

1. Общий теоретический контекст

Для того чтобы грамотно рассуждать о кризисах – экономических, психологических или любых иных – необходимо задать понятийный контекст такого обсуждения. Для меня таким контекстом является общая идея развития, развиваемая в рамках культурно-исторической теории Выготского. При этом важно удерживать также и исторический контекст появления базовых понятий этого теоретического подхода. Поэтому позволю себе напомнить следующее:

Идея кризиса в психологии шла от Гегеля к Марксу, а затем - к Выготскому, она была сугубо теоретической, т.е. исходно - *идеологической*. Идея развития, возможно, стала ступенью в разработке марксистской психологии. Этот факт важен не столько для оценки (принятия или отвержения) данного теоретического конструкта, сколько для понимания его статуса. Ни на момент появления первых публикаций, ни сегодня, спустя почти 80 лет после первых публикаций, не было и нет *экспериментальных* оснований введения концепта «кризис» и его последующих содержательных обсуждений.

Этот факт может быть трактован многообразно. Во-первых, можно признать сам факт введения понятия «кризис» неоправданным. Во-вторых, можно допустить, что отсутствие экспериментальных данных искупается обилием неструктурированных и незапротоколированных наблюдений в самых различных областях науки и практики, в том числе и социальной жизни. Сегодня мы говорим «кризис» применительно к разнообразным явлениям экономики и мирового хозяйства. Мы также говорим и об образовании в терминах кризиса. Исходно в психологии в терминах развития и кризиса речь шла о детской жизни: онтогенез понимался как развитие, и, следовательно, появлялась возможность говорить о кризисе.

Важно, однако, подчеркнуть, что это понятие – кризис – легитимно *только* в ситуации признания факта развития той реальности, о которой идет речь. Т.е. если мировую экономику или образование признавать развивающимися (а не лишь меняющимися), то понятие кризис легитимизируется.

Исходно введенное Л.С.Выготским понятие «кризис» базировалось на идеях диалектики Гегеля, где было имманентным развитию. Однако в работах Маркса статус кризиса изменился, самому понятию был придан негативный смысл, и именно Марксова трактовка позднее была представлена в работе А.Н.Леонтьева, когда он вводил идею ведущей деятельности. Кризис стал свидетельством не совершившегося вовремя перехода. Под кризисом стали понимать переход (в частности, между ведущими деятельностями), но переход, совершающийся в неадекватных, болезненных формах. Т.е., если у Гегеля и позже у Выготского кризис – норма развития, то у Маркса и затем у Леонтьева – нарушение нормы.

Так идея кризиса как *момента развития* превратилась в описание *неудавшейся формы* развития. Таким образом, кризис стал трактоваться по своим внешним характеристикам и ассоциироваться с явлениями неудавшегося действия.

Отсюда – постоянная путаница в учебниках психологии: кризис номинировался как обязательный атрибут развития, при этом постоянно обсуждались меры по его элиминированию. Появлялась иллюзия возможности преодолеть негативные симптомы кризиса, т.е., как мне кажется, происходила профанация диалектического подхода.

Рассмотрим теперь несколько подробнее те историко-культурные условия, относительно которых обсуждалась проблематика кризиса. Напомню, что Выготский ввел понятие кризиса применительно к детскому развитию в начале тридцатых годов прошлого столетия, более поздние работы относятся к пятидесятым-семидесятым.

Неявно допускалось, что

- возрасты существуют натурально (признаки возраста существуют натурально, их можно наблюдать у каждого представителя данного возраста, исследовать эмпирически вне какой-либо теории);
- переходы между возрастами – кризисы (завершение одного периода и начало следующего сопровождается опять-таки натуральными проявлениями «трудновоспитуемости», т.е. даны натурально);
- Периодизация – описание реальности (натуральности) детской жизни.

Многочисленное повторение слова «натуральность» - здесь неслучайно. Формы взросления существовали как особые культурные устойчивости, в рамках которых «естественно» происходило развитие. И указанные исходные допущения, таким образом, были оправданы самим укладом взросления.

Однако сегодня мы живем в иных историко-культурных реалиях. Исходные допущения, в которых строилась теория кризиса, более не валидны. Сегодня

- возрасты перестали существовать натурально (нет наглядных и всем понятных признаков возрастной принадлежности, например, исчезла школьная атрибутика);
- исчезли локализованные кризисы (сегодняшние наблюдения, в частности, убеждают, что кризис трех лет начинается в начале третьего года жизни, затем его симптомы затухают, а потом на четвертом году вновь обостряются);
- исчезли ясно и явно заданные идеальные формы (образцы) взросления.

Все это заставляет вновь вернуться к исходному конструкту кризиса как теоретическому, кризис есть способ понимания (описания, конструирования, проектирования) исследуемой реальности. Концепт кризиса по своему статусу сегодня есть способ рассмотрения реальности, но никак не натуральную эмпирику.

2. Образование

Применительно к проблеме образования концепт кризиса заставляет также пересмотреть некоторые исходно не подвергавшиеся сомнению основания. Так, Д.Б.Эльконин писал, что ребенок хочет взрослеть - стать взрослым. Хочет ли он этого сегодня?

- Каков образ, заставляющий ребенка взрослеть?
- Взрослеть или меняться?
- Образование предполагает наличие образа: образовывать – придавать образ;
- Каков этот образ сегодня? Каковы черты, признаки «образованности».

Другими словами, исходно допускалось, что детство – подготовка к достаточно понятной и ясной иной форме жизни – взрослости. Т.е. детство трактовалось как имеющее цель – подготовку к взрослости.

Динамика развития общества заставляет признать: мы не знаем, в какую жизнь вступит сегодняшний первоклассник. Это утверждение принято сегодня всеми, оно стало расхожим, но с точки зрения проектирования образования этот тезис имеет весьма серьезные последствия. В классических работах по теории деятельности, в частности, в работах П.Я.Гальперина, выделяется две стороны или две составляющие действия – *ориентировка* и *исполнение*. Сама идея образования как локализованной во времени и относящейся в большей мере к детству и юности подготовки связана именно с этим различием: образование – ориентировочная составляющая, а дальнейшая жизнь – исполнительство. Ясно, что и исходно такое деление было условным, но эта абстракция схватывала сущность обучения на заре его становления и вплоть до середины двадцатого века. Образование готовило (ориентировало) к взрослой жизни (исполнительству). Сегодня это деление более не отражает историко-культурную реальность. Мы более не можем считать систему образования подготовкой (или ориентировкой). Мы не можем отделять образование от «взрослой» жизни, поскольку образование (ориентировка)

встраивается во все сферы человеческой деятельности на протяжении всей жизни индивида.

Мне такой вывод представляется фундаментальным и имеющим катастрофические последствия. В первую очередь, ревизии требует целеполагание образования. Традиционно цели образования задаются от идеи результата. Если же результат не дан исходно, если мы не знаем, к какой жизни надо готовить (относительно каких форм ориентировать), не знаем, какие формы исполнительской деятельности потребуются от нынешнего ребенка, идея подготовки и образ образованного человека становятся неопределенными.

Таким образом, на мой взгляд, необходимо отвлечься от ставших привычными обвинений в адрес современного российского образования как отстающего..., не соответствующего... Я предлагаю ставить вопрос принципиально иначе.

Кризис – ситуация, в которой сложившиеся формы перестают работать, не приводят к ожидаемому результату. Но сегодня в кризисе оказывается не столько способы «образовывания», сколько сама идея придания образа. Образ этот перестал быть и никогда более не будет собственно образом, т.е. чем-то, что имеет хотя бы некоторый набор черт и характеристик.

Стало быть, не просто отставание или устаревание *форм* образования, но сама *идея* образования оказывается в критическом состоянии.

Образование сегодня это маршрут: от не-знания к знанию, от некомпетентности к компетентности, от неспособности к оспособлению. Во всех этих утверждениях неявно присутствует идея цели, конечной точки, достаточно точного направления. А образ результат далее задает и формы, методы, содержание. Ясно, что все эти составляющие являются устаревшими: содержание отбиралось века назад, а дальше лишь дополнялось, формы и методы складывались как наиболее успешно обеспечивающие именно это содержание.

Метафора маршрута в данном обсуждении является весьма эвристичной. В сложившихся представлениях об образовании это маршрут, проложенный на раз и навсегда данной карте, на известной территории. Сегодня, как мы можем понять из вышеизложенного, теряет смысл идея направленного движения «из» «в». Точка окончания маршрута (традиционно – взрослости) потеряла свою локализацию. Непонятно, что такое сегодня – взрослость, зрелость. Также потеряла определенность и идея направленного движения. Получается, что сегодня смысл имеет не цель, а само движение.

Ставя под сомнение саму идею образования как обучения чему-то конкретному, мы далее должны в принципе поставить вопрос: «Чему учить?» и даже: «Учить ли?». С другой стороны, если не учить, то что делать. При всей парадоксальности такого вопроса, он не праздный. Сама идея обучения, как показано выше, есть идея ясности некоторых конечных форм «обученности». Современная же ситуация, можно даже сказать в терминах Л.С.Выготского – «социальная ситуация развития образования» - это такое отношение между образованием и окружающей его действительностью, при котором формируется, «выращивается» некоторая иная, чем принято, способность.

Осталось немного: определить эту способность. Любой человек из сферы образования с легкостью определит: это умение учиться. Затруднения возникнут дальше – что же это такое – умение учиться. Как правило, дальше называется набор черт: ставить цель, находить средства и т.д. Проблема, однако, состоит в том, что все эти определения и составляющие их черты не имеют точных границ и не могут, следовательно, быть измерены. А потому остаются некоторым «облаком смыслов», но никак не научным конструктом. К сожалению, сам термин «умение учиться» возник до своего конструкта, а далее оказался «заболтанным».

Как же можно поставить проблему умения учиться?

Здесь необходимо более детально рассмотреть ситуацию обучения в ее традиционных формах. Учить означает (в ситуации научной расчлененности знания)

находить средства описания, объяснения явления средствами языка науки – физики, химии, географии... Т.е. учить – это прежде всего учить говорить на языке определенной науки. Если науки даны исходно, то обучение есть обучение языкам этих наук, а затем – поиск ситуаций, которые наиболее точно такими языками описываются. Ясно, что при этой модели чем яснее, прозрачнее ситуация, тем более прямым оказывается и путь ее описания. Поэтому все обучение строится на рафинированных ситуациях, на идеальных моделях, освобожденных от реальных обстоятельств, на моделях выхолощенных и условных. Вспомним идеальный газ или формулу свободного падения с пренебрежением трением.

Таким образом может происходить обучение языку, но не обучение использованию, применению языка в сложноорганизованных ситуациях реального действия. Чем сложнее организована реальная ситуация, в которой происходит действие, тем неопределеннее связь между ситуацией и языком. Вот эта связь, а точнее, ее поиск и проба и есть в идеале суть обучения. Поясню иными словами. В сложном мире, в сложноорганизованных ситуациях стержнем ориентировки становится поиск языка для описания ситуации. Вот именно поиск (проба, примеривание) и есть настоящая цель обучения, содержание «умения учиться» в современных условиях.

Возвращаясь к метафоре маршрута, можно сформулировать современные цели образования. Раньше это был маршрут – на известной территории (известных, развитых наук) от незнания к знанию (владению языком науки). Теперь же это прежде всего – способность строить свою собственную карту (поиск новых языков), проектировать собственную траекторию к собственным же целям.

Ориентировка встраивается в любое действие, пронизывает его. Она не может быть отделена от собственно действия (исполнительства).

Резюме. Кризис, как я пыталась показать, есть определенная система взглядов, исходно – теоретических. Применимы эти взгляды к развивающимся объектам. Следовательно, если образование понимается как развивающееся, его можно и необходимо рассматривать как находящееся в кризисе. Необходимо, поскольку именно такой взгляд является продуктивным, открывающим пути для содержательного изменения, для качественного скачка в подходах к определению роли и места образования в постиндустриальном обществе.