

Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры

Кудрявцев В.Т.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

С точки зрения идей, сформулированных ранее В.В. Давыдовым и автором статьи, анализируются эффекты воображения в творческом процессе освоения культуры ребенком-дошкольником. Воображение рассматривается не как частная психическая функция, а как универсальная способность (Э.В. Ильенков). Вносятся коррективы в понимание природы воображения ребенка. На материале образовательного проекта «Тропинки» раскрывается развивающий потенциал дошкольного образования, приоритетом которого является формирование воображения.

Ключевые слова: воображение, культура, ребенок, развивающее дошкольное образование, программа «Тропинки».

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Развитие воображения – тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58—70. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505>

Development of Imagination: A Path to the World of Human Culture

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

From the point of view of the ideas formulated earlier by V. V. Davydov and the author of this article, we analyze the effects of imagination in the creative process of mastering culture by a preschool child. Imagination is not considered as a particular mental function, but as a universal ability (E. V. Ilyenkov). Adjustments are made to the understanding of the nature of the child's imagination. The material of the educational project "Paths" reveals the developmental potential of preschool education, the priority of which is the formation of imagination.

Keywords: imagination, culture, child, developing preschool education, program "Paths".

For citation: Kudryavtsev V.T. Development of Imagination: A Path to the World of Human Culture. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 58—70. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505> (In Russ.)

В 1997 г. В.В. Давыдов и автор этих строк опубликовали статью о психологических основаниях преемственности дошкольной и начальной ступеней (уровней, по нынешней терминологии) в системе развивающего образования [4]. В качестве исходного основания нами была названа генетическая связь воображения дошкольника и теоретического мышления младшего школьника. Но анализ этой связи привел к необходимости переосмысления традиционных представлений о воображении как способности к генерированию новых образов, обеспечивающих решение задач, которые принято называть «творческими».

Как известно, воображение справедливо признается главным «психологическим завоеванием» дошкольного детства (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), более того, «главной способностью души». Чтобы ребенок смог войти в культуру и «найти» в ней себя, обрести (построить в содействии с другими людьми) свой образ в качестве личности, исторически развивающийся человеческий мир — культура — должен ему предстать как *объективно воображаемый*, не только в границах игровой условности. А значит — *необыденный* (принципиально не «эмпирический», в смысле В.В. Давыдова), даже в своих повседневных явлениях, с которыми сталкивается дошкольник. От этой идеи мы и отталкивались в 1990-х гг., приступая с коллегами к разработке программы развивающего дошкольного образования под началом В.В. Давыдова на базе московской школы-лаборатории № 368 «Лосиный остров» [15]. Позднее, уже после ухода Василия Васильевича, эти поиски привели к созданию программы «Тропинки» [8;

14], которая была разработана автором и его коллегами для работы с детьми от 3 до 7 лет¹. Некоторые иллюстрации этой работы будут приведены ниже.

Здесь очень важно то, как понимать воображение. Если только как создание образа того, чего нет, но может быть, а может и не быть, то задача развивающего дошкольного образования сужается и «банализируется». А развитие воображения утрачивает основное в своей образовательной ценности.

«Отсечение лишнего»

Вспомним Микеланджело. Титан «берет глыбу мрамора и отсекает от нее все лишнее». А что лишнее? То, что заточает в камне ангела: «Я видел ангела в куске мрамора и вырезал, пока не освободил его». Творчество — это смерть и рождение глыбы. Камень — агрегатное состояние хаоса. «Замороженная» энтропия. В том, что осталось от каменной глыбы, избавленной от избытков неприкаянной материи, торжествует свою победу над законсервированным хаосом живая «глыба» — Личность освободителя. Но ведь и он вовсе не подошел к каменной глыбе уже со своей готовой свободой, чтобы навязать ее. Он высек эту свободу из камня — отбрасывая неуместное и несвоевременное. А своевременным в творчестве бывает только будущее, уместным — то, что сейчас притягивает его. Преодоление окаменевшей избыточности (а это сложнее всего) становится работой с «пространством-временем», в котором рождается творец, освободитель, Личность. Это значит сделать, как говорил апокрифический Иисус, внешнее как внутреннее.

¹ В настоящее время программно-методический комплект «Тропинки», включающий в себя пособия, методические рекомендации, сценарии и конспекты занятий, рабочие тетради для детей, разнообразные образовательно-игровые материалы, насчитывает около 100 наименований. УМК обеспечивают работу по отдельным подразделам (блокам) внутри этих направлений, соответствующие методические рекомендации, сценарии и конспекты занятий, рабочие тетради для детей и др. В программно-методический комплект входит также пакет средств психологической и педагогической диагностики развития ребенка.

Творчество — это всегда аскеза, в «психологическом» остатке, когда от человека (и от материала) остается не «кочерыжка», а гениальная простота.

Титанизм — экстремально развитая способность к «отсечению лишнего». А что «отсечь» от самого Микеланджело Буонарроти? Поэта? Архитектора? А может быть... скульптора?! Может быть, стоит пожертвовать и скульптором. В пользу титанического мыслителя, которым он был и в скульптуре, и в архитектуре, и в поэзии, и в живописи (каковым был и В.В. Давыдов в психологии [11]). Титанизм — это не космическая всеядность. Это — цельность космоса внутри, откуда и приходит будущее, воплощаемое в любых пространствах и временах.

А что, кого «освобождает» ребенок? Палочка, в которой он вдруг «увидит» лошадку, сродни куску мрамора. Но «освобождает» малыш не ее, а наездника, которым станет в игре. Другого человека, который уже где-то притаился в нем, но не было волшебного жезла (палочки), чтобы вызволить... Этот «другой», как джинн, однажды выпущенный из сосуда, превращается в спутника на всю жизнь. Он может быть не только наездником, в нем бесконечный запас возможностей для самых разных «реинкарнаций». «Реинкарнаций» человеческого в человеке. И уже за пределами игры. Ведь воображение — это способность посмотреть на вещь, ситуацию, событие, другого человека, на себя самого больше, чем одной парой глаз. Виртуальная многоглазость, без которой не построить своего, самобытного — человеческого — образа мира. Концентрированный взгляд всех, но — мой, а потому ни на чей другой не похожий, способный проникнуть в то, что другие не видят. Но и я не увидел бы, если бы не «сконцентрировал взгляда». Такие концентрации всегда уникальны и, как правило, спонтанны. Без них не бывает ни гениальных озарений, ни осмысления того, что повседневно творится вокруг и внутри. Каждый из нас в воображении смотрит на мир «глазами человечества», у которого нет отдельных глаз, а наши глаза становятся для человеческого рода окулярами для проникновения в

неизведанное (значимое или незначимое для него — другой вопрос). Это — главный пункт концепции выдающегося мыслителя Эвальда Васильевича Ильенкова [5], который принципиален для нашего образовательного проекта.

И — из того же стихотворения Микеланджело:

*Лишь вашим взором вижу сладкий свет,
Которого своим, слепым, не вижу;
Лишь вашими стопами цель приближу,
К которой мне пути, хромому, нет...*

Наездник в итоге уступает место «человеку вообще», голос которого мы распознаем в нашем самосознании, рефлексии, совести, даже в виде слышимых отголосков «внутренней речи», «речи почти без слов» (Л.С. Выготский). Во многом другом, что позволяет, вслед за И. Кантом и Э.В. Ильенковым, квалифицировать воображение как *всеобщее свойство сознания, как универсальную способность*.

Дети-дошкольники благодаря тому, что эта универсальная способность совпадает у них с центральным возрастным психическим новообразованием, — по-своему «титаны». Они стремятся «видеть все», «творить все» и «быть всем», но под определенными смысловыми углами. А взрослые, ничтоже сумняшеся, легко обходят эти углы, «отсекая лишнее» в них из соображений своей взрослой целесообразности. Без воображения (из коротких штанишек которого они выросли, не заметив, что «зарыли в себе» универсальную человеческую способность, конечно же, не только и не столько своими руками, но и руками других взрослых), смыслового чутья и такта.

Воображение — не только взгляд невидимыми глазами невидимых других. Это еще и адресация к ним, как если бы они были видимыми и могли ее «прочитать».

Мотив быть услышанным, понятым и при этом не остаться без ответа — лейтмотив детства и творчества. Он и «подсказывает», что оставить, а что отсечь — в логике реального положения вещей, которые объединяют «референтный круг», пусть им условно будет хоть все человечество.

Как воображение рождает культуру и помогает войти в нее ребенку

«Кто повесил Луну на небо?» — требуют разъяснений ребенок-дошкольник. Это свойство детского мышления Ж. Пиаже [17] называл артифициализмом вслед за Л. Леви-Брюлем [13], который характеризовал его как одну из ключевых черт мифологического первобытного мышления. Речь шла о вере в то, что естественный порядок вещей имеет искусственное происхождение — в соответствии с замыслом некоего творца (анонимного для ребенка, персонифицированного в божествах для первобытного человека). Даже в детских «почему?» прочитывается «по чьему... велению».

Но ведь человек впервые в истории обратил внимание на луну, когда она осветила перед ним ночной путь, а он воспринял лунный свет как чью-то помощь, как «личное обращение» к нему. Человеческий взгляд на мир формировался именно так. В зависимости от потребностей и целей людей в его фокус постепенно вовлекался весь мир. Люди искали в нем то, в чем нуждались. А то, в чем нуждались, «опознавали» и осознавали только тогда, когда находили. Если не находили — создавали заново, опять-таки видя созданное ими же впервые. Глаз узнает последним! Парадокс, но это так.

Уже для древнего мореплавателя далекие звезды, до которых едва ли в обозримой исторической перспективе реально «дотянется» человечество, служили первой географической картой [5], более надежной, чем та, которую человеческая рука много веков спустя нанесет на пергамент. Уже тогда нечто отделенное от людей на межгалактическое расстояние выступало для них и инструментом, и содержанием их деятельности. Космос приблизили не космонавты, а мореплаватели. Его вначале «спустили на землю», а затем уж поднялись в него. И тут трудно сказать, в каком из этих случаев потребовалось «больше воображения».

Мы не летаем, писал Осип Мандельштам, мы лишь поднимаемся на те башни, которые сами же и возвели. И все же с этих посильных нам башен мы робко взлетаем чуть выше, с

них, дворовых детских горок, всматриваемся в звезды.

И что-то начинаем смыслить в устройстве мироздания только потому, что и свои детские горки строили по его законам, вначале не подозревая об этом. Как тот же ребенок складывает кубики по законам механики. Одновременно выкладывая мир. Если кубики не рассыпались — значит, законы механики соблюдены. Можно попытаться сделать конструкцию прочнее, — и это уже заставляет первоначально вникнуть в механические закономерности, еще до изучения физики в школе, а не просто методом проб и ошибок манипулировать с кубиками.

Прочность домику из кубиков придает *мысль* ребенка, в котором по-своему учтено очень многое: и законы механики, и особенности материала, и характеристики среды, в которой создается конструкция, а главное — собственные возможности ребенка, позволяющие собрать ему все это воедино. Поэтому познание мира — это всегда *познание себя*, являющееся «частью замысла».

«Хотите понять суть вещи — постройте, сотворите ее» — тезис Спинозы. Вещи, понятые в своей сути благодаря «актам творения» (Спиноза), составляют предметность культуры. Но за «актами творения» стоят «творцы», люди. Поэтому понимание вещей и взаимопонимание людей — это один и тот же процесс. Применительно к школе развивающего образования В.В. Давыдов [2] конкретизировал это в известной формулировке: способ действия, чтобы стать общим для решения определенного класса задач, должен стать общим для группы учащихся (и учителя). Он должен одновременно объединять вещи (ситуации), осмысливаемые как задачи, и тех, кто эти задачи осмысливает и решает. Частный случай, в котором схематично проступает природа культуры в целом.

Философ Э.В. Ильенков [6] писал: культура — это то, что люди *создают друг для друга*, и потому — их *объединяет* в пространстве и времени. То, что имеет для них *значение*, делая *небезразличными* друг другу, даже если они не только не знакомы, но даже и не подозревают о существовании друг друга. Люди,

которые пользуются ложкой, вилкой и ножом и уже не могут принимать пищу иначе, — это один круг людей, даже пусть они бесконечно не похожи друг на друга. Вписывает людей в этот круг *воображение*.

В одной из своих лекций по общей психологии, прочитанных на психфаке МГУ в начале 1980-х гг., В.В. Давыдов [3] приводил пример эффекта воображения. Чашка, говорил он, это, по сути своей, «черпающая рука», перенесенная в материал. Правда, тогда он делал оговорку: фантазировать, воображать — еще не творить. Творчество предполагает «воображение, постигающее мышление и личность». А быть личностью — значить «принять общественные заботы на себя» (в этом, как говорилось, состоит и позиция Э.В. Ильенкова). Но в 1996 г. в книге «Теория развивающего обучения» Давыдов уже прямо связывает воображение с личностью, а его развитие с ее «ростом» [2, с. 132]. Это неслучайно.

Чашка — это не только образ черпающей руки. Это, как уже говорилось, «образ» круга «культурных людей», соблюдающих столовый этикет. Я сервирую стол и как бы «вижу» их, рассаживающихся, хотя они еще не пришли. Равно как и стол — их глазами. И научиться пользоваться столовыми принадлежностями ребенок не сможет, не прилагая для этого «силы воображения». Без учета того, что рядом другой, глазами которого он видит и оценивает ситуацию. Включая те случаи, когда этот «другой» — ребенок, который «сам себе сосед по столу» [9].

В.В. Давыдов соглашался с Э.В. Ильенковым в том, что взгляд на мир глазами другого человека («обобщенного Другого», в терминах Дж. Г. Мида) лежит в основе человеческого *сознания*. «... Поэтому генезис и развитие предметного восприятия, воображения и сознания тесно связаны друг с другом. Сознание невозможно без воображения, а само воображение “организует” восприятие (т.е. чувственность). Все они вместе служат основой творческой деятельности человека, порождающей его личность. Иными словами, с одной стороны, трудно что-либо сказать о личности человека, не раскрыв творческого потенциала его деятельности, с другой —

один из существенных источников этого потенциала следует искать в едином развитии восприятия, воображения и сознания человека» [2, с. 132].

Разглядеть в камне будущий топор — полдела. Главное — увидеть в топоре его будущих пользователей, невидимый, не поддающийся подсчету круг людей, которые смогут воспользоваться топором. Поэтому и в камне проступает образ топора не только «для меня», но и «для всех».

Добрый человек нанес зарубку на дереве, поблуждав днями в лесу в поисках выхода. Он думал не только о себе. И поделился в знаке своей находкой с сотнями, тысячами плутающих, включая потенциальных бедолаг, которых уже спас в своем воображении.

Так *воображение рождает культуру*. И помогает ребенку войти в ее повседневный человеческий мир, творя необыкновенные миры. Где все происходит по чьему-то велению, но по его хотению.

У девочки из варежки в одноименном мультике Романа Качанова получается щенок. У Малыша из ничего (кроме желания иметь щенка) — Карлсон. Все так — воображение первоначально отзывается на потребность в любви, дружбе, сочувствии, понимании, признании, поддержке. В том, чтобы не только получать все это в качестве подарка, но и самому дарить другим. И ради удовлетворения этой потребности воображение готово создавать любые миры...

Когда я воображаю, то смотрю на мир как минимум двумя парами глаз: вашими и своими. Только я уже вижу вашими то, что вам еще лишь предстоит увидеть моими. Зато вами уже увидено много такого, чего бы я никогда не увидел своими глазами.

Е.О. Смирнова и Г.Н. Рошка [16] однажды поставили эксперимент над младенцем. А младенец ответил «экспериментом» по «очеловечиванию взрослого».

Дом ребенка, дети в нем испытывают острейший дефицит жизненно важного — непосредственно-эмоционального общения со взрослым (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). Патриархальная сестра успевает справляться лишь с «уходом-присмотром» за десятками пере-

данных в учреждение малышей. И вот к психологу-экспериментатору приносят младенца.

На столе у психолога разные игрушки, а среди них — белая машинка. Психолог берет машинку и начинает демонстрировать ему ее возможности — возит по столу, показывает, как крутятся колесики, предлагает малышу самому попробовать, что можно делать с машинкой. Все это сопровождается улыбками, теплым разговором, словесной поддержкой, нежными прикосновениями больших рук к маленьким ручонкам, которые учатся у больших премудростям манипуляций с машинкой. Это событие для малыша, с ним никто из взрослых еще не вступал в такие отношения. И машинка — уже не просто предмет совместных манипуляций, а повод для общения. Точнее — настолько предмет, насколько повод.

Через пару недель — новая встреча. Те же участники, тот же стол, та же белая машинка. Но психолог берет другие игрушки. И тоже что-то демонстрирует малышу, но занимает при этом отстраненную, нейтральную позицию. Ни улыбок, ни ласковых слов, просто показ. Ребенок в растерянности. И вдруг он со всей силы бьет кулачком по столу, рядом с машинкой. Машинка летит на пол. Буквально занавесный удар.

Если хотите — протест против «бесчеловечности» ситуации. И попытка обратить внимание взрослого на то, что тогда *сблизило по-человечески*. Вернуть ситуацию человеческого сближения, продолжить *то* общение. Другие игрушки, судя по всему, для этого непригодны. Вот окажется в твоих взрослых руках белая машинка, и снова произойдет *то* чудо... Стань же человеком!

В белой машинке младенец «видит» *того* человека. И это — проблеск воображения. Еще до возникновения игры, с которой рождается воображение в дошкольном возрасте.

Вообще, «видеть людей» без воображения довольно трудно. Человека (человеческую общность) в ином случае можно только «вообразить» (на историческом материале это продемонстрировано Б. Андерсоном [1]).

В целях введения понятия «точка» на уроках математики в первом классе по программе «Школа диалога культур» педагог

С.Ю. Курганов [12] предложил простое и остроумное задание, которым я решил воспользоваться. Правда, вынес его за рамки математического содержания, видеоизменил и из школьной математики перенес на дошкольную физику, в старшую группу.

В разных странах я предлагал не только детям, но и взрослым (студентам, педагогам, практическим психологам) собраться в одном месте — так, чтобы это было выполнено быстро и слаженно, а со стороны выглядело красиво. Сразу скажу: дети справлялись с ним лучше. А взрослые больше напоминали детей, как мы привыкли их видеть «в массе». Толкаясь и шумя, пытались хаотично сбиваться в кучи. «Броуновское движение». Или «вавилонское столпотворение».

Но среди тех и других (среди детей, как я отметил, чаще) находились единицы, кто предлагал вначале пометить место сбора — положить игрушку, сумку и т.п., а затем спокойно, без суеты собраться вокруг него.

В одном европейском университете студенты, видимо, «западая» на слово «красиво», объединялись в пары и бесшумно подтанцовывали друг к другу. Подтанцовывать получалось, а собраться — нет.

Очевидно, что единицы и большинство решали *разные задачи*. Большинство — задачу на *выполнение действия*, единицы — на *ординацию действий*. Не на *исполнение*, а на *управление*. Хитрость здесь в том, что решить первую можно только через решение второй. «Собраться вместе» — требование непосильное для одного человека, если каждый будет решать задачу «исполнительным» способом. Но вот кто-то помечает место — «*изобретает знак*. А знак — типичный «объект», точнее, «агент» культуры. Место обозначено игрушкой или любимым другим предметом, вокруг него еще никто не собрался, но «исполнительская» задача фактически решена «в общем и целом». Для того, чтобы соблюсти ее условия, остается только подойти. Потому что решена «управленческая» задача, что позволяет и в исполнение внести произвольность.

Тот, кто обозначает место сбора, видит ситуацию глазами всех ее участников, с позиции каждого из них. И не надо ставить

себя на место Маши, Пети, Даши — достаточно положить игрушку. Тогда и у Маши, и у Пети, и у Даши сразу возникает такой же широкий взгляд на ситуацию. И они смогут увидеть друг друга в этой ситуации. Увидеть себя самих друг в друге. Смотреть на ситуацию с позиций разных людей, в пределе всего человеческого рода, чтобы скоординировать эти позиции в реальности, дает возможность воображение.

Среди игрушек место сбора могло быть помечено и белой машинкой.

Можно ли мячом писать письма?

Два ребенка пяти лет играют в мяч, но особым образом. Они перебрасывают мячик друг другу, обмениваясь своеобразными посланиями: его полет должен выражать (изображать) определенное внутреннее состояние — радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. Каждый бросок предполагает ответ. Предположим, мне хочется пошалить и вместо того, чтобы направить мяч прямо в руки партнеру, я неожиданно бью им о стенку так, чтобы он отлетел к нему рикошетом. А партнеру не до шалостей, он утомлен и вялым броском возвращает мяч, который падает на пол раньше, чем попадает мне в руки, и еле докатывается до меня.

Так строится физкультурное занятие в младшей группе сада по программе развивающего дошкольного образования «Тропинки» Для нас «развивающее образование» применительно к «дошколке» — то, что направлено на развитие воображения. Воображения в качестве универсальной, «человекообразующей», а не редкой, штучной, специальной способности творцов. В качестве способности «на каждый день» жизни в человеческом мире, который воображением и создан. Поэтому и на физкультурном занятии воображение задействовано в работе по «развитию основных видов движений» (такой подраздел обязательно включался в физкультурный раздел любой дошкольной программы еще со времен СССР), в данном случае — бросания.

Да, дети бросают «с воображением», создавая в броске что-то вроде сообщения,

обращения, письма, которое отправляется не в пустое пространство, а кому-то. И ждут ответа на свое обращение. Это и вправду напоминает написание и чтение писем. Ведь что такое письмо? В первую очередь — адресация, выражение чувств и мыслей для другого, мотивированное стремлением быть понятым на том конце и получить оттуда ответ. Значит, на свое послание уже в момент его подготовки нужно посмотреть глазами адресата. Подключив воображение, чтобы в воображении занять его позицию.

Не правда ли, все это напоминает написание и чтение писем? Действительно, и на занятиях по изобразительной деятельности, и на физкультурных занятиях у детей складываются предпосылки умений чтения и письма. Ведь и то, и другое — не что иное, как формы «заочного» общения людей. «Заочного» — и потому требующего подключения «силы воображения» автора и адресата. При первоначальном обучении чтению и письму ребенок должен быть движим мотивацией передачи смысла невидимому, «виртуальному» собеседнику в надежде получить от него такой же «смысловой» отклик (даже если при этом он еще многого не знает и не умеет, делает ошибки и т.д.). В дальнейшем язык все более сворачивается в своей социально-коммуникативной функции, постепенно превращаясь в дидактический предмет — у ребенка формируют уже не способность к речевому общению, а операционно-техническую основу чтения и письма (что, конечно, необходимо). Но именно в функции *смыслового инструмента* общения к нему первоначально обращается ребенок.

Без этого успеха первоначального обучения чтению и письму окажутся весьма проблематичными. Как раз *утилитарный* характер такого обучения в детском саду и школе препятствует полноценному освоению языка как живого творения культуры. С языком предлагается работать как со строительным материалом: из букв — составлять слоги, из слогов — слова, из слов — фразы, из фраз — предложения, из предложений — текст (связное высказывание). Этот подсказываемый здравым смыслом путь расходится с подлинной логикой освоения языка и развития речи,

с их объективными законами. Отсюда — и многочисленные трудности в ходе школьного обучения родному языку.

Вместе с тем существует и другой путь, когда при формировании первоначальных умений чтения и письма перед детьми выделяются и ставятся прежде всего коммуникативные задачи. У них вырабатывается ориентация на воображаемого читателя при подготовке к письму (основная идея методики развития письменной речи, созданной Д.Б. Эль-кониним), на воображаемого автора — при подготовке к чтению. Благодаря этому дети с самого начала осмысливают чтение и письмо как самобитные способы диалогического взаимодействия одного человека с другим. Только на этой основе ребенок сможет затем расчленять поток собственной мысли и развернуто оформлять ее в тексте (равно как и адекватно воспринимать текст — развернутое выражение мысли другого человека).

Это значит, что формирование умений чтения и письма невозможно без развития воображения, начиная с дошкольного возраста.

Дошкольники при обучении письму на занятиях тренируются в прописях — учатся выводить непонятные значки. Чтобы сделать значки понятнее, их поначалу приближают к изображению реальных предметов. Потом взрослые долго мучаются с тем, что подопечные вместо написания буквы «г» рисуют уточек. Как и с тем, что, выполняя то или иное учебное задание, ребенок не способен оценить результат его выполнения со стороны, глазами того же учителя. Равно как и самостоятельно, без его вмешательства проконтролировать сам процесс выполнения. Не хватает воображения. Недоиграл — значит, недовообразал...

Игра к тому же — ранняя (хотя не самая первая) школа абстракции и обобщения. Ты — на палочке, ты — уже не только Петя Иванов, но еще и наездник. Может быть, красный конник, может быть, ковбой, может быть, спортсмен или любитель верховой езды — не важно. Просто наездник. Фигура условная и абстрактная. В пределе — «человек вообще». Попробуйте предложить дошкольнику представить такого в иной ситуации. В игре

же он естественен, более того — необходим. А школьное знание — это не изложение учителем своего личного опыта. Это — понятия, отделенные от любого личного опыта. Даже от опыта того, кто добыл знание.

Параллельные прямые пересекаются в неевклидовом пространстве не по прихоти Лобачевского, а в силу устройства этого пространства. Да и Татьяна Ларина «удрала замуж» не по прихоти Пушкина... И научное знание, и художественный образ — обобщенное и обобществленное «коллективное достояние человечества». И относиться к нему нужно так.

Не только игра, но и все прочие виды деятельности детской жизни, определяющие своеобразие дошкольного возраста, обладают бесспорной «образовательной ценностью». Она не всегда явна, порой требует раскрытия и измеряется в других показателях в сравнении со школьными предметами. Это и создает возможность для того, чтобы дошкольное звено превратилось в полноценный, причем исходный, базисный уровень системы российского образования, как то определяет новый закон о нем, равно как и ФГОС дошкольного образования.

Можно, например, воспитывать у ребенка правильную осанку, призывая его сидеть или стоять «красиво» (прямо). А можно на специальных физкультурных занятиях дать детям возможность ярко, эмоционально прочувствовать неудобство неправильной позы, предложив им изобразить в игре невероятное — допустим, собаку на заборе или пассажира в чемодане.

Можно заучивать иностранные слова, а можно в увлекательном диалоге заняться расшифровкой посланий-шифrogramм, входя в образы разведчиков, следопытов и т.д., где те же слова выступают в качестве искомым. Так, по нашему мнению, целесообразно готовить детей к усвоению иностранных языков — в том числе.

Приведем пример того, как строится музыкальное занятие в младших группах по программе «Тропинки». Маленький ребенок владеет простейшими приемами извлечения элементарных созвучий. Но сегодня на занятии,

которое проводится в игровой форме, он — не ученик, а выдающийся композитор, который впервые на публике исполняет свое новое произведение. Группа детей («слушатели») встречает его овацией. Ребенок, вживаясь в образ, садится за инструмент и приступает к игре. Конечно, это те же самые элементарные созвучия. Но постепенно он начинает — разумеется, не без поддержки педагога — придавать звучанию все более экспрессивный характер, интонировать, делает первые робкие попытки импровизировать. Зал все эмоциональнее поддерживает его. И у него возникает сильнейшая мотивация — оправдать ожидания «публики»: ведь перед ней не Петя Иванов, а композитор с мировым именем. В упражнениях Пети Иванова окружающие должны услышать именно авторское исполнение этого композитора, который своей музыкой обращается к людям с чем-то важным и значимым. Разумеется, одно занятие само по себе не превращает ребенка в музыканта-виртуоза. Мы к этому и не стремимся. Но от занятия к занятию, выдержанному в подобной логике, у детей возрастает не только способность к решению музыкально-творческих задач, но и техника исполнения.

Недовоображал... Вначале — в дошкольном учреждении, потом — в школе. Ту функцию, которую выполняет игра в «дошколке», в школе выполняло сочинение. Как и игра, написание сочинений есть «работа воображения» в чистом виде. А любой акт воображения предполагает наличие как минимум двух пар глаз. Воображения нет без адресата и адресанта. Дошкольник играет с гаджетом, школьник сочиняет для проверяющей и это аттестующей машины. Играет с человеческой пустотой, в нее же и сочиняет.

Да, машинная программа написана людьми, но не для того, чтобы вычитывать живые смыслы из посланий, а для того, чтобы сличать их с заранее заданными значениями. За дефицит «сочинительства» школьник расплачивается неумением учиться, а значит — отсутствием стремления и способности мыслить (способность мыслить в классных стенах предстает в виде умения учиться, чтобы выйти в итоге за эти стены).

Тем же он платит и за искусственный, взрослыми созданный дефицит игры и других специфических форм детской жизни, который он испытал в дошкольные годы. Винить школу? Да, она страдает этим. Но не в меньшей степени — и из-за этого, не сознавая причины. Около 50% родителей отдают детей в руки разного рода дошкольных репетиторов, а около 70% считают обязательным введение специальной предшкольной подготовки. Разумеется, не к написанию сочинений [10].

Ситуация под контролем воображения

Неожиданное, необыденное, невероятное — уникальное содержание детских деятельности. В нем ребенок находит главное. *Себя — открывающим человеческий мир с «неожиданных сторон»*, в качестве «создателя новых форм поведения». И если он не замечает этой находки, все усилия взрослых по «организации деятельности» расходятся впустую. Ибо настоящая деятельность так и не рождается. При этом дети могут «проявлять активность», «решать задачи», «создавать продукты», оставаясь прежними, обыденными, не интересными себе самим. У детей формируются новые знания и умения при задержке личностного роста.

Как избежать этой критической задержки вплоть до его необратимой остановки? Здесь мало просто создать условия для того, чтобы ребенок узнавал что-то новое, что-то придумывал, что-то изобретал. Ребенку нужно помочь занять в деятельности позицию «хозяина», «распорядителя», «конструктора», находясь в которой, он может познакомиться со своими «неожиданными сторонами», удивить себя самого в зеркале чудесных изменений действительности, той ее части, которую ему по силам изменить. И тут без воображения не обойтись.

Мне довелось консультировать вначале старшего дошкольника, а затем первоклассника, способного и сообразительного мальчика, при этом типичного холерика, оперативно реагирующего на ситуацию, скорого на руку, порывистого, вмиг захватываемого любым делом, но неуравновешенного, подверженного резким спадам настроения. «Плохо управляемого» — и со стороны, и, главное, изнутри: холерику с

диагнозом СДВГ, понятно, труднее «овладеть своим поведением» (Л.С. Выготский).

Проблема состояла в том, что при выполнении заданий, над которыми нужно было работать более пяти минут, у мальчика полностью исчезал интерес, начисто пропадала былая одержимость и целеустремленность.

Тогда я предложил его маме посоревноваться с ним в порядке игры в выполнении заданий на время. Разумеется, при этом задания нужно было выполнять не только быстро, но правильно и аккуратно. Вначале это были простенькие задачи, при решении которых выдержать эти условия оказывалось совсем несложно. А затем характер заданий постепенно начинал усложняться по содержанию — почти незаметно для самого мальчика. Поначалу мама в некоторых случаях поддавалась. Более того, она *имитировала типичные затруднения и ошибки сына* в выполнении неигровых заданий и обращалась к нему за помощью в тот момент, когда он решал свою задачу. Ребенок в рамках отведенного ему времени был вынужден работать «за двоих». Проявляя при этом все больше педагогической инициативы в отношении мамы. В том числе ставя новые задачи для мамы, как выяснялось — и для себя. Оказалось, это так здорово — учить взрослых, а многому исподволь научиться самому!

В итоге к мальчику вернулся энтузиазм первых пяти минут, а привлекательность для него приобрели трудоемкие задания, с которыми он со временем стал справляться быстрее, чем его сверстники. И уже не нуждался в контроле со стороны, его произвольное поведение было сформировано.

Мама буквально игрючи помогла сыну найти в деятельности главное — самого себя, а он нашел в ней способ решения серьезных проблем, которые осложняли его жизнь и препятствовали развитию. И которые за человека не решат десять опытных психотерапевтов.

Силой воображения он увидел себя в маме, а маму — в себе. И взял ситуацию под контроль.

Властелин времени

Нельзя научиться слышать и слушать, видеть и изображать, читать и писать, не умея

воображать, а значит, и играть. Ведь текст — это всегда адресация к другому человеку, которого в данный момент не видишь, а может быть, даже и не знаешь. Можно только «вообразить» и прочитать написанное *его глазами* (см. выше). Нельзя разобраться в математике дальше счетных палочек, не научившись общаться. Потому что математика — это символическая система, «язык», который объединяет разных людей на поприще понимания содержания особого типа задач куда больше, чем пересчет яблочек, грибочков или даже «условных» палочек. А «условность» научно-го знания не может открыться разуму до и без «условности» игры, которая требует воображения. Школа игры, базовая школа общения проходит до школы.

А поступление в школу — это начало нового этапа *целостной* жизни ребенка, а не просто переход на новый образовательный уровень. *Это — движение в необратимом времени жизни, а не переход в некий особый «дидактический режим»*. Вчерашнему дошкольнику предстоит столкнуться не только с перспективой овладения новой для него учебной деятельностью. Главная проблема, которая возникает перед ним и всеми взрослыми — ответственными участниками его жизни (педагогами, родителями), — это проблема включения ребенка в новую социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский). Учебная деятельность лишь задает, но не исчерпывает ее своеобразие. Ведь позиция ученика, которую предстоит занять ребенку, не ограничивается операционно-технической и даже мотивационной готовностью к овладению учебными предметами. Ученик — это особая «жизненная позиция» в возникшей, складывающейся, меняющейся социальной ситуации развития. Осмыслить ее с этой позиции гораздо труднее, чем освоить азы «школьных техник». Любая новая социальная ситуация развития по сути своей — *проблемная* [7].

Уже сама по себе фигура учителя не является для ребенка «самоочевидной». Показать, «как делать», может любой взрослый в любом месте: для этого не нужна школа. Научить, «как делать», — только учитель, только в школе, куда и другие дети приходят именно за тем,

чтобы вместе учиться, в то время как повторять показанное можно и в «индивидуальном порядке». Переступив порог школы, взрослые и другие дети, даже знакомые, становятся в некотором смысле «другими». А главное — «другим» должен стать сам ребенок.

Впрочем, ребенок все равно себя найдет, как бы взрослые ни прятали. Другой вопрос — каким? Незаметно подросшим и ставшим похожим на всех взрослых? Унылым, повседневным, не интересным себе, надоевшим, хотя еще и не успевшим толком «состояться» (хорошо известная массовая ситуация: дошкольника в детском саду и дома «учат по-школьному», и когда он переступает порог школы, то испытывает «иллюзию дежавю» — зачем еще учиться, все уже со мной «было, было, было»²). Или все-таки испытывавшим *развитие, взросление как бытие?* Создавшим *свое* время?

Время само по себе не знает событий. Событиями наполняем его мы, впуская в свою жизнь. Время буквально становится летописью, из которой можно многое почерпнуть о том, как устроен, чем живет человеческий мир. И время в нем бывает разное — времена, время-цель (когда мы заглядываем в будущее), время-хранилище опыта, время-история (которая не сводится только к прошлому времени), время-переживание жизни... Мы спрашиваем: у вас есть время, а не есть ли вы у времени, т.е. время — наше. А еще есть *наше время*. И тем не менее игра со временем — порой рискованное занятие. Время надо уважать и беречь с полной серьезностью. А вот поиграть «во время» можно. Попутно узнав кое-что новое о нем и о себе — *хозяине своего времени*.

Работая над проектом «Тропинки», автор придумал для детей старшего дошкольного возраста игру «Властелин времени», некоторые сюжеты которой только что привел. Дети сталкиваются с парадоксами времени. Мы в

нем, оно в нас, оно вокруг нас — уже сконструированное и структурированное внутри и вынесенное вовне. Оказывается, его можно «поймать» при помощи сети под названием «план» (дети схватывают смысл планирования). Но оно «рвется» из плана, норовит порвать сеть. Как удержать? А еще есть ворюшки времени, угадай, кто главный?... Тут масса поворотов, главное — удержаться в позиции хозяина времени, которое часто ведет себя весьма коварно и своевольно.

«Прирученное» время заставляет жить по-человечески и может многое рассказать о человеческой жизни. И возникает тема — что значит «по-человечески», что такое «человеческое». Посмотрим на часы (хотя исследуем мы уже не время, а нечто более широкое). Даже после изобретения и распространения в Европе механических часов вплоть до XVI в. они изготавливались без минутной стрелки. Просто часовая стрелка — это для всех, а «плюс-минус 5 минут» характеризует особенности индивидуального графика. До этого времени никакого «индивидуального графика» быть не могло, потому что сама человеческая индивидуальность не только не рассматривалась как особая ценность, но и виделась препятствием для общего дела, которое делалось «по гудку». Часы, придуманные для измерения астрономического времени, всегда несут на себе печать времени исторического и его обстоятельств и с развитием человечества все больше используются для управления личным временем. Сегодня мы просыпаемся и встаем не под звук колокола, городских башенных часов или сирены, а сами настраиваем будильник на нужный час и минуту с учетом того, сколько времени понадобится каждому на пробуждение и сборы. Часы — «культурный объект», который сопутствует ребенку с момента рождения, может представлять ему в самых разных об-

² Известно, что школьные учителя иностранного языка, мягко говоря, не очень приветствуют, когда в класс приходят дети, которым их «предмет» уже «преподавали» до школы. А таких детей с каждым годом приходит в школу все больше. Проблема не только в том, что у ребенка возникает ощущение «повторения пройденного» и ему банально «не интересно». А в том, что его приходится переучивать. Тогда как проще научить заново. И содержание, и формы обучения в школе — другие.

личиях. В них ребенку открываются не только многообразные способы измерения времени, подчас самые неожиданные, но и специфика жизненных задач, которые решает во времени человек. И мы придумываем с детьми часы — звездные, солнечные, песчаные, водные, невидимые внутренние... Но управля-

ющий механизм — всегда в человеке. Если времени не хватает, если оно прижимает — это собой «внутренних часов».

Возможность открытия этого «механизма» внутри и позволяет квалифицировать дошкольное (и любое иное) образование как *развивающее*.

Литература

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2001. 570 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Изд. Центр «Академия», 2005. 176 с.
4. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // *Вопр. психологии*. 1997. № 1. С. 3—18.
5. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 404 с.
7. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига: Эксперимент, 1999. 160 с.
8. Кудрявцев В.Т. Тропинки: Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. М.: Вентана-Граф, 2007 (Тропинки). 144 с.
9. Кудрявцев В.Т. Воображение — «третий глаз» культуры // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2015. № 1. С. 12—24.

References

1. Anderson B. Voobrazhaemie soobshestva. Razmishlenia ob istokah i rasprostraneni natsionalzma [Imaginary communities. Reflections on the origins and spread of nationalism]. Moscow: KANON-press-C, Kuchkovo pole, 2001. 570 p. (In Russ.)
2. Davydov V.V. Teoria razvivaushhego obuchenia [Developmental learning theory]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.)
3. Davydov V.V. Lekcii po obshey psihologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Publ. Centr 'Akademia', 2005. 176 p. (In Russ.)
4. Davydov V.V., Kudryavtsev V.T. Rasvivaushee obrasovanie: teoretichescie osnovaniy preemstvennosti doshkolnoy i nachalnoy shkolnoy stupeni [Developing education: theoretical foundations of the continuity of preschool and primary school levels]. *Vopr. Psihologii [Vopr. psychology]*, 1997, no. 1, pp. 3—18. (In Russ.)

10. Кудрявцев В.Т. Воображение — это всегда по адресу [Электронный ресурс] // *Вести образования*. 4 мая 2020. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/5/4/upbringing/12839-voobrazhenie_eto_vsegda_po_adresu (дата обращения: 9.09.2020).
11. Кудрявцев В.Т., Берцфай Л.В. В.В. Давыдов — мыслитель в психологии // *Вопр. психологии*. 2005. № 4. С. 30—40.
12. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
13. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1930. 314 с.
14. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Вентана-Граф, 2016. 592 с.
15. Развивающее образование — многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы. Сб. научно-методических статей / Отв. ред. Л.Е. Курнешова; научн. ред. В.Т. Кудрявцев. Ч. I. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 216 с.
16. Смирнова Е.О., Рошка Г.Н. Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // *Вопр. психол.* 1987. № 3. С. 57—63.
17. Piaget J. The child's conception of the world. Totowa, New Jersey: Relix Books, Rowman & Allanheld, 1983. 397 p.

5. Ilenkov E.V. Ob idolah i idealah [About idols and ideals]. Moscow: Politisdat, 1968. 319 p. (In Russ.)
6. Ilenkov E.V. Filosofiay i kultura [Philosophy and Culture]. Moscow: Politisdat, 1991. 404 p. (In Russ.)
7. Kudryavtsev V.T. Psihologiyay rasvitiyay cheloveka [Psychology of human development]. Riga: Eksperiment, 1999. 160 p. (In Russ.)
8. Kudryavtsev V.T. Tropinki: Kontseptualnye osnovy proekta rasvivaushhego doshkolnogo obrasovanii [Paths: Conceptual Foundations of a Developmental Preschool Education Project]. Moscow: Ventana-Graf, 2007 (Tropinki). 144 p. (In Russ.)
9. Kudryavtsev V.T. Voobrazhenie — «tretiy glas» kulture [Imagination is the „third eye“ of culture]. *Vestnik RGGU. Seriy "Psihologiya. Pedagogika. Obrasovanie"* [Vestnik RGGU. Series "Psychology. Pedagogy. Education"], 2015, no. 1, pp. 12—24. (In Russ.)
10. Kudryavtsev V.T. Voobrazhenie — eto vsegda po adresu [Elektrony resurs][Imagination is always at].

- Vesti obrazovaniy [News of education]*, 2020. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/5/4/upbringing/12839-voobrazhenie_eto_vsegda_po_adresu (Accessed: 9.09.2020). (In Russ.).
11. Kudryavtsev V.T., Bertsfai L.V. Davydov — myslitel v psihologii [V.V. Davydov — a thinker in psychology]. *Vopr. Psihologii [Vopr. Psychology]*, 2005, no. 4, pp. 30—40. (In Russ.).
12. Kurganov S.U. Rebenok I vsrosly v uchebnom dialoge [Child and adult in educational dialogue]. Moscow: Education. Moscow: Prosvechenie, 1989. 127 p. (In Russ.).
13. Levi-Brul L. Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Gos.soz.-ekonom. Publ., 1930. 314 p. (In Russ.).
14. Kudryavtsev V.T. (ed.), Osnovnaya obrazovatel'naya programma doskol'nogo obrazovaniy [The main educational program of preschool education]. Moscow: Ventana-Graf, 2016. 592 p. (In Russ.).
15. Kurneshova L.E. (ed.), Rasvivaashee obrazovanie — mnogostupenchataya sistema. Samysel [Developing education is a multistage system. Concept. Implementation. Perspectives. Scientific and methodological articles, Realisatsiy. Perspektivy. Sb. Nauchno-metodicheskikh stsey. Ch. 1.]. Moscow: GOMTS "Shkolnaya kniga", 2003. 216 p. (In Russ.).
16. Smirnova E.O., Roshka G.N. Rol obcheniay so vsroslym v rasvitiy predmetno-manipulaytivnoy deaytelnosti rebenka na pervom gody shisni [The role of communication with an adult in the development of object-manipulative activity of a child in the first year of life]. *Vopr. Psihol.*, 1987, no. 3, pp. 57—63. (In Russ.).
17. Piaget J. The child's conception of the world. Totowa, New Jersey: Relix Books, Rowman & Allanheld, 1983. 397 p.

Информация об авторах

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Information about the authors

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Получена 09.09.2020

Принята в печать 12.09.2020

Received 09.09.2020

Accepted 12.09.2020