы воспитанному в духе дарвинизма. Он уверен, что Дарвин подобно Ньютону установил законы, в которых невозможно усомниться. Тем более что идеи изменчивости, наследственности и

² Назаров В. И. Эволюция не по Дарвину: смена эволюционной модели. – М., 2005, с. 74.

³ Там же, с. 87.

естественного отбора, составляющие ядро дарвиновского учения, в целом выглядят как строгая «каузальная теория»⁴. Но Назаров показывает: дарвиновское учение представляет собой гипотетико-дедуктивную теорию, все попытки доказательства достоверности которой «были обречены на неудачу»⁵. Эта теория формировалась, во-первых, на основе ряда ценностей самого Дарвина (естественно-научной установки позитивистского типа, аналогии естественного отбора с искусственным, влияния первой части учения Смита о конкуренции, причем Дарвин совершенно «не обратил внимание на его вторую часть, связанную со взаимностью оказываемых услуг»). «В логической схеме дарвиновской теории, – пишет В. Назаров, – для позитивного взаимодействия особей и видов просто не нашлось места»⁶. Во-вторых, дарвиновское учение построено на основе дедуктивной методологии, вот почему Дарвин, воспитанный в строго индуктивистских традициях, не находя эмпирического подтверждения своей теории, почти 20 лет медлил с ее публикацией.

Обсуждая в Институте философии книгу Назарова, Б. И. Голубов вслед за А. С. Северцовым обвиняли автора в подтасовках и других смертных грехах. Да и В. Г. Борзенков, хотя долго раскланивался и клялся в любви к Назарову, закончил свое выступление, заявив, что прочтение этой книги еще больше убедило его в правоте дарвинизма. Другие биологи и философы – например, Ю. В. Чайковский, И. К. Лисеев – защищали вышедшую книгу. Что в связи с этим можно сказать?

Налицо противостояние двух научных парадигм, разных научных школ. Поэтому со стороны оппонентов Назарова в ход нередко идут ненаучные аргументы. Кроме того, стоит отметить, что В. Назаров излагает в своей книге не историю дарвинизма и СТЭ, а результаты генетического исследования. Генезис же – это теоретическая история, особая реконструкция, решающая определенные задачи. В данном случае автор книги старался показать, какие методологические предпосылки и ограничения лежали в основании теории Дарвина и СТЭ, с какими противоречиями эти учения столкнулись, что эти теории не могут объяснить, какие против них были выдвинуты возражения и на какие альтернативные дарвиновскому учению концепции можно указать.

Приведя все основные контрпримеры и возражения против дарвиновской теории, Назаров специально останавливается на проблеме соотношения и единства факторов макро- и микроэволюции в СТЭ. И это, конечно, не случайно, поскольку сторонники дарвинизма и СТЭ в настоящее время апеллируют к данным генетики и молекулярной биологии. При этом они, как правило, осуществляют редукцию, утверждая, что развитие видов и популяций можно полностью объяснить на основе генетических механизмов и процессов. «“Все самые сложные на первый взгляд макроэволюционные феномены, – утверждают, например, А. В. Яблоков и А. Г. Юсупов, – *без потери их специфичности* (курсив автора книги. – В. Р.) объяснимы понятиями микроэволюции: все, что возникает на макроэволюционном уровне, связано, прежде всего, с преобразованием популяций и вида и ведет к формированию приспособлений” Тем самым авторы заявляют о себе как об откровенных редукционистах»⁷.

Сам В. Назаров, естественно, против редукционизма, поэтому он с сочувствием цитирует крупного генетика и зоолога Ю.А. Филипченко: «Считать, – пишет тот в 1927 г., – что мутациями, комбинациями и подбором можно объяснить всю эволюцию животного и растительного царств, нет решительно никаких оснований»⁸. К тезису Филипченко Назаров добавляет важную мысль: «Выяснилось, что, каким бы путем ни совершалось видообразование, новый вид

⁴ Там же, с. 59.

⁵ Назаров В. И. Эволюция не по Дарвину: смена эволюционной модели. – М., 2005, с. 58.

⁶ Там же, с. 40.

⁷ Там же, с. 111.

⁸ Там же, с. 127.

формируется на основе скачкообразного преобразования какой-то части родительского вида. Понятно, что в случае допущения скачка грани между рассмотренными альтернативными теориями стираются и сам вопрос о том, служит ли микроэволюция предпосылкой макроэволюции, утрачивает смысл»⁹.

Здесь можно вспомнить и А. А. Любищева, неоднократно говорившего, что невозможно отразить существование разных уровней бытия, практически несводимых друг к другу и пользующихся разными формами причинности, разным характером законов. А Ю. А. Шрейдер в одном из выступлений подчеркнул, что таксон реален по-другому, чем входящий в него организм, и не следует пытаться редуцировать эти уровни друг к другу.

Действительно, не стоит ли перейти к другой методологии? Признаем: речь идет о феноменах, принадлежащих разным уровням реальности. Возможно, эти уровни как-то объективно связаны, но правильнее в целях познания считать их несвязанными и описывать самостоятельно в разных научных предметах. Аналогично и с эволюцией. Если явление уже сложилось, то мы можем анализировать его развитие и усложнение. Но с какого-то момента оно начинает переживать кризис или умирает. Чтобы объяснить возникновение нового явления, необходимо выявить *предпосылки*, в число которых войдут и предшествующее явление, переживающее кризис, и принципиально новая ситуация. Хотя возникновение нового явления невозможно без выявления предпосылок, тем не менее из предпосылок новое явление не выводится. Оно конституируется исследователем принципиально как *новообразование*, то есть предполагается, что появляется *новая реальность со своей логикой и закономерностями*.

Не о том ли фактически пишет и Назаров? «В качестве итога всему сказанному хотелось бы особо подчеркнуть, что вслед за Депере, Хаксли, Тахтаджяном и Татариновым мы принимаем идею *множественности* путей и способов макроэволюции. Эта множественность зависит от строения генома у разных систематических групп, способности к дубликации генов, к скрещиванию с другими видами, от типа размножения и способности индивидуального развития. Что касается направлений филогенеза, то они определяются закономерностями преобразования онтогенеза, межвидовым отбором, дифференциальной плодовитостью, степенью приспособляемости, наличием свободных адаптивных зон и т. п.»¹⁰.

По сути, пересказанная в книге «экосистемная теория эволюции» Красиловой строится примерно на подобных принципах. «Изменения климата и всех прочих физических параметров среды, – подчеркивает Назаров, – не выступают больше непосредственной причиной преобразования биоты, как это было в старых гипотезах первой половины XX в. Они рассматриваются теперь не более как пусковой механизм, дающий старт дестабилизационным процессам в экосистемах»¹¹. Аналогично дестабилизационные процессы (прерывание в экосистемах восстановительных процессов, вымирание наиболее приспособленных, доминантных форм и видов, освобождение экологических ниш) выступают всего лишь предпосылкой образования новых видов¹². Новые виды и популяции складываются под воздействием многих микро- и макроэволюционных факторов, действие которых в настоящее время постепенно проясняется в рамках альтернативных недарвиновских концепций эволюции.

Например, Назаров анализирует концепцию номогенеза и концепцию Кордюма (эволюция при участии чужеродных генов), на что в свою очередь в плане объяснения процессов развития в стабильных и нестабильных условиях опирается теория Красиловой. «В своей исходной форме, – пишет В. Назаров, – номогенез противопоставлялся теории Дарвина как основанной исключительно на случайной изменчивости и поэтому названной тихогенезом. Руковод-

⁹ Там же, с. 140.

¹⁰ Назаров В. И. Эволюция не по Дарвину: смена эволюционной модели. – М., 2005, с. 141.

¹¹ Там же, с. 441.

¹² Там же, с. 444–445.

ствуясь априорными суждениями в духе кантианского агностицизма, Л. С. Берг (автор книги «Номогенез, или Эволюция на основе закономерностей», 1922. – В. Р.) провозгласил основным законом эволюции “автономический ортогенез” – имманентное свойство живой природы производить независимо от внешней среды все более совершенные формы... Берг честно признается, что о причинах прогресса ему ничего не известно... Согласно его номогенетической концепции, автономические факторы изменяют “существенные признаки, определяющие самый план строения данной группы”, и ведут по пути прогресса. В итоге возникают новые органы и образуются систематические группы от уровня вида до класса, причем Берг подчеркивает, что соответствующие признаки часто “образуются в определенном направлении... независимо от пользы... а иногда даже во вред организму”»¹³.

Зато Кордюм знает, почему происходит прогресс биологических форм. «Эволюция просто вынуждена идти по пути усложнения организации в силу существующего механизма изменчивости, имеющего дело с поступлением большого массива экзогенной генетической информации. Кроме того, по свидетельству многих авторитетных специалистов (Бедников, 1981, 1990; Бирштейн, 1987; Голубовский, 2000, и др.) усложнение организации детерминировано автогенетическими свойствами самого генетического материала наращивать длину ДНК и увеличивать размер генома... При таких условиях не приходится удивляться появлению на свет организмов – носителей самых причудливых признаков. И что уж совсем шокирует приверженцев СТЭ, согласно информационной теории, новые виды с такими признаками будут вынуждены приспосабливаться не столько к среде обитания, сколько к своим новым признакам!»¹⁴

Интересно, что принцип *«усложнение организации организма обусловлено его строением и функционированием»* действует и в культурологии. Как я старался показать в своих работах («Культурология», 1989–2003; «Теория культуры», 2005; «Философия техники», 2001), культуры как социальные организмы усложняются, развиваются и даже приходят к своему концу именно в силу их функционирования. Но, конечно, само функционирование должно быть понято правильно. Оно идет как под влиянием внешних факторов («витальные катастрофы» и «ситуации разрыва»), так и внутренних (проблемы и их решения, семиотические и технические изобретения, открывающиеся новые возможности и др.). Книга Назарова привлекательна именно своей эвристичностью, ее чтение постоянно инициирует мысль, вызывает аналогии, желание продумать многие вещи.

Издание полемически заострено, и если нужно дать определенную оценку какой-то концепции или точке зрения, то автор это делает, не прибегая для сохранения мира к научной политкорректности. Устраивая «гуманитарный скандал», Вадим Иванович делает ясным свой подход, показывает, в чем его новизна. В результате со всей очевидностью выявляет разрыв, сложившийся в настоящее время между современными научными исследованиями, заставляющими переосмыслить учение Дарвина и СТЭ, и дарвинизмом как господствующим идеологически ориентированным научным объяснением и мировоззрением.

Что касается нашей темы – развитие человека, – то на основе предъявленного анализа можно сделать в эвристических целях несколько выводов. Теория Дарвина убедительна, если придерживаться естественнонаучной методологии и искать один вечный закон развития. Однако современные данные и исследования показывают, во-первых, необходимость реализации других подходов (например, междисциплинарного, включающего в себя помимо естественно-научного разные идеалы (античный идеал науки, гуманитарный, социальный и др.)); во-вторых, признание многообразия форм развития; в-третьих, умение объяснить резкие смены (скачки) развития или даже прерывание одних линий и форм развития и начало новых (последнее, возможно, связано со сменой реальности). Еще один важный момент.

¹³ Там же, с. 309.

¹⁴ Там же, с. 344.

Нельзя сводить факторы развития только к изменению внешних условий и функциональной необходимости. Развитие определяется также имманентными факторами, скажем, системными характеристиками организма («новые виды вынуждены приспосабливаться не столько к среде обитания, сколько к своим новым признакам») или особенностями самого развития, требующими новой организации и усложнения.

2. Взгляды Л. С. Выготского на развитие

В методологическом плане работа Л. С. Выготского «Мышление и речь» основывается как раз на его концепции развития. Поясняя в начале книги общую программу исследований, он пишет: «Объединяющим моментом всех этих исследований является идея развития...»¹⁵. О том же в интересной статье пишет А.М. Айламазян. «Наконец, изучение процесса развития психических функций становится главным предметом конкретного исследования. Понятие развития для Выготского ключевое, он подчеркивает его этапность»¹⁶.

Но у Выготского можно выделить два разных, по сути, не связанных между собой понимания развития.

С одной стороны, развитие Выготский трактует естественно-научно, биологически, в этом случае он употребляет такие слова, как «рост» (мышления, значений, понятий), «проращивание», «почка», «самодвижение», «отбор». В этой модели отсчет развития мышления начинается чуть ли не с животного мира или с самого раннего детства.

«Не является для марксизма, – пишет Выготский, – сколь-нибудь новым то положение, что в животном мире заложены корни человеческого интеллекта... во всяком случае, нет основания отрицать наличие генетических корней мышления и речи в животном царстве, и эти корни, как показывают все данные, различны для мышления и речи»¹⁷.

В так понимаемом развитии мышления Выготский различает отдельные этапы, промежуточные формы (сравним: поиск промежуточных звеньев между человеком и обезьяной), незрелые, неустойчивые формы, которые постепенно созревают, усложняются, адаптируются к среде. С точки зрения подобной биологической концепции, мышление в самой простой, зачаточной форме (как почка, семя) присутствует уже у совсем маленького ребенка, как только тот осваивает первые значения слов, и в сложной, развитой (понятийной) форме – у подростка и взрослого.

По мнению Выготского, развивается мышление под влиянием причин и факторов, трактуемых в том же естественно-научном ключе. Критикуя Ж. Пиаже, он пишет: «Таким образом, отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности... Он забывает известное положение Ф. Бэкона, что истинное знание есть знание, восходящее к причинам; он пытается заменить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития»¹⁸.

Впрочем, в данном вопросе Выготский действует вполне последовательно, реализуя свою установку на построение психологии как точной естественной науки, которую он четко сформулировал в 1927 г. в работе «Исторический смысл психологического кризиса (методологическое исследование)».

Однако наряду с биологическим представлением о развитии в «Мышлении и речи» мы находим совершенно другое понимание развития, вероятно, сложившееся под влиянием философских идей: развитие как механизм осознания, как способ овладения с помощью знаков собственными психическими процессами.

¹⁵ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. Мышление и речь. – М., 1982, с. 23.

¹⁶ Айламазян А. М. Проблема исследования в культурно-исторической и деятельностной школе психологии // Мир психологии. – 2014. № 3.

¹⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь, с. 112, 113.

¹⁸ Там же, с. 65.

«Проблема, – пишет Выготский, – заключается именно в этом, ибо развитие состоит в прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли»¹⁹. «Центральным для этого процесса, как показывают исследования, является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти собственные психические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных психических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи»²⁰.

На это второе понимание Выготский мог выйти в поисках метода объективного анализа развития психики. Он, вероятно, считал, что не имеет смысла наблюдать уже сложившееся поведение человека, поскольку оно закрыто для исследователя. Вместо этого нужно формировать новое поведение и анализировать найденные при этом средства и операции, принадлежащие как испытуемому (он должен все это взять как свое), так и экспериментатору (последний должен их придумать). «Желая изучить внутреннюю структуру высших психических процессов, – полагал Выготский, – мы не ограничиваемся обычно предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно – элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую роль – служить средством для организации его собственного поведения. Мы изучаем, таким образом, процесс решения задачи с помощью известных вспомогательных средств, и вся психологическая структура акта оказывается доступной нам на протяжении всего ее развития и во всем своеобразии каждой ее фазы». «Сдвигая наши условия по трудности, вынося приемы овладения задачей наружу и растягивая эксперимент на ряд последовательных серий, мы в состоянии пронаблюдать в лабораторной обстановке процесс развития в его основных чертах, а следовательно, и прийти к анализу участвующих в нем факторов. Включая и выключая из операции речь, давая испытуемому знаки и средства, которыми он еще не пользовался, отнимая эти знаки у уже развитого субъекта, мы получаем достаточно полное представление об отдельных стадиях развития, их характерных особенностях, их последовательности и основных законах построения высших психологических систем»²¹.

Естественно ожидать, что Выготский должен показать, как первое, естественно-научное, квазибиологическое, понятие, на основе которого он устанавливает некоторые закономерности развития детского мышления, связано со вторым понятием развития, а также показать, как оба эти понятия соотносятся с идеей использования слова-знака, понятия знака. Однако мы этого в «Мышлении и речи» не находим, так же, как не находим, например, как связаны с этими понятиями развития интересные рассуждения Выготского относительно обучения и развития.

Тем не менее отчасти все же можно понять, как Выготский пытался связать введенные им два разных понятия развития. Он различает развитие «эволюционного» и «революционного» типов. «Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым... Единство как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением – вот второй основной признак, который входит в понятие развития»²². Далее Выготский замечает, что с точки зрения такого понимания второе понимание многие психологи не считают развитием, отказываются «рассматривать культурный опыт ребенка», «приучение», «усвоение» и «воспитание» как акты развития. Но, по его мнению, это тоже развитие, однако «революционного типа, иначе говоря, резкие и принципиальные изменения самого

¹⁹ Выготский Л. С. Мышление и речь, с. 212.

²⁰ Там же, с. 132.

²¹ Выготский Л. С. Психология развития человека. – М., 2004, с. 1117–1118.

²² Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. История развития высших психических функций. – М., 1983, с. 149.

типа развития, самих движущих сил прогресса, а хорошо известно, что наличие революционных изменений наряду с эволюционными не является таким признаком, который исключал бы возможность приложить понятие развития к этому процессу»²³.

Революционное развитие психики двояко: оно обусловлено социально и соматически. Овладение собственными психическими процессами протекает под влиянием социальной детерминации, но как условие предполагает новую физиологическую организацию. «Новому типу поведения, – пишет Выготский, – с необходимостью должен соответствовать новый регулятивный принцип поведения. Мы находим его в социальной детерминации поведения, осуществляющейся с помощью знаков... Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал ключ для этой доски – грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он овладевает деятельностью коры и господствует над поведением... Но вся сложность вопроса становится очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к понятию автостимуляции и овладения собой. Здесь и возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения»²⁴.

Идея социальной детерминации у Выготского непростая, она включает в себя действие *личности*. Хотя ведущим является социальная детерминация («Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка»²⁵), человек овладевает своим поведением *сам*, отсюда слова «аппарат и ключ в одних руках» и «автостимуляция». Примерно, как у И. Канта: человек сам порождает реальность, но на основе априорных начал, и ведет его разум, который в конце концов оказывается Творцом.

У Выготского человек тоже сам овладевает поведением, но ведет его не Творец, а общество или, если речь идет о ребенке, педагог. Естественно возникают два принципиальных вопроса. Что же это за человек, который с самого раннего детства может овладевать своим поведением (мы знаем, что даже не каждый взрослый на это способен)? И каким образом человек овладевает собственным поведением?

На первый вопрос Выготский отвечает так: овладевать своим поведением может только *личность*. Похоже, для Выготского каждый человек является личностью. «Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития»²⁶.

«Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им». «Сам характер культурного развития в отличие от естественного обуславливает то, что ни память, ни внимание, взятые как таковые и предоставленные сами себе, на каком бы уровне естественного развития они ни находились, не могут перейти в процессы общего культурного поведения. Только тогда, когда личность овладевает той или иной формой поведения, она поднимает их на высшую ступень»²⁷.

На второй вопрос – каким образом человек овладевает собственным поведением – ответ Выготского неоднозначен. С одной стороны, он характеризует овладение по аналогии с познанием и управлением природными процессами. «Остается допустить, что наше господство над

²³ Там же, с. 151.

²⁴ Там же, с. 82–83.

²⁵ *Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. История развития высших психических функций*, с. 85.

²⁶ Там же, с. 41.

²⁷ Там же, с. 316.

собственными процессами поведения строится по существу так же, как и господство над процессами природы»²⁸. Но тогда получается парадокс: психические процессы уже есть, а человек ими только овладевает; однако, спрашивается, откуда они взялись, разве именно не происхождение этих процессов нуждается в объяснении? К тому же зачем тогда социальная детерминация?

Обосновывая свою теоретическую конструкцию, Выготский использует введенную еще в начале XIX века Ф. Фребелем оппозицию «внешнее – внутреннее» и понятие «усвоение»²⁹. При этом внешнее определяется Выготским как социальное, а внутреннее как подобие («слепок») внешнего. «Многие авторы, – пишет он, – давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь... 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... сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка... вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной»³⁰.

«Овладение своим поведением, – пишет А.М. Айламазьян, – происходит в контексте межличностного общения. Знаменитая формула Выготского подчеркивает роль социального взаимодействия, роль “другого” в присвоении себе функции управления своим поведением. Напомним, сначала действие взрослого (“другого”) направлено на ребенка и управляет его поведением, потом ребенок овладевает действием, направленным на “другого”, и только в конце ребенок направляет действие на самого себя, т. е. овладевает высшей, культурной формой поведения. Поиск социального прообраза психического процесса в его культурной форме составляет важную часть генетического метода и позволяет реконструировать историю становления сознания и личности человека. Но и в онтогенезе путь повторяется: это прежде всего касается развития речи и управления своим поведением на основе речи»³¹. «Всякая высшая психологическая функция была внешней – значит, она была социальной; раньше чем стать функцией, она была социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя – первоначальное средство воздействия на других и других на личность»³².

Но тогда получается другое затруднение: внутреннее – это не имманентное психическое образование (структура, процесс), как обычно считали психологи, а скорее результат психотехнических (социальнопедагогических) воздействий.

Очевидно, чувствуя эти затруднения, Выготский характеризует овладение и по-другому, совершенно иначе, а именно как конституирование психической реальности на основе знаков; кроме того, развитие характеризуется Выготским как переплетение внешних и внутренних (включая биологические) факторов. Применение знаков, пишет он, «в корне перестраивает всю психическую операцию, наподобие того, как применение орудия видоизменяет естествен-

²⁸ Там же, с. 279.

²⁹ Фребель подобно Шеллингу разделяет деятельность человеческого организма на две основные составляющие, внешнюю (по отношению к организму) и внутреннюю. «Всякая жизнь, как продукт свободы, исходя из внешнего, действует на внутреннее» (Фребель Ф. Воспитание человека. Избранные сочинения. Т. 1. – М., 1913, с. 167). Так как природа и сознание суть две разные формы саморазвивающегося единого, то необходимо, чтобы внешняя и внутренняя составляющие деятельности человека развивались как бы синхронно и проходили все те же этапы, которые проходят сознание и природа. При этом, утверждает Фребель, внутренняя и внешняя составляющие могут развиваться только в том случае, если деятельность сознания и души (внутренняя составляющая) проявляются вовне (в природе), а деятельность природы (внешняя составляющая) проявляется внутри (в сознании и душе); оба проявления осуществляются одновременно, связываются и согласуются между собой. (С современной точки зрения, это была одна из первых (возможно, первая) трактовка психической деятельности как связи двух процессов – интериоризации и экстериоризации.)

³⁰ Выготский Л. С. История развития высших психических функций, с. 144–146.

³¹ Айламазьян А. М. Проблема исследования в культурно-исторической и деятельностной школе психологии.

³² Выготский Л. С. Психология развития человека, с. 1021.

ную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе мы и обозначаем термином высшая психическая функция, или высшее поведение... Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы, внешним путем в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития... каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности»³³. Дело в том, что развитие, по Выготскому, происходит в результате не только интериоризации, но и органического роста. «Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, – отмечает Выготский, – постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. В то же время культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, поскольку оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм человека»³⁴.

Что же у Выготского получается в итоге? С одной стороны, личность овладевает тем, что уже есть, с другой – овладение представляет собой, по сути, творение психической реальности с помощью знаков в процессе усвоения внешнего, обусловленного внутренним развитием. Как это можно понять и согласовать? Однако есть противоречия и противоречия. Противоречия этого ученого, на мой взгляд, являются источником дальнейшего развития психологической мысли, и не всегда их нужно спешить разрешать в духе монистического подхода.

Анализируя понимание развития у Выготского, А. А. Пузырей «додумывает Выготского до конца», утверждая, что, во-первых, это понимание тесно связано с психологической установкой, заявленной Выготским еще в статье «Исторический смысл психологического кризиса», во-вторых, вообще такое понимание развития есть отказ от психологического понятия развития психики.

«Развитие тут, – пишет Пузырей, – стало быть, происходит только в той мере, в которой совершается некоторое действие, направленное на развитие, то есть здесь “нечто” развивается в силу того, что его “развивают”... Это “процесс”, имеющий непрременную “искусственную” компоненту – компоненту специального нашего действия. Мы должны были бы говорить здесь об особом рода действиях по перестройке или реорганизации психологического аппарата или режимов его работы. Еще раз: подобного рода действия можно назвать “психотехническими” действиями. Психика человека сама по себе, по мысли Л. С. Выготского, не имеет своих собственных законов развития и больше того – вообще не обладает развитием. Психическое и духовное развитие человека происходит всегда за счет особых, специально организуемых (вырабатываемых в истории и закрепляемых в культуре – в самых различных, подчас весьма неожиданных и экзотических формах) искусственных систем психотехнического действия, т. е. действия над психикой, т. е. действия по овладению и изменению психики с помощью применения специальных искусственных знаковых средств»³⁵.

Пузырей, конечно, прав, утверждая, что исследование может быть разным, в частности ориентированным на психотехническое развитие нового человека. Выготский периодически формулировал установку на подобное развитие, тем не менее его исследование (дискурс) этой установке отвечало не полностью – так же, как он не строго реализовал и естественно-научный подход. Часто он просто склеивает оба неполных (с точки зрения методологии науки) дискурса.

Так, Выготский проводит аналогию между отношением человека-инженера к природе (такой человек овладевает природными процессами с помощью орудий и машин) и отношением развивающегося ребенка к своей собственной психике и поведению (которыми ребенок овладевает, научается управлять с помощью орудий-знаков). «Каждой определенной ступени в

³³ Выготский Л. С. История развития высших психических функций, с. 90, 150–151.

³⁴ Там же, с. 31.

³⁵ Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. – М., 1986, с. 85–86.

овладении силами природы необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психических процессов власти человека... Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу»³⁶.

В то же время Выготский ту же самую аналогию, правда, расширяя ее, распространяет и на отношения «внешнее – внутреннее», «социальное – психическое», доказывая, что интериоризация социального опыта и отношений по сути есть механизм воздействия активной социальной среды («социального инженера» – родителя, педагога, друзей и т. д.) на психику ребенка, который в результате этого развивается. Не случайно, что при этом он цитирует Пьера Жане, утверждающего, по мнению Выготского, что «за властью слова над психическими функциями стоит реальная власть начальника и подчиненного, отношение психических функций генетически должно быть отнесено к реальным отношениям между людьми. Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализированного поведения самой личности»³⁷.

Проводя глубокую аналогию внутреннего и психического с природными процессами, на которые воздействует «инженер» (один раз в форме социального опыта, а другой – активности самого ребенка), Выготский может приписывать психике законы и имманентные изменения, то есть развитие, напоминающее биологическое, а также утверждать, что использование знаков и интериоризация социального опыта как раз запускают эти законы и изменения.

Опять же сделаем выводы по нашей теме. Во-первых, требует решения вопрос о соотношении в развитии социальных и биологических факторов. Можно ли их, например, уравнивать или склеивать? Во-вторых, каким образом совместить две трактовки овладения: рефлексивную (овладение как осознание того, что уже сложилось) и конструктивистскую (овладение как преобразование с помощью знаков)? В-третьих, если психические структуры складываются на основе интериоризации социального опыта, то каким закономерностям этот опыт подчиняется? Развивается ли он сам, что влечет за собой развитие психики, или нет? В-четвертых, что имеет в виду Выготский, когда говорит о личности: чем, например, личность отличается от обычного человека; или же каждый является личностью?

³⁶ *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций, с. 80.

³⁷ Там же, с. 142.

3. Психолого-педагогические концепции имманентного развития и формирования

Полярность этих концепций хорошо осознана. «В общей форме, – читаем мы в статье Н. И. Непомнящей, – эти разные точки зрения относятся, по сути, к следующим двум подходам в анализе обучения и развития: в первом подчеркивается необходимость рассмотрения развития (происходящего в процессе обучения) как некоторого саморазвития; во втором развитие выступает прежде всего как процесс присвоения общественного опыта, детерминированный внешними, социальными факторами»³⁸.

«В психологии, – пишет В. В. Давыдов, – отчетливо видны две диаметрально противоположные тенденции в подходе к проблеме “обучение и развитие” (одна получила название “концепция имманентного развития”, а другая “концепция формирования”. – В.Р.). Первая из них, вполне соответствующая духу традиционной описательной психологии, наиболее явственно представлена концепцией Ж. Пиаже, созданной на основе огромного эмпирического материала и находящей все больше и больше последователей. Суть ее состоит в разведении и противопоставлении “развития психологических структур” и “специального обучения”. Вторая тенденция, представленная у нас в работах последователей Л. С. Выготского и особенно остро формулируемая в самых последних статьях А. Я. Гальперина, связана с теоретическим сведением этих понятий друг к другу, с нахождением их взаимосвязи и постоянного взаимодействия»³⁹.

Ряд исследователей принимает как равноценные сразу обе точки зрения. Например, в работах Н.А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, К. А. Славской и др. проводится диалектическое рассуждение, сочетающее идеи концепций имманентного развития и формирования. «Обучение, – пишет Менчинская, – являясь основным движущим стимулятором развития, в то же время само на него опирается»⁴⁰.

В концепции имманентного развития, как правило, принимается более или менее осознанная предпосылка (выступающая как ценностный принцип) о том, что развитие ребенка происходит под действием внутренних, имманентных факторов и условий и что поэтому обучение должно лишь следовать за этим развитием, подкрепляя его. Обсуждая эту концепцию, Давыдов пишет: «У психического развития свои источники и свои движущие силы, независимые от специального обучения (как дошкольного, так и школьного). Проявление этих источников и по времени и функционально предшествует овладению теми или иными конкретными понятиями и умениями. Такое развитие всегда есть саморазвитие – его источники и условия коренятся в особенностях строения и структурирования самих психических образований»⁴¹.

Интересно, что указанный момент обнаруживается еще в работах Ф. Фребеля, которого поэтому можно считать одним из родоначальников теории имманентного развития. Обсуждая вопрос о применимости в педагогике разных методов обучения, он подчеркивает «пассивную», «следающую» роль обучения и одновременно отрицательно оценивает «предписывающее» обучение. Фребель уверен: обучение должно создавать внешние условия для имманентного развития ребенка, удовлетворяя закону этого развития. В том случае когда обучение отстает от этого закона, природные задатки ребенка искажаются»⁴².

³⁸ Непомнящая Н. И. Состояние проблемы обучения и развития и задачи дальнейшей ее разработки // Обучение и развитие. – М., 1966, с. 120.

³⁹ Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие. – М., 1966, с. 36.

⁴⁰ Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие // Обучение и развитие. – М., 1966, с. 5.

⁴¹ Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики, с. 36.

⁴² Фребель Ф. Воспитание человека, с. 127–128.

Та же позиция характерна и для Ж. Пиаже и его последователей, утверждающих, что изменение содержаний и методов обучения может лишь ускорять или тормозить переход с одного уровня интеллектуального развития на другой, более высокий. В поисках законов имманентного развития сторонники данной концепции обращаются, во-первых, к логике и психологии, во-вторых, к наблюдению и эксперименту. Рассмотрим для примера представления об этом Пиаже и сравним их с представлениями Фребеля.

Если для определения характера и этапов развития ребенка Фребель обращается к философии Шеллинга, которую он видоизменяет применительно к педагогическим проблемам, то Пиаже – к теории познания, психологии и математической логике⁴³. Почерпнутые в философии знания Фребель относит к внутренней составлявшей индивида, которую он отождествляет и с биологическим организмом, и с такими феноменами, как сознание, деятельность, мышление, ощущение, созерцание, познание.

Что касается Пиаже, то знания, выявленные в теории познания, психологии и математической логике, он относит к «оперативным структурам», которые и фиксируют «действия человека и их координации» в системе, и задают органические структуры интеллекта.

Во многих своих работах, показывает В. В. Давыдов, Пиаже последовательно развивает идею о том, что реальные познавательные структуры наиболее адекватно могут быть исследованы с помощью средств математической логики, описывающей различные логические структуры. По Пиаже, интеллект, мышление, ум – это в конечном счете координация действий в систему, и поскольку эта координация по своей природе имеет логико-математический характер, то и мышление как таковое с самого начала выступает как логико-математическое. В определении истоков совпадения этих структур с операциями мышления Пиаже опирается на физиологию и биологию.

Однако в рамках математической логики невозможно определить, какие по отношению к генезису ребенка структуры (знания) проще, а какие сложнее, в какой последовательности эти структуры надо расположить, чтобы они соответствовали интеллектуальному развитию ребенка. При анализе работ Пиаже видно, что, разрешая это затруднение, он обращается к эмпирическому и экспериментальному материалу, фиксирующему реальные проявления умственного развития.

То же делает и Фребель. Так, он выделяет три этапа формирования ребенка – младенчество, детство и отрочество – и характеризует их на основе философских представлений. При этом Фребель эклектически соединяет теоретические связи, сконструированные в философской системе, с отношениями, зафиксированными в эмпирическом материале (иначе не удастся интерпретировать в теории эмпирические данные о развитии детей). Пиаже выделяет те же основные возрастные этапы интеллектуального развития ребенка и характеризует их как на основе эпистемологического (типологического) аппарата, так и на основе математической логики.

Первый этап интеллектуального развития (0,5–2 года) Пиаже связывает с формированием сенсорно-моторных схем; второй (2 года – 11 лет) – с формированием символической функции и становлением обладавших обратимостью конкретных операций (этот этап описывается в теории классов и отношений); третий (11–15 лет) – преимущественно с формированием формальных операций (описывается в теории групп). Здесь возникает принципиальный для рассматриваемой концепции вопрос, от чего зависят характер и последовательность выявленных этапов интеллектуального развития: от особенностей эмпирического материала, от характера и структуры привлекаемой логики или от того и другого одновременно. Его можно переформулировать так: что определяет схему выделенных этапов – имманентные особенности интеллекта ребенка, выявленные в эксперименте и наблюдении, или же связи внешних содер-

⁴³ Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969, с. 94.

жаний, заданные в логике и навязанные ребенку, или, наконец, имели место оба указанных фактора?

Чтобы понять схему этапов, выделенных Пиаже, рассмотрим, каким образом он проводит свои эксперименты. Обычно детям определенного возраста предлагалось решить какую-либо задачу (например, сгруппировать или перегруппировать некоторую предметную совокупность). Задача формулируется примерно так: «Положи сюда почти одинаковые», «Те, которые очень похожи друг на друга», «Положи сюда те, которые похожи, а сюда те, которые тоже похожи, но не те же самые, что здесь»⁴⁴. При этом подбирается такой возраст, когда дети еще не могут решить предложенную задачу, но уже осуществляют в направлении решения определенные действия, которые фиксируются в эксперименте. Затем та же задача предлагается детям более старшего возраста. Снова фиксируются действия испытуемых и их реакция. В определенном возрасте предложенная задача уже может быть решена.

Логический анализ действий испытуемых на разных возрастных этапах дал возможность Пиаже построить определенные логико-математические модели: например, утверждать, что решение предложенной задачи предполагает последовательное установление отношений частичной принадлежности, сходства, различия и др. (эти отношения позволяют группировать предметы в линейные предметные совокупности, группы, классы)⁴⁵. Затем Пиаже для каждой такой модели, фиксирующей операции ребенка, выделил соответствующую интеллектуальную структуру, к примеру, определенную перцептивную или сенсомоторную схему, уже приписываемую непосредственно интеллекту ребенка. Общий вывод из эксперимента следующий: в определенном возрасте в ответ на предложенную задачу дети осуществляют определенные действия, и у них возникают, складываются определенные интеллектуальные структуры.

Этот вывод помогает сформулировать гипотезу о характере связей между интеллектуальными структурами, которые складываются на разных уровнях развития интеллекта ребенка (например, утверждать, что следующая в развитии интеллекта схема получается из дифференциации предыдущей).

В эксперименте Ж.Пиаже можно выделить четыре важных пункта: 1) определение типа экспериментальных задач и их последовательности; 2) построение логико-математических моделей, отображавших действия по решению этих задач; 3) переход от логико-математических моделей к интеллектуальным структурам и 4) формулирование гипотез о характере онтогенетических связей между выявленными структурами. Переход от логико-математических моделей к интеллектуальным структурам – шаг принципиальный для всей логики эксперимента – Пиаже специально обосновывает принципом «частичного изоморфизма» логико-математических и интеллектуальных структур. Этот принцип практически определяет и формулирование гипотезы о характере онтогенетических связей, и выбор экспериментальных задач.

«Приняв эти определения, – пишут Пиаже и Инельдер, – рассмотрим теперь, в какой степени подобные связи найдут в перцепции свои более или менее отдаленные эквиваленты или аналоги. А подобные эквиваленты существуют в виде приблизительных форм, которые один из нас назвал в другом месте “частичными изоморфизмами”, однако понять их значение, по-видимому, можно, лишь уточнив предварительно основное отличие перцептивных совокупностей или агрегатов от логических классов: в то время, как в этих последних существует точное соответствие между предикатами или указанные отношения по содержанию и распределенность по объему таким образом охарактеризованных элементов, перцептивные агрегаты, напротив, не предлагают никакого правильного соответствия между воспринимаемыми качествами элементов и их объединениями в более или менее обширные совокупности»⁴⁶.

⁴⁴ Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. – М., 1963, с. 34–38.

⁴⁵ Там же, с. 32–79.

⁴⁶ Там же, с. 20.

Возвращаясь к поставленному ранее вопросу, мы должны ответить следующим образом: с точки зрения стороннего наблюдателя, не принявшего в исходном пункте постулата об изоморфизме логико-математических и интеллектуальных структур, характер выделенных Пиаже уровней и ступеней развития интеллекта ребенка определяется прежде всего типом выбранного им логико-математического аппарата. Если бы Пиаже остановился на другом аппарате (скажем, на индуктивной или диалектической логике), он получил бы другие модели интеллектуальных структур, другую последовательность экспериментальных задач, другие этапы интеллектуального развития. Интересно, что и Фребель кладет в основание своей системы принцип изоморфизма внешнего и внутреннего, этапов формирования сознания и этапов усложнения внешних содержаний природы. Этот принцип позволяет ему при характеристике этапов развития ребенка обратиться непосредственно к формированию внешних содержаний (эти этапы Фребель конструирует, используя идеи натурфилософии, при логическом анализе их обнажается произвольный характер такого конструирования)⁴⁷.

Необходимо также заметить, что при изложении своих представлений и Пиаже и Фребель меняют порядок обоснования. В изложении они движутся не от ценностных установок, закреплявших определенный взгляд на соотношение развития и обучения, к выбору логико-теоретических обоснований и затем к определению структур интеллектуального развития, а, наоборот, от постулирования тех или иных структур интеллектуального развития к выбору аппарата и средств его описания и отсюда – к принципам обучения. Подобное изменение порядка изложения создает иллюзию обоснованности выбранного пути и метода, поскольку кажется, что принципы и методы обучения вытекают из анализа природы ребенка, его интеллектуального развития. В то же время мы старались показать, что Пиаже и Фребель конструируют (опираясь на средства философии и логики, на эмпирический и экспериментальный материал) определенный вид развития ребенка, который затем ему приписывается как всеобщий случай. В одном из этих направлений и разворачивается критика концепций имманентного развития Ж. Пиаже. Ее противники указывают на то, что он и его сторонники выявляют лишь те этапы и стадии интеллектуального развития, которые возникают, складываются при существующем типе и способе обучения. Если же изменить существующую логику обучения, то изменится как характер этапов и стадий развития, так и возрастные рамки их формирования.

«Вряд ли есть основания, – пишет В. В. Давыдов, – отрицать большинство фактов, приводимых Ж. Пиаже, сами по себе они точно и последовательно выражают (можно сказать острее – обличают) ту картину становления психики человека, которая существует при нынешней системе образования, лишь подбирившей следствие так называемого “спонтанного” развития ребенка, идущей за ним по пятам»⁴⁸. Опыт экспериментальной работы и собранные материалы позволяют Давыдову утверждать, что при «существенном изменении характера обучения переход к содержаниям, зафиксированным Пиаже, может произойти значительно раньше, чем им указано»⁴⁹; то же «оборачивание» отмечается и другими психологами. «Сведение анализа развития к указанному эмпирическому методу, – пишет Н. И. Непомнящая, – приводит в результате к следующему отношению между психологией и педагогикой. Выявляемые последовательности, стадии, формы, которые на самом деле являются отражением принятого обучения, интерпретируются как выражение психологических законов и процессов развития и объявляются поэтому основанием для выведения обучения. Здесь легко усмотреть порочный круг»⁵⁰.

В ответ на эти принципиальные, с точки зрения его оппонентов, возражения Ж. Пиаже мог бы ответить, что критики выдают искажение, порок за норму, поскольку резкое варьиро-

⁴⁷ Розин В.М. Курс начальной геометрии Ф.Фребеля // Дошкольное воспитание. -1971. № 11, с. 34–39.

⁴⁸ Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики, с. 37.

⁴⁹ Там же, с. 45.

⁵⁰ Непомнящая Н. И. Состояние проблемы обучения и развития и задачи дальнейшей ее разработки, с. 126.

вание характера и логики обучения может лишь тормозить или искажать реальный ход имманентного развития ребенка, но ни в коем случае не ускорять его.

Идея имманентного развития предполагает экспериментальное выявление содержаний обучения и определение порядка усвоения этих содержаний в обучении. Действительно, если психика ребенка развивается спонтанно и имманентно, а обучение образует лишь среду для такого развития, которая в лучшем случае может или ускорять, или замедлять его, то характер и последовательность содержаний жестко детерминируются характером и этапами этого развития. В этом случае единственный путь рационального обоснования обучения – экспериментальное выявление этапов развития психики ребенка, а также соответствующих этим этапам средств и содержаний обучения.

Заканчивая характеристику концепции имманентного развития, заметим, что с методической точки зрения эта концепция всегда выглядела четкой и многообещающей, так как позволяла сравнительно просто определить цели и содержание обучения. Здесь целью обучения является развитие имманентных структур мышления человека, а содержания обучения образуют все те компоненты, которые обеспечивают формирование этих структур. Однако с социологической точки зрения «педагогика имманентного развития» выглядит как сугубо консервативный институт: она способствует сохранению уже сложившихся интеллектуальных и биологических структур, в то время как наблюдается интенсивное становление новых форм мышления и поведения, новой материальной и духовной культуры.

Теперь перейдем к анализу концепции формирования.

Как мы уже отмечали, согласно ей, именно обучение образует ядро интеллектуального развития ребенка. В зависимости от того, чему и как обучают детей, формируются те или иные интеллектуальные структуры. И цели и содержание обучения должны определяться, исходя из идеалов и потребностей общества, а не того, что присуще ребенку; ребенок и его интеллект «лепится» в обучении, а не складывается сам собой в условиях обучения.

В.В. Давыдов пишет: «...Что же происходит с человеком от рождения до смерти. Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей “общественной природы”, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т. е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей. Происходит формирование его собственной деятельности, в частности и ее управляющих механизмов – психики»⁵¹.

Если в концепции имманентного развития постулируется изоморфизм интеллектуально-биологических структур и внешних содержаний, то в концепции формирования фактически принимается изоморфизм структур деятельности (способов деятельности), описанных в логике, с интеллектуальными структурами (способностями, навыками, умениями и пр.), которые должна описать психология. Правда, здесь изоморфизм принимается неявно (то есть в осознании он отрицается), поскольку в концепции формирования, с одной стороны, подчеркивается различие и несовпадение структур деятельности и интеллектуальных структур, а с другой – между этими структурами в ходе усвоения и присвоения устанавливаются отношения соответствия. Практически утверждается, что интеллектуальные (психические) структуры формируются в соответствии с культурным содержанием деятельностей, норм, способов, образцов.

«Согласно этой теории, – пишет Н. Ф. Талызина, – различные виды интеллектуальной деятельности должны выступать в процессе обучения как предметы специального усвоения. При этом новые ее виды не могут быть усвоены сразу в умственной, идеальной форме. Исходной формой интеллектуальной деятельности является деятельность внешняя, материальная. Психической, идеальной она становится лишь после ряда качественных преобразований, происходящих по нескольким параметрам»⁵². Мы предполагаем, пишет Г.П. Щедровицкий, что

⁵¹ Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики, с. 37–38.

⁵² Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления // Обучение

способности являются не чем иным, как свернутыми «слепокми» уже произведенных индивидуумом деятельностей⁵³.

Какую же роль и значение в указанные процессы выполняют интеллектуальные структуры? Четкого ответа на этот вопрос в концепции формирования нет, но анализ ведущихся в ее рамках экспериментальных исследований позволяет сказать, что интеллектуальные структуры играют роль своеобразной «инертной массы» или ограничений и одновременно «потенций» к будущим структурам. Эти структуры и изменения объявляются зависимыми от содержаний и характера обучения, однако в целом к ним не сводятся.

Экспериментальные исследования, проводимые на основе концепции формирования, нацелены на выявление возможностей детей усвоить определенные содержания, взятые в определенной последовательности. При этом варьируются (по определенной логике) не только типы и последовательность содержания обучения, но и условия и методы обучения. Экспериментатор старается выявить, какие содержания, при каких предпосылках может усвоить (или не усвоить) ребенок и что произойдет, если изменить порядок усвоения или типы содержаний обучения.

Обращаясь к идеям концепции формирования, необходимо признать действие в интеллектуальном развитии ребенка факторов, определяемых не только структурами культуры и обучения, но и обособившимися структурами интеллекта. Именно поэтому в этой концепции используются две группы средств: логические и психологические знания (представления). В логике определяются структуры деятельности (способы, нормы, образцы операции), которые должны быть усвоены в обучении, а также объективные связи (усложнения, развития) между этими структурами. В психологии характеризуются интеллектуальные структуры, складывавшиеся в результате усвоения соответствующих структур деятельности. Помимо сложной проблемы выбора нужной для целей образования и обучения логики (индуктивной, формальной, математической, диалектической, содержательно-генетической) возникает вопрос о соотношении в обучении логических и психологических структур, то есть вопрос о выявлении закономерностей процесса формирования интеллекта, в котором учитывались бы связь и взаимовлияние формирующей учебной деятельности и развивавшейся встречной психической активности ребенка.

В качестве основных проблем при обсуждении всех подобных связей и взаимовлияний можно выделить следующие: а) определение природы формирующих логических и психических структур; б) задание этих структур в единстве и взаимосвязи; в) разработка понятия развития как включающего и формирующие и психологические структуры, факторы и условия. В качестве формирующих структур чаще всего задаются ситуации обучения, внешние условия, учебные средства, образцы деятельности и т. п. В качестве психических – выделяются психические функции, способности, умения, навыки, образы и т. п. Для объяснения связи и взаимобусловленности обоих видов структур проводится рассуждение, показывающее, что усвоение и присвоение содержаний обучения зависит от наличия определенных психических структур (иногда их называют субъективными предпосылками развития), а те в свою очередь сложились при усвоении определенных содержаний обучения (объективных предпосылок).

А.Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, Н. И. Непомнящая и некоторые другие психологи рассматривают формирующие структуры как культурно-исторические нормы и образцы, как деятельность и способы деятельности, сложившиеся в обществе в ходе его исторического развития. Психические структуры они характеризуют в тех же категориальных схемах, но как принадлежащие индивиду, его психике. Внимательный анализ позволяет обнаружить в трактовке психических структур известные колебания: с одной стороны, это те же способы,

и развитие. – М., 1966, с. 17.

⁵³ Щедровицкий Г.П. К методологии педагогического исследования игры. – М., 1963.

операции, действия, которые выделяются при описании формирующих структур, а с другой – способности, умения, координации и т. п., которые неявно наделяются характеристиками и свойствами, отличными от характеристик и свойств элементов формирующих структур.

В настоящее время в логико-психологических исследованиях можно выделить два различных подхода к решению проблемы взаимосвязи формирующих и психических структур:

А. отождествление формирующих и психических структур или установление между ними отношений соответствия. Например, интеллекту приписываются те же характеристики, что и содержаниям, подлежащим усвоению: в фигурах различаются существенные и несущественные признаки, и по тем же признакам характеризуются операции мышления. В деятельности, рассматриваемой во внешнем плане, различаются синтез, анализ, обобщение, конкретное и абстрактное знание, и те же операции и состояния приписываются структурам мышления⁵⁴.

Б. Установление в ходе методологического рассуждения абстрактных, неконкретизированных отношений между формирующими и психическими структурами. Например, психические структуры рассматриваются как внутренние условия, определяющие усвоение внешних содержаний, в свою очередь формирующие структуры способствуют образованию внутренних условий.

В первом случае развитие интеллекта ребенка объясняется, исходя из усложнения (развития) усвоенных им содержаний обучения. К примеру, считается, что развитие происходит в том случае, если дети усваивают существенные признаки понятий, овладевают операциями синтеза, анализа и обобщения. При такой трактовке роль психических структур объясняется на основе анализа особенностей развития группы детей, прошедших эксперименты (часто довольно тонкие). При этом, поскольку само развитие интеллекта учащихся и связи между его этапами описываются с помощью априорно выбранного

логического аппарата, становление и развитие психических структур и условий оказывается (в силу установленного соответствия) совпадающим со становлением и усложнением структур, заданных в выбранном аппарате. Эксперименты, конечно, вносят в это становление и усложнение дополнительные отношения, но вряд ли могут служить основанием для отнесения структур, выделенных в логическом анализе, к психике.

Во втором случае развитие интеллекта ребенка сводится к взаимовлиянию и взаимообусловленности внешних и внутренних структур. Например, в теории детерминации процесса мышления (С. Л. Рубинштейн, К. А. Славская) развитие интеллекта ребенка объясняется взаимодействием внешних и внутренних условий, в ходе которого происходит усвоение знаний и формирование процессов анализа, синтеза, обобщения и др. И элементы взаимодействия, и само взаимодействие задаются этими авторами не конкретно по механизму, а абстрактно, в виде отдельных единиц и отношений взаимосвязи и взаимообусловленности.

А вот позиция Г.П. Щедровицкого. В развитии, утверждает он, связи между психическими функциями, с одной стороны, опосредованы усвоением, а с другой – принадлежат единой психике индивида⁵⁵. В такой формулировке может показаться, что принимаются два начала: усвоение и имманентное изменение психики. Однако Щедровицкий подчеркивает, что развитием могут обладать лишь единые структурные целостности. Следовательно, в указанной модели развития психические функции должны быть структурно и органически связаны с другими элементами анализируемой им целостности – процессами деятельности, внешними условиями, рефлексивной деятельностью ребенка, деятельностью педагогов.

В социологическом плане концепция формирования связана с идеей социального управления. В социальном управлении обучение рассматривается как средство и механизм управле-

⁵⁴ Менчинская Н. А. Обучение и умственное развитие; Славская К.А. Детерминация процесса мышления // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.

⁵⁵ Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966, с. 34.

ния процессом развития интеллекта ребенка, причем такое управление будет достигать своих целей в том случае, если обучение, выступая как целенаправленный, искусственный процесс, одновременно станет естественным, органическим элементом развития ребенка. В социологии, ориентирующейся на идеи активной социальной инженерии, концепция формирования встречается наибольшее число последователей. Обучение в этой концепции является органом, позволяющим формировать индивидов с нужными для общества характеристиками (способами, способностями, умениями и пр.). При этом изменение целей общества и требований к его членам не является здесь препятствием для решения педагогических задач. Предполагается, что ребенок в обучении может быть сформирован по-разному в зависимости от тех или иных социальных запросов и требований.

Даже беглое сопоставление рассмотренных теоретических концепций позволяет сделать несколько важных выводов:

1. В основании каждой концепции лежит определенное ценностное отношение, обусловленное внепредметным, культурно-историческим подходом педагогов к развитию человека и обучению. Если представители концепции имманентного развития полагают, что в развитии ребенка главную роль играют внутренние структуры и механизмы, то представители концепции формирования изначально убеждены, что главная роль в развитии остается за обучением. Ценностное отношение определяет как характер основной теоретической модели обучения и развития, так и логику проводимых в каждом направлении наблюдений и экспериментов.

2. В ходе изложения и обоснования концепций порядок следования часто меняется на обратный, сначала приводятся и анализируются данные наблюдений и экспериментов, затем строится теоретическая модель обучения и развития, и, наконец, на основе теоретической модели формулируется отношение к обучению и определяется его характер.

3. Во всех концепциях принимается членение на два плана, внешний и внутренний, или общественный (культурный) и индивидуально-психический, а также на две группы средств описания: логические и биологические, или логические и психологические. Выбор средств и отношений между ними зависит от характера планов анализа и отношений, которые устанавливаются между этими планами. И наоборот, характер планов анализа и отношений между ними зависит от выбора средств и отношений, которые между этими средствами задаются. Анализ концепций показывает, что все четыре названных здесь элемента (два плана анализа и две группы средств) согласуются между собой и с ценностным отношением, образуя в каждой концепции однородное смысловое поле представлений.

4. Между обоими планами во всех концепциях полагаются отношения соответствия. Поскольку имеющиеся в распоряжении психологов средства реально задают содержания культуры, то есть содержания, относимые в концепциях к внешнему, или общественно-культурному, плану, содержания внутреннего, или индивидуально-психического, плана автоматически трактуются как изоморфные содержаниям внешнего плана (хотя в концепции имманентного развития проводится прямо противоположная мысль о том, что логические и эпистемологические средства описывают внутренние структуры интеллекта).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.