

## **Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как источник концепции культуротворческой функции детства**

Согласно культурно-исторической теории развития высших психических функций, разработанной Л.С. Выготским, специфические для человека психические процессы являются опосредованными, возникают на основе использования разнообразных средств (прежде всего языка, а также разных типов знаков и символов), выработанных в ходе исторического развития человечества. Каждая высшая психическая функция появляется на сцену дважды: она возникает в общении между людьми как деятельность интерпсихическая и лишь затем «вращивается», превращается в индивидуальную, интрапсихическую деятельность. Названная культурно-историческая теория, по мнению и отечественных, и зарубежных исследователей, – явление уникальное, относимое к числу классических [3].

Однако, как отмечает Н.Н. Вересов, культурно-историческая теория Л.С. Выготского нередко понимается довольно однобоко. Развитие зачастую отождествляется с социализацией, под которой понимается адаптация (пусть и активная) растущего ребенка к требованиям и условиям социокультурной среды. Это особенно характерно для представителей западной психологии.

Между тем Л.С. Выготский, формулируя основной генетический закон развития ребенка, говорил именно о культурном развитии: «*Всякая функция в культурном развитии ребенка (выделено нами – Н.С.) появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, а затем внутри ребенка как категория интрапсихическая*» [4, 145]. Говоря о роли социальной среды в развитии ребенка, ученый подчеркивал, что социальная среда есть *источник развития (но не есть фактор развития)* [5, 265]. При всей важности социализации культурное развитие, о котором говорил Л.С. Выготский, не исчерпывается только им. Хотя каждая высшая психическая функция первоначально – до того, как она станет собственной функцией ребенка, -

складывается как реальное социальное отношение, последнее не дается ребенку в готовом виде. Ребенок по мере возможностей сам строит некоторое взаимодействие со взрослым и сверстником. И, как известно, далеко не всегда по предлагаемому ему образцу, а часто вопреки ему.

Пространство, в котором совершается детское развитие, задается контекстом исторически сложившейся культуры. Взрослый выступает посредником в процессе освоения ребенка этим миром. Таким образом, современные психология и культурная антропология рассматривают социализацию как частный и достаточно узкий аспект более сложного и глубокого процесса инкультурации, т.е. приобщения растущей личности к культуре (В.Т. Кудрявцев, М. Мид).

Идею приобщения ребенка к культуре нельзя назвать совершенно новой для конца XX – начала XXI в. Одним из основных принципов образования является выдвинутый еще А. Дистервегом принцип культуросообразности – ориентации на «всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова». Но с течением времени менялось понимание культуры и ее связи с обществом.

В традиционном понимании культура представлялась и часто осмысливается и сейчас как *воспроизводящаяся* при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества [11]. Прослеживая связь культуры с общественно-политическим устройством общества, А.Г.Асмолов выделяет два понятия: «культура полезности» и «культура достоинства». «Культура полезности», по мнению А.Г.Асмолова, имеет единственную цель – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В ней образованию отводится роль сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на подготовку человека к исполнению полезных служебных функций. В «культуре достоинства» ведущей ценностью является личность человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела [1, 589]. В каждой из культур по-разному

понимается функция детства. (Под детством мы вслед за Д.Б. Элькониным понимаем возраст от 3 до 10 лет - возрастной период, который современный психолог В.Т. Кудрявцев назвал единым развивающимся миром [5].)

Понятие «детство» рассматривается современной наукой как сложный феномен, опосредованный многими социально-культурными факторами. Ведущим из них является представление о детстве и внутреннем мире ребенка как объекте либо субъекте культуры, общества, что, в конечном счете, определяет содержание образования и стиль педагогического воздействия или взаимодействия.

До сравнительно недавнего времени в науке и практике бытовало (а в практике зачастую бытует и сейчас) мнение о детстве как объекте воспитания со стороны общества. Лишь подросток воспринимался как субъект социальных отношений благодаря приобретенной им по мере своего социального и психического развития способности выходить из-под воздействия на него различных социальных институтов.

В такой трактовке механизм присвоения социального опыта - освоения достижений культуры - детьми дошкольного и младшего школьного возраста в процессе познания и деятельности понимается как репродуктивный - овладение ими некоторой совокупностью «готовых», сотворенных до ребенка, предметных форм человеческой культуры, структур социального опыта («опредмеченного общественно-исторического опыта»). Становление психики ребенка трактуется, по выражению русского философа Г.В.Плеханова, как «конспект» исторического развития сознания. Это значит, становление сознания ребенка посредством образования, где он выступает как объект образования, есть только моделирование, воспроизведение в сжатом виде культурно-исторического развития.

В означенном понимании детство выполняет лишь прикладную функцию, обеспечивающую воспроизводство готовых, задаваемых взрослым образцов человеческой деятельности. В данном случае мы имеем дело, скорее, с «культурой полезности», в которой, утверждает А.Г.Асмолов,

урезается время, отводимое на детство. Ребенок «социализируется», постепенно овладевая общественно-необходимой суммой знаний, умений и навыков, совокупностью социальных ролей. Однако, утверждает В.Т. Кудрявцев, сам факт социализации еще не гарантирует приобщения к культуре в строгом смысле слова, а именно: овладение не только «данной» извне сущностью предметов культуры, но и «искомой» в процессе собственной творческой деятельности.

Иной подход к проблеме освоения ребенком культуры просматривается в современных работах по психологии и педагогике детства, истоки которых лежат в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Прежде всего, детство стало рассматриваться как субъект культуры и общества, а ребенок дошкольного и младшего школьного возраста как субъект деятельности и общения (И.А. Зимняя). В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского был разработан личностный (личностно-ориентированный) подход к образованию детей этого возрастного этапа, предполагающий создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Кроме того, что принципиально, изменился взгляд на культуру, которая рассматривается не просто как набор фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т.д.), а как совокупный (родовой) творческий опыт. Этот опыт, по мнению В.Т. Кудрявцева, следует рассматривать не только в его «ставшей форме», но и как «креативный потенциал рода», т.е. с позиций обращенных в историческую перспективу созидательных возможностей человечества. Мир культуры многомерен, и это накладывает отпечаток на присваивающую деятельность индивида, утверждает автор. «Культура и есть исторически заданный ... универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей»[6]. В таком понимании она не может быть прямо и однозначно передана ребенку. Освоение творческого потенциала культуры предполагает ее творческое преобразование. «Врастая в культуру»,

ребенок осуществляет ориентировочно – исследовательскую, творческую деятельность, направленную не просто на присвоение, но и преобразование социального опыта. С этой точки зрения, детство выполняет отнюдь не прикладную функцию, но культуротворческую.

При этом дети осваивают не только уже сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся формы человеческой ментальности. Более того, утверждает В.Т. Кудрявцев, детство специфическим образом участвует в порождении этих форм. Каждое новое поколение, проживая так сказать «детский» этап своего утверждения в культуре, стадию «врастания» в культуру, обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями.

Таким образом, освоение общечеловеческой культуры рассматривается современной наукой как творческий процесс, в ходе которого у ребенка закладываются, развиваются и проявляются важнейшие созидательные способности – продуктивное воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии и др. Ребенок в совместной деятельности с взрослым превращает содержание общественно-исторического опыта в систему открытых проблем, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка. Это происходит в рамках исконно детских видов деятельности – игры, художественного творчества, конструирования, затем, в младшем школьном возрасте – учебной и др.[7]. Культуротворческая функция детства состоит в порождении ребенком исторически новых универсальных способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры по мере освоения креативного потенциала человечества.

«Врастание» ребенка в культуру (социальную общность), согласно психологическим исследованиям, происходит в три этапа:

1. Адаптации к действующим в социальной общности нормам и формам взаимодействия, деятельности (тем самым до некоторой степени уподобления индивида другим членам этой общности).

2. Индивидуализации (в результате стремления индивида к максимальной персонализации – быть не таким как все).

3. Интеграции в социальную среду, различные социальные группы. Интеграция определяется противоречием между стремлением ребенка быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в обществе и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те особенности, которые способствуют ее (общности) развитию и тем самым развитию его самого как личности [10].

В связи с тем, что названные ситуации адаптации, индивидуализации, интеграции при параллельном или поочередном вхождении индивида в различные социальные группы многократно воспроизводятся, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности, позволяющая судить о характере социально-культурного развития человека.

Результатом вхождения в культуру, интеграции ребенка в общество, присвоения и преобразования социального опыта выступает детская субкультура, включающая в себя специфические детские ценности и установки, нормы поведения, специфические виды деятельности и коммуникации. В общечеловеческой культуре детская субкультура, играет хотя и подчиненную, но относительно автономную роль.

Овладение общечеловеческой культурой подразумевает одновременно интеграцию в национальную культуру. Личность испытывает потребность в устойчивом национальном самосознании, в знании культуры и истории своего народа.

Проиллюстрируем сказанное на примере освоения ребенком такого базисного элемента культуры, как язык.

Язык выступает, прежде всего, как универсальное средство общения между людьми и средство их мыслительной деятельности, способ познания окружающей действительности, в широком смысле слова – общественно-

исторического опыта человечества. В этом заключаются первоначальные социальные функции языка.

Вторичной социальной функцией языка выступает его проявление как этноязыка в макроситуации. Вместе с общими элементами общественно-исторического опыта в языке проявляются и национально-культурные элементы, отражающие специфику трудовой, общественной, культурной деятельности народа. Национально-культурная функция языкового средства позволяет приобщаться к национальным ценностям, постигать их особенности в значительной мере собственно языком народа. Именно язык дает возможность понять наиболее устойчивые, константные черты каждого народа, его прошлое и настоящее. С помощью языка происходит «...установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризация... ее ценностей, построение собственной жизни с их учетом» [2]. Поэтому развитие личности каждого члена общества невозможно без такой надежной опоры, как родной язык, который отражает все тонкости восприятия человеком мира. Именно знанием значений слов национального языка, по утверждению ученых, формируется языковое сознание.

В результате речевого воспитания дошкольник к моменту поступления в школу формируется как носитель родного языка – «языковая личность». Языковая личность формируется непрерывно, сначала под воздействием развивающего потенциала языковой среды, а затем и специально организованного обучения.

Уже у ребенка раннего возраста, который овладевает первыми словами, перенимая их из этноязыка, формируется первоначальная языковая картина мира, оформляется индивидуальная система знаковых символов, возникает способность оперировать ими. Происходит первоначальное становление языковой личности.

В дошкольном возрасте ребенок обязательно проживает опыт самостоятельного речетворчества, экспериментирования со словами - их

формами и смыслами. Речь выступает перед ребенком как развивающийся феномен, он не просто усваивает «готовую» языковую норму, но ищет источники ее происхождения и границы применимости. Именно элементарное осознание явлений языка и речи, интерес к родному языку является всеобщей основой речевого развития, принимающего характер творческого процесса, форму саморазвития. Речетворчество не исчезает из картины детского развития и в младшем школьном возрасте (Е.Д.Божович). Здесь главное – сохранить преемственность в развитии речи детей в дошкольных учреждениях и усвоении родного языка в начальной школе.

Приведенный пример в снятой форме показывает, что современное дошкольное и начальное школьное образование должно строиться в рамках культурно-исторической парадигмы образования, ориентированной не на передачу детям готового культурного содержания и, соответственно, копирования ими опыта предыдущих поколений, а на формирование у них способности преобразовывать содержание общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач.

Таким образом, восприятие детства как субъекта культуры и общества; признание культуротворческой функции детства как механизма освоения культуры; социальный статус «мира детства» в «мире взрослых», определяющийся гуманистическими принципами взаимодействия; социальная ситуация развития детства, формирующая активную позицию ребенка к социальной действительности; наличие детской субкультуры - все эти социально-культурные факторы позволяют считать современного ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как субъекта историко-эволюционного прогресса, а детство – как самоценный и уникальный период в жизни человека.

Изменение функции детства в обществе, связанное с признанием его как самоценного периода в жизни человека, вызывает необходимость пересмотра и преобразования характера социальных отношений, в которые

вступает ребенок в дошкольный и младший школьный период и которые влияют на его личностное развитие.

#### Использованная литература

1. Асмолов А.Г. Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
2. Бондаревская К.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика, 1997. № 4.
3. Вересов Н.Н. Культурный контекст образования // Мир образования – образование в мире. М., 2005. № 3.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984. Т. 3.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984. Т. 6.
6. В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева. Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. – Н. Новгород: НГПУ, 1997.
7. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное образование, 1997 – 2000.
8. Кудрявцев В.Т. Дошкольное и начальное образование – единый развивающийся мир // Дошкольное воспитание. 2001. № 6, 8.
9. Мид М. Культура и мир детства. М., 1989.
10. В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
11. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Социально-философские проблемы образования. М., 1992.