МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.А. Шолохова

**О.В. Суворова**

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Москва
2014

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**
**им. М.А. ШОЛОХОВА**

**О.В. Суворова**

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Для студентов и аспирантов психологических факультетов
по направлению «Психолого-педагогическое образование»

Москва
Редакционно-издательский центр
2014

УДК 37.015.32; 159.9 (075)
ББК 88.40; 88.3я73
С 89

**Суворова О.В.** МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 240 с.

*Рекомендовано*
*Научно-методическим советом*
*МГГУ им. М.А. Шолохова*

В пособии раскрываются базовые методологические понятия и принципы научного и научно-практического исследования в психологии, значимые для деятельности психолога образования. Дается характеристика видов и структуры психологического знания, категориальной системы и ряда фундаментальных категорий психологии, анализируются ведущие парадигмы и принципы психологии, составляющие основу методологической позиции практического психолога.

Рассматривается субъектная парадигма и субъектный подход в психологии развития и педагогической психологии как методологическая основа деятельности психолога образования, рассматриваются трудности в реализации субъектной парадигмы в образовании.

Пособие адресовано студентам и аспирантам психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование», научным работникам, специалистам в области возрастной и педагогической психологии, психологам образовательных учреждений, обеспечивающим деятельность психологической службы в образовании.

Рецензенты:

***Сорокоумова Е.А.,*** доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова»;
***Булгаков А.В.,*** доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет»

ISBN 978-5-8288-1545-6

© Суворова О.В., 2014.
© Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора ..... 6
**ТЕМА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ: БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ** ..... 8
1.1. Определение методологии психологии ..... 8
1.2. Специфика научного знания. Исторические этапы развития науки ..... 10
1.4. Уровневая структура методологического знания в психологии ..... 16
*Вопросы по теме* ..... 19
*Задания по теме* ..... 20
*Литература по теме* ..... 20
**ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ** ..... 22
2.1. Теория и парадигма в психологии ..... 22
2.2. Парадигма и парадигмальный статус психологии ..... 23
2.3. Естественнонаучная и гуманитарная парадигма в психологии ..... 26
2.4 Базовые понятия методологии науки ..... 29
2.5. Общая характеристика и классификация методов психологического исследования ..... 31
2.6. Базовые парадигмы психологии ..... 35
*Вопросы по теме* ..... 51
*Задания по теме* ..... 52
*Литература по теме* ..... 53
**ТЕМА 3. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕНИЙ В МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ** ..... 54
3.1. Позитивизм ..... 54
3.2. Неопозитивизм ..... 58
3.3. Постпозитивизм ..... 59
*Вопросы по теме* ..... 64
*Задания по теме* ..... 64
*Литература по теме* ..... 65
**ТЕМА 4. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ПСИХОЛОГИИ** ..... 66
4.1. Классическая, неклассическая и постнеклассическая психология ..... 66
4.2. Методологические корни кризиса современной психологии ..... 71
4.3. Теоретическое знание в структуре научного знания ..... 74
4.4. Виды теоретического знания: теория, концепция, учение ..... 76
*Вопросы по теме* ..... 78
*Задания по теме* ..... 79
*Литература по теме* ..... 80

**ТЕМА 5. КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА И КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИИ** ...81
5.1. Проблема категориальной системы и категории психологии .....81
5.2. Категория субъекта .....85
5.3. Категории деятельности и сознания .....91
*Вопросы по теме* .....98
*Задания по теме* .....99
*Литература по теме* .....99
**ТЕМА 6. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ** ..101
6.1. Принцип детерминизма .....101
6.2. Принцип системности .....106
6.3. Принцип развития в психологии .....110
*Вопросы по теме* .....117
*Задания по теме* .....118
*Литература по теме* .....118
**ТЕМА 7. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ** .....120
7.1. Субъектный подход в психологии развития и педагогической психологии .....120
7.2. Субъектная парадигма и средовой подход в образовании .....162
7.3. Проблемы реализации субъектной парадигмы в деятельности психолога образования .....173
*Вопросы по теме* .....180
*Задания по теме* .....181
*Литература по теме* .....181
*Темы рефератов* .....183
**Литература** .....186
**Приложения** .....202

## От автора

Задачи, стоящие сегодня перед российской наукой и психолого-педагогическим образованием, связаны с подготовкой современных специалистов в области психологии и педагогики, мотивированных на личностное и профессиональное саморазвитие и способных реализовать процессы подлинного реформирования и модернизации в образовательной и социальной практике.

Динамизм изменений в российском образовании формирует социальный запрос на поиск эффективных путей развития будущего психолога образования.

Методологическое самоопределение действующего и будущего практического психолога образования в условиях вариативности образования, образовательных и психологических практик крайне затруднено, а его методологическая позиция нуждается в основательной рефлексии. В пособиях и руководствах для практического психолога образования уделяется недостаточно внимания проблемам реализации методологических принципов и норм в деятельности психологического сопровождения детей и школьников.

Пособие предназначено для студентов-психологов педагогических университетов, подготовка которых нацелена на деятельность в образовательных учреждениях. В предлагаемом учебном пособии содержится краткий теоретический и практический материал для изучения учебного курса «Методологические основы психологии» для будущих психологов, работающих в сфере образования. Учебный материал построен в логике основных методологических проблем психологии, которые представлены в классических университетских курсах и учебниках. Данное пособие отнюдь не заменяет работу с фундаментальными учебниками по методологии психологии (Б.П.Зинченко, С.Д.Смирнов; Т.В.Корнилова, С.Д.Смирнов; А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский; Ф.Е.Василюк; В.А.Мазилов и ряд других).

Пособие знакомит студентов с базовыми методологическими понятиями и проблемами, которые встают в процессе методологического самоопределения будущего практического психолога, прежде всего, психолога образования. Раскрываются методологические основания конструирования научного и научно-практического знания в психологии, психологической теории, дается характеристика видов и структуры психологического знания, категориальной системы и ряда фундаментальных категорий психологии, анализируются ведущие парадигмы и принципы психологии, составляющие основу методологической позиции психолога.

В то же время учебное пособие не претендует на универсальность и раскрывает базовые методологические проблемы психологии, прежде всего применительно к деятельности психолога образования, на примерах возрастной и педагогической психологии. В данном ключе выстроена и самостоятельная работа студентов по курсу.

Особое внимание в данном пособии уделяется знакомству с субъектной парадигмой как основой современной образовательной практики. Сложность и

многоаспектность деятельности психолога в системе образования, в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, в интернатах и специальных школах, лицеях, гимназиях и колледжах, в детских домах и центрах реабилитации, требует формирования у студентов четкой методологической позиции, осознанию и применению базовых норм научности в образовательной и исследовательской практике психолога. Рефлексия, осознание и понимание, в каком методологическом поле ты как практический психолог образования находишься, в каком методологическом ключе действуешь (позитивистском или гуманитарном, субъектном или объектном) важно, в конечном счете, для направленности всего образовательного процесса в школе.

В данном учебном пособии получила отражение и обобщение субъектная парадигма в психологии развития, возрастной и педагогической психологии как основа методологической позиции психолога образования.

Понимание человека как субъекта сознания, деятельности, жизнедеятельности в целом и собственного развития является основой профессиональной позиции современного психолога, специалиста психолого-педагогического профиля, помогающих профессий. Поскольку сегодня помочь человеку и воспитать человека означает воспроизвести или высвободить в нем субъекта.

Субъектность и объектность человека – два базовых модуса существования современного человека. Современное общество позволяет самореализоваться человеку, только если он выбирает стилем жизни модус субъекта собственного выбора и ответственности за него.

Одной из целей данного поосбия является необходимость сформировать у студентов представления о свойствах, критериях и проявлениях субъектности и объектности человека, онтогенезе, условиях и факторах его развития, характеристиках образовательных сред, формирующих субъектность.

Главная задача психолога образования – сделать образовательную среду гуманной, диалогической, благоприятной, способствовать личностному росту всех субъектов образовательного процесса – детей, подростков, педагогов и родителей. Последняя глава пособия посвящена раскрытию базовых понятий, принципов и проблем реализации субъектного подхода в психологии развития, возрастной и педагогической психологии. Раскрывается сущность субъектной и объектной парадигмы в деятельности психолога образования и в образовании в целом.

Пособие адресовано студентам и аспирантам психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование», научным работникам, специалистам в области возрастной и педагогической психологии, психологам образовательных учреждений, обеспечивающим деятельность психологической службы в образовании.

*О.В.Суворова, доктор психологических наук, профессор*

# ТЕМА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ: БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

## 1.1. Определение методологии психологии

Само слово «методология» происходит от двух греческих слов methods – путь исследования или познания, logos – понятие, учение (наука о получении знания). Методология – это область науки, изучающая наиболее общие принципы познания, принципы и способы получения, преобразования, конструирования и применения знания, способы организации и построения теоретической и практической деятельности на основании принципа научной обоснованности, а также пути и способы обеспечения этого процесса. Методология – наука о системе методов и принципов научного исследования, а также само учение об этой системе.

В узком смысле слова методология трактуется как учение о методе, о методах познания, обосновывающих исходные принципы исследования, способы их конкретного применения в научной и научно-практической деятельности. Однако методология не исчерпывается знанием о методе, структуре, содержании и качестве применяемых методов и методик.

В широком смысле слова методология определяется как путь, способ познания, исследования, который зависит от научно-философской и научно-мировоззренческой позиции исследователя. Как совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих принципов и их применения к решению сложных теоретических и практических задач.

Методология как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Поэтому методология является, с одной стороны, системой знаний о структуре теории, о принципах, подходах и способах получения знаний на основе целостности теоретического и экспериментального исследования. С другой стороны, - это система деятельности по получению научного и научно-практического знания, по обоснованию программ научной и научно-практической деятельности, построению логики, отбору методов, оценке качества методов и достоверности результатов. Особенно, это наблюдается применительно к психологии, поскольку какие-то психологические теории имеют в большей степени гуманитарную, какие-то экспериментальную логику теории в той или иной степени, сравним, например, психоанализ и теорию интеллекта Ж.Пиаже. Психологические методы отличаются той или иной степенью формализации, например, идиографические и психодиагностические методы, метод наблюдения и беседы, метод эксперимента и тестирования.

Методологическая позиция практического психолога, психолога образования предполагает понимание психологического метода исследования,

коррекции, развития в контексте той или иной теории, поскольку на нее опирается интерпретация полученных результатов.

Определенная часть методологии связана с философией и мировоззрением, поэтому важным представляется соотношение понятий науки, философии, мировоззрения.

Наука, философия и мировоззрение

**Нау́ка** – это сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой базе, синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной целью прогнозирования. Теории и гипотезы, подтверждаются или опровергаются опытами и фактами, формулируются в виде законов, закономерностей природы или общества [226].

Нау́ка – это «сфера человеческой деятельности, результатом которой является новое знание о действительности, отвечающее критерию истинности» [72]. Наука как система знаний и научное знание как результат научной деятельности характеризуется достоверностью, систематичностью и полнотой.

Наука как деятельность характеризуется методом. Метод научного исследования отличается от других способов получения знания, (таких как откровение, интуиция, вера, умозрение, обыденный опыт).

В XIX веке О.Конт предложил концепцию развития человеческого знания состоящую из трех последовательно сменяющихся одна другую *формы знания:*

— религиозное знание – основанное на традиции и индивидуальной вере;

— философское знание – основанное на интуиции автора той или иной концепции, рациональное и умозрительное по своей сути;

— позитивное знание – научное знание, основанное на фиксации фактов в ходе целенаправленного наблюдения и эксперимента.

О.Конт полагал, что человечество последовательно меняет формы знания, вырастая из них, как подросток из старой одежды. Старые формы знания (религия и философия) должны неизбежно отмереть, уступив место позитивному знанию.

Однако, несмотря на торжество позитивного знания, XX и XXI век не отверг ни религии, ни философского знания. Следовательно, речь идет не об умирании форм знания, а о доминировании той или иной формы знания в ходе развития цивилизации.

Метод научного исследования рационален, наука опирается на экспериментальный метод, который вырабатывается и признается в научном сообществе как норма исследования, претендующая на научность, прежде всего, научность результатов (полнота, достоверность, объективность, систематичность).

Наука – одна из форм общественного сознания, которая включает в себя как деятельность по получению нового знания, так и ее результат – сумму знаний, лежащих в основе *научной картины мира*. Непосредственные цели научного исследования – *описание, объяснение и предсказание* процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения, на основе открываемых ею законов. Новое знание в науке должно отвечать *критерию истинности*. Именно истинность стоит на первом месте. Практичность, полезность, эффективность научного знания считаются производными от его истинности.

Результатом научного исследования является научное рациональное знание, отвечающее строгим требованиям формально-логического описания самого знания, методов его получения, используемого инструментария, критериев для оценки истинности и включенное в контекст той или иной научной теории. Полученные научным методом описания, объяснение реальности, прогнозы выражаются в виде текстов, структурных схем, графиков или графической записи, формул.

Таким образом, научное исследование в отличие от стихийных форм познания окружающего мира и внутреннего мира человека, основано на норме научной деятельности – научном методе. Психология – это система научного знания о человеке, его субъективном мире, знание об объективных закономерностях, законах и механизмах возникновения, функциях и развития психики и сознания человека, которое добывается *научным методом*.

## 1.2. Специфика научного знания. Исторические этапы развития науки

**Научное знание** – это рациональное знание, отвечающее строгим требованиям логического (формального) описания самого знания, методов его получения, используемого инструментария, критериев для оценки истинности и включенное в контекст той или иной научной теории.

Формы представления научного знания, эталоны научности, нормы и средства исследовательской деятельности исторически относительны и развиваются вместе с развитием культуры и общественного сознания в целом.

Рассмотрим стадии развития науки. Выделяют следующие стадии развития науки:

1) ***замкнутая теоретическая наука*** (учение Пифагора) – научное знание выступает в форме особой новой реальности идеализированных сущностей, прежде всего чисел и идеализированных сущностей. Научное знание самоценно, и его задачи не связаны с запросами практики.

2) ***Фактуально-описательная наука*** (система научного знания Аристотеля) – изучение реальных объектов в окружающем человека мире, их классификация и систематическое описание. Натуралистичность проявлялась в том, что изучаемый объект понимался как независящий от акта познания.

3) ***наука Нового времени (17 в.)*** – элементы, факты науки не любые чувственно воспринимаемые события, а особые, истолкованные в контексте определенной теории.

Теоретические конструкты и научные модели, в которых отражены существенные стороны и связи реальных объектов; эти модели строятся на допущениях и идеализациях (прямолинейное движение, пустое пространство, абсолютный вакуум). Взаимодействие с реальным объектом опосредствовано идеальным объектом (теоретическим конструктом).

В основе *первой научной революции* лежало соединение математических методов с эмпирическими исследованиями, что привело к возникновению теоретической науки – классической.

4) ***Классическая наука (естествознание)*** – система знаний и способов его получения, построенная на *абстракции познающего субъекта, вынесенного за пределы самого процесса познания* и познаваемого объекта. Мир – как совокупность атомов, существующих в пустом пространстве рядоположенно с человеком. Факты и элементы реальности вещественны и субстанциональны, они отделены от субъекта и друг от друга.

*Вторая научная революция* (18 – 19 в.) – происходит дисциплинарная дифференциация идеалов и норм научного знания, научные знания стали превращаться в товар (рефлексия – как онтологизм).

*Третья научная революция* конец 19 – начало 20 в. открытие электричества, электромагнитных полей, элементарных частиц и др. Изучение связи между объектами.

5) ***Неклассическая наука*** – система знаний и способов их получения, основанная на представлениях, что сам процесс и продукты познания нельзя абстрагировать от процедур и средств (включая научные теории) познания.

Вопрос «какова реальность сама по себе» лишен смысла. Любое свойство любого объекта не принадлежит ему, а всегда проявляется только во взаимодействии с др. объектом. Таким новым объектом является **человек** как субъект познавательной деятельности и его сознание. Научная картина мира – совокупность всех свойств, обнаруживаемых миром в ходе познавательного взаимодействия с субъектом познания (рефлексия – как «гносеологизм»). *Предмет и метод не отделены друг от друга*, предмет не существует, пока не начинает изучаться.

6) ***Постнеклассическая стадия развития науки*** (началась в конце 20 в.) – современная стадия в развитии научного знания, добавляющая к идеалам неклассической науки требования учета *ценностно-целевых установок ученого и его личности в целом*. Эти требования не только не противоречат идеалам объективности научного знания, но и *являются его условием*. Идея истинности познания уходит на задний план. Вместо отбрасывания неправильных теорий – поиск новых смысловых контекстов. Используются вненаучные средства, такие, как миф, религия, игра (В.С.Степин, 2000**).**

**Филосóфия** (от др.- греч. – любовь к мудрости) – особая форма познания мира, вырабатывающая систему знаний о наиболее общих характеристиках и

фундаментальных принципах реальности (бытия) и познания, бытия человека, об отношении человека и мира. К задачам философии на протяжении ее истории относились как необходимости изучения всеобщих законов развития мира и общества, самого процесса познания и мышления, а также нравственных категорий и ценностей [145]. К числу основных философских вопросов, например, относятся экзистенциальные вопросы человека: «Познаваем ли мир?», «Существует ли Бог?», «Что такое истина?», «Что такое хорошо?», «Что есть Человек?», «Что первично – материя или сознание?» и другие.

**Мировоззре́ние** (от нем. weltanschauung) – система «взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции» [198, с. 375]. Мировоззрение как совокупность взглядов, оценок, принципов и представлений, определяющих понимание мира и места в нем человека, определяет жизненные позиции и программы реального поведения и действий людей. Мировоззрение придает деятельности человека целенаправленный и осмысленный характер.

Мировоззрение практического психолога образования – это система осознанных убеждений, знаний, компетенций. Квалифицированный практический психолог понимает сложность предмета своего исследования и воздействия на индивидуальность, прежде всего, отдает себе отчет, почему и зачем он поступает так, а не иначе, осознает свою ответственность за развитие, жизнь и судьбу детей и взрослых, с которыми связан в своей профессиональной деятельности.

## 1.2. Значение методологического знания

*Значение методологического знания для науки*

Главная роль методологического знания в науке – рефлексивная. Методология играет роль интеллектуального средства, позволяющего ученому и практику осознать средства познания психической реальности, психосферы человека и адекватность, обоснованность их применения (рефлексивная позиция).

Выделяют два вида методологического знания – дескриптивную и прескриптивную (нормативную) методологию (Э.Г.Юдин, 1978).

***Дескриптивная методология*** выступает как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания и служит ориентиром в процессе исследования. Дескриптивная функция методологии реализует задачи теоретического, и эмпирического, теоретико-экспериментального *описания познаваемого объекта*, в том числе, в форме описания научных подходов, концепций, принципов, способов и средств деятельности.

К теоретическим основаниям, выполняющим дескриптивные функции, относятся: определение методологии; общая характеристика методологии как науки, ее уровни; методология как система знаний и система деятельности, источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в

соответствующей области; объект и предмет методологического анализа в области данной науки.

Дескриптивная методология охватывает исследования, имеющие характер ретроспективного анализа уже осуществленных процессов научного познания, опирается на рефлексию ранее пройденного пути познания. Методологический анализ ранее пройденных этапов развития науки выполняет целый ряд функций для развития научного познания. Это:

— катализация, стимулирование процесса научного познания. Эта функция методологического знания осуществляется за счет критического осмысления идей, имеющихся в культуре, анализа существующих научных теорий концепций;

— организация и структурирование научного знания как целого за счет его интеграции и синтезирования, за счет разработки общенаучных средств форм познания общенаучных понятий, категорий, методов, подходов, а также за счет выделения философско-мировоззренческих принципов;

— выработка стратегии развития науки, оценка перспективности того или иного научного направления. Данная функция методологического знания становится особенно важной при планировании междисциплинарных исследований.

В российской философии и психологии второй половины XX в. крупнейшими специалистами в области дескриптивной методологии можно назвать Б.М.Кедрова, М.К.Мамардашвили, П.П.Гайденко, В.С.Степина, А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.

***Прескриптивная, или нормативная методология*** направлена на регуляцию деятельности психолога, создание *нормативных ориентиров для работы психолога* исследователя и практика. Нормативные основания охватывают следующие вопросы:

— научное познание в конкретной области знаний среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;

— определение принадлежности исследования к науке (характер целеполагания, выделение специального средств познания, однозначность понятий);

— типология исследований и знаний в определенной области;

— характеристики исследований, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задача, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики;

— логика исследования.

Нормативная методология играет роль предписаний и норм, направленных на решение ряда организационных проблем научно-исследовательской деятельности. Она выполняет три основных функции: обеспечивает правильность постановки проблемы (по форме по содержанию),

позволяет отобрать средства для решения уже поставленных задач и выстраивать и контролировать организационную сторону исследований [245].

Проблемы нормативной методологии в отечественной науке разрабатываются Н.Г.Алексеевым, О.С.Анисимовым, В.Н.Дружининым, П.Г.Щедровицким и др.

Разнородность дескриптивной и прескриптивной функций методологии приводит к необходимости их уровневой реализации в процессе психологического исследования. Эти функции определяют и разделение основ методологии науки на две группы: теоретические и нормативные.

*Значение методологического знания для психологии*

Методологическое знание для психологии особенно значимо, поскольку психология – это наука, которая занимает особое место в системе наук, кроме того это наука о самом познающем субъекте, наука, в которой познающий субъект и объект познания слиты.

В предложенной Б.М.Кедровым схеме психология занимает центральное место в треугольнике, образованном естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами, которые делятся в свою очередь, на социальные и философские (Б.М.Кедров, 1965, 1981).

Психология занимает особое место в системе научного знания, поскольку она стоит на пересечении естественных и гуманитарных наук, философии и социологии. Положение психологии в системе наук по Б.М.Кедрову и Ж.Пиаже представлено в приложении. Отсюда следует и сложность методологического самоопределения психологии, особой методологической позиции в деятельности психолога ученого и практика.

Наука – часть культуры, психология как наука связана с культурой. Мамардашвили считал науку в той мере, в которой «в ее содержании выражена и репродуцируется способность человека владеть им же достигнутым знанием универсума и источниками этого знания» [132, с. 42].

Психология как наука в значительной степени является культурным явлением, поскольку психологическое знание не может не быть социокультурным и культурно-историческим. Психологическое знание в свою очередь влияет на культуру людей, начинает определять представления человека о себе, своем внутреннем мире, мотивах, поступках. Методология психологии становится инструментом верификации знаний о человеке, которые принятые в культуре.

По мнению В.П.Зинченко одним из направлений психологии, воспринятых культурой и оказавших влияние на культурное творчество, является психоанализ (В.П.Зинченко,1997).

В качестве наиболее перспективных в этом плане общепсихологических подходов В.П.Зинченко называет культурно-историческую теорию Л.С.Выготского и теорию интеллекта Ж.Пиаже. Постепенно становятся достоянием культуры и некоторые направления практической психологии –

психотерапевтические теории, транзактный анализ, нейролингвистическое программирование. Однако вне методологической системы эти направления практической психологии могут применяться некорректно и иметь негативные последствия для человека. Методология практической психологии в целом и психологического просвещения в частности остается слабо разработанной.

Разработка методологического знания в сфере практической психологии остается актуальной. Психология молодая наука и существуют многочисленные попытки ученых построить логическое описание развития науки, выделить общие логико-философские закономерности ее развития. Сегодня необходимы средства, позволяющие оценить, насколько адекватны ее методы и насколько в принципе верны пути развития науки.

Историческое развитие отечественной психологии имеет свою кризисную специфику по сравнению с эволюционным развитием европейской психологии. Многие направления отечественной психологии, развивавшиеся в 20-х - начале 30-х гг. XX в., были уничтожены вместе с их создателями. Вспомнить хотя бы знаменитое постановление ЦК ВКПб от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», когда было наложено вето на развитие отечественной тестологии, это отставание ощутимо сегодня.

Направления, теории, подходы, на которые опирается современная психология, разнообразны и порой противоречивы. Методологическую позицию практического психолога можно обозначить как эклектическую, в ней наблюдается смешение, соединение разнородных идей, взглядов, систем. Методологическое знание необходимо практическому психологу образования для осознанного интегративного использования разных теорий, категориальных систем и поиска подходов для соотнесения между собой разных подходов в построении целостного научно-практического исследования.

В последние годы внимание наиболее видных отечественных теоретиков психологии привлекают проблемы специфики психологии как науки, теоретико-методологические перспективы развития психологии, включение в психологические теории философского и духовного наследия прошлого. Примером таких исследований являются работы В.П.Зинченко, например, его работа «Живые метафоры смысла» о смысловых метафорах Э.Гуссерля, М.Вебера, Г.Г.Шпета, М.М.Бахтина, а также поэтических метафорах А.Белого, О.Э.Мандельштама, И.А.Бродского. Смысл рассматривается не как понятие, а как концепт культуры [85].

В.П.Зинченко выделяет «специфические черты отношений» между психологией и методологией в широком смысле этого слова. Главное состоит в том, что психология относится к числу наук о человеке, поэтому исходные принципы психологического исследования и его результаты как правилоимеют ярко выраженную мировоззренческую окраску, они часто напрямую связаны с представлением о сущности человека и его отношения к миру [84].

В современном российском образовании, находящемся в состоянии перманентного реформирования, происходит осознание и возвращение ему роли социокультурного медиатора, источника социального и культурного

творчества. Так, сегодня в образовании происходит активная интеграция гуманистической, личностно ориентированной и развивающей моделей воспитания и обучения с субъектно-деятельностной, системно-субъектной парадигмой и психологией субъекта.

### 1.4. Уровневая структура методологического знания в психологии

Методологическое знание имеет уровневую структуру. В исследованиях представлены различные подходы к выделению уровней методологии (В.А.Ядов, Г.М.Андреева, В.Н.Дружинин др.).

Так, в работах В.А.Ядова выделяются следующие уровни методологии исследования: философский – подход к общенаучному знанию, общая методология – принципы, методы, способы, подходы к получению знания в науках, частная методология – совокупность знаний, методов и средств исследования, накопленных в конкретных науках (В.А.Ядов, 1987).

В.Н.Дружинин рассматривает пять уровней: методологический подход – точка зрения на объект изучения, принципы общей стратегии; организация исследования – построение системы исследовательских процедур и операций в определенной последовательности и форме; метод – путь познания, опирающийся на ранее полученные научные знания и принципы; методологический прием – конкретное проявление определенного метода; методики – совокупность методов и приемов исследования, порядок их применения и интерпретации полученных с их помощью результатов (В.Н.Дружинин, 1997).

В отечественной психологии часто применяется структурная четырехуровневая модель методологического знания: уровень философской методологии; уровень общенаучной методологии; уровень конкретно-научной методологии; уровень процедуры и техники исследования (В.Н.Садовский, 1980; Э.Г.Юдин, 1978; В.П.Зинченко, 1983).

Дадим краткую содержательную характеристику данным уровням исследования применительно к психологии.

**Уровень философской методологии** представляет собой философские знания о наиболее общих принципах познания и категориального строя науки в целом. Так, диалектический и метафизический методы, два наиболее древних философских метода в настоящее время представляют собой систему всеобщих, универсальных принципов и приёмов, которые задают генеральную стратегию исследования. Диалектика представляет идею развития в науке, выражает принцип движения, изменения целостных систем.

Философский уровнь методологии исследования Э.Г.Юдин связывает с осуществлением конструктивной критики научного знания с точки зрения условий и границ его применения, адекватности его методологического фундамента и общих тенденций его развития; мировоззренческой интерпретация результатов науки (какая картина мира лежит в основе базовой методологической позиции) [84,с. 24].

Философские знания и принципы являлись исторической основой психологического знания, поэтому значительная часть философских знаний входит в структуру методологического знания психологии. Общей методологией научного познания выступает диалектика, категории и законы диалектики. В психологическом исследовании используются категории диалектики: сущность и явление, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность, содержание и форма, единичное, особенное и общее; законы и принципы диалектической логики – система базовых понятий, объединяющих все законы и категории диалектического метода в единую, целостную систему знаний; принцип материального единства мира (первичности материи и вторичности сознания); принцип развития; принцип диалектического отрицания; принцип диалектического противоречия; принцип причинности (каузальности); принцип единства и взаимопереходов качества и количества и др.

Исторически философия являлась основой развития научной психологии, психология как наука прошла философский этап своего развития и вобрала в себя базовые идеи, способы и принципы организации знания. Поэтому философская методология является неотъемлемой частью мировоззрения психолога, входит в его профессиональную культуру, является креативной базой для постановки и решения исследовательских и практических задач, определяет методологическую культуру практического психолога образования.

**Уровень общенаучной методологии** включает общенаучные принципы и формы организации исследования.

Когда говорят об общенаучной методологии, имеют в виду общенаучный подход и способ познания в исследовании, принимаемый ученым или практиком. Общенаучный уровень методологии отображает те научные модели, которые закладываются в основу научных исследований как нормативные.

Уровень общенаучной методологии получил развитие лишь в XX веке, когда естественно-научный, позитивистский идеал исследования был «примерен» и психологией.

К общенаучным понятиям, используемых в научных исследованиях, чаще всего относят такие понятия, как «информация», «модель», «структура», «функция», «система», «элемент», «оптимальность», «вероятность» и др.

На основе общенаучных понятий и концепций формулируются соответствующие методы и принципы познания, которые и обеспечивают связь и оптимальное взаимодействие философии со специально-научным знанием и его методами. Общенаучные логические методы познания используются в любом исследовании – это методы анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, обобщения, индукции, дедукции и аналогии.

К числу общенаучных принципов и подходов относятся системно-личностный и структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, моделирование, формализация и ряд других. Общенаучная методология формулирует наиболее общие принципы, которые осознанно или неосознанно

применяются в психологическом исследовании. К уровню общенаучной методологии относятся содержательные философские концепции: концепция ноосферы В.И.Вернадского; общая теория систем Л. фон Берталанфи, синергетика Г.Хакена и др.; общенаучные принципы научно-психологического исследования (системности, развития, детерминизма, историзма); логическая организация и формализация специально-научного содержания; собственно методологические или логико-методологические концепции; структурно-функциональный, системный и логический анализ. Методологию системного проектирования Г.П.Щедровицкого также относят к уровню общенаучной методологии в психологии (Д.В.Лубовский, 2007).

Законы и принципы диалектической логики - система базовых понятий, объединяющих все законы и категории диалектического метода в единую, целостную систему знаний. К общенаучным диалектическим принципам психологического исследования относят принципы диалектической логики: принцип восхождения от абстрактного к конкретному (синтез, дедукция) и обратный ему способ восхождения от конкретного к абстрактному (анализ, индукция); принцип единства исторического и логического; принцип единства логики, диалектики и гносеологии (теории познания); принцип относительности; принцип дополнительности и др.

Психология основывается как на философских, так и общенаучных принципах: материального единства мира (первичности материи и вторичности сознания); единства и борьбы противоположностей; диалектического противоречия и диалектического отрицания; единства качества и количества, перехода количественных изменений в качественные; объективности, всесторонности, единства исторического и логического; единства содержания и формы; единства явления и сущности; принципа отражения и др. На базе всеобщих, философских, общенаучных принципов сложились базовые принципы психологии: принцип детерминизма, системности, развитии, а также конкретно-научные принципы: единства внешних воздействий и внутренних условий, активности сознания и личности, единства психики и деятельности, личностного подхода, и др.

**Уровень конкретно-научной методологии** применим к конкретной науке и специфическим для нее познавательным задачам. На данном уровне методологического исследования философские и общенаучные принципы конкретизируются и преобразуются применительно к данной науке и той реальности, которую она изучает. Среди тех, кто оказал огромное влияние на методологию психологической науки и практики, были В.Вундт, З.Фрейд, К.Левин, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Г.Оллпорт, Дж.Келли, а в наше время – Р.Стернберг. Так, сегодня мы применяем принцип холизма в психологии, принцип единства личности и среды (К.Левин); идеи культурно-исторической, опосредствованной природы психики, высших психических функций, системно-смыслового строения сознания, генетико-моделирующего эксперимента (Л.С.Выготский); принцип равновесия ассимиляции и аккомодации в развитии интеллекта (Ж.Пиаже) и др.

Уровень конкретно-научной методологии означает адаптацию общенаучных категорий и принципов применительно к конкретной научной области. Так, принцип деятельности в социальной психологии адаптируется к основному предмету своего исследования – группе, и предполагает понимание деятельности как совместной социальной деятельности людей, в ходе которой возникают особые связи, отношения, коммуникации; субъектом деятельности является группа, а атрибутами субъекта деятельности являются групповые потребности, цели, мотивы и т.д.

**Уровень процедуры и техники исследования** связан непосредственно с исследовательской практикой. Данный уровень методологии представляет собой нормы и требования к приемам проектирования и проведения научно-исследовательской и научно-практической деятельности. В научно-исследовательской психологии к нему относятся, например, нормы проведения экспериментально-психологических исследований и классификации видов эксперимента (Р.Готтсданкер, 1982; В.Н.Дружинин, 2002); требования к разработке психодиагностических методов и их классификации (Л.Ф.Бурлачук, 1998). В меньшей степени методологические нормы присутствуют в практической психологии, однако, классические методы, инструментарий, стандартизированные методики и процедуры используются в практике, например, метод свободных ассоциаций (З.Фрейд); ассоциативный эксперимент (К.Г.Юнг); генетико-моделирующий эксперимент (Л.С.Выготский); клиническая беседа (Ж.Пиаже) и др.

*Вопросы по теме:*

1. Сравните определение понятия «методология» в широком и узком смысле.
2. Какова исследовательская область методологии науки?
3. В каких двух аспектах выступает методология как отрасль научного познания? В чем отличия данных сфер методологии? Каковы их задачи?
4. В чем, на ваш взгляд, состоит методологическая позиция психолога образования? Зачем нужна методология практическому психологу?
5. Сравните науку, философию и мировоззрение как сферы человеческой деятельности. В чем специфические отличия?
6. Какие формы знания предложил О.Конт и какова его концепция развития человеческого знания?
7. В чем состоит специфика научного знания и каковы исторические этапы развития науки?
8. Каково значение методологического знания для науки?
9. Какие виды методологического знания выделяет Э.Г.Юдин? Каковы функции данных видов методологического знания в методологии науки?
10. Какие варианты выделения уровневой структуры методологического знания в психологии существуют? Приведите примеры.

11. Каково значение методологического знания для психологической науки?

12. Определите базовые понятия методологии науки. Какую роль в научном и научно-практическом психологическом исследовании они играют? Какова их роль в методологическом самоопределении психолога?

13. Определите понятия: фактология, онтология, гносеология, когнитология, методология, эпистемология. Какие основные проблемы огранизации и развития знания они решают?

*Задания по теме*

1. Постройте сравнительную таблицу соотношения психологии с другими науками, используя место психологии в системе наук по Б.М.Кедрову, Ж.Пиаже и других исследователей.

2. Проанализируйте отличия научно-психологического знания от обыденного. Результаты представьте в сравнительной таблице.

*Литература по теме*

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука. – 1977. – 380 с.

2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд- во ЛГУ, 1968. – 339 с.

3. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.

4. Кедров Б.М. О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук (в контексте трудов Л.С.Выготского) / Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология: Тез. докл. науч. конф. М. – 1981. – С. 72-76.

5. Кедров Б.М. Классификация наук: В 2-х т. / Б.М. Кедров. – М., 1965. – Т. 2. – С. 218

6. Корнилова, Т.В., Смирнов, С.Д.Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

7. Лубовский, Д.В. Введение в методологические основы психологии: Учеб. Пособие / Д.В.Лубовский. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с.

8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. — Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с. — (Мир энциклопедий).

9. Петровский, А.В. Ярошевский, М.Г.Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

10. Спиркин, А.Г. Мировоззрение / А.Г. Спиркин // Философский энциклопедический словарь. – М. – 1983. – С. 375-376.

11. Уайтхед, А. Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс. – 1990. – 716 с.
12. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391с.
13. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – СПб. Питер, 2002. – 320 с.

# ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ

## 2.1. Теория и парадигма в психологии

Методология – особая форма знания о научном знании, которая обозначается большинством методологов как рефлексия, самосознание науки. Методология науки *определяет и включает в себя анализ оснований научного познания*: методов и методик; внешние и внутренние факторы познания; критическую оценку получаемых наукой знаний; исторически конкретные пути, направления и способы организации научного познания; совокупность общих принципов, способов организации, построения научного исследования; стандарты достоверности полученного знания.

Важнейшими понятиями методологии науки являются понятия «*теория*» и «*парадигма*», поскольку последние представляют собой наиболее широкие обобщенные формы организации знания, способы построения и достижения результатов исследования.

Теория является результатом познания, представляет собой внутренне непротиворечивую систему знаний о части реальности и позволяет описывать и объяснять реальность, предсказывать на основе законов процессы и явления. Теоретическое объяснение действительности связано с открытием таких форм знания как: законы, закономерности, классификации и типологии, модели, схемы, гипотезы и др.

В психологической науке существуют различные подходы к пониманию структуры теории.

А.В.Юревич в структуре теории выделяет центр (базовые идеи и утверждения) и периферию (вспомогательные по отношению к ним опыт и когнитивные конструкции) [252].

Согласно В.Н.Дружинину теории включают следующие компоненты (структура научной теории):

— исходная эмпирическая основа (факты, эмпирические закономерности);

— базис – множество первичных условных допущений (аксиом, постулатов, гипотез), которые описывают идеализированный объект теории;

— логика теории – множество правил логического вывода, которые допустимы в рамках теории;

— множество выведенных в теории утверждений, которые составляют основу теоретического знания [73].

Структура теории по В.С.Степину включает «фундаментальную теоретическую схему» и «вспомогательные теоретические схемы» [201].

В стандартную базовую структуру теории входят следующие компоненты. Центральными компонентами являются: общий образ психологической реальности; центральная категория; соответствующий феномен; набор

основных понятий; сетка отношений между ними; основные утверждения [201, с. 188].

Проблему вариантов классификации психологических теорий рассматривает М.И.Яновский. В качестве оснований классификации он обозначает: вид интроспекции; подход к локализации причин психических явлений и предполагаемую картину мира в парадигмальных психологических теориях (бихевиоризме, фрейдизме, гештальт-психологии и др.). Соответственно он выделяет три варианта классификации теорий [258].

Обобщенная структура как основа классификация психологических теорий построена А.В.Юревичем и представлена в его работе «Структура психологических теорий» [252].

Сегодня имеются продуктивные попытки оценки конструкции психологических теорий в рамках гуманитарной пардигмы. В.Ф.Петренко в статье «Базовые метафоры психологических теорий» представляет специфику той или иной теории через ментальные установки, имплицитные модели, базовые метафоры (модели мира), определившие содержание, структуру и метод. Автор анализирует «социальную ситуацию» создания теории: социальный запрос, атмосфера и ценности в обществе, научном сообществе как факторы теоретического обобщения психологического знания в форме «востребованных» моделей мира и человека в нем [157].

## 2.2. Парадигма и парадигмальный статус психологии

Методологическое самоопределение психологии сегодня строится на использовании понятия «парадигма». Первично это понятие ввел Томас Кун [107].

*Парадигма* (по Т.Куну) – это общепризнанный эталон, пример научного исследования, включающий закон, теорию, их практическое применение, метод, оборудование, – это правила и стандарты научной деятельности, принятые в научном сообществе сегодня, до очередной научной революции. Научная революция ломает старую парадигму, заменяя ее новой.

Парадигма (от греч. «пример, образец») представляет собой совокупность теоретических и методологических предпосылок (образцов и ценностных установок, принципов, норм и правил), определяющих характерный тип исследования и его основные направления в конкретном историческом периоде.

Парадигма определяется и как совокупность фундаментальных достижений в данной области науки, задающих общепринятые образцы, примеры научного знания, проблем и методов их исследования, признающихся в течение определенного времени научным сообществом как основа его исследовательской деятельности.

Парадигма предписывает *определять* цели научного познания (подлежащие установлению факты, закономерности, законы, механизмы и др.); способы достижения этих целей (гипотезы, методы, методики, инструментарий, аппаратура, приемы обработки и обобщения фактического материала); систему

критериев оценки достоверности исследования как принятым требованиям обоснованности выводов, истинности результатов (математическим, статистическим критериям, критериям достоверности и надежности); нормы и правила соответствия всех компонентов исследования.

Понимание парадигмы в контексте психологической науки приводит Т.Н.Беркалиев. Это, во-первых, коллективно установленный ряд аттитюдов, ценностей, процедур, техник, которые формируют общепризнанное направление в науке в определенный период времени; во-вторых, это теоретическая модель, которую разделяют ученые и практики данной сферы, которая включает согласованные методы исследования, нормы доказательства, опровержения, а также процедуры экспериментальной проверки [29].

Выделяют такие периоды развития науки, которые связаны со стабильностью и нестабильностью парадигмы [107].

Нормальная наука – это стадия развития научного знания, на которой в основном осуществляется накопление и систематизация знания в рамках сложившейся парадигмы и разработка парадигмальной теории в целях разрешения некоторых оставшихся неясностей и улучшения решения проблем, которые ранее были затронуты лишь поверхностно.

Экстраординаторная наука – это наука на стадии острого кризиса, когда аномалия ее развития становится слишком явной и признается большинством исследователей в этой области. Любой кризис начинается с сомнения в парадигме и постепенного расшатывания правил нормального исследования. Научные революции – это некумулятивные периоды развития науки, когда в результате кризиса старая парадигма замещается целиком или частично новой.

Помимо парадигмы есть и другие методологические категории, такие как, исследовательская программа (И.Лакатос), тема (В.Холтон), исследовательская традиция (Л.Лаудан). Однако, в психологии последнее время (десятилетие) закрепилось понятие парадигмы.

В результате применения к психологии соответствующего понятийного аппарата сформировались три позиции относительно ее методологического, парадигмального статуса [249].

*Первую позицию* обозначил сам Т.Кун. Он считал, что в психологии, как и в других гуманитарных науках, дисциплинах, настоящая парадигма еще не сформировалась, единая парадигма как интегративное начало психологического знания еще не сложилась и это *допарадигмальная* область знания.

Согласно *второй позиции,* еще недавно доминировавших в психологии в ней существует несколько парадигм. Эти парадигмы существуют как принципиально различные варианты понимания психического, подходов к его изучению и способов получения знания, критериев его истинности и верификации. Они задают модели человека и подходы к его изучению. Базовые парадигмы психологии соответствуют основным психологическим теориям, таким как бихевиоризм, когнитивизм и психоанализ. Отсюда психология – *мультипарадигмальная наука*. В основе отождествления психологических

теорий с парадигмами лежал тот факт, что все они больше, чем теории. Каждое из направлений, (бихевиоризм, когнитивизм и психоанализ) не только объясняет психологическую реальность, но и задает свои правила ее изучения и интерпретации фактов, а также имеет свои специальные методы и инструментарий.

К классическим отечественным парадигмам относят культурно-историческую парадигму (Л.С.Выготский), а также деятельностную, субъектно-деятельную парадигму (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). К современным активно развивающимся парадигмам психологического исследования относят психологию субъекта (А.В.Брушлинский, 2003). Психологическое сообщество разделяет вторую позицию.

*В третьей позиции* психология обозначается как внепарадигмальная область знания и парадигмальная логика развития знания, разработанная в естественных науках, к ней неприемлема (А.В. Юревич, 2008).

Тем не менее, психология как научная дисциплина с момента рождения ее как науки, методологически идентифицируется с *позитивистской (естественно-научной) и гуманитарной парадигмами* (Б.Ф.Ломов).

Позитивистская парадигма в психологии базируется на позитивизме – направлении философской мысли, которое переоценивает роль непосредственного опыта и требует прямой эмпирической проверки каждого отдельного утверждения, принижая роль теоретического знания. Эмпиризм и логика высказываний являются при этом основными критериями научного знания.

Позитивистская (естественно-научная) парадигма (методология) стала идеалом научной психологии на рубеже XIX-XX века. Становление ее связано с работами В.Вундта и его научной школы. Позитивистская парадигма в психологии предполагает приоритет фактов, полученных в эксперименте, в строго заданных и контролируемых условиях.

Взяв за образец естественно-научный эксперимент, психологи конца XIX – начала XX века перенесли основные требования к эксперименту на почву психологии. В научной психологии проблема становления парадигмы отражена в работах В. Вундта и его научной школы. Взяв за образец естественнонаучный эксперимент, психологи конца XIX – начала XX в. перенесли основные требования к экспериментальному методу на почву психологии

До сих пор, какие бы претензии ни выдвигались противниками научно-лабораторного эксперимента, на принципы организации естественно-научного исследования ориентируются психологи, если стремятся к идеалу научности.

В обозначенное нами время конца XIX - начала XX века эксперимент ассоциировался с идеалом объективности, научности. Знание, полученное в эксперименте, стало называться позитивным.

Таким образом, позитивное знание – это научное знание, основанное на фиксации фактов в ходе целенаправленного наблюдения или эксперимента.

Был сформирован позитивистский подход к получению истинного знания.

— научное знание базируется на твердых эмпирических фактах;

— теории выводятся из фактов (и, следовательно, вторичны по отношению к ним);

— наука развивается посредством накопления фактов;

— поскольку факты формируют основания нашего знания, они (факты) независимы от теорий и имеют самостоятельное значение;

— теории (или гипотезы) логически выводятся из фактов посредством рациональной индукции;

— теории (или гипотезы) принимаются или отвергаются исключительно на основе их способности выдержать проверку эмпирическим опытом.

Большинство исследований в психологии базировалось именно на таком образе науки. Этот образ М.Махони назвал сказочным. Позитивистский образ науки стал постепенно вытесняться иным. Появляется иная модель получения знания. Новый образ научного познания (неопозитивизм и постпозитивизм) оформился в трудах таких исследователей естественных наук как Т.Кун, И.Лакатос, П.Фейерабенд, У.Селларс, М.Полани. Они указывали на то, что, *во-первых*, в действительности теории обладают достаточной независимостью от фактов; и более того, сами определяют, что считать таковыми; *во-вторых*, теории принимаются и отвергаются под влиянием не только эмпирического опыта, но и социальных обстоятельств; *в-третьих*, научное знание не строится посредством рациональной индукции; процесс познания находится под большим влиянием особенностей познающего субъекта и т.д.

### 2.3. Естественнонаучная и гуманитарная парадигма в психологии

Противостояние естественно-научной (позитивистской) и гуманитарной парадигмы в психологии, которые полагают и отстаивают разные модели психики, личности человека, подходы и методы его изучения, наблюдается с начала прошлого века.

Л.С.Выготский отмечал, что в психологии с начала ее зарождения доминировал естественнонаучный подход. При всех его несомненных достоинствах, он показал его несостоятельность в вопросах исследования «вершинной» психологии человека, его сознания как системы смыслов и значений, его ценностей и переживаний.

Более того, основной причиной кризиса современной психологии, по мнению большинства психологов, является преимущественное использование в изучении психического естественнонаучного подхода, в основе которого лежит рациональное познание действительности, использование психометрических, аппаратурных методов (А.В.Юревич, 2000, 2001, 2003). Идиографические методы, направленные на исследование индивидуальности, субъективности, являются уделом практических психологов высокого класса и используются в меньшей степени в силу сложности и х обработки и интерпретации.

Современная отечественная психология преимущественно сориентирована на естествознание, на объективность, на измерение и эксперимент как на идеал научности (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев). Советская психология развивалась в большей степени как академическая наука, в последние десятилетия в рамках психологической практики активно осваивается и развивается гуманистическая психология.

«Позитивистское перенапряжение» связано со стремлением психологов соответствовать естественнонаучным стандартам в области взаимодействия теории и эксперимента (А.В.Юревич, 2001). Как следствие стремления психологов к гуманитарной методологии, по мнению В.Н.Суркова, сегодня наблюдается широкое распространение «теневой методологии»: традиции формулировать гипотезы уже после проведения исследования; выводить их из полученных данных, а не из теорий; отбирать лишь «удобные» эмпирические данные и т.п. [215].

Таким образом, требования естественнонаучного стандарта в психологии не являются абсолютными. По мнению научно-психологического сообщества, психологический эксперимент и весь в целом комплексе психологических знаний должен строиться по гуманитарным канонам. По мнению большинства психологов, с точки зрения перспектив исследовательской деятельности именно в рамках гуманитаризации познания определяются по-настоящему сложные задачи, являющиеся достойным вызовом для научного сообщества.

В настоящее время ведутся дискуссии на предмет деления методологии психологии на естественно-научную (ей соответствует метод) и гуманитарную. И, соответственно, в психологии выделяются две парадигмы: естественно-научная и гуманитарная. Исследователи предлагают не противопоставлять эти две парадигмы, два метода, а нацеливают на поиск путей их интеграции. Психология – гуманитарная и естественная наука одновременно. Как естественная наука психология использует измерение и эксперимент, связанный с получением количественных данных, как гуманитарная наука психология использует идиографические методы, например, идиографически ориентированная психология народов В.Вундта.

Стремление психологии к естественно-научной методологии вызывает, по словам А.В.Юревича, «позитивистское перенапряжение психологии» (А.В.Юревич, 1999). Так, он приводит слова А.Г.Бермуса о необходимости перехода от антитезы естественно-научная (материалистическая) или гуманитарная (идеалистическая) психология к системному видению бытия человека в мире, соответственно достижениям как естественных, так и гуманитарных наук XX века.

Безусловно, мы не можем строить психологию как науку, ограничиваясь гуманитарными метафорами типа «личность», «самореализация», «духовность». Однако, оставаясь в рамках естественно-научного подхода, берущего начало от работ И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева, мы не можем объяснить огромное множество явлений психики, в том числе, которых та самая личность, вера, совесть, сострадание, нравственность и т.д.

Основной целью психологии является понимание другого человека как духовного и культурного феномена. Гуманистическая направленность психологии предполагает не просто понимание, а активный диалог исследователя и исследуемого объекта. Основными причинами, препятствующими оформлению психологии в качестве естественной науки, выступают: духовный характер происхождения человека, рефлексивность, активность, субъектность человека. Человек выступает прежде всего как духовная ценность, а не как «объект исследования». Л.С.Выготский писал о расколе между «естественнонаучной» и «понимающей» («объяснительной» и «описательной») психологией [58]. Однако, гуманитарная парадигма в психологии, ее соотношение с естественно-научной парадигмой не отрефлексированы до конца и сегодня.

В области практической психологии и в психологии образования сегодня широко используется классификация парадигм Г.А.Ковалева [96].

Г.А.Ковалев предложил различать следующие парадигмы анализа психики и ее регуляции:

1. *«Объектная», или «реактивная» парадигма*, в соответствии с которой психика и человек в целом рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий.

2. *«Субъектная», или «акциоиальная» парадигма* основана на утверждении об активности и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект, скорее, сам как бы оказывает преобразующее воздействие на поступающую к нему извне психологическую информацию.

3. *«Субъект-субъектная», или «диалогическая» парадигма*, когда психика выступает в качестве открытой и находящейся в постоянном взаимодействии системы, которая обладает внутренними и внешними контурами регулирования. Психика в этом случае рассматривается как многомерное и «интерсубъектное по своей природе образование» [96].

Классификация психологических парадигм Г.А.Ковалева является признанной в практике психологической службы образования и в образовании в целом, поскольку отражает интерактивный, интерсубъектный и гуманистический характер образовательной практики.

Выделение и противопоставление субъектной и объектной парадигм в образовании является сегодня традиционной для педагогической психологии. Конкретное определение и анализ субъектной и объектной парадигмы как методологической деятельности практического психолога представлено в работах Г.А.Берулавы (Г.А.Берулава, 2003, 2009). Однако разработка субъектной и субъект-субъектной прадигмы как основы психологической практики в образованиию нуждается в дальнейшей разработке.

В то же время сегодня наряду с личностно-ориентированной парадигмой (Г.А.Берулава) в качестве парадигмы сегодня активно используется психотехнический подход как отражение практической ориентации в

психологии (Ф.Е.Василюк, Г.А.Ковалев), который в значительной степени сориентирован на естественно-научные идеалы.

Таким образом, поиск новых парадигм в психологии связан с кризисным состоянием ее методологических оснований.

## 2.4 Базовые понятия методологии науки

Базовыми понятиями методологического анализа в научном исследовании являются *предмет исследования, объект исследования и познавательная ситуация.*

Определение предмета и объекта является первым шагом в разработке программы исследования.

*Предмет* исследования – наиболее значимые с теоретической или практической точки зрения аспекты психологической реальности, подлежащие изучению, а также средства, методы ее изучения.

Предмет конкретного психологического исследования является частью предмета психологии как науки. Для психологии предмет науки – системообразующая исследование категория, поскольку от понимания предмета (как от краеугольного камня) зависит построение всей системы научного знания.

Предмет исследования в психологии – психологическое явление - понимается как целостность, изучаемая во всех своих связях и отношениях, в своем функционировании и динамике. В истории психологии в разных психологических школах и направлениях предметом становились акты сознания, мышления и бессознательное, поведенческие проявления, действия, деятельность, гештальты и др. Проблема предмета на протяжении прошлого века и сегодня является главной повесткой дня по проблеме преодоления кризиса психологии (Л.С.Выготский, 1982; В.А.Мазилов, 2010; Е.Ю.Патяева, 2013 и др.).

В структуру предмета входят объект изучения, исследовательская задача, система методологических средств, последовательность их применения (В.П.Зинченко, С.Д.Смирнов, 1983).

Специфика познавательной ситуации в психологии носит субъект-субъектный характер, и предполагает связность исследователя и испытуемого в ситуации психологического исследования.

Первым в истории психологии как самостоятельной науки общепсихологическим подходом стал ассоцианизм, где главным методом исследования была аналитическая интроспекция. Впоследствии в психологии появилось объективное наблюдение и эксперимент, такие средства исследования как базовые понятия науки и концептуальные модели, с помощью которых дифференцируется предмет, объект исследования и формулируется проблема, принципы и методы изучения объекта, средства получения эмпирических данных, включая технические средства.

Щедровицкий Г.П. понимает структуру научного предмета более детально и включает в предмет исследования (по Щедровицкому Г.П.):

1) факты, или единицы эмпирического материала;
2) средства выражения, среди которых окажутся языки разного типа, математические описания, системы понятий и др.;
3) методические предписания и системы мето-дик, фиксирующие приемы научно-исследовательской работы;
4) онтологические схемы, изображающие идеальную действительность изучения;
5) модели, репрезентирующие частные объекты исследования;
6) знания, объединяемые в теоретическую систему;
7) проблемы;
8) задачи научного исследования [240].

В структуре этапов исследования выделяются следующие этапы: постановка проблемы, построение и обоснование предмета исследования, построение теории и проверка полученных результатов и др.

Под *объе́ктом* иссле́дования понимают реальность, часть реальности, на которую направлено исследование. Объектом исследования становится явление, неизвестное ранее науке, какой-либо его аспект или часть, сторона, свойство, характеристика, особенности объекта, которые представляют интерес в плане изучения данной проблемы.

В.П.Зинченко пишет о том, что объект исследования «не просто некоторая часть внешней реальности, на которую можно прямо указать. Для того, чтобы превратить объект как непосредственное наблюдаемую реальность в предмет науки, требуется выявить устойчивые и необходимые связи в данной области явлений и закрепить их в системе научных абстракций, а также отделить содержание объекта, независимое от познающего субъекта, от формы отражения этого содержания… Процесс построения объекта научного исследования невозможен без появления особой познавательной задачи, научной проблемы» [84, с. 25].

С другой стороны сама постановка научной проблемы возможна, если объект исследования наблюдаем, и в нем выявлены устойчивые и необходимые связи и закреплены в системе научных понятий.

Один и тот же объект может входить в предмет нескольких разных исследований и даже различных наук. Различные предметы при изучении человека строятся такими науками, как антропология, социология, психология, физиология, эргономика. Поэтому понятию предмета исследования противопоставляется не объект, а эмпирическая область — совокупность научных фактов и описаний, на основе которых развертывается предмет исследования [84, с. 61].

Методологический аппарат теоретико-экспериментального научно-психологического исследования (курсовой, спецсеминарской работы, выпускной квалификационной работы) строится на основе базовых понятий методологии.

В заключение отметим, что проблема предмета является краеугольной для науки, и особенно, психологии в силу совмещенности субъекта и объекта познания. Проблема предмета психологии обозначена в классической работе Л.С.Выготского, в которой он представляет «зерно той общей психологии», которая должна стать по его словам, принципом исследования психологии, «проверенным и пригодным для руководства». Проблему множественности предмета психологической науки в первой трети прошлого века он обозначает следующим образом: «Принять за первичное понятие психику, бессознательное, поведение – значит не только собирать три разные категории фактов, но и давать три разных способа объяснения этих фактов» [58, с. 300].

Необходимость единства предмета психологии, уточнение предмета психологии, в том числе психологии развития, возрастной и педагогической психологии сегодня особенно широко обсуждается в науке (И.С. Якиманская, 2006, М.А. Степанова, 2008, Е.Ю.Савин, А.Е.Фомин, 2008, В.А.Мазилов, 2006 идр.)

## 2.5. Общая характеристика и классификация методов психологического исследования

На уровне процедуры и техники исследования методология выступает как совокупность конкретных методических приемов исследования, методик, или собственно исследовательских методов психологии.

Этот уровень кажется наиболее важным, ведь методики позволяют получать конкретные факты. Однако методики не могут существовать отдельно без общенаучной и конкретно-научной методологии. Это значит, что методический прием анкета, тест, эксперимент всегда применяются в определенном методологическом и методическом подходе, контексте.

Рассмотрим различия понятий «метод» и «методика».

Метод (от греч. methodos – путь исследования, теория, учение) - это способ достижения исследовательской цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности. Методы научных исследований – это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Качество методов исследования, от того, насколько они валидны, надежны, репрезентативны, объективны влияет на достоверность результатов исследования. Методика – это некий алгоритм, процедура для проведения целенаправленного исследования, технология изучения, которая в отличие от метода ставит конкретные задачи и использует конкретные приемы.

Методы психологического исследования обнаруживают зависимость от основных теоретических принципов, реализуемых психологией, и конкретных задач, которые она решает. Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной регистрации, выявлении, фиксации психологических фактов, в накоплении эмпирических, опытных данных для

последующего теоретического анализа. Методами психологии называют основные приемы и средства познания психических феноменов и их закономерностей.

В.Н.Дружинин выделяет пять уровней психологических методов: уровень методики; уровень методического приема; уровень метода (наблюдение, эксперимент); уровень организации исследования; уровень методологического подхода.

Термин «метод» может применяться к любому из уровней, например, в психофизике есть метод средней ошибки; метод границ (уровень 2); в психодиагностике – проективный метод (уровень 2); в психосемантике – метод семантического дифференциала и методе репертуарных решеток (уровень 1); в психологии развития – психогенетический метод, в том числе, близнецовый метод (уровень 4).

В отечественной психологии существует несколько классификаций методов психологического исследования. Это классификации С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, М.С.Роговина, Г.В.Залевского.

Благодаря Б.Г.Ананьеву в отечественной психологии получила распространение классификация болгарского исследователя Г.Д.Пирьова.

Г.Д.Пирьов выделил как самостоятельные методы:

— наблюдение (объективное – субъективное, опосредованное – непосредственное);

— эксперимент (естественный, лабораторный, психолого-педагогический);

— моделирование;

— психологическая характеристика;

— вспомогательные методы (математические, графические, биохимические и др.);

— специфические методические подходы.

Критикуя классификацию Г.Д.Пирьова, Б.Г.Ананьев предложил свою классификацию. Б.Г.Ананьев рассматривает все методы психологии во взаимодействии с этапами научного исследования. Все методы Б.Г.Ананьев разделил на: организационные методы; эмпирические методы; способы обработки данных; интерпретационные методы. Б.Г.Ананьев выделяет следующие методы.

***1. Организационные методы.*** Данная группа включает сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы, которые применяются на протяжении всего исследования и представляют различные организационно-исследовательские подходы.

*Сравнительный метод* предполагает сопоставление изучаемых объектов по различным признакам, показателям. В сравнительном исследовании ставится задача – выявить особенности и различия, например, различия в уровне развития учащихся, в степени сформированности сплоченности детских коллективов, особенности поведения учащихся до и после формирующей программы.

*Лонгитюдный метод* предусматривает многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. Это позволяет определить индивидуальные личностные особенности учащихся, проследить динамику развития изучаемых свойств личности, например свойств мышления во время обучения, внимания и т. д. Занимает большое количество лет (5-7 лет). В педагогической психологии этот метод можно использовать при анализе устойчивости результатов до и после тренинга, формирующей программы.

*Комплексный метод* исследования заключается в рассмотрении объекта с позиций различных наук или с различных точек зрения. Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например между физиологическим, психологическим и социальным параметрами развития личности.

***2. Эмпирические методы,*** или методы сбора эмпирической информации. *Обсервационные методы* – данные наблюдения (описательный психологический исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта) и самонаблюдения (метод углубленного исследования и познания человеком актов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание, и т. п.).

*Эксперимент*: лабораторный, естественный, психолого-педагогический.

*Психодиагностический метод* (выявление и измерение индивидуально - психологических особенностей личности).

*Методы анализа процессов и продуктов жизнедеятельности* (или праксиметрические методы – методы, заключающиеся в изучении продуктов деятельности. Продуктами деятельности могут выступать дневниковые записи, архивные материалы, художе-ственные тексты и т. д. К разновидностям данного метода относят: *хронометраж* (проксиометрия) – измерение временем (измерение во времени той или иной активности); *профессиографию* (исследование человека в рамкахсоответствия и несоответствия профессии); *моделирование* – опосредованное исследование, при котором изучается не сам интересующий исследователя объект, а его модель, аналоговая, знаковая, символическая.

*Биографический метод* включает способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности – это метод исследования биографий, дневников, писем.

*Социометрический метод* (метод, исследующий климат, отношения в коллективе, статусное положение) – это наблюдение и эксперимент, психодиагностические методы (беседа, анкеты, тесты и др.). И наконец, к методы анализа процессов и продуктов жизнедеятельности относится *метод экспертных оценок.*

***3. Методы обработки данных.*** К ним относятся количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, его анализ) методы. Способы обработки данных – все методы и приѐмы обработки

эмпирических данных делятся на методы математической статистики (количественный анализ) и методы качественной характеристики полученного материала.

***4. Интерпретационные методы.*** Интерпретационные методы – это методы объяснения результатов. В данную группу входят генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т. п.) и структурный (выявление связи между всеми характеристиками личности) методы. К интерпретационным методам относят: генетический метод (анализ фаз развития в филогенезе и онтогенезе), когда материал интерпретируется в характеристиках развития, выделение фаз, стадий и критических моментов; структурный метод (анализ систем и типов межсистемных связей), когда строятся классификации, типологии, когда материал интерпретируется в характеристиках систем и типах связей между системами, образующими личность, социальную группу и т.д. Происходит поиск системообразующих факторов в классификациях; психолого-педагогические методы – интерпретация результатов с целью объяснить, как можно помочь достичь желаемых педагогических результатов.

Однако в этой классификации есть спорные вопросы, например: Почему моделирование оказалось эмпирическим методом? Чем практические методы отличаются от полевого эксперимента или инструментального наблюдения? Почему группа интерпретационных методов отделена от организационных методов?

Альтернативная классификация методов психологического исследования была предложена В.Н.Дружининым [73].

В.Н.Дружинин считает целесообразным выделить в психологии, (по аналогии с другими науками) три класса методов:

1) эмпирические методы, при которых осуществляется внешнее, реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования;

2) теоретические методы, когда субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта, (точнее с предметом исследования);

3) интерпретация и описание – при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическим представлением объекта (графиками, таблицами, схемами).

***1. Эмпирические методы*** предполагают непосредственное, внешне наблюдаемое взаимодействие субъекта и объекта исследования. К эмпирическим методам относят: деятельностные; коммуникативные (беседа, интервью); обсервационные (наблюдение, подразумевающее фиксацию внимания на событиях или явлениях и регистрацию того, что наблюдается); герменевтические, основанные на герменевтике, истолковании, понимании (например, понимание, как метод описательной психологии В.Дильтея); В.Н.Дружинин выделил также восемь «чистых» эмпирических методов (естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, инструментальное наблюдение, интроспекция, понимание, свободная беседа, целенаправленное интервью). Результатом применения эмпирических методов являются данные,

фиксирующие *состояние объекта* показаниями приборов, состояниями субъекта, памятью ЭВМ, продуктами деятельности и др.

***2. Теоретические методы*** предполагают мысленное взаимодействие исследователя с умозрительной моделью изучаемого объекта (предмета исследования). В данную группу входят: дедуктивный – метод восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный); индуктивный – метод восхождения от частного к общему, обобщения имеющихся данных; метод моделирования – метод конкретизации посредством аналогий, при котором в качестве аналога сложного объекта выбирается более простой и доступный для исследования. Особо В.Н.Дружинин выделяет моделирование, как метод, имеющий наибольшее значение для психологии. Результат применения теоретических методов представлен знанием о предмете в форме естественно-языковой, знаково-символической и пространственно-схематической форме.

***3. Методы интерпретации и описания***, при которых субъект исследования оперирует знаково-символическими представлениями объекта. Отличаются тем, что направлены не на постижение самого объекта, а на обработку полученных данных о нем, выраженных в знаковой форме. Результат применения теоретических методов представлен знанием о предмете в форме естественно-языковой, знаково-символической и пространственно-схематической форме. Наконец, *интерпретационно-описательные методы* – это «место встречи» результатов применения теоретических и экспериментальных методов и место их взаимодействия.

Данные эмпирического исследования, с одной стороны, подвергаются первичной обработке и представлению в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам теории, модели, индуктивной гипотезы. С другой стороны, данные эмпирического исследования, интерпретируются в терминах конкурирующих концепций на предмет соответствия гипотез результатам.

Продуктом интерпретации являются: факт, эмпирическая зависимость, а также опровержение или принятие гипотезы.

## 2.6. Базовые парадигмы психологии

***Ассоциативная психология***

Ассоциативная психология - направление в психологии, которое обладает всеми признаками парадигмальности. Ассоцианизм объединял целый ряд научных концепций и школ и стремился утвердить строго причинный подход к поведению и сознанию человека. В основу ассоцианизма легло представление об ассоциации (последовательность идей, возникающих в сознании, которая отражает порядок внешних воздействий на организм), которая становится принципом объяснения психического.

Ассоцианизм в своем развитии прошел ряд этапов выделения ассоциации как объяснительного принципа для отдельных психических явлений:

— этап классического ассоцианизма, когда были созданы целостные концепции психики, которая понималась как система механических связей (ассоциаций) между психическими элементами, в качестве коих рассматривались ощущения и представления;

— этап экспериментального и практического ассоцианизма, характерный попыткой ввести в основную концепцию фактор активности субъекта [264].

Классический ассоцианизм (Д.Гартли, Д.Юм, Дж.Милль) возник в середине 18 века, хотя сам термин «ассоциация», обозначение центральной категории ассоцианизма ввел Дж. Локк. И сама идея связи психических явлений просматривалась в процессах припоминания Платона и Аристотеля (одни образы вытягивают другие, являются продуктом ассоциации, то есть связывания); в понимании процессов овладения страстями Р.Декарта; в идее приобретения или накопления опыта Т.Гоббса; в объяснении движения мысли у Б.Спинозы; в схеме восприятия пространства Дж.Беркли.

В XVIII веке появляются завершенные схемы ассоцианизма: законы душевной жизни выводятся из связи или ассоциации, неделимых элементов психики, прежде всего ощущений и представлений. Используя механику И.Ньютона, Д.Гартли в своей теории рассматривает все движения психической жизни (ощущения, представления, разум, воля) как подчиняющиеся закону ассоциации по аналогии с законом всемирного тяготения. Д.Юм под ассоциацией понимал притяжение представлений, причем механическое. Сознание человека описывается через научные представления, которые взаимодействуют между собой как ассоциации. Д.Милль писал о том, что знание психической жизни состоит из «кирпичей», из ощущений, представлений и связывающего их «цемента», ассоциации.

Основным методом ассоциативной психологии является интроспекция. Ключевой методикой является метод словесных ассоциаций Ф.Гальтона. Френсис Гальтон предлагал испытуемому отвечать на слово-раздражитель первой пришедшей в голову словесной ассоциацией. Стержнем ассоциативной концепции явился закон подвижности ассоциируемых элементов и закон частоты, гласивший, что упрочение связи есть функция ее повторения.

Эмпирически проверяемую форму ассоциативной психологии предложил Томас Браун в сформулированных им вторичных законах ассоциации, уточнявших действие первичных законов (сходства и смежности). Так, Т. Браун утверждал, что чем чаще две идеи совместно появляются в сознании, тем сильнее будет ассоциативная связь между ними и такой закон частоты можно эмпирически проверить.

Начало кризиса ассоцианизма связано с разработкой отдельных идей ассоцианизма в экспериментальных и практических исследованиях (сер.19 – нач. 20 в.): изучение механической памяти (Г.Эбингауз); эмоций (Ч.Дарвин); мотиваций (З.Фрейд). Широко известен метод свободных ассоциаций З.Фрейда, ассоциативный эксперимент К.Г.Юнга. Суть ассоциативного эксперимента: испытуемый должен отвечать на определенный набор слов – стимулов, как

можно быстрее пришедшим ему в голову словом. Исследователем регистрируется тип ассоциации, частота однотипных ассоциаций и величина латентного периода между стимулом слова и его реакции. А.Р.Лурия создал сопряженную моторную методику ассоциативного эксперимента. Испытуемый не только дает словестный ответ, но и нажимает на рычаг – это позволяет увидеть скрытые эмоции. Методика А.Р.Лурии положена в основу полиграфа.

Принципы ассоцианизма обогатили психологию разработкой новых методов изучения памяти, механической (Г.Эббингауз) и образной (Ф.Гальтон); эмоций (Ч.Дарвин), мотивации (З.Фрейд, К.Юнг).

Ассоцианизм меняет ориентацию от механистических объяснений на биологические (Г.Спенсер, И.М.Сеченов).

*Критика ассоционизма.*

Некоторые психологические школы (Вюрцбургская школа и гештальтпсихология) подвергли ассоцианизм критике за механицизм, атомизм, неспособность объяснить целостность и активность сознания, игнорирование исторической природы психики.

С.Л.Рубинштейн рассматривал ассоциации не как механизм психической деятельности, а как психическое явление, которое требовало объяснения и раскрытие механизма.

П.А.Шеварев пишет о заслугах ассоцианизма. Однако, историческое значение ассоцианизма как парадигмы в том, что ассоцианизм отстаивал эмпирический подход к пониманию психики, и защищал идею опытного происхождения индивидуального сознания, а также безграничные возможности накопления опыта человека, воспитуемости человека. Прогрессивность данной позиции в том, что она задает научную базу для педагогики, психологии образования, педагогической психологии, открывая, широкие перспективы для разработки путей обучения; и воспитания.

Кроме того, начиная с Д.Гартли, возникла задача изучения материальных основ психики, решение которой стало одним из магистральных путей в психологии. В ассоцианизме дано детальное описание как самого факта ассоциации, так и принципов, законов образования ассоциаций, выявлены условия образованиям и сохранения ассоциаций (Шеварев П.А. 1959).

В XX в. под влиянием бихевиоризма понятие ассоциативных идей было преобразовано в понятие ассоциативных стимулов и реакций (S – R). Законы ассоциативных превратились в законы научения, а закон частоты – в закон постепенного роста кривой научения; закон сходства – в градиент генерализации; смежность идей – в смежность условных и безусловных раздражителей.

В последнее время концепции философов XVIII в. обрели вторую жизнь. Так, в когнитивной концепции памяти J.R.Anderson & G.H.Bower рассматривает ее как ассоциативную сеть идей, встроенную в сложную систему обработки [263].

***Бихевиоризм***

Бихевиоризм, объективная или поведенческая психология – одно из ведущих направлений в американской психологии конца XIX – нач. XX. Бихевиоризм явился своеобразной реакцией на структурализм В.Вундта и Э.Титченера, а также на американский функционализм.

В основе понимания психики бихевиористами лежит идея позитивизма: объяснять и изучать можно только то в человеке, что можно наблюдать и измерять. Сознание нельзя не пронаблюдать, ни измерить. А вот поведение можно наблюдать и измерять, поэтому поведение и выбрано бихевиористами в качестве предмета психологии (Э.Торндайк, Дж.Уотсон, Б.Скиннер). Предметом бихевиоризма является наблюдаемое и измеряемое поведение, а в качестве базовых понятий – понятия поведения, реакция стимула. Бихевиористами применялось два основных методологических подхода для исследования поведения: наблюдение в лабораторных, искусственно создаваемых и управляемых условиях, и наблюдение в естественной среде обитания.

Всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно, по мнению Дж.Уотсона, автора формулы бихевиоризма, управлять. Психическое развитие сводится к учению, то есть к любому приобретению знаний, умений, навыков – не только специально формируемых, но и возникающих стихийно.

Перед бихевиоризмом стояли основные задачи: зная стимулы предсказывать реакции, наблюдая за реакциями человека, объяснять это соответствующими стимулами. На первый план в исследованиях выдвигалось научение - приобретение и закрепление нового опыта.

Согласно бихевиоризму, человек имеет наибольший набор врожденных схем поведения и в процессе жизни над врожденными схемами надстраиваются более сложные поведенческие схемы, вплоть до репертуаров поведения. Личность – есть результат взаимодействия между способностями, прошлым опытом, ожиданиями человека и окружающей средой. Человек должен стремиться познать свое окружение с тем, чтобы понять в каких ситуациях его поведение будет адекватным, а в каких нет. Поведение человека зависит от последствий, а так же от поощрения и наказания. Джон Уотсон проводил эксперименты на младенцах и выявил три первоначальных инстинктивных реакции – любовь, гнев и страх. По его мнению остальные реакции наслаиваются на первичные и возникает поток поведения. Человек – есть то, что делает из него окружение, среда. Развитие ребенка – результат научения Э.Торндайк, Основные эксперименты были им проведены на голубях и белых крысах. Э.Торндайк ввёл понятия оперантного поведения, формирование которого осуществляется посредством проб и ошибок.

Бихевиористы изучали способы и методы научения животных и человека. Были выявлены такие методы научения, как подражание, условный рефлекс, метод проб и ошибок, метод последовательных приближений, метод «оперантного обусловлевания», закрепление спонтанно-возникающей реакции, при образовании условного рефлекса и др. Использовались проблемные клетки

(Э.Торндайк), скинеровские камеры. Была изобретена экспериментальная схема изучения отсроченной (У.Хантер). Обезьяне, например, давали возможность увидеть, в какой из двух ящиков положен банан. Затем между ней и ящиками ставили ширму, которую через несколько секунд убирали. Она успешно решала эту задачу, доказав, что уже животные способны к отсроченной, а не только непосредственной реакции на стимул.

Бихевиористами были открыты законы научения: закон эффекта: эффективные действия воспроизводятся или повторяются; закон проб и ошибок или закон повторения: чем больше проб, тем меньше ошибок; закон приобретения: сила оперантного поведения возрастает, если поведение сопровождается подкрепляющим стимулом; закон интерференции – взаимоподавление одновременно осуществляющихся психических процессов; обусловлена ограниченным объёмом распределяемого внимания и др.

В критике бихевиоризма присутствуют такие аспкты критики, как устранение из психологии понятий сознания, мышления, воли, игнорирование социальной и культурно-исторической природы человека, огрубление, притимивизация самого поведения человека.

Необихевиоризм возник в 30-е годы и связан с введением промежуточных переменных в формулу бихевиоризма, включение таких психологических факторов в структуру поведения, как потребность, цель, потенциал реакции, сила навыка, значение, когнитивная карта и др. Поведение человека опосредованно промежуточными переменными, то есть разными познавательными или побудительными факторами. Понятие когнитивной карты - это образ ситуации (включение знания и ожидания человека).

Крупный вклад в развитие необихевиоризма внесли К.Халл и Э.Толмен. Гипотетико-дедуктивная теория поведения К.Халл складывалась под влиянием идей И.П.Павлова, Э.Торндайка, Дж.Уотсона. Собственные экспериментальные исследования развернулись в области научения у животных, в которые он вводит формулу Вудвортса стимул – организм – реакция, то есть поведение начинается стимулированием из внешнего мира, или из состояния потребности и заканчивается реакцией. Э.Толмен соединил идею бихевиоризм и гештальтпсихоанализа и создал когнитивный необихевиоризм. Разработал идею целостного подхода к поведению, ввел понятие когнитивной карты и понятие латентного обучения (роль подкрепления выполняет не только удовлетворение потребности, но и подтверждение ожидания). В эксперементах над крысами он использовал лабиринты и ящики, показал, что крысы могут строитьгипотезы и действовать на основе когнитивных карт, исследуют ситуации возможного действия и отбирают собственные действия.

Бихевиоральная психотерапия строится на основе логики: разрушение неэффективных моделей поведения и отработка навыков эффективного поведения в тенингах коммуникативных навыков, лидерского поведения и др.

Особое значение исследования в рамках парадигмы бихевиоризма имеют для педагогической психологии и психологии образования. Создание А.Бандурой теории социального научения, исследование социального

научения, изучение механизмов формирования социального поведения и подражания, косвенного подкрепления, а также способов коррекции поведения; понятие, раскрытие роли модели подражания, исследование самоэффективности, влияющей на регуляцию персонального поведения; разработка Б.Скиннером идеологии и методов программированного обучения, управления и коррекции поведения. Современная информационная парадигма образования строится в значительной мере на основе методологии бихевиоризма.

***Гештальт-психология***

Гештальт-психология, или структурная психология развивалась в Германии в 10 – 30-е годы 20 века. Основные представители, Макс Вертгеймер, Курт Коффка, Вильгельм Кёллер, Курт Левин, критиковали ассоцианизм, за изучение единичных элементов опыта и связывания их через «ассоциации», выступая за принцип целостности, стремились сделать психологию точной, внедрив позитивистские идеалы в исследование человека. Но, в отличие от бихевиористов, гештальт-психологи взяли другие средства приближения к естественным наукам. Из физики они взяли не точный метод, как бихевиористы, а аналогию для объяснения психической реальности. Гештальт-психологи сравнивали законы работы мозга с законами формирования электростатических полей и законами электродинамики: действия внешних стимулов по сенсорным каналам меняют потенциалы мозга и напряженность мозгового поля, образ который мы будем видеть, подобен структуре мозгового поля, само сознание в гештальтпсихологии понималось как «поле», то есть некое динамическое целое.

Заслугой гештальт-психологии является введение в психологию методологического принципа холизма, целостности в изучении всей психики человека. Центральное понятие гештальт-психологии – гештальт в переводе с немецкого означает целостный образ не сводимый к сумме частей.

Изначально гештальт изучался в психологии восприятия, была создана теория восприятия и открыто более 100 законов восприятия, в том числе законы целостности, структурности, фигуры и фона, хорошей формы, прегнантности, то есть стремления к образованию наиболее устойчивой простой и экономичной конфигурации. Факторы восприятия способствуют группированию элементов физического мира в изоморфном психическом поле, в целостности гештальта (фактор близости, сходства, хорошего продолжения и др.).

Идея целостности образа восприятия и врожденная способность человека структурировать и переструктурировать опыт была распространена на исследование памяти и мышления, а затем и личности (например, закон запоминания незавершенных действий К.Левина, Б.В.Зейгарник).

При разработке проблем мышления гештальт-психологи подвергли критике бихевиористов за то, что они рассматривали мышление как образование навыков путем проб и ошибок. Гештальтпсихологи считали, что мышление не сводятся к памяти и навыку – это творческий акт.

Гештальтпсихологи ввели в психологию важнейшие понятия: «проблемные ситуации», «продуктивное мышление», разработали метод исследования мышления – «метод рассуждения вслух» (М.Вертгеймер, К.Дункер), разработали понятие «инсайт» (В.Кёлер).

Явление переструктурирования опыта в восприятии, но и в мышлении, в решении мыслительных задач, привело к открытию «инсайта» - спонтанного открытия новых неожиданных связей и отношений между предметами и явлениями в познавательной ситуации. Творческое решение рассматривалось как результат хорошего гештальта, отсюда идея развития мышления через решение проблем [51]. Важнейшее понятие «инсайт» ввел В.Кёллер, когда исследовал интеллект шимпанзе (схватывание структуры ситуации).

Принципы исследовании личности, были заложены Куртом Левином, им был разработан целостный подход и топологическая теория личности (топология – это раздел математики и изучающий пространственное преобразование и векторный анализ). К.Левин вводит психологические понятия аналогичные математическим, физическим, химическим, и тем самым создает аналоговую модель личности. Это понятия жизненное пространство, квазипотребность, напряжение, валентность, психологические силы, силовые линии поля, временная перспектива, уровень притязаний. Основные положения теория личности Курта Левина приводит Б.В.Зейгарник [81].

Образ мира по К.Левину формируется у человека, как целостность, при этом жизненное пространство человека – это то целостное поле, которое отображается в образе мира внутри жизненного пространства, в котором возникают и изменяются психические силы человека (стремление, желания, намерения). Они имеют определенную направленность, силу, величину и точки приложения (это объекты внешнего и внутреннего мира). Одни области жизненного пространства притягивают человека (положительная валентность), другие отталкивают (отрицательная валентность). Валентность объектов задает силовые линии поля, то есть линии приложения психических сил человека. Мотивация человека, таким образом, задает целостность ситуации, то есть, самим жизненным пространством, в котором локализованы цели и барьеры на пути к цели (уровень притязаний).

Основания гештальт-терапии задаются Фредерик Перлзом в его работе «Эго, голод и агрессия» на основе соединения психоанализа с гештельтпсихологией. Среди главных принципов понимания личности Ф.Перлз называет единство человека со своей средой; подвижность границы между человеком и средой; чередование контакта со средой и отчуждением; в норме контакт связан с формированием гештальта, уход с завершением гештальта.
Прерванный или незавершенный гештальт сигнал проблемы, которая по сути всегда проявляется как нарушение взаимодействия человека со средой, с людьми, которое препятствует личностному росту человека. Завершить свой гештальт, значит, завершить навязчивую, повторяющуюся проблему, а для этого необходимо отреагировать адекватно на ситуации прошлого. Решить проблему – переструктурировать навязчивую ситуацию так, чтобы завершить

гештальт. Таким образом, гештальтпсихология дает выход на работу с клиентом, практическую помощь клиенту через творческий акт.

***Когнитивная психология***

Когнитивная психология возникла в 50-е – 60-е годы как альтернатива бихевиоризму и необихевиоризму. Основной принцип когнитивной психологии – решающая роль знания, внутренней организации психических процессов в поведении субъекта, то есть главное, это интеллект, ментальная, когнитивная карта личности.

Основной метод когнитивной психологии – информационный подход, основанный на функциональных моделях компьютера: чтобы решать задачи, компьютер должен иметь память и быть запрограммированным. В рамках информационного подхода разрабатывались модели микроструктуры восприятия, внимания, кратковременной памяти. При исследовании речевой деятельности, мышления, долговременной памяти, информационный подход показал ограниченность. Когнитивисты стали обращаться к генетической психологии (Ж.Пиаже), культурно-исторической (Л.С.Выготский), деятельностной (А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия), например, хорошо известная работа Х.Хенхаузена «Мотивация и деятельность».

Центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, в том числе о соотношении вербальных и образных компонентов в процессах запоминания и мышления (Т.Бауэр, С.Шепард). Интенсивно разрабатывались когнитивные теории мотивации (Х.Хенхаузен, М.Ньюттен, Т.Хант), эмоций (Л.Фестингер), индивидуальных различий (Г.Айзенк), личности (Дж.Келли), социльно-психологические теории перцепции, аттракции, формирования и изменение аттитьюдов (Л.Фестингер, Дж.Келли). Особое место в психологии, особенно в психологии образования, психологии развития, педагогической психологии имеет теория интеллекта Ж.Пиаже, которая ислпользуется как модель для построения образовательной практики, разития и коррекции детского развития во всем мире.

Центральное понятие когнитивной психологии: когнитивная организация или когнитивная структура (знание, умение, убеждение, о себе, об окружении, о ком либо). В понимании стимул и ответ, ответ в когнитивной психологии – это всегда процесс организации когнитивной структуры, осуществляемой под воздействием стимула.

В когнитивной психологии разработано большое количество оригинальных методик экспериментального исследования познавательных процессов и личности человека (методика «репертуарных решеток» Дж.Келли; личностные методики эмпатии, аффилиации А.Мехробиана; тест фрустрационных реакций Л.Фестингера и др.); методы оказания психологической помощи, такие, как когнитивно-поведенческая, когнитивно-бихевиоральная психотерапия, рациональная , среди которых известна всем системная семейная психотерапия В.Сатир. Понятие «когнитивных методов» охватывает и техники, основывающиеся на моделях когнитивного научения.

Когнитивная психология – одна из ведущих областей современной психологической науки.

Ограничения когнитивного подхода к изучению познавательных процессов и личности связаны с абстрагированием когнитивистов от эмоций, намерений, потребностей, то есть истоков человеческого познания и действия. В большинстве моделей познания в процессах переработки информации игнорируется сознательная активность субъекта, сознательный выбор им приемов, средств, стратегий обработки информации, а также их зависимость от познавательной деятельности *личности.*

У.Найссер в книге «Познание и реальность» отмечает, что познание, как правило, начинается не с поступления какой-то информации на анализаторы (когнитивистские модели), а с ее предвосхищения, прогнозирования, с активного поиска определенной информации., тогда как в большинстве предложенных это совершенно не учитывается. У.Найссер обсуждает и проблему «экологической валидности» результатов исследований: лабораторные ситуации исследований в когнитивной психологии искусственны и редко встречаются в реальной жизни и деятельности людей [140].

***Культурно-историческая парадигма в психологии***

Основателем культурно-исторической теории и парадигмы в психологии, современной отечественной методологии психологии является Л.С.Выготский. Его труды по возрастной, педагогической психологии и дефектологии, истории и методологии психологии, проблемам развития личности в онтогенезе и дизонтогенезе, истории развития высших психических функций, сознания и деятельности являются методологическим ориентиром для современной отечественной психологии образования, психологической науки и практики.

Л.С.Выготский показал бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя высшие формы поведения к низшим элементам, подверг критическому анализу ряд философских и современных ему психологических концепций в работе «Исторический смысл психологического кризиса» [58].

В данной работе Л.С.Выготский обозначил перспективы и построил программу преобразования психологии из описательной в экспериментальную науку на основе методологических философских и общенаучных принципов, в том числе, используя идеи марксистской методологии, идеи орудийности предметно-практической деятельности человека как фактора его эволюции. Становление Л.С.Выготского как учёного совпало с периодом перестройки советской психологии на основе методологии марксизма, в которой он принял активное участие.

Анализируя бихевиоризм как «поверхностную психологию», психоанализ («глубинную психологию») Л.С.Выготский противопоставил им психологию сознания – «вершинную психологию». Учение о сознании и генезисе сознания он раскрыл в концепции развития высших психических функций. В поисках методов объективного изучения сложных форм психической деятельности и поведения личности Л.С.Выготский особое значение придавал экспериментально-генетическому методу, позволяющему вскрыть источники,

условия и движущие силы развития психических функций человека в режиме реального времени, который позволяет проектировать процессы психического и личностного развития.

Он показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые отсутствуют у животных. Под высшими психическими функциями (ВПФ) Л.С.Выготский понимал произвольную память, произвольное внимание, логическое мышление и др. Эти функции в системе составляют высший уровень развития психики человека – сознание. ВПФ имеют общественно-историческое происхождение и формируются в онтогенезе по мере социализации индивида и усвоения им культурного опыта, то есть они имеют социальную природу. Это сложные прижизненно формирующиеся системы психических процессов, социальные по своей природе.

Им была разработана фундаментальная теория происхождения и развития высших психических функций, в основе которой лежит идея о социальном опосредствовании психической деятельности. Орудием этого опосредствования являются культурные орудия и прежде всего, человеческая речь, слово.

Применение знака, слова, как специфически человеческого регулятора, перестраивает все высшие психические функции человека. Механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений – продуктивным мышлением и творческим воображением, импульсивные действия – действиями произвольными.

Согласно Л.С.Выготскому, в развитии человеческой психики могут быть выделены две линии: биологическая и культурная.

Биологическое развитие человека несущественно отличается от аналогичных процессов у животного. Как и представители других биологических видов, человек наделен естественными или натуральными психическими функциями, которые являются врожденными и обеспечивают реализацию базовых адаптационных возможностей его организма. К натуральным относятся непроизвольные психические функции – сенсорная, моторная, мнемическая и др. Они занимают самый нижний этаж в структуре психической деятельности. Однако над ними в ходе культурного развития надстраивается система более сложных специально обусловленных и формируемых прижизненно высших психических функций.

Эти функции, высшие психические функции человека, отражают социо-культурную историю как отдельного субъекта, так и всего человеческого сообщества, и складываются только в процессах социального взаимодействия, обучения и общения. ВПФ отличаются от низших (натуральных) своими свойствами, строением и происхождением: они произвольны, опосредствованы знаками, осознанны и социальны.

Различение функций основывается на допущении, что любой психический процесс осуществляется на двух уровнях: «натуральном» и «культурном». Данное допущение имеет огромное методологическое значение, поскольку позволяет показать принципиальную «онтологическую

неоднородность» психики и содержательно охарактеризовать психическое развитие человека как процесс качественных изменений.

ВПФ – сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению.

Решение проблемы соотношения биологического и социальногоЛ.С.Выготским дает выход из тупика двух факторов: биологического и социального следует рассматривать через механическое «взвешивание», а исследовантъ и определять их взаимодействия в процессе развития человека.

И человеческий детеныш, и примитивный человек развиваются в логике двух основных линий развития психических функций: натуральной и культурной, то есть психические функции имеют уровневую природу.

Первый уровень – натуральные психические функции (непроизвольное внимание, память, эмоции, восприятие) – заданные биологически, врожденные психические функции.

Второй уровень – высшие психические функции, приобретенные прижизненно, сформированные культурно-исторически в социальных условиях (целенаправленное и творческое мышление, речь, воображение, произвольная и смысловая память, осмысленное восприятие).

Стадии развития ВПФ:

Первая стадия – интерпсихическая форма – ВПФ как форма взаимодействия между людьми (общение на основе речи, управление деятельностью ребенка, поставление образцов, оценка и контроль со стороны взрослого). Важное условие развития – носитель ВПФ (взрослый).

Вторая стадия – интрапсихическая форма - ВПФ как внутренний процесс, внутренняя форма (внутренняя речь, самоконтроль, самооценка). Отсюда основной путь развития ВПФ называется интериоризация (процесс превращения интерпсихических отношений в интрапсихические – превращение внешних средств-знаков во внутренние (образы, элементы внутренней речи).

На каждом этапе развития человека в центре сознания стоит та или иная ВПФ.

Условия развития ВПФ (по Выготскому):

— взрослый, как носитель ВПФ, общение с ним, речевое общение как основной механизм развития;

— овладение культурными средствами (речью, знаково-символическими системами, орудиями, опосредствование познания, деятельности, общения на их основе);

Признаки (свойства) ВПФ:

— формируются прижизненно;

— образуются в процессе овладения культурными средствами (опосредствование);

— осознанность и произвольность, системность;

— развитие ВПФ связано с обучением в узком и широком смысле слова (и стихийным, и организованным), которое происходит в форме усвоения социально-заданных образцов;

— внешняя регуляция поведения переходит во внутреннюю на основе культурного средства.

Таким образом, основной путь развития ВПФ – самоорганизация, самоовладение психикой человеком на основе культурных средств. В конечном счете Л.С.Выготский вводит понятие сознание.

Однако проблема сознания в работах Л.С.Выготского была только намечена в работе «Проблемы сознания».

Также важно было показать развитие примитивной психики в психику взрослого человека. Превращение человека примитивного в человека сознательного, культурного, это не просто органическое созревание мозга, а сложное изменение типа развития. Если для животных свойственен биологический тип развития, то для человека характерен социокультурный тип развития.

Человек принципиально отличается от животного тем, что он овладел собственной природой с помощью орудий. Это наложило отпечаток на его психику – он научился владевать собственными ВПФ. Для этого он также использует орудия, но орудия психологические. В качестве таких орудий выступают знаки или знаковые средства, которые имеют культурное происхождение. Наиболее типичной системой знаков является речь.

Сознание имеет системное смысловое строение. Основными единицами сознания являются значения и смыслы, далее эта идея была развита его учеником А.Н.Леонтьевым. Мышление (обобщение, понятие) и речь (значение слов, сознание) по Л.С.Выготскому взаимосвязаны. Решающим условием становления понятийного мышления и операции классификации, в частности, Л.С.Выготский считал речевой знак. Он рассматривал высшие психические функции как сигнификативные по своей структуре, развитие мышления как переход от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным знаком операциям. Становление новых форм мышления он связывал с функциональным использованием знака-средства. Л.С.Выготский, Л.С.Сахаров использовали методику двойной стимуляции применительно к процедуре классификации (Л.С.Выготский, 1982, Т.2).

Испытуемым предлагался набор фигур, различающихся по цвету, форме и размеру, на обратной стороне которых было написано бессмысленное слово (стимул-знак). Фигуры в зависимости от цвета, формы, размера принадлежат определенной группе, объединенной словом-названием, первоначально не имеющем для испытуемого смысла.

По Л.С.Выготскому, эти слова получают затем значение, обозначая соответствующие группы предметов. Структура группы при этом свидетельствует о степени развития понятия (мышления). Принцип же группирования определяется уровнем употребления знака. Именно слово

является средством направления внимания, сначала оно выделяет признаки, затем их объединяет (синтезирует) в группу.

По мнению А.В.Брушлинского (1968), эта методика не продемонстрировала решающую роль слова в развитии мышления и классификации. Слово здесь является внешним по отношению к деятельности субъекта, мышление не включено в оперирование объектами, а также оставлена без внимания «специфика слова», «семантика речи».

В культурно-исторической традиции (Л.С.Выготский, 1982-1984) значение знака и его функциональное употребление не отождествляются. Развивающиеся на основе опосредствования психические процессы (в том числе мышление) в первую очередь характеризуются возникновением саморегуляции, самоконтроля на основе вспомогательных средств. В центре внимания Л.С.Выготского находятся не только «знаковые операции», «знаковая деятельность», но и «знаковое сознание»: «знаковое отношение к ситуации», «знаковое отношение к средству», внутренняя позиция субъекта, самоорганизующегося на основе знака.

Культурно-историческая теория Л.С.Выготского дала ответ на вопросы о понимании логики, специфики и формы процесса развития человека, его источников, условий, движущих сил (Л.Ф.Обухова, 1999).

Анализ современных Л.С.Выготскому периодизаций развития, принципов, положенных в основу периодизаций, позволило ему создать концепцию развития ребенка и заложить принципиальные основы отечественных периодизаций развития (Д.Б.Эльконина, Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейна, В.И.Слободчикова и др.). И сегодня принцип периодизации развития на основе анализа социальной ситуации развития А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский считают более обоснованным и продуктивным, чем принцип деятельностной периодизации. Принцип ведущей деятельности как основы периодизации по мнению ученых не соответствует специфике развития, для развивающейся личности имеет значение все многообразие деятельностей [159].

По Л.С.Выготскому движущей силой развития ребенка является обучение. Для образовательной практики имеет непреложное значение идея Л.С.Выготского о двух уровнях (зонах) развития.

Зона (уровень) актуального развития характеризует усехи ребенка, особенности его психического развития, прежде всего психических функций, сложившийся на настоящий момент. Это то, что ребенок может освоить и выполнить самостоятельно, без помощи взрослого.

Зона (уровень) ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития. Ориентировка взрослого на зону (уровень) ближайшего развития – это ориентировка на реализацию возможностей развития завтрашнего дня. Это то, что ребенок сегодня может выполнить только с помощью взрослого, а завтра он сможет это освоить, сделать самостоятельно.

В 30–е годы прошлого века в психологии господствовало мнение, что успех обучения связан с созреванием психики, психических возможностей ребенка, такой подход по Л.С.Выготскому означал, что «обучение плетется в хвосте развития», вместо того, чтобы забегать вперед и подтягивать развитие. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития». Данное положение Л.С.Выготского подчеркивает, что обучение должно опираться не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Зная, что ребенок сегодня может выполнить с помощью взрослого, а завтра самостоятельно в соответствии с зоной ближайшего развития, можно целенаправленно управлять развитием. В тоже время нельзя предъявлять к ребенку повышенные требования, которые не соответствуют зоне его актуального развития.

Понятие Л.С.Выготского о зонах развития ребенка лежит в основе образовательной практики и сегодня и имеет большое значение для определения сроков и принципов построения образовательных диагностических, развивающих и коррекционных программ, программ массового и индивидуального обучения детей. Учение о зонах развития является критерием для диагностики интеллектуального развития, развития саморегуляции, навыков сотрудничества у ребенка, дает представление о его потенциальных возможностях и может быть использоваться как показатель индивидуального развития и индивидуальных различий возможностей обучаемости.

Теория Л.С.Выготского обозначила «точки роста» отечественной психологии, прежде всего, психологии развития, возрастной и педагогической психологии. Л.Ф.Обухова характеризует учение Л.С.Выготского как «гениальную интуицию», экспериментальное подтверждение которой составляют этапы развития отечественной детской психологии (Л.Ф.Обухова, 1999).

Ученики Л.С.Выготского, представители «харьковской школы», А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.Н.Зинченко, Я.З.Неверович развивали учение о движущих силах развития в контексте деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев). Важнейшим открытием явилось понимание деятельности, самостоятельной деятельности ребенка как движущей силы его развития.

Тем не менее, Г.А.Суворова приводит основания, по которым идеи психологической теории Л.С.Выготского можно рассматривать как направление деятельностного подхода [204].

Разрабатывая проблему развития психики, проблему происхождения сознания, Л.С.Выготский указывал на важную роль для психологии анализа практической деятельности людей. Становление сознания человека рассматривалось Л.С.Выготским в тесной связи с трудовой деятельностью.

Л.С.Выготский разработал положение о детерминации генезиса и структуры психических процессов человека предметно-практической, орудийной деятельностью человечества, прежде всего, трудовой деятельностью.

Деятельностная детерминация генезиса и структуры человеческой психики носит опосредствованный характер. В структуре и генезисе психических функций аналогично структуре трудовой деятельности присутствует момент орудийной опосредствования на основе знаково-символических систем и речевых знаков как системы культурно-исторических обобщений.

Источник и движущие силы психического развития человека - воспитание и обучение как одна из форм присвоения общественно-исторических способностей. Индивидуальная психическая деятельность, по Л.С.Выготскому, первоначально задана в социальном общении, в коллективной деятельности.

Л.С.Выготский отмечал принципиальное сходство в структуре трудовой деятельности и психических процессов, выделяя аналогии: «процесс труда – психические процессы», «орудия труда – психологические орудия».

Л.С.Выготский акцентировал внимание на первой методологической функции деятельности – деятельности как общем объяснительном принципе. Генезис и структуру психических функций он объяснял на основе категории предметно-практической деятельности как надиндивидуальной категории, культурно-исторической по форме и содержанию [204].

Проблему кризиса культурно-исторической психологии, его симптомы и причины, а также варианты его преодоления анализирует Е.Е.Кравцова [102].

Е.Е.Кравцова отмечает сходство симптомов кризиса в современной психологической науке, в том числе в культурно-исторической психологии, и черты кризиса психологии, на которые указывал Л.С.Выготский в работе «Исторический смысл психологического кризиса».

По мнению Л.С.Выготского классическая психология, не имела ни средств, ни методов, ни подходов к проблемам, касающимся личности человека, и предложил путь научного изучения личности – экспериментально-генетический метод. Однако, по мнению Е.Е.Кравцовой, методологический путь к изучению и развитию личности, предложенный Л.С.Выготским сегодня лишь проговаривается в науке и практике.

Автор выделяет и обсуждает пять групп причин (пять основных симптомов) кризиса культурно-исторической психологии сегодня.

*Первый симптом* связан с проблемой системного использования понятийного аппарата культурно-исторической психологии как инструмента экспериментально-генетического анализа и развития личности в онтогенезе.

В современной психологии практически не используется *система* базовых понятий неклассической психологии - сознание, центральные психологические новообразования, психологический возраст, натуральные психические функции, зона ближайшего развития, а также центральное в концепции понятие общения.

*Вторая группа симптомов* кризиса культурно-исторической психологии связана с разрывом между научной и научно-практической психологии.

*Третья группа симптомов* кризиса связана с методологическим контекстом анализа данных экспериментально-психологических исследований.

Для того чтобы психологические исследования имели общенаучное, общегуманитарное значение, необходимо использовать методологические конструкции различных наук при решении психологических проблем.

*Четвертая группа симптомов,* которые свидетельствуют о кризисе культурно-исторической психологии, связана с узкой специализацией разных психологов, как правило, вне системы проблем психологической науки.

*Пятая группа симптомов* кризиса культурно-исторической психологии связана с использованием индивидуального подхода в современной психологии, который лишь декларируется, но подменяется статистическими выкладками об общих закономерностях развития.

Решение проблемы выхода культурно-исторической психологии из кризиса Е.Е.Кравцова справедливо видит в организации подготовки профессиональных психологов и предлагает вниманию уникальную систему и программу подготовки практических психологов в Институт психологии РГГУ им. Л.С.Выготского.

Принципы подготовки центрированы вокруг культурно-исторической концепции Л.С.Выготского. Конкретная целостная теоретическая парадигма является той «точкой опоры», которая позволяет студентам найти свое место среди направлений современной психологии.

Целенаправленный характер подготовки в ее направленности на результат – становление и развитие профессионального самосознания – позволяет, в свою очередь, определить стандарты и логику высшего психологического образования, создать условия для планомерного целенаправленного формирования профессионального психологического самосознания у будущих специалистов.

Методологическая определенность обучения в вузе задает точную систему навигации в широком поле отраслей и концепций психологии (психоанализ, гештальтпсихология, экзистенциальная психология, гуманистическую психологию и др.).

Культурно-исторический подход предлагает решение проблемы соотношения теоретического и практического психологического знания *игру* в свою профессиональную *практическую деятельность* в «Экспериментальном психологическом театр», а далее, в курсах «психология режиссуры», «проектирующая психология», в процессе которой студенты учатся моделировать психические процессы в разного рода социальных практиках (образовании, медицине, юриспруденции и др.).

Включение в образовательный процесс вуза особых курсов («коммуникация с текстом») и видов практик (рисование, предметно-практическую деятельность, движения и танцы), в процессе которых студенты приобретаются навыки рефлексии, самовыражения, релаксации, столь необходимые в профессиональной деятельности. Это и есть индивидуальный подход в подготовке будущих специалистов-психологов в действии.

Научная работа, позволяет будущим психологам освоить позицию исследователя и строить самостоятельное методологические конструирукции (теория – методы диагностики и коррекции) для решения проблем.

Идея Л.С.Выготского о развивающей среде как источнике развития в онтогенезе возвращают общение как центр подготовки «неклассических» психологов, прежде всего, общению студентов и преподавателей в образовательной среде вуза в разных видах совместной деятельности.

Описанные принципы подготовки психологов предполагают конструирование и реализацию новой вузовской педагогики, построенной на фундаменте неклассической науки. При этом основой такой педагогики должен стать предложенный Л. С. Выготским экспериментально-генетический метод, который позволяет моделировать процессы психического и личностного развития.

Таким образом, системно, последовательно реализованный экспериментально-генетический метод Л.С.Выготского как метод проектирующей психологии в образовании психологов показывает магистральный путь преодоления кризиса культурно-исторической психологии. Е.Е.Кравцова наглядно показывает, как «проектирующий метод, примерами использования которого могут стать исследования Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, Л.А.Венгера и О.М.Дьяченко, Г.А.Цукерман и В.И.Слободчикова, … преодолевает «старую психологию», которая не знала проблем личности, и превращает ее в науку, позволяющую создавать условия для целенаправленного развития личности» [192, с. 127].

Остается сожалеть, что система подготовки психологов в Институте психологии РГГУ им. Л.С.Выготского не получил широкого распространения в образовательной практике вузов, особенно педагогических.

*Вопросы по теме*

1. Дайте определение теории как форме научного знания.
2. Какова структура теории? Определите компоненты теории: по В.Н.Дружинину; по В.С.Степину.
3. Какую классификацию психологических теорий предлагает В.А.Юревич?
4. Какие варианты классификации психологических теорий предлагает М.И.Яновский?
5. Назовите базовые метафоры психологических теорий по В.Ф.Петренко.
6. Какое значение для психологической науки имеет открытие законов психического? Приведите примеры психологических законов.
7. Дайте определение парадигмы как базового понятия методологии науки (по Т.Куну). В чем отличие парадигмы и теории?
8. Какие принципы, нормы исследования предписывает парадигма ученому и практику?

9. Каково соотношение понятий теория и парадигма в психологии?

10. Какие формы знания открывает (включает) теоретическое объяснение действительности?

11. Каков парадигмальный статус современной психологии?

12. Каковы основные положения и требования к психологическому исследованию естественно-научной и гуманитарной парадигмы в психологии?

13. Проанализируйте классификацию психологических парадигм Г.А.Ковалева. Какое значение она имеет для практической психологии образования?

14. Охарактеризуйте базовые понятия методологии науки.

15. Какова структура научного предмета исследования по В.П.Зинченко, С.Д.Смирнову и Г.П.Щедровицкому?

16. Раскройте базовый методологический аппарат научно-психологического исследования на примере курсовой работы (спецсеминарской работы).

17. Каковы две базовые парадигмы деятельности практического психолога по Берулава Г.А.? В чем их главный смысл?

18. Какие классификации методов психологического исследования вы знаете? В чем их отличия? Какое значение имеют данные отличия?

19. Как вы думаете, почему в психологии нет устоявшейся классификации методов психологического исследования?

*Задания по теме*

1. Проанализируйте структуру конкретной теории (личности, воли, мотивации и эмоций) на выбор. Выделите на данном примере компоненты теории.

2. Сравните и проанализируйте структурный подход к теории двух авторов.

3. Дайте определения, приведите конкретные примеры и постройте структуру взаимосвязи видов психологического знания по А.И.Зеличенко (Дюк, В.А. Компьютерная психодиагностика / В.А.Дюк.- СПб. – Изд-во «Братство». – 1994. – 364 с.)

4. Постройте сравнительные таблицы по базовым парадигмам психологической науки, выделив основные компоненты парадигм.

5. Напишите аннотацию на одну из статей:

Юревич А.В. Психология и методология // Психологический журнал. 2000. – № 5. – Том 21. – С.

Юревич А.В.Структура психологических теорий // Психологический журнал. 2003. – № 1. – Том 24. — С. 5-13.

Нечаев Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – №4. – С. 23-42.

Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Психологический журнал. – 2013. – № 1. – Том 34. – С. 121-131.

*Литература по теме*


1. Беркалиев, Т.Н. Проблема выбора оснований к построению психолого-педагогических исследований // Человек и образование. – 2006. – №5,6. – С. 74-78.
2. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пос. – М.: Высшая школа, 2003. – 64 с.
3. Берулава, Г.А. Методология современной психологии: монография / Г.А.Берулава. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 216 с. (Библиотека психолога).
4. Дюк, В.А. Компьютерная психодиагностика / В.А.Дюк.- СПб. - Изд-во «Братство». – 1994. – 364 с.
5. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
6. Кун, Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова; Общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой. М.: Прогресс, 1975. – 288 с. (Серия: Логика и методология науки).
7. Нечаев, Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – №4. – С. 23-42.
8. Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Психологический журнал. – 2013. – № 1. – Том 34. – С. 121-131.
9. Степин, В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – 744 с.
10. Юревич, А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИПРАН. – 2007. – С. 503-525.
11. Юревич, А.В. Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Том 21. – С. 35-47.
12. Юревич, А.В. Структура психологических теорий // Психологический журнал. – 2003.– № 1. – Том 24. – С. 5-13.
13. Яновский, М.И. О классификации психологических теорий // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – Том 25. – С. 103-106.

# ТЕМА 3. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕНИЙ В МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

## 3.1. Позитивизм

Античная наука не отделяла себя от философии, исследованием проблем познания и методов науки занимались философы. Даже в XVII—XVIII вв., когда уже сформировалось экспериментальное естествознание, исследованием методов познания занимались философы, хотя наибольший вклад был сделан теми из них, которые также были и выдающимися учеными в конкретных науках (Г.Галилей, Р.Декарт, Г.В.Лейбниц).

Начиная со второй половины XIX в. происходит дифференциация различных дисциплин, изучающих науку. Среди них доминирующую роль стала играть методология науки, которая начала формироваться вместе с возникновением систематического научного познания, прежде всего, опытного естествознания, которое нуждалось в разработке экспериментальных и теоретических методов для получения и обоснования нового знания.

Возникновение методологических подходов в науке, методологии науки связано с пониманием *единых оснований* построения исследования в разных науках.

Основная *задача методологии науки* состоит в изучении тех методов, средств и приемов, с помощью которых приобретается и обосновывается новое знание в науке. Кроме этой основной задачи методология анализирует также методы получения и анализа научного знания, его структуру, методы построения различных систем научного знания, исследование проблем обоснованности научного знания (объективности, адекватности и состоятельности научных теорий, критериев подтверждения и опровержения гипотез и др.).

По мере дальнейшего развития науки принципы, методы и критерии, разработанные в естествознании, стали распространяться и на другие науки. Особую роль здесь сыграли позитивисты XIX в., которые объявили единственно научными естественно-научные методы. Неопозитивисты XX в. продолжали эту традицию, заявляя, что социально-гуманитарные науки еще не достигли такого уровня теоретической зрелости, когда к ним можно применить методы точного естествознания.

*Возникновение методологии социально-гуманитарного знания* связывают с трудами немецкой неокантианской школы В.Виндельбанда, Г.Риккерта, В.Дильтея, Ф.Ницше, Г.Зиммеля, А.Бергсона, О.Шпенглера и других сторонников «философии жизни». Направление «философии жизни» сложилось в последней трети XIX в. как оппозиция классическому рационализму и как реакция на кризис механистического естествознания. Неокантианцы впервые заговорили о принципиальном различии методов наук о природе и наук о культуре. ВВиндельбанд предложил различать науки не по предмету, а по методу исследования. В соответствии с этим, он отнес к номотетическим науки,

изучающие законы природы, а к идеографическим - науки, описывающие исторические события, явления культуры и духовной деятельности. Никакие законы, по его мнению, к наукам об общественной жизни и культуре неприменимы. Поэтому они должны исследовать качественно единичные события и явления во всей их полноте и специфике.

В.Дильтей для анализа наук о духовной деятельности использовал герменевтический метод, основанный на понимании, и противопоставлял его методу объяснения естественных наук. М.Вебер предпринял критику о наличии объективных законов развития общества, противопоставив им метод идеальных типов, основанный на понимании. Позитиви́зм стал первым в истории методологическим подходом.

В википедии позитиви́зм (от лат. *positivus* - положительный) определяется как направление методологии науки, определяющее единственным источником истинного знания эмпирическое исследование и отрицающее познавательную ценность философского исследования, умозрительного познания и спекулятивного мышления.

Позитивизм переоценивает роль эмпирического опыта, требует эмпирической проверки каждого отдельного утверждения и недооценивает роль теоретического знания, особенно философского. Основной тезис позитивизма: подлинное (позитивное) знание - совокупный результат специальных наук. В качестве основных критериев научного знания рассматривается эмпиризм и логика высказываний. Наука объявляется высшей социальной ценностью, становясь выше религии, искусства и философии.

Позитивизм возникает в начале XIX века. Существует четыре формы позитивизма (классический позитивизм; эмпириокритицизм или махизм; неопозитивизм, логический позитивизм или логический эмпиризм; постпозитивизм).

Основоположником позитивизма принято считать Огюста Конта, поскольку он осуществил разработку и пропаганду позитивных концепций. О.Конт окончил политехническую школу и работал репетитором и экзаменатором. Наиболее известные сочинения: «Курс позитивной философии» в шести томах, а также «Дух позитивной философии».

Теоретические предпосылки позитивизма (закон трех стадий) были сформулированы Сен-Симоном, у которого О.Конт был секретарем.

Закон трех стадий развития человеческого знания предполагает, что умственное развитие человечества и каждого отдельного человека в его различных возрастах последовательно проходит через три общих состояния, или стадии: теологическую (религиозную); метафизическую (философскую); позитивную (стадию науки).

На первой стадии религия доминирует в человеческом духе, ее идеи и понятия позволяют объяснять мир. На смену религии приходит философия с ее понятиями, задачами и принципами, с помощью которой человек постигает мир. Стадия философии изживает себя и на смену ей приходят позитивные науки, социология, математика, физика, которые изучают мир.

Критика философии у О.Конта основана на сравнении философии с другими науками. Философы решают одни и те же философские проблемы, которые не позволяют двигаться вперед. На смену бесплодной мета философии должна прийти позитивная наука, которая идет вперед. О.Конт не отрицает всю философию и считает, что философия науки должна заниматься тем, что решает две задачи: синтезировать все знания и строить общие учения на основе других дисциплин; исследовать сам процесс научного познания (с помощью каких форм человек познает мир).

Каждый отдельный человек в его различных возрастах также последовательно проходит через три общих состояния.

В первом — *теологическом* — человек, в силу преобладающего здесь воображения, представляет весь мир явлений по аналогии со своей собственной деятельностью (антропоморфно). Он олицетворяет предметы и явления природы, видит в них произвольные действия индивидуальных существ или богов (населяет мир богами, духами и т.д.).

Во втором состоянии — *метафизическом*, где преобладает отвлеченное, формальное мышление — воображаемые боги вытесняются понятием общих сущностей, первопричин и целей, к которым сводятся отдельные явления (объяснение окружающего мира – за счёт вымышленных абстрактных сущностей, якобы скрывающихся за явлениями).

Третье, *позитивное* состояние ума выражается в научном мышлении. Здесь вымыслы теологии и метафизические отвлеченности заменяются познанием действительных законов природы, то есть постоянной фактической связи наблюдаемых явлений в их сосуществовании и последовательности (отказ от поисков сущностей, попыток проникнуть в природу вещей, переход к научному познанию на основе опыта, наблюдению, описанию явлений).

Позитивная философия, по Конту, есть только обобщенный и приведенный в систему здравый смысл. Характерными чертами позитивной философии, в отличие от теологии и метафизики, являются: объективность, так как она подчиняет мышление его предмету, а не наоборот; реальность, так как сам предмет её есть всегда наблюдаемый факт, а не вымысел воображения или логическая абстракция; достоверность, так как все утверждения поз. философии, относясь к фактам, всегда могут быть проверены фактически; точность, так как математика, будучи основой всей системы, всегда остается нормой истинного познания; органичность, так как эта философия не противопоставляет своих идей действительной жизни – как это делает метафизика в своих безусловных требованиях, критически разлагающих и разрушающих действительность, – а смотрит на себя как на органический продукт, естественное продолжение или восполнение действительного хода вещей; относительность, поскольку все явления познаются здесь не в своей абсолютной сущности, недоступной человеческому уму, а в своём действительном отношении к нашему организму и взаимоотношении между собой; полезность.

О.Конт сформулировал закон подчинения воображения наблюдению в деятельности человека. Этот закон действует с точки зрения того, что наблюдение является универсальным способом познания. Научное знание – это опытное знание. Познание человека замкнуто опытом, экспериментом. Воображение – это деятельность человека, которая должна быть подчинена наблюдению, укоренена в эмпирическом базисе. О.Конт увидел реальную проблему: характер взаимосвязи опыта и теории. Решение дал одностороннее: теория должна быть подчинена эксперименту.

О.Конт предлагает и свою классификацию наук (первую классификацию дал Аристотель): математика, астрономия, физика, химия, биология, социальная физика или социология. Математика – самая совершенная строгая наука, а вот социология – более расплывчатая. Идеи Конта были прогрессивными.

Первый *кризис программы позитивизма* произошел в связи с возникновением кризиса классической науки, классического естествознания.

Революционные открытия, породившие кризис в физике серьезно затронули теоретические и методологические основания социогуманитарных наук. Поскольку позитивизм, выросший на основе классических естественнонаучных принципов познания и возведших их в ранг философского мировоззрения, считал их незыблемыми и применимыми к исследованию любых социальных проблем.

Одним из центральных принципов классического естествознания, получившим мировоззренческое значение и утвердившимся в системе социальных наук, было учение о всеобщей причинной обусловленности всех явлений (принцип детерминизма). Так, например, согласно Лапласу, значение координат и импульсов всех частиц во вселенной в данный момент времени совершенно однозначно определяет ее состояние в любой прошедший или будущий момент (лапласовский детерминизм). Эти идеи были развеяны открытиями в области квантовой физики, которые показали, что достижения этой одной из точнейших наук вовсе не являются самоочевидными, как полагали в начале XIX в.

*Переход от абсолютистских, механистических представлений о реальности к релятивистским*, вероятностным, заставил во многом по новому взглянуть на *проблему причинности в социальной науке*, а отсюда и на понимание законов развития социальной системы, строившееся на эволюционистской концепции. Нормальный закон распределения (кривая Гаусса-Лапласа), вероятностный принцип распределения психологических признаков приходят и в психологию (А.Бине, Э.Термен).

Позитивистский эволюционизм, с его идеей однонаправленности исторического развития, исходил из того что все народы проходят одни и те же стадии и движутся к социальному прогрессу.

В конце XIX века предметом рефлексии науки становится ценность соотношения науки и других форм знания в жизни общества. В научной среде и

социальном сознании формулируются два подхода к данной проблеме – сциентизм и антисциентизм.

*Сциенти́зм* (от лат. *scientia — наука, знание*) - общее название идейной позиции, представляющей научное знание наивысшей культурной ценностью и основополагающим фактором взаимодействия человека с миром. Сциентизм рассматривает науку в качестве абсолютного эталона культуры, во главу идейной и культурной жизни общества. Наука является высшей формой культуры, она выше религии и искусства, а «образцовыми науками» сциентисты считают физику или математику и призывают строить остальные науки по их образу и подобию.

Сциентизм исследователя и практика проявляется в его ориентации на подражание точным наукам (в системе определений, в логическом формализме, в аксиоматическом построении, в анализе философско-мировоззренческих или социально-гуманитарных проблем, в искусственном применении математической символики); в рассмотрении естественных наук в качестве идеала научного исследования; в абсолютизации количественных методов; в игнорировании ценностных, этических и нравственных аспектов научной и научно-практической деятельности.

*Антисциентизм* – философско-мировоззренческая позиция, противостоящая сциентизму, заключающаяся в критическом отношении к науке.

В противоположность сциентизму антисциентизм считает возможности науки в решении проблем человеческого существования ограниченными, и даже, в крайних проявлениях оценивает науку как антигуманную, враждебную человеческому существованию, разрушающую человеческую сущность. Наука считается чем-то утилитарным, подчеркивается её неспособность подняться до понимания истинных проблем мира и человека. Социально-гуманитарное знание трактуется как форма сознания, к которой не может быть применим принцип объективности.

Всплеск антисциентистских настроений в обществе вызывают последствия техногенных катастроф, неоправданных технократических решений, противоречащим человечности. Волна антинаучности в психологии в современном российском обществе вызвана слабой эффективностью и некомпетентностью определенной части практических психологов и проявляется в обращении к мистическим, парапсихологическим практикам и религии как средству решения психологических проблем.

### 3.2. Неопозитивизм

Неопозитивизм (логический позитивизм или логический эмпиризм) как новый методологический подход возникает в первой трети XX века с появлением работ известных философов и логиков Б.Рассела и Л.Витгенштейна. Б.Рассел считается одним из наиболее влиятельных логиков XX века, его вклад в математическую логику является наиболее значительным

и фундаментальным со времен Аристотеля (работа «Философии математики»). Б.Рассел развивал дедуктивно-аксиоматическое построение логики для логического обоснования математики. Близость философии Рассела неопозитивизму выразилась в том, что для него *важнейшей философской проблемой было обоснование научного знания в чувственном опыте субъекта*. Это проявилось в пристальном внимании к исследованию содержания и структуры опыта. На раннем этапе Б.Рассел *считал, что в структуре опыта наряду с чувственными данными присутствуют универсалии*. Ж.Пиаже в построении концепции интеллекта опирался на работы Б.Рассела, рассматривая становление детского интеллекта как генезис, развертывание универсальных логических структур, а также роль практических действий, опыта в развитии мыщления.

Вокруг кафедры Венского университета, которую возглавлял философ Морис Шлик, образуется группа философов и не философов («Венский кружок»), которая *ставит вопрос о соотношении опыта и теории*. Проблемы и задачи философии науки переводятся в плоскость языка (феноменального и объективного). *Философия не теория, а деятельность, состоящая в практике языка, т.е. логическом анализе*. Л.Витгенштейн вслед за Б.Расселом допускает возможность создания совершенного языка, в котором все высказывания были бы либо утверждениями о фактах (эмпирические науки), либо тавтологическими (повтор), каковыми он считал все утверждения логики и математики.

Феноменальный – это язык наблюдения, в котором выражается чувственный опыт человека, говорит о том, что непосредственно дано человеку в органах чувств. Объективный язык, который нам говорит о том, что выходит за пределы нашего опыта, что мы не можем ощутить, потрогать.

Вместе с философом М.Шликом Л.Витгенштейн в качестве критерия научности высказывания выдвинул *принцип верифицируемости, проверяемости знания.*

Подлинно научное высказывание должно быть логически выводимо из данных чувственного опыта, зафиксированного в научном наблюдении. Согласно принципу верифицируемости окажется, что мы ничего не можем сказать о высказываниях, касающихся будущего, прошлого. Если следовать этому принципу, то наука существенно обедняется. Из науки должны быть изгнаны положения общего характера, которые не находят подтверждения в опыте и не сводимы к чувственным понятиям. Чистого опыта не существует, опыт интерпретируется по-разному.

### 3.3. Постпозитивизм

Начиная с 60-х гг. XX в. наиболее значимыми для методологии науки становятся концепции постпозитивизма. Представителями данного этапа позитивизма являются К.Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, П.Фейерабенд, С.Тулмин, М.Полани.

В концепции К. Поппера наука считается одной из величайших сил, делающих человека свободным. В то же время она создается человеком, и её история полна ошибок и заблуждений. Поппер выделяет два основных класса наук: теоретические или обобщающие (биология, физика, социология), цель которых – открытие универсальных законов или гипотез, и исторические, которые изучают конкретные специфические события и дают их причинное объяснение [166].

Методология, по Попперу, является теорией научных методов. Этих методов довольно много, и они взаимосвязаны: эмпирические и теоретические, индуктивные и дедуктивные, философские и нефилософские и т.д. В отличие от неопозитивистов Поппер не отрицает роль философских методов в познании и считает, что философские идеи предшествовали, либо способствовали прогрессу науки.

В качестве критерия научности К.Поппер выдвигает *принцип фальсифицируемости,* который утверждает, что главным для определения научности является не подтверждение опытом, а возможность опровержения положений науки. Если возможно найти условия, при которых базисные предложения теории ложны, то теория опровержима. Ни одна научная теория не принимает все факты, а утверждает одни и отрицает другие, не соответствующие ее основным положениям. Но если опытного опровержения нет, теория считается «оправданной».

К.Поппер выдвигает положение о том, что научными считаются лишь те теории, которые в принципе могут быть опровергнуты, и что опровергаемость – фундаментальное свойство научного знания. К.Поппер считает, что если теория опровергнута, она должна быть немедленно отброшена и выдвинута новая.

Критический метод К.Поппера – метод обнаружения и разрешения противоречий – имеет особое значение для теории познания.

Взгляды К.Поппера на познание имеют различия с теми, которые свойственны сторонникам неопозитивизма. Эти различия заключаются в следующем:

— неопозитивисты источником познания считали данные чувственного опыта, для Поппера равноправны любые источники познания; Поппер не различает, как это делают неопозитивисты термины эмпирического и теоретического познания;

— неопозитивисты в качестве критерия размежевания между истинным и ложным знанием выдвигали верифицируемость, то есть проверяемость, а Поппер фальсифицируемость, то есть опровергаемость;

— неопозитивисты стремились дискредитировать значение метафизики, а Поппер относился к ней терпимо;

— в качестве основного метода науки логические позитивисты выделяли индукцию, а Поппер — метод проб и ошибок, включающий только дедуктивные рассуждения;

— у логических позитивистов философия науки сводится к логическому анализу языка науки, а у Поппера — к анализу процесса развития знания;

— многие представители неопозитивизма (Р.Карнап, К.Гемпель и др.) допускали применение идеи закономерного к явлениям общественной жизни, а К. Поппер в своих работах «Открытое общество и его враги» (1945) и «Нищета историцизма» (1944) доказывал обратное.

Идеи К.Поппера подверглись критике одного из его последователей – Т.Куна, который в книге «Структура научных революций» вводит понятия научного сообщества и парадигмы [107].

Научное сообщество – это группа ученых, профессионалов, объединенных общей научной парадигмой – образцом решения научных задач и отбора значимых проблем. Научная парадигма включает в себя также понимание картины мира, общих ценностей научного поиска, образцов обучения. Так, в качестве примера Т.Кун приводит смену в естествознании научных парадигм Ньютона, Лавуазье, Эйнштейна.

*Научная парадигма* – совокупность фундаментальных достижений в данной области науки, задающих общепризнанные образцы, примеры научного знания, проблем и методов их исследования и признающихся в течение определенного времени научным сообществом как основа его дальнейшей деятельности

Когда создается новая парадигма, прежние школы постепенно исчезают. Часто при создании новой парадигмы возникают новые журналы, требования о новых курсах в университетах, и новая парадигма укрепляется, если лучше, чем старые, разрешает вопросы науки.

*Нормальная наука* — стадия развития научного знания, на которой в основном осуществляются накопление и систематизация знания в рамках сложившейся парадигмы и разработка парадигмальной теории в целях разрешения некоторых оставшихся неясностей и улучшения решения проблем, которые ранее были затронуты лишь поверхностно. Решение вопросов в парадигме происходит по жестким правилам-предписаниям, следовательно в ней нет нацеленности на принципиально новое знание.

*Экстраординарная наука* — наука на стадии острого кризиса, когда аномалия ее развития становится слишком явной и признается большинством исследователей в данной области.

*Научная революция* — это некумулятивные эпизоды развития науки, когда в результате кризиса старая парадигма замещается целиком или частично новой.

На протяжении периода «нормальной науки» принципы парадигмы не подвергаются сомнению, и исследования осуществляются в ее рамках. Однако с развитием науки в рамках парадигмы обнаруживаются аномалии, противоречащие ей факты, либо парадоксы самой парадигмы, которые невозможно решить ее собственными средствами. Наступает период научной революции, в ходе которого старая парадигма отбрасывается и из

альтернативных возможностей выбирается новая. Именно в этот период, по мысли Т.Куна, работает принцип фальсификации.

*Понятие «научное сообщество» в подходе Т. Куна*. «Парадигма — это то, что объединяет научное сообщество, и наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму». Вне конкретного научного сообщества понятие парадигмы теряет свой смысл.

Другой вариант развития научного знания был предложен И.Лакатосом в книге «Фальсификация и методология научно-исследовательских программ». Он предложил иную модель развития науки, которую он назвал методологией научно-исследовательских программ. Его методология рассматривает рост зрелой науки как смену ряда непрерывно связанных теорий, за которыми стоит исследовательская программа [109].

Каждая *научно-исследовательская программа* имеет следующую структуру:

— «жесткое ядро» — целостная система фундаментальных, частнонаучных и онтологических допущений, сохраняющихся во всех теориях данной программы;

— «защитный пояс», состоящий из вспомогательных гипотез и обеспечивающих сохранность «жесткого ядра» от повреждений; он может быть модифицирован, частично или полностью заменён при столкновении с контрпримерами;

— нормативные, методологические правила-регулятивы, предписывающие какие пути наиболее перспективны для дальнейшего исследования («положительная эвристика»), а каких путей следует избегать («отрицательная эвристика»).

По мнению И.Лакатоса исследовательская программа развивается прогрессивно в том случае, когда ее теоретический рост предвосхищает ее эмпирический рост. Если же наблюдается обратное, то она регрессирует.

Исследователи считают, что концепция, предложенная Лакатосом, более совершенна, так как предлагает более глубокое понимание динамизма развития науки. Развитие науки представляется философом как постепенный процесс роста знаний на основе научной деятельности, опирающейся на развивающиеся научно-исследовательские программы, а не на установление фальсифицируемости гипотезы.

В концепции науки П.Фейерабенда много внимания уделяется проблемам метода и методологии. Основное сочинение «Против метода» переводится на русский язык как «Против методологического принуждения» [227].

Являясь оппонентом и другом И.Лакатоса, П.Фейерабенд предлагает свою концепцию теоретического и методологического плюрализма в науке, которая носит название *«методологического анархизма»,* поскольку отрицает наличие единственно верного и универсального метода, всеобщие стандарты и косные традиции. Наука по существу та же религия, но по-своему организованная, со своей догматикой и нетерпимостью к иному, своей претензией на власть со стороны касты ученых.

В противовес методологии принуждения П. Фейерабенд формулирует собственные «методологические» установки «против методологического принуждения».

П.Фейерабенд рекомендует «вводить и обосновывать гипотезы, которые несовместимы с хорошо обоснованными теориями или фактами», поскольку теории невозможно сравнивать *(принцип несоизмеримости)*. Несовместимость новых теорий с авторитетными работает на расширение научного кругозора: сопоставление альтернативных теорий позволяет лучше оценить их достоинства и недостатки. Нужно изобретать и разрабатывать концепции, несовместимые с существующими признанными научной общественностью теориями *(принцип пролиферации)*.

Новая теория, не дополняет, а отменяет предшествующую, кардинально меняя направление и методы исследования и объявляя часть проблем предшествующей теории псевдонаучными. Принцип несоизмеримости (строгой взаимосвязи логического аппарата теории и решаемых ею проблем и невозможность использовать их отдельно друг от друга или «привить» теоретический аппарат к неродственной ему проблематике) распространяется не только на различные научные теории, но и на сравнение науки с другими типами дискурса – мифом, религией и т. п.

П.Фейерабенд восстает против рационализма в познании и выдвигает мнение, согласно которому наука ничем не отличается от мифа.

Иррациональность обоснования – этот принцип имеет целью уравнять в правах логику обоснования теории и логику открытия. В позитивизме производство нового знания не подлежит никакому нормированию, тогда как на его обоснование накладывается ряд методологических норм и стандартов. Согласно П. Фейерабенду эта ситуация в корне несправедлива, поскольку каждая новая теория диктует свою собственную (а не стандартно традиционную) процедуру доказательства, в том числе и эмпирического. Специфика теории влечет за собой аналогичную специфику своего эмпирического содержания и наоборот. Таким образом, П.Фейерабенд полагает, что научная работа должна быть направлена на создание альтернативных теорий и ведение полемики между ними (принцип пролиферации, или неконтролируемого размножения теорий).

В своем генезисе наука вырастает из мифологии, по мере развития она все дальше дистанцируется от нее, но на современном этапе развития общества наука возвращается к своим мифологическим истокам, все большая роль в процессе познания отводится образно-чувственному мышлению, интуиции, неявному знанию, запороговой сфере сознания (Г.А.Берулава, 2003). Информационная насыщенность, «информационное перенапряжение» психологического знания приводит к необходимости укрупнения познавательных единиц. Современное состояние психологии в значительной степени можно охарактеризовать как постпозитивистское, поскольку в своем поиске новых методологических оснований, в частности, в попытках

построения новых научных картин мира, психология приобретает все более выраженный мифологический характер (Г.А.Берулава, 2003).

*Вопросы по теме*

1. Дайте характеристику возникновения и развития основных направлений в методологии науки.
2. К какому периоду относится возникновение методологии науки? С какими процессами в развитии наук связано возникновение методологии как самостоятельной науки?
3. С каким философским течением связано возникновение методологии социально-гуманитарного знания?
4. Когда возник позитивизм? Назовите его формы позитивизма.
5. Кого принято считать основоположником позитивизма?
6. В чем суть закона трех стадий развития человеческого знания О.Конта?
7. С чем связан кризис программы позитивизма?
8. Приведите примеры сциентизма и антисциентизма, связанные с психологической наукой.
9. На какие методологические идеи опирался Ж.Пиаже в построении концепции интеллекта?
10. В чем заключается принцип верифицируемости (проверяемости) гипотез как критерий научности знания? Кто сформулировал данный принцип?
11. Когда наиболее значимым для методологии науки становятся концепции постпозитивизма? С именами каких ученых связано возникновение постпозитивизма?
12. В чем специфика разновидностей позитивизма?
13. Какова структура научных революций по Т.Куну?
14. Кто выдвинул принцип фальсифицируемости как критерий научности знания? В чем его суть?
15. Кем был предложен такой вариант научно-исследовательских программ как форма развития научного знания?
16. Какова структура научно-исследовательской программы по И.Лакатосу? При каких условиях она развивается прогрессивно?

*Задания по теме:*

Построить сравнительную таблицу этапов развития позитивизма, предложив в качестве примеров конкретные теории, включив в таблицу персоналии по каждому из этапов.

*Литература по теме:*

1. Александров, И.О., Максимова, Н.Е. Заметки психологов-исследователей о позиции методолога // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 1. – С. 124-132.

2. Кун, Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова; Общ. ред. и послесл. С.Р.Микулинского и Л.А.Марковой. М.: Прогресс, 1975. – 288 с. (Серия: Логика и методология науки).

3. Лакатос, И. История науки и ее рациональные реконструкции / Структура и развитие науки / Под ред. Б.С.Грязнова и В.Н.Садовского. М., 1978. – С. 203-269.

4. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос. Методология исследовательских программ – М.: ООО изд-во АСТ : ЗАО НПП «Ермак», 2003. – С. 5-253.

6. Степин, В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – 744 с.

7. Швырев, В.С. Рациональность как ценность культуры. М., 2003. – 160 с.

8. Пиаже, Ж. Характер объяснения в психологии и психофизический параллелизм. В кн.: Экпериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже, М.: Прогресс, 1966, Вып. I, II. – С. 185-189.

# ТЕМА 4. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ПСИХОЛОГИИ

## 4.1. Классическая, неклассическая и постнеклассическая психология

Различение классической, неклассической и постнеклассической *рациональности* было предложено В.С.Степиным в статье, опубликованной в журнале «Вопросы философии» в 1989 году. Основаниями, основными блоками (подсистемами) науки по В.С.Степину являются: научная картина мира; идеалы и нормы науки: ее философско-мировоззренческие основания. Критериями типов рациональности науки выступают: особенности системной организации исследуемых объектов и типов картины мира; особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки; особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженные в специфике философско-мировоззренческих оснований науки. В.С.Степин рассматривает подробно каждый из критериев различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности [201].

*Первый критерий* различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности связан с типом системной организации осваиваемых наукой объектов. Классическая рациональность осваивает объекты, организованные как простые системы; неклассическая исследует сложные саморегулирующиеся системы, постнеклассическая – сложные саморазвивающиеся системы.

Каждый из данных типов системных объектов представлен в научном знании соответствующим кластером специальных научных картин мира (дисциплинарных онтологий) и общенаучной картиной мира. Эти картины задают системно-структурное видение предмета научного исследования и тем самым репрезентируют представления о том или ином типе системной организации изучаемых объектов.

*Второй критерий* выступает в обобщенной схеме метода познавательной деятельности, и соответственно, в используемых средствах и операциях (действиях) с изучаемым объектом. Эта схема представлена в структуре оснований науки особым пониманием идеалов и норм исследования: идеалов объяснения и описания, доказательности и обоснования, идеалов строения и построения научного знания. Для классической, неклассической, постнеклассической рациональности характерны различные интерпретации идеалов и норм научности.

Историческое развитие метода состояло в постепенном преодолении наивно-натуралистической установки сознания естествоиспытателя, абсолютизирующего процесс собственного восприятия (классическая рациональность) через обнаружение зависимости получаемых результатов от используемых средств (неклассическая рациональность), к учету психологических переменных в деятельности ученого (постнеклассическая рациональность).

*Третий критерий* различия типов рациональности позволяет выделить особенности ценностно-целевых структур субъекта деятельности, которые детерминированы, с одной стороны, типом системного объекта, знание о котором должна выработать наука соответствующей исторической эпохи, а с другой принятыми в культуре этой эпохи доминирующими ценностями.

Стиль научной рациональности предполагает способы объяснения и обоснования научного знания и, в узком смысле слова, выступает как парадигма. На основании данных критериев и типов рациональности науки В.С.Степин выделяет и описывает три этапа эволюции науки, три парадигмы [201].

1. *Классическая парадигма* науки являлась основой описания явлений от античности и оформилась в эпоху Просвещения. Картина мира в классической науке строилась на основе представлений о причинно-следственных связях, строгом детерминизме и однозначности результатов. Идеалы научного познания в классической науке были заложены в философии Р.Декарта: основы дедуктивно-рационалистического метода познания с ориентацией на математику как идеал научного знания; стремление к твердым, точным, достоверным выводам. Основные положения рационалистического метода Декарта: в познании следует отталкиваться от интуитивно ясных, фундаментальных истин (интеллектуальная интуиция); из этих интуитивных воззрений на основе дедукции разум должен вывести все необходимые следствия.

В философии Декарта постулируется существование двух субстанций – материальной, которая обладает протяженностью, но не обладает мышлением, и духовной, которая обладает мышлением, но не обладает протяженностью (дуализм). Эти две субстанции (объект и субъект) независимы и являются продуктом деятельности Бога. Они соединяются в человеке, который может познать и Бога, и созданный им мир.

Первой в истории науки парадигмальной теорией на основе научных законов была ньютоновская механика (В.С.Степин). Классическую картину мира называют также ньютоно-картезианской парадигмой с жестким механическим детерминизмом, механицизмом и атомизмом (целое равно сумме его частей). Законосообразность природы понимается через идею Бога, божественного первоначала происхождения всего сущего. В XVII столетии оформляется натуралистический подход, согласно которому идея Бога заменяется идеей законосообразности природы.

Классическая психология опирается на механический детерминизм (ассоцианизм, бихевиоризм, психоанализ) и атомизм (ассоцианизм, бихевиоризм).

Идеалы научного познания в классической науке были развиты в позитивизме (*основные критерии научного знания – эмпиризм и логика высказываний*) и оформлены в неопозитивизме (принцип верифицируемости).

Идеалом научного познания для классической психологии стала физиология («физиологическая психология В.Вундта»), естественно-научные и физиологические истоки имеет и дифференциальная психология (Ф.Гальтон).

Из процедуры познания устранялись социальные и субъективно-личностные составляющие (ценности и цели). В бихевиоризме, например, они рассматривались как факторы, деформирующие научный результат.

Выделяют проблемы, неразрешимые в классической психологии: сциентизм как узко понимаемая научность, универсализм (поиск общих законов), индивидуализм, механистическое понимание каузальности в разделении внешнего и внутреннего, субъективного и объективного, субъектного и объектного.

Дуализм Декарта как философская основа классической психологии привела к разрыву субъекта и объекта, субъективный опыт (интроспекция) и объективное наблюдение. Познавательные средства ученого – методы, исходные философские принципы – не были предметом рефлексии в классической науке.

Принципы неклассической психологии во многом были заложены в методологических работах Л.С.Выготского, где он обращается к анализу философских концепций, философских оснований психологической науки («Исторический смысл психологического кризиса», 1982).

*2. Неклассическая парадигма* возникла на рубеже XIX-XX века Неклассическая картина мира в отличие от классической имеет релятивистский характер. Механический, абсолютный детерминизм сменяется вероятностными представлениями о причинно-следственных связях. Так, нормальный закон распределения становится моделью исследования психологических явлений (А.Бине, Т.Симон), становится основой психометрического и психодиагностического подхода. Открытие нормального закона распределения признака в психологии подтвердило относительный и всеобщий характер законов.

Холистические представления об объекте научного исследования в неклассической картине мира (целое не равно сумме частей) были развиты в гештальтпсихологии. Название гештальтпсихологии происходит от слова «гештальт» в переводе с немецкого языка «образ, не сводимый к сумме его частей» (от закона восприятия до принципов исследования личности в единстве со средой К.Левиным), идеи целостности воплощены и в структурно-динамической модели личности З.Фрейдом.

Общая теория систем и кибернетика в 50-70-е годы изменили научную картину неклассической психологии. Системные идеи в работах Людвига фон Берталанфи, Б.Рассела, идеи «системного движения» в методологии науки использовались Ж.Пиаже в создании концепции развития интеллекта.

Идеалом классического научного знания являлся эмпирический критерий истинности, в неклассической науке теоретическая модель реальности предшествует ее эмпирическому обоснованию. Неклассическая психология

широко использует априорные модели личности (З.Фрейд, А.Ф.Лазурский, К.К.Платонов и др.).

Новые критерии и идеалы неклассического научного знания широко представлены в психологии: восприятие познаваемой реальности через субъекта познания и используемые им средства – включение в исследовательскую ситуацию испытуемого и экспериментатора; системный подход к психодиагностике – осмысление связи между концептуальной моделью личности или ее аспекта и характером методов и методик, зависимость научного понимания и исследования личности от социальных обстоятельств, ценностных и целевых ориентиров; результативность познания определяется уже не только спецификой изучаемого явления, например, личности, но и способами взаимодействия и воздействия на него (личность) исследователя; признается относительность теорий и научных парадигм, утверждается структурность целостной картины мира, структурный подход к изучению целостной личности; дополнительность различных видов описания психологического явления (структурного, функционального, генетического); предмет и метод не отделены друг от друга; эмержентность структурированного целого (целое не равно сумме частей).

В философских основаниях неклассической науки обсуждаются такие модели познания как принцип относительности А.Эйштейна, принцип дополнительности Н.Бора и др. Зависимость представлений человека о мире от положения познающего субъекта (наблюдателя) направляет методологию неклассической науки на изучение концептуальной позиции и исследовательского метода ученого как фактора познавательного результата. Новым объектом неклассической психологической науки становится человек как субъект познавательной деятельности. В психологии усиливается внимание к субъективным аспектам исследования (феномены в ошибках экспериментатора, наблюдения, контроль случайных переменных в эксперименте).

А.Г.Асмолов отнес к неклассическим подходам и теориям в психологии: теорию установки Д.Н.Узнадзе, культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского, деятельностный подход (теории А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна).

*3. Постнеклассическая наука.* Переход к постнеклассической стадии науки был связан с достижениями в области культурологи, постпозитивистской философии, новых типов организации знаний в последней трети XX века.

В постнеклассической науке происходит полный отказ о жестких детерминистких представлений о причинно-следственных связях между явлениями. Появляется синергетика, «философия нестабильности», а с ней и иная модель отношения между хаосом и законосообразностью (концепцию несводимых статистических описаний И.Пригожина).

Идеи методологического анархизма П.Фейерабенда («допустимо все») привели в психологии к мультипарадигмальности, появлению новых синтетических научных направлений (гештальтпсихология+психоанализ

Ф.Перлз); активизация междисциплинарных исследований (психология + физиология + культурология); активное использование в психологии метадигм (использование восточных практик, религиозных практик в психологии К.Г.Юнгом, Э.Фроммом).

Для философских оснований постнеклассической науки характерно освоение философских идей прошлого, философско-антропологических идей, высказанных поэтами, художниками, писателями в форме метафор и художественных образов, которые содержат «живые метафоры смысла» (В.П.Зинченко) [85].

Наиболее значимые характеристики постнеклассической науки в целом: рост междисциплинарных и проблемно-ориентированных форм исследований, междисциплинарный дискурс; объединение фундаментальных и прикладных исследований; отражение экзистенциальных проблем, ценностей и смыслов человеческой жизни; утверждение принципа исторической реконструкции в исследованиях различных уровней и областей; мультипарадигмальность; чувствительность к контекстам; принцип сетевой организации знаний (каждая новая теория не отрицает другую).

В начале XX в. началось резкое расширение сферы рефлексии над наукой. В этот период возникает новая форма рефлексии – внешняя, (неспецифическая) рефлексия, направленная на изучение социальных условий и результатов процесса познания, в частности, вопросов о роли науки в обществе и ответственности ученых за результаты своей деятельности. Развитие, внутринаучной (специфической) рефлексии можно обозначить как движение от онтологизма через гносеологизм к методологизму (П.П.Гайденко, 1980, 1987).

*Онтологизм* характеризует сосредоточение на отношении объекта и знания. Познание рассматривается как поступательное движение к объективной истине, и целью рефлексии становится контроль за правильностью этого движения, в выделении предельных оснований объекта, открытие которых дает искомую истину. Такой тип рефлексии наиболее характерен для эмпиризма (В.Степин, М.Мамардашвили).

Под влиянием немецкой классической философии и в связи с усложнением объектов конкретных наук с середины XIX в. центром самосознания науки становится отношение субъект – объект. Философы начинают искать предпосылки и основания научного знания в формах организации познавательной деятельности (содержание и логическая организация знания). Этот тип рефлексии, названный *гносеологизмом*, предполагает множественность оснований познания и относительный характер истины. Об истинности знания при этом судят по его адекватности задаче, реализуемому способу реконструкции объекта изучения, а не по его близости к некоторой абсолютной истине. Этот вид научной рефлексии характерен и для неклассической стадии развития науки.

Для *методологизма* как наиболее характерного типа рефлексии на современной – постнеклассической – стадии развития науки свойственна направленность ученых на средства познания. Это приводит к их

систематическому производству (например, к индустрии психодиагностических методик). Как следствие этого, требования к самому научному результату повышаются (например, требования к стандартизованности психодиагностических методик), поскольку средства познания становятся инструментами коллективной научной деятельности. Рефлексия на уровне методологизма преобретает конструктивный характер: современный исследователь строит исследование на основе идеальных объектов науки - моделей изучаемой реальности. Важным следствием качественного развития самосознания науки является возникновение общенаучных концепций, выполняющих функцию рефлексии науки.

## 4.2. Методологические корни кризиса современной психологии

В последние годы в психологической литературе настойчиво утверждается мысль о том, что современная психология пребывает в состоянии когнитивного кризиса, то есть кризиса того, что собой представляет предмет психологии, как следует понимать, изучать и объяснять психическую реальность, то есть по сути кризиса методологического.

Когнитивные основания кризиса в психологии А.В.Юревич обозначает как кризис рационализма и оценивает его как утрату или распад рациональности и переход к иррационализму. Иррационализм проявляется в появлении метадигм, в использовании восточных и мистических учений в психологической практике, техник, не имеющих эмпирической базы, таких как нейролингвистическое программирование и соционика [251].

Общее ощущение кризиса в научном сообществе психологов связано с отсутствием общепризнанных лидеров, авторитетов, призывами к анализу и пересмотру оснований науки, к переходу на иной стиль мышления; дефицитом устойчивого знания, психологических законов; избыточностью альтернативных теорий и моделей понимания и изучения личности; углубляющимся разрывом между научной и научно-практической психологией; популяризацией паранауки в обществе; психологизацией массового сознания (В.А.Мазилов, А.В.Юревич, Д.А.Теплых и др.)

«Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша» – эти слова Л.С.Выготского продолжают сохранять свою актуальность и в 21 веке. [58, с. 417]. В.П.Зинченко пишет, что за прошедшие более чем полвека с момента написания Л.С.Выготским этой работы, острота сформулированных им проблем не сгладилась [84].

Вопрос предмета (что изучать) и методов (как изучать) психологической науки обозначен во многих работах по проблемам методологии. Проблема предмета психологии обозначена и в классической работе Л.С.Выготского, в которой он представляет «зерно той общей психологии», которая должна стать по его словам, принципом исследования психологии, «проверенным и пригодным для руководства»: «Принять за первичное понятие психику,

бессознательное, поведение – значит не только собирать три разные категории фактов, но и давать три разных способа объяснения этих фактов» [58, с. 300]. Об отсутствии общего понимания предмета психологии пишет А.В.Юревич [251]. Уточнение предмета психологии является главной повесткой дня для преодоления кризиса. Предмет дает общую рамку для соотнесения результатов исследования разными школами, разными направлениями в психологии (В.А. Мазилов, 2006).

Одним из основных симптомов кризиса является отсутствие единой психологической науки, единой теоретической платформы, раскол на множество направлений, теорий, школ, учений, полипарадигмальность (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, С.Д.Смирнов, А.В.Юревич и др.). В качестве причины данного явления в психологии Л.С.Выготский называет отсутствие общепризнанной системы науки. Каждое изложение психологии у виднейших авторов построено по совершенно иной системе, основные понятия и категории толкуются по-разному (Л.С.Выготский). Отдельные направления и научные школы в психологии утрачивают взаимопонимание во многом вследствие расхождения научных языков, специфики терминологии каждого из направлений (Е.Ю.Патяева, 2013). Отсутствие общего предмета и языка в психологии как одно из оснований кризиса науки подчеркивал Л.С.Выготский [58, с. 417]. Во многом именно данный аспект кризиса способствовал поиску выхода в коммуникативной методологии, которая позволит, используя общий язык, установить взаимопонимание между разными направлениями [126].

Кризис просматривается и в так называемом «схизисе» – расщеплении психологии на две «социодигмы»: исследовательскую, теоретическую, академическую, и практическую, психотехническую, психологию (Ф.Е.Василюк, 1996). Ф.Е.Василюк ввел и разработал понятие «психологическая практика» в сопоставлении с понятием «практическая психология». Практическая психология – в отличие от психологической практики, психотерапии, психологического консультирования, предполагает участие психолога в иных социальных практиках, в иных ведомственных рамках (в сферах медицины, образования и др.). Усугубляющийся разрыв теории и практики, резкое падение интереса к фундаментальным психологическим теориям и школам, эклектизм во многом связан со «схизисом», демонстрацией самодостаточности и в академической, и в практической психологии (А.В.Юревич, Е.Ю.Патяева, Ф.Е.Василюк и др.).

Одной из причин кризиса в современной психологии является следствием разрыва теории и практики, исследовательской и практической психологии; ослабление связи между теоретической и практической психологией, возникновением противоречий в принципах разных направлений в психологии.

Отсутствие единой теории, наличие разнообразных направлений и школ, вызывает затруднения в практических и прикладных исследованиях в психологии (А.В.Юревич, 2000). Одни и те же экспериментальные факты в интерпретации различных теорий имеют противоположные трактовки. Отсутствует единая теоретическая основа для деятельности практических

психологов, когда она, безусловно, необходима. Как результат – ориентировка зарубежных психологических школ (бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология, когнитивная психология и т. п.) на какую-то одну из сторон психологической реальности (поведение, гештальт, знания и т. п.).

Это в свою очередь вызывает такой феномен, как некумулятивность психологического знания, объявление каждым новым психологическим направлением всей предшествующей ему психологии набором заблуждений и артефактов. Как следствие этого актуализируется и противоречие между накопленным огромным фактическим материалом и неразработанностью теории и методологии (А.Н.Леонтьев). Сегодня отсутствуют универсальные критерии добывания, верификации и адекватности психологического знания;

В качестве основных симптомов общего кризиса психологии А.В.Юревич отмечает также отсутствие универсальных критериев добывания знания, расчлененность целостной личности на отдельные познавательные процессы. Все это, по его мнению, приводит к «позитивистскому перенапряжению психологии» [250].

И, наконец, в психологии по прежнему не решены проблемы психофизического, психофизиологического, психосоциального «параллелизма». Психофизическая (вопрос о месте психического в природе) и психофизиологическая (соотношение психических и физиологических, нервных процессов) проблемы остаются не решенными до конца. В.В.Никандров предлагает рассматривать основные проблемы, стоящие перед психологией, проблемы соотношения психофизического, психофизиологического, психосоциального, в виде совокупности «проблемных осей». Полюса этих осей – оппозиции, отражающие крайние проявления рассматриваемого аспекта [144]

*Биологическое – социальное*. Проблема заключается в выяснении соотношения (пропорций) этих двух начал в природе человека и их вкладе в детерминацию сознания и поведения.

*Филогенез – онтогенез*. Изменение психики человека происходит как в процессе его исторического развития (филогенез), так и в процессе индивидуального развития (онтогенез). Любой человек-это продукт двух процессов и должен рассматриваться при исследовании в этом качестве.

*Индивидуальное – общественное*. Человек как существо сугубо социальное не мыслим вне общества. Общественное сознание реализуется через действие совокупности индивидуальных сознаний. Проблема заключается в выяснении психологических механизмов этой реализации и влиянии социальных норм на индивидуальное сознание.

*Сознательное – бессознательное*. Наличие у человека двух уровней психики, а именно сознательного и бессознательного, ставит проблему их соотношения и проявления в поведении человека. В норме эти два начала сбалансированы.

*Типическое (общее) – специфическое (особенное и единичное).* Эта ось обусловлена тем, что человек, с одной стороны есть представитель некоторых

общностей (как биологических, так и социальных), а с другой, выделяется из них, противостоит им, в частности, проявлени-ем нонконформизма.

*Норма - патология.* Большинство отраслей психологии оперируют среднестатистическими показателями психики и поведения, имея в виду то, что они и являются «нормой». Между тем, грань между нормой и патологией в ряде случаев является очень тонкой и плохо диагностируемой [144].

В попытках решить проблему парадигмальности практической психологии сегодня дифференцируются три основных подхода: «методологический либерализм» (А.В.Юревич), «личностно-ориентированная парадигма» (Г.А.Берулава), «психотехнический подход» (Ф.Е.Василюк, Г.А.Ковалев).

В качестве возможного пути интеграции совревременного научного психологического знания выделяют коммуникативную методологию (В.А.Мазилов, 2006); принцип сетевой организации теоретического и практического знания (Т.В.Зеленкова, 2007); принципе интегральных парадигм (Е.Б. Старовойтенко, 2010), интегративной эклектики (В.А. Янчук, 2011).

Важно, что поиски новых парадигм, подходов, принципов интеграции психологии должны опираться исключительно на историю развития науки и ее методологии.

В.А.Мазилов называет основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке, которые можно обозначить как фундаментальные проблемы методологии [129].

Это:

— Системный подход
— Проблемы психологического факта, психологической теории, психологического закона.
— Проблема категориальной структуры современной психологии.
— Методологические проблемы истории психологии.
— Методологический анализ междисциплинарных связей психологии.
— Методология неклассической психологии.
— Методология экологической психологии.
— Проблема объяснения.
— Проблема предмета психологии.

### 4.3. Теоретическое знание в структуре научного знания

Теоретическое знание в структуре научного знания занимает особое место. Под структурой научных знаний понимается строение и внутренняя организация научного знания. Существует ряд подходов к выделению структурных элементов научного знания. К структурным элементам научных знаний относят: теорию науки, проблему-гипотезу-теорию, научные идеи, факты и фактический материал, законы, методы познания и средства исследования, парадигмы, объект и субъект познания, условия осуществления

познания, философские установки, принципы, идеалы, нормы и социокультурные основания научного познания.

Наиболее обобщенная структура научного знания включает три уровня: эмпирический, теоретический и метатеоретический.

*На эмпирическом уровне познания* реализуется процессе непосредственного взаимодействия субъекта и объекта исследования. Эмпирическое познание носит вероятностный характер, чувственный уровень познания преобладает над рациональным. Целью эмпирического уровня познания является сбор и описание эмпирических данных и фактического материала, данных наблюдения и эксперимента, первичное обобщение фактов, их систематизация и классификация. Научное знание на эмпирическом уровне выступает в форме научного факта – обоснованного знания о свойствах познаваемого объекта. Эмпирический базис науки образуют систематизированные научные факты, на основе которых реализуется верификация и фальсификация теории.

*Теоретический уровень* – уровень познания, который качественно отличается от эмпирического знания, прежде всего своим предметом, в качестве которого выступает система идеальных объектов. Теоретический уровень знания строится на основе эмпирических фактов, эмпирических обобщений, а также с помощью построения идеализированной модели явления как системы существенных свойств, связей и закономерностей функционирования (методами моделирования и идеализации).

Так, например, теория мотивации А.Маслоу, теория личности К.Роджерса, культурно-историческая концепция Л.С.Выготского построены на основе идеализированных моделей, концепция Ж.Пиаже создавалась на эмпирическом базисе.

Научное знание на теоретическом уровне выступает в форме проблемы, гипотезы, закона, закономерности, теории, концепции, учения.

Проблема – форма научного знания, содержание которой не познано человеком (знание о незнании). Проблема возникает тогда, когда появляется феномен, знание о котором не является полным, завершенным, или данное явление нельзя объяснить в имеющейся системе знания. Гипотеза – форма научного знания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, которое нуждается в доказательстве.

Закон – знание, в котором в форме теоретических утверждений отражаются существенные, достоверные, необходимые и воспроизводимые связи между явлениями.

Достаточно широкую классификацию видов психологического знания приводит А.И.Зеличенко [75].

*Теория* – это целостная, непротиворечивая, обобщенная система, раскрывающая существенные связи и отношения между элементами исследуемой реальности, которая описывает явления посредством системы законов, закономерностей, и позволяет объяснять, интерпретировать и предсказывать новые факты.

Эмпирический и теоретический уровни науки взаимосвязаны, так, например, классификация может быть теоретической (умозрительной), например, типология характеров К.Леонгарда, а может строиться на твердом эмпирическом обобщении на основе факторного анализа, например, система и блоки свойств личности в структурной теории черт личности Р.Кеттела.

*Метатеоретический уровень* включает методологию и философию науки. Методология науки – это учение о методах, формах и внутренних механизмах научного познания. Предметом методологии научного познания являются: методы и операции научного исследования; формы научного познания; нормы и идеалы науки, парадигмальный статус науки и др.

### 4.4. Виды теоретического знания: теория, концепция, учение

*Теоретическое знание* предполагает установление законов, дающих возможность идеализированного восприятия, описания, интерпретации, объяснения и прогноза эмпирических ситуаций. Теоретические законы имеют более строгий, формальный характер, по сравнению с эмпирическими. Особенностью теоретического знания является высокая степень его логической организации, доказательности большинства утверждений с помощью дедуктивно-аксиоматического метода.

*Теория* (греч. teoriy – «рассмотрение, исследование») – совокупность умозаключений, отражающая объективно существующие отношения и связи между явлениями объективной реальности. В теории каждое умозаключение выводится из других умозаключений на основе некоторых правил логического вывода. Теории формулируются, разрабатываются и проверяются в соответствии с научным методом. Теорией часто называют различные гипотетические построения, например, эволюционная теория Ч.Дарвина, концепция функциональных блоков мозга А.Р.Лурии и др. Стандартным методом проверки теории является эксперимент.

В основе любой теории лежит фундаментальная теоретическая схема, некий каркас идеализированных абстрактных объектов, воспроизводящих существенные свойства описываемого явления (В.С.Степин, 2000; Д.В.Лубовский, 2007). Так, для теории деятельности А.Н.Леонтьева такой схемой явилась трехуровневая схема деятельности. Существует несколько классификаций теорий.

Различают три вида теорий на основании степени формализации:

— качественные теории, построенные без математического аппарата (иерархическая модель мотивации А.Маслоу; теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера; экологическая концепция восприятия Дж.Гибсона);

— формализованные теории, построенные с использованием математического аппарата (теория когнитивного баланса Д. Хомана; теория интеллекта Ж. Пиаже; теория мотивации К. Левина; теория личностных конструктов Д. Келли);

— формальные теории (стохастическая теория теста Д.Раша).

Выделяют также два вида теорий на основании способа их построения: аксиоматические и гипотетико-дедуктивные.

Аксиоматические теории организованы согласно аксиоматическому методу и строятся на системе аксиом, необходимых и достаточных, недоказуемых в рамках теории. Аксиоматические теории построены на формально-логических основаниях, которые состоят из исходных положений, постула́тов теории, принимаемых в рамках данной теории истинными без требования доказательства и используются в основе доказательства других ее положений с помощью логического вывода, называемого доказательством. Примером аксиоматической теории в психологии является теория личностных конструктов Дж.Келли, динамическая теория личности К.Левина, теория развития когнитивных структур Ж. Пиаже, теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера и ряд других теорий когнитивной психологии.

Гипотетико-дедуктивные теории построены на предположениях, имеющих эмпирическую, индуктивную основу. Исходными положениями гипотетико-дедуктивных теорий являются содержательные предложения - принципы и постулаты (модели внимания Д.Бродбента, А.Трейсман, трехкомпонентная теория памяти Р.Аткинсона).

Существует и деление теорий на субстанциональные и операциональные. Субстанциональные теории направлены на объяснение сущностных аспектов изучаемой реальности, и не включают исследовательского инструментария для ее изучения (теория деятельности А.Н.Леонтьева, периодизация психического развития в онтогенезе Д.Б.Эльконина, В.И.Слободчикова). Операциональные теории содержат исследовательский инструментарий для ее изучения (периодизация психического развития в онтогенезе Ж.Пиаже).

Наиболее удачное выделение критериев теории принадлежит А.Эйнштейну. Согласно его точке зрения, удачная теория должна: быть относительно реальной, соответствовать действительности: не противоречить данным опыта, фактам; быть проверяемой на имеющемся опытном материале. Ценность любой теории определяется степенью ее соответствия реальному опыту, получаемым эмпирическим путем данным. Наличие нерешаемого в рамках данной теории несоответствия реальным фактам, результатам непосредственного опыта означает, что имеющаяся теория исчерпала свои возможности. Для преодоления выявленного противоречия необходимо либо расширение е собственных возможностей теории, либо обращение к другой теории, а при ее отсутствии – создание новой теории.

Теория создается не просто как описание конкретной реальности для понимания ее явлений и закономерностей, но и с целью объяснить явления, для описания которых была создана теория. Ценность теории в ее прогностичности, способности к прогнозу и развитию. С этой точки зрения появление нового контрфакта – это шанс развития для теории, который может стать точкой роста и способствовать изменению структуры теории, приводя ее в соответствие с этим фактом. Обновленная теория обладает большей прогностичностью, поскольку позволяет описать и объяснить более широкую часть реальности.

Существует не одна, а несколько теорий, одинаково успешно объясняющих экспериментальные результаты исследования психологических явлений, так для описания и объяснения личности существует несколько факторных моделей личности (Г.Айзенк, Р.Кеттел, Р.Норман, Л.Голдберг и др.).

Второй вид теоретического знания в психологии – концепция.

*Конце́пция* (от лат. conceptio — понимание, система) – определённый способ понимания, трактовки проблемной области, каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; конструктивный принцип в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности (википедия).

В классических дисциплинарных дискурсах под концепцией часто понимали и обозначали «неполную», «нестрогую» теорию. В неклассической науке понятие концепции стали, как правило, редуцировать к фундаментальной теоретической, концептуальной схеме, которая включает в себя исходные понятия, основные смыслообразующие категории, принципы, законы. Так, для теории деятельности концептуальной основой является трехуровневая структура деятельности.

В науке концепциями чаще всего называют теоретическое знание, в котором нет собственного аксиоматического базиса, на основе которого построены основные теоретические утверждения. Таким образом, концептуальное знание редуцируется к предварительной теоретической организации «материала» внутри научной теории. Концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина является концептуальным знанием, поскольку ее аксиоматической основой послужила культурно-историческая теория Л.С.Выготского.

Третья разновидность теоретического научного знания – *учение* – получается путем умозрения и не подлежит верификации. (психотерапевтические теории, например аналитическая психология К.Г.Юнга).

Теоретическое знание явилось предметом исследований видного отечественного философа, методолога науки В.С.Степина. В его работе «Теоретическое знание» представлена оригинальная концепция структуры и генезиса теоретического знания в социокультурном и цивилизационном измерении, разработанная автором в 1960-1990-х.

*Вопросы по теме*

1. Какие основания различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности были предложены В.С.Степиным?
2. Какие критерии типов рациональности науки по В.С.Степину используются для различения классической, неклассической и постнеклассической науки?
3. Какие типы рациональности в истории психологической науке выделяет М.С.Гусельцева?

4. Почему переход от линейной логики (по предмету науки) к многомерному анализу требует смены типа рациональности в психологии (по М.С.Гусельцевой)?

5. Назовите основные характерологические особенности классического, неклассического, постнеклассического бихевиоризма и психоанализа.

6. Какие психологические теории можно отнести к неклассическому типу рациональности?

7. В чем проявляется неклассический характер теории интеллекта Ж.Пиаже?

8. По каким основаниям можно отнести культурно-историческую теорию Л.С.Выготского, деятельностный подход (теории А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна) к неклассическим?

9. По каким основаниям можно отнести теории Ф.Перлза, К.Г.Юнга, С.Грофа к постнеклассическим?

10. В чем состоят методологические корни кризиса современной психологии?

11. Какое место занимает теоретическое знание в структуре научного знания?

12. Охарактеризуйте виды теоретического знания (теория, концепция, учение).

*Задания по теме*

1. Составьте аннотации на статьи:

Юревич, А.В. Психология и методология // Психологический журнал. 2000. – № 5. – Том 21. – С. 35-47.

Александров, И.О., Максимова, Н.Е. Заметки психологов-исследователей о позиции методолога // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 1. – С. 124-132.

2. Постройте таблицу «Методологические предпосылки и выводы теории», в которой представьте разделы (в столбцах): уровень методологического знания, предпосылки, выводы, рассмотрев по уровням: философско-мировоззренческий, общенаучный уровень, конкретно-научный уровень, уровень процедуры и техники исследования. Пример см. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии: Учеб. Пособие / Д.В.Лубовский. – 2-ое изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с.

3. Проанализируйте структуру психологических теорий, предложенную А.В.Юревичем. Приведите примеры конкретных теорий в русле предлагаемого А.В.Юревичем подхода.

*Литература по теме*

1. Гусельцева, М.С. Типы рациональности как основание для периодизации психологического знания // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 3-15.

2. Гусельцева, М.С. Культурно-историческая психология: от классической - к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 99-115.

3. Кравцова, Е.Е. Кризис культурно-исторической психологии и пути его преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 125-133.

4. Лубовский, Д.В. Введение в методологические основы психологии: Учеб. Пособие / Д.В.Лубовский. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с.

5. Мазилов, В.А. Основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке // Человеческий фактор: Социальный психолог. – Выпуск № 2 (20) – № 2. – С. 34-55.

6. Мазилов, В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – Том 27. – С. 23-33.

7. Мазилов, В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки) – 2010. – №2. – С.174-191.

8. Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. – № 1. – С. 4-24.

9. Соколова, Е.Е. Неклассическая психология А.Н.Леонтьева и его школы // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – Том 22.– С. 15 - 23.

10. Степанова, М.Я. П.Я.Гальперин: опыт построения неклассической психологии // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – № 4. – С. 43-52.

11. Степин, В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – 744 с.

# ТЕМА 5. КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА И КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИИ

## 5.1. Проблема категориальной системы и категории психологии

Осмысление категориального аппарата науки является условием построения действенной методологии исследования, а также условием устойчивого развития самой науки. Проблема категориальной системы была поставлена М.С. Роговиным, обсуждалась в работах К.К. Платонова, М.Г. Ярошевского, Б.Ф. Ломова и других отечественных методологов.

А.Н.Леонтьев, в качестве категорий, наиболее важных для построения целостной системы психологии как науки о порождении, функционировании и строении психического отражения реальност выделяет категорию предметной деятельности, категорию сознания человека и категорию личности. Категория деятельности отмечается при этом как не только исходная, но и важнейшая [115].

Б.Ф.Ломов в качестве базовых категорий психологии рассматривает категории отражения, деятельности, личности и общения [122].

В.А.Мазилов в работе «Основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке» высказывает мнение об одном из важных принципов построения категориальной системы психологии: «если в систему понятий не включается содержательно определенный предмет психологии, это неизбежно ведет к редукционизму в объяснении: научная психология утрачивает свою специфику. Если предмет психологии не выступает в качестве центрального психологического понятия, конституирующего эту науку, то психология обречена на редукцию: никакой системный подход не сможет избавить ее от этой участи» [129].

*Категории* (от греч. – высказывание, признак) – предельно широкие, наиболее общие, фундаментальные понятия, отражающие всеобщие свойства, признаки, связи и отношения явлений действительности и познания.

В психологии наряду с конкретно-научными используются общефилософские и общенаучные категории. Философскими категориями выступают: единичное, особенное и общее; сущность и явление; содержание и форма; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность др.

Систематизация конкретно-научных категорий в психологии является одной из фундаментальных методологических проблем в психологии.

Наиболее удачной и широко используемой системой психологических категорий является многоуровневая категориальная система психологии, предложенная А.В.Петровским и М.Г.Ярошевским. В 1971 году М.Г.Ярошевский ввел понятие категориального строя психологической науки. До этого в качестве методологических категорий в психологии использовались общефилософские категории, охватывающие всеобщие формы бытия и

познания. М.Г.Ярошевский рассматривал причины распада некоторых психологических школ и течений. С его точки зрения, одной из таких причин была узость категориального строя психологии. Так, бихевиоризм сосредоточился на анализе поведения, действия, гештальтпсихология – на анализе образа, психоанализ – на изучении мотивации личности.

Категориальный строй дает науке фундамент, на котором выстраиваются основные психологические понятия. В психологии как во всех науках, категории являются наиболее общими и фундаментальными определениями, охватывающими наиболее существенные свойства и отношения изучаемых явлений.

М.Г.Ярошевский выделил базисные и метапсихологические категории. Сначала были определены базисные, основные понятия, к которым он отнес «исторически проработанные» категории: «образ», «мотив», «действие», исходные для бихевиоризма, гештальтпсихологии и психоанализа. К метапсихологическим категориям были отнесены категории «сознание», «ценность», «деятельность», традиционные для отечественной психологии.

А.В.Петровский ввел понятие категориальной системы психологии и построил ее модель, включив в нее наряду с базисными и метапсихологическими категориями, биоцентрические, протоцентрические и социоцентрические категории.

Ключевыми для построения модели категориальной системы психологии явлились понятия психосферы, биосферы и ноосферы, в «координатах» которых располагаются практически все известные на данный момент категории психологии. Категориальная система психологии – это система категорий, с помощью которых осуществляется структурирование и содержательное описание психосферы. Психосфера представляет собой специфическую предметную область психологии, охватывающую богатство и многоплановость феноменов этой науки (Н.Н.Ланге). При соотнесении представления Н.Н.Ланге о психосфере с фундаментальными идеями В.И.Вернадского о биосфере и ноосфере возникает возможность понять и описать подлинное место психосферы в едином пространстве, образуемом природой и социумом.

По В.И. Вернадскому, биосфера представляет собой активную оболочку Земли, в которой совокупная деятельность живых организмов, в том числе человека, проявляется как фактор планетарного масштаба и значения. В.И.Вернадским (вслед за Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом) ноосфера понимается как новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Для ноосферы характерна тесная взаимосвязь законов природы с законами мышления и общества.

Категориальная система психологии построена в системе детерминаций социокультурного и биологического факторов, где каждая категория отражает и реализует связь указанных детерминант.

Отсюда очевидно, что психосфера (сохраняя собственную уникальную предметность) интегрирует в превращенном виде процессы, совершающиеся в биосфере и ноосфере. Это дает возможность построить категориальную систему психологии, расположив категории на пяти уровнях.

Нижний уровень детерминирован биосферой, значение которой убывает по мере перемещения в направлении к социоцентрическому уровню. В свою очередь, верхний — социоцентрический — уровень детерминирован ноосферой и значимость этой детерминации убывает в направлении к биоцентрическому ряду.

Между биоцентрическим и социоцентрическим уровнями расположены три собственно психологических уровня: протопсихологический, базисный и метапсихологический. Каждый из этих уровней содержит плеяды из семи категорий, однако это число не рассматривается как конечное и потому сохраняется возможность включения новых категорий, если в этом возникает необходимость.

*Биоцентрический уровень* образует плеяда: «Организм», «Нужда», «Метаболизм», «Сигнал», «Избирательность», «Синергия», «Среда».

*Протопсихологический уровень* включает плеяду: «Субъект», «Потребность», «Рефлекс», «Ощущение», «Аффективность», «Сосуществование», «Предметность».

*Базисный психологический уровень* включает: «Я», «Мотив», «Действие», «Образ», «Переживание», «Интеракция», «Ситуация». Согласно М.Г.Ярошевскому и А.В.Петровскому, через базисные категории выражает себя предмет психологии как науки.

*Метапсихологический уровень*: «Личность», «Ценность», «Деятельность», «Сознание», «Чувство», «Общение», «Персоносфера».

*Социоцентрический уровень* (как и биоцентрический) не является собственно психологическим, и если психология представлена в этой плеяде, то только наряду с категориями философии, этики, эстетики, социологии и культуры в целом. Такова плеяда, состоящая из категорий: «Человек», «Идеал», «Свобода», «Разум», «Смысл», «Соучаствование», «Эйкумена».

Метапсихологические категории (их отличие в том, что каждая из них раскрывает некоторую базисную категорию через соотнесение ее с другими): «сознание», «ценность», «чувство», «деятельность», «общение» («взаимодействие»), «личность», «персоносфера». Базисные категории и метапсихологические категории образуют диады: «образ» – «сознание», и т.д. К числу категорий психологии относятся: «отражение», «психика», «сознание», «деятельность», «образ», «мотив», «переживание», «отношение», «действие», «личность».

Каждая из категорий плеяды каждого уровня входит в один из семи столбцов матрицы категориальной системы психологии. Эти столбцы представляют собой *кластеры*, объединяющие категории психологии по определенному признаку, составляющему то или иное фундаментальное психологическое измерение бытия человека.

(1) *Кластер субстанциональности* включает категории: «Организм» (биоцентрический уровень), «Субъект» (протопсихологический уровень), «Я» (базисный психологическрй уровень), «Личность» (метапсихологический уровень), «Человек» (социоцентрический уровень).

(2). *Кластер направленности* включает, соответственно, категории: «Нужда», «Потребность», «Мотив», «Ценность», «Идеал».

(3). *Кластер активности* включает: «Метаболизм», «Рефлекс», «Действие», «Деятельность», «Свобода».

(4). *Кластер когнитивности*: «Сигнал», «Ощущение», «Образ», «Сознание», «Разум». (5).

(5). *Кластер пристрастности*: «Избирательность», «Аффективность», «Переживание», «Чувство», «Смысл».

(6). *Кластер событийности*: «Синергия», «Сосуществование», «Интеракция», «Общение», «Соучаствование».

(7). *Кластер действительности*: «Среда», «Предметность», «Ситуация», «Персоносфера», «Эйкумена».

По мере продвижения вверх по вертикали категории во всех кластерах переходят от сущности к явлениям и последние выступают в качестве сущности по отношению к явлениям более высокого уровня. Переход между категориями мыслится согласно схеме восхождения от абстрактного к конкретному. При этом определяющую роль играет та категория, которая находится непосредственно ниже по вертикали; она носит характер примата по отношению к категории, находящейся «выше», имеющей, соответственно, характер деривата.

Так, категория «мотива» в контексте развития психологического познания приобретает сущностный характер по отношению к категории «ценности», в которой она проявляется, а метапсихологическая категория «сознания» выступает на уровне явления, сущность которого заложена в первую очередь в базисной категории «образ». В этом, как и в других, случае категория «образ» выступает как системообразующее начало.

Сказанное позволяет, исследуя базисные и метапсихологические категории, обратиться и в пространство биосферы, в недрах которой сложились протопсихологические категории, сущностно проявляющиеся в базисном категориальном строе психологии. Вместе с тем уровень метапсихологических категорий содержит сущностные характеристики по отношению к экстрапсихологической категориальной развертке, детерминированной специфическими характеристиками ноосферы. Отсюда следует, что, к примеру, потребность (протопсихологическая категория) выступает как сущность, а мотив (базисная категория) как явление, в котором эта сущность обнаруживается. В свою очередь ценность (метапсихологическая категория) проявляется в идеале – категории экстрапсихологической.

Многоуровневая категориальная система психологического познания представлена А.В.Петровским, М.Г.Ярошевским в форме таблицы, своеобразной сетки, в которой представлены четыре уровня категорий:

протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и экстрапсихологические, охватывающие в целом всю психосферу и порождающие весь понятийный аппарат психологической науки.

Основные блоки категориального каркаса психологического познания по А.В.Петровскому, М.Г.Ярошевскому представлены в приложении.

Используя данную «сетку» категорий важно мысленно «встраивать» в нее другие понятия психологической науки. Например, условная вертикаль «потребность – мотив – ценность – идеал» включает величайшее множество психологических понятий (влечения, желания, интерес, склонность, ценностные ориентации и т.д.).

Каждая из указанных категорий является также родовой по отношению к определенному кругу психологических понятий. Так, например, категория «Образ» может быть конкретизирована в таких понятиях, как «Восприятие», «Представление», «Воображение», «Память» и др.

Сегодня к обсуждаемым категориям психологии добавились такие категории как «поступок» – «осознание», «выбор и реализация разных форм активности»; «жизнь» (совокупность разнообразных и разноуровневых форм активности); «субъект» (человек, являющийся инициатором собственной активности, самоопределяющийся, самодетерминирующийся, саморегулирующийся носитель психики) и ряд других. То есть данная категориальная система психологии является пополняемой моделью организации психологического знания.

В последнее время в психологии обретают «осевой» методологический статус, активно вводятся в научные исследования так называемые метапсихологические категории («плеяда идей»): «сознание», «ценность», «чувство», «деятельность», «взаимодействие», «личность», «персоносфера», «поступок». Научные понятия, идеализированные объекты, теоретические конструкты выполняют методологическую функцию построения системы научного знания.

В.И.Слободчиков отмечает, что недостаточно точно определен понятийный статус целого ряда понятий в рамках деятельностной психологии, близких к понятию «деятельность», например, «жизнедеятельность», «поведение», «работа», «труд», «занятие», «практика», «дело» и др. Данные понятия широко используются для характеристики человеческой реальности, однако категория деятельностьи оказывается просто общим именем разнородных форм человеческой активности [190].

Таким образом, категориальная система психологического знания открыта новому опыту, новым категориям и понятиям психологии.

## 5.2. Категория субъекта

Категория субъекта является, с одной стороны, является «исторической категорией» психологии, с другой стороны, одной из активно разрабатываемых категорий в современной отечественной психологии.

Понимание человека как субъекта сознания, деятельности, жизнедеятельности в целом и собственного развития является основой профессиональной позиции современного психолога, специалиста психолого-педагогического профиля, помогающих профессий. Поскольку сегодня помочь человеку и воспитать человека означает воспроизвести или высвободить в нем субъекта. Субъектность и объектность человека – два базовых модуса существования современного человека (мóдус от лат. modus — мера, образ, способ, вид существования или действия).

Современное общество с его сложным и трудным жизнеустройством позволяет самореализоваться человеку только если он выбирает стилем жизни модус субъекта собственного выбора и ответственности за него.

Особое значение проблема субъекта и субъектности человека приобретает в современных социокультурных условиях, которые требуют от человека осознанной активности, ответственности, способности к самоопределению в отношении социокультурного пути развития, способности осуществлять выбор отношений, выбор своего жизненного пути в сложном и противоречивом в ценностном отношении мире.

Субъект (от лат. subjectus — лежащий в основании) – одно из классических понятий, рожденных философской мыслью, применяемое в гносеологии с эпохи Аристотеля и означающее субстанциональное начало мира. Только с 17 века, начиная с Декарта, оно начинает использоваться в современном смысле, то есть как обозначение психолого-теоретико-познавательного Я, противопоставляемого чему-то другому – не-Я, предмету, объекту, или как обозначение объективированного Я, т.е. индивида, которому противопоставляется объект и который направляет на этот объект свое познание или действие. В этом отношении он выступает как «субъект познания», «субъект действия». То есть появляется тема противопоставления субъекта и объекта, а также истолкование субъекта как активного начала в познавательном процессе. В понимании субъекта Декарт (1596-1650) сделал ударение на самосознании духовной субстанции, вся сущность которой заключается в том, чтобы «мыслить». «Cogito, ergo sum» (от лат. – «Мыслю, следовательно, существую») – философское утверждение Рене Декарта, фундаментальная метафора западного рационализма Нового времени.

Идея свободы субъекта, свободного выбора можно найти у нидерландского философа-рационалиста Бенедикта Спинозы (1632- 1677).

Свободный выбор по Б.Спинозе – это разумный выбор. В 18 веке И.Фихте соотносит свободу, мораль и государственное право. В 1796 г. он публикует работу «Основы естественного права согласно принципам учения о науке». Мысль о том, что если хочешь быть свободным, то ты обязан ограничить свою свободу признанием свободы других людей, наводит Фихте на размышление о том, что «свобода требует уничтожения свободы». Решение этой антиномии Фихте усматривает в следующем: а) законы должны содержать такие гарантии свободы, которые каждая личность могла бы принять как свои собственные; б) законы должны неукоснительно соблюдаться, ибо закон есть

власть. Таким образом свободный выбор это моральный выбор. Нравственность является естественной границей свободного поступка субъекта.

Идею активности субъекта, причем творческой активности, поддержал и обозначил И.Кант (1724-1804) в тезисе «Сознание не только отражает, но и творит мир», который стал содержанием всей классической немецкой философии. Широко известна идея И. Канта о том, что для того, чтобы познать предмет, его необходимо воссоздать, воспроизвести. Так, ребенок «ломает» игрушки не только «по Фрейду». Он также «разбирает» их, чтобы познать, как они устроены «по Канту».

Кроме того, И.Канту принадлежит идея активности-реактивности субъекта. В своей работе «Критика способности суждения» И.Кант делает попытку преодолеть дуализм природной воли и воли разумной, необходимости и свободы. Средство преодоления отмеченного дуализма Кант видит в просвещении. Просвещение может помочь человеку преодолеть свое несовершенство, свою зависимость от природы тела, научить пользоваться своим умом. Не идти на поводу у природных желаний (не быть реактивным, непроизвольным), а руководствоваться разумной волей (быть активным, произвольным). Впрочем, это идея принадлежит еще Аристотелю [91].

В психологии субъект исторически противополагается объекту. Под субъектом психология разумеет активное самосознающее начало душевной жизни человека, которое противопоставляет себя внешнему миру и своим собственным состояниям, рассматривая их как объект

Проблематика субъекта развивалась и определялась в западно-европейской философии, начиная с Р.Декарта, в немецкой классической, антропологической, персоналистической и экзистенциальной философии. Однако именно отечественной советской психологии принадлежит приоритет в разработке психологии субъекта в рамках субъектно-деятельностного подхода (С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев), который составляет методологическую основу отечественной науки.

Хотя, отметим, в отечественной психологии до сих пор еще недостаточно освоен богатейший материал по данной проблеме, который имеется в работах православных религиозных мыслителей, русских религиозных философов и психологов (В.С.Соловьев, Н.Н.Бердяев, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, святитель Феофан Затворник Вышенский, преподобный Иоанн Лествичник, П.А.Флоренский, Н.О.Лосский и др.).

Основы субъектно-деятельностного подхода были опубликованы С.Л.Рубинштейном (1889-1960) в работе «Принцип творческой самодеятельности» в 1922 году в «Ученых записках высшей школы г.Одессы». Главная идея подхода выражена в словах С.Л.Рубинштейна: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется».

Идея рождения субъекта в деятельности не была новой. Библейскому «В начале было слово» еще И.Гете противопоставил «В начале было дело». С.Л.Рубинштейн утверждение о рождении в деятельности человека как

субъекта, о рождении самосознающего начала духовной жизни, сознания и самосознания человека в творческой, преобразующей активности и деятельности человека развивает в теорию деятельности. Тезис о роли практической деятельности как основе развития человека как субъекта можно сформулировать следующим образом: субъект, преобразуя внешний мир (объект), воздействуя на него, преобразуя его в деятельности, преобразует самого себя, развивает свои личностные качества и способности.

В работе «Человек и мир» С.Л.Рубинштейн пишет: «Лишь с появлением человека бытие выступает в новом качестве объекта, которое может существовать и существует только для субъекта». Важнейшим является методологическое утверждение С.Л.Рубинштейна о росте субъектного и преодолении объектного содержания по мере эволюции человека: «… чем «выше» мы поднимаемся, – от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, – тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [177]. Нарастание субъектности и преодоление «объектности» в человеке происходит также в онтогенезе, индивидуальном развитии человека. С возрастом преодолевается зависимость от окружающего мира и приобретается автономность, независимость, у каждого в той или иной степени. Человек наращивает внутренний мир и в меньшей степени зависит от внешних сил, влияний, возрастает его самодетерминация, самообусловливание.

Развитие идей С.Л.Рубинштейна принадлежит его ученикам, создавшим свои школы А.В.Брушлинскому (1933-2002) и К.А. Абульхановой-Славской (род. в 1932 году). Субъектно-деятельностный подход С.Л.Рубинштейна был развит А.В.Брушлинским в *психологию субъекта*. Принцип самодеятельности С.Л.Рубинштейна как основы саморазвития человека был применен в психологии субъекта А.В.Брушлинского [43].

А.В.Брушлинский дает следующее *определение субъекта*: «Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целя, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств» [188, с. 26].

К.А.Абульханова-Славская разрабатывает проблему психологии и сознания личности как субъекта деятельности (К.А.Абульханова, 1973, 1980, 1999, 2009, 2014). Важное значение имеет введенное К.А.Абульхановой-Славской определение понятия активности, поскольку активность наряду с деятельностью позволяет охарактеризовать личность как субъекта по качеству, характеру актитивности. Понятие «активность» шире понятия «деятельность», поскольку проявляется и в познании, и в общении, и в жизненном пути в целом, как считает К.А.Абульханова-Славская. В работе «Психология и сознание личности» активность определяется как «типичный для данной личности,

обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей». Здесь же приводятся три уровня определения (три составляющих) активности личности как субъекта: инициатива и ответственность; интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности; способы проектирования, моделирования пространства своей активности [3].

Подходов к пониманию структуры и функций субъекта не так много. Один из наиболее продуктивных подходов разрабатывается представителем школы А.В.Брушлинского Е.А.Сергиенко. Исходя из трех основных функций психических процессов, когнитивной, регулятивной и коммуникативной (Б.Ф.Ломов) она рассматривает функции и структуру субъекта. В качестве когнитивной функции субъекта она выделяет понимание, регулятивной – самоконтроль, коммуникативной – представление о субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях.

В.А.Татенко предлагает в структуру «зрелого субъекта психической активности» включить шесть мотивационно-операциональных механизмов: «целеполагание» человеком собственного психического развития и себя как регулятора этого процесса; «выбор», «нахождение», «продуцирование психологических средств для достижения поставленной цели; «прниятие решения» о том, когда и при каких условиях, в какой степени поставленная цель может быть достигнута избранными средствами; исполнение принятого решения; «оценка» результата исполнения принятого решения с анализом причин успеха или неуспеха; «накопление индивидуального опыта», «фиксация» результатов и способов развития собственной психики, субъектных качеств. Мы полагаем, что предлагаемая В.А.Татенко структура субъекта на самом деле представляет собой освоенность контура структурной организации деятельности и является механизмом саморазвития субъекта, сам же субъект имеет иной состав [218].

Существует проблема понимания структуры субъекта в аспекте интегрального или парциального подхода к его пониманию. Исходя из интегративной, системообразующей функции субъекта в становлении индивидуальности, объединяющей все стороны бытия человека в неразрывное единство (А.В.Брушлинский, 2003), субъектность как свойство личности к самообусловливанию, самодетерминации, саморазвитию (как «внутренней» способности) и преобразованию, творчеству (как «внешней» способности) является целостным, структурно-функциональным образованием.

В то же время существуют подходы, определяющие ее как парциальное свойство личности (субъект деятельности, общения, переживания, развития, жизни в целом). «Более конкретные дифференциальные понятия субъектов предполагают необходимость разработки и уточнения критериев на основе которых различаются субъект деятельности, субъект общения, субъект познания, субъект жизненного пути, субъект развития, коллективный субъект и т. д.». Субъектность рассматривается и как феномен взаимодействия задачи, ситуации, процесса и человека (Е.А.Сергиенко, 2008). Актуализацию субъектности личности как непрерывного континуума взаимодействия

направляющих и реализующих тенденций человека Е.А.Сергиенко связывает с уровнями их организации и степенью согласованности с обстоятельствами жизни (Е.А.Сергиенко, 2008). Дилемма между интегральностью или парциальностью свойства личности быть субъектом констатируется исследователями на протяжении всего онтогенеза человека и является одной из причин выбора исследователями различных оснований и критериев субъектности и субъектогенеза.

Недостаточно исследован также вопрос о соотношении понятий личности, субъектности, индивидуальности. Утверждая приоритет категории «субъект» над категорией «личность», А.В.Брушлинский акцентировал внимание на системообразующей, интегративной роли субъектности в становлении индивидуальности, а также стремился «утвердить во взглядах на человека изначально присущую ему (человеку) интенцию направленности на преобразовательную активность, на изменение, подчинение среды… В этой связи само становление личности есть следствие субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе» [43].

Неоднозначное понимание соотношения этих категорий затрудняет процесс выделения субъектных свойств, а также структуры субъектности в онтогенезе. Решение данного вопроса Е.А.Сергиенко видит в рассмотрении личности как стержневой структуры субъекта, задающей общее направление самоорганизации и саморазвития. Субъект при этом отвечает за конкретную реализацию самодвижения через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека (Е.А.Сергиенко, 2008). На наш взгляд, представление соотношения личности и субъекта «в виде командного и исполнительного звеньев» обедняет роль субъекта в индивидуальном развитии. Отсюда следует, что личность отвечает за смысложизненные ориентации, а субъект исключительно за смыслодеятельностные. При таком определении субъекта его функция в саморазвитии личности, преобразователя наличного бытия частично утрачивается. Сам факт становления личности как индивидуальности, возможность индивидуального пути развития свидетельствует о творческой роли субъектного аспекта личности, субъекта во внутренних изменениях личности (Н.В.Богданович, 2004).

Т.И.Куликова считает личность носителем преобразующих свойств субъекта, а субъектность – особым личностным свойством, условием осуществления специфического способа бытия человека (Т.И.Куликова, 2008). Здесь, роль субъекта, по нашему мнению, ограничивается личностным опытом.

Продуктивной представляется конкретизация понимания соотношения субъекта и личности, предлагаемая Н.Я.Большуновой. Личность, по ее мнению, социальна (система, ансамбль отношений), создается и развивается сферой социального, сориентирована на нормы, правила, социальные ожидания, в то время как субъект существует и развивается в социокультурном пространстве и восходит к абсолютным, объективным социокультурным образцам (Н.Я.Большунова, 2008). Такое понимание соотношения между личностью и субъектом позволяет соотнести эти категории с процессами социализации и

индивидуализации в развитии человека. Социокультурное пространство – место рождения и проявления субъекта, субъектных свойств личности. Социальное пространство как пространство социальных отношений – место рождения и взращивания личности.

Разработка соотношения данных категорий – важнейший запрос социальной и психологической практики.

Субъект как центральная линия личностного развития, включает мотивирующие системы, способность к самоуправлению, и самосознание (Л.И.Божович). Сознательную саморегуляцию Л.И.Божович считает критерием личности как субъекта.

Наряду с когнитивным (понимание) и коммуникативным (представление о субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях) компонентами субъекта Е.А.Сергиенко рассматривает и саморегуляцию (самоконтроль).

Осознанную саморегуляцию как критерий субъекта исследует О.А.Конопкин. Он считает, что основным условием жизни человека является произвольная и волевая целенаправленная активность, реализующая взаимодействие с различными сторонами действительности. Критерием человека как субъекта жизнедеятельности является его способность к целенаправленной активности, ее инициации, построению и управлению. «Субъектность проявляется при этом в первую очередь в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т.е. по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции является критерием субъекта».

«По нашему мнению, критерием субъекта является так называемая общая способность к саморегуляции (ОСС) произвольной активности, проявляющаяся прежде всего *в инициативно-творческом модусе*, в легкости и *успешности овладения новыми видами целенаправленной активности*, в способности *самостоятельно решать при этом нестандартные задачи*, осуществлять *деятельность в изменившихся условиях*, требующих *смены способов действия* и т.п.» [97, с. 23].

Таким образом, в современной отечественной психологии одним из ведущих в методологическом плане является субъектный подход, представленный совокупностью нескольких теоретических направлений: субъектно-деятельностного (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский и др.), субъектно-объектного (Л.В. Алексеева, Ю.А. Коржова и др.), системно-субъектного (Е.А.Сергиенко), субъектно-бытийного (З.И.Рябикина).

## 5.3. Категории деятельности и сознания

Категория деятельности является центральной для отечественной психологии, а деятельностный подход составляет ее методологический базис.

В анализе категории деятельности, психологии деятельности Г.А.Суворова выделяет следующие теоретические ориентиры: *деятельность как характеристика бытия человека; как форма и проявление активности; как базовая категория психологии, взаимосвязанная с другими категориями психологии* (Г.А.Суворова, 2003).

Проблема деятельности субъекта разрабатывалась в деятельностной (А.Н.Леонтьев) и субъектно-деятельностной (С.Л.Рубинштейн) парадигмах отечественной психологии.

В *деятельностной парадигме* в качестве единицы психологического анализа личности рассматривается деятельность субъекта (А.Н.Леонтьев).

Слова А.Н.Леонтьева о том, что «…внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» А.Г.Асмолов называет формулой активности. Поскольку субъект обладает внутренним импульсом к развитию, «самостоятельной силой реакции», то есть активностью, внутренней предпосылкой самодвижения деятельности и самовыражения в ней составляет именно активность (А.Н.Леонтьев, 1983). Деятельностный подход в понимании развития личности и ее субъектности опирается на фактор активности в процессе освоения ребенком ведущей деятельности возраста (Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин). Через овладение ведущей деятельностью, в ней и через нее раскрываются возрастные возможности, проявляются и кристаллизуются субъектно-личностные свойства, обеспечивающие непрерывный ход, преемственность и успешность развития личности и деятельности в последующих возрастах. Деятельность несет в себе две взаимосвязанные стороны, или два аспекта: предметно-практическую (способы познания) и отношенческую (смыслы отношений между людьми), поэтому именно деятельность выступает всеобщим социальным способом развития сознания, личности и ее субъектности (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

А.Н.Леонтьев (1903-1979) ввел понятие деятельности как формы активности человека, связанной с осознанностью и, соответственно, свойственной только человеку. Под деятельностью он понимал такую форму поведения, активности человека, которая может быть внутренней (умственной), внешней (практической), которая направляется и регулируется сознательной целью.

А.Н.Леонтьев ввел этапы (ориентировка, исполнение, оценка) и структуру деятельности: *потребность* как «нужда» организма или личности – *мотив* как опредмеченная потребность – осознанная *цель* (образ будущего результата) – *действия*, способы действий – *результат - оценка результата – рефлексия*.

А.Н.Леонтьев выделяет следующие характеристики деятельности [115]:

— предметность деятельности, направленность на объект – предмет культуры, в котором зафиксирован определенный способ действия с ним;

— социальность – социальное происхождение и строение деятельности: социальная регламентация и опосредованность орудиями и знаками, способы

действий фиксированны в культуре, общественно-историческая природа деятельности, так как открыть формы деятельности с предметами человек не может. Переход от совместной деятельности (интерпсихической) к индивидуальной (интрапсихической), составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования;

— опосредованный (орудиями, системами знаков) характер деятельности. Деятельность носит опосредованный характер, в роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы и общение с другими людьми;

— осознанность цели – деятельность всегда целенаправленная, а ее цель всегда осознанна;

— деятельность всегда инициируется субъектом, а не внешним воздействием, деятельность – это система действий, сцементированная в целое побуждающим мотивом;

— разделенность деятельности, обмен взаимными действиями между двумя субъектами;

— деятельность носит продуктивный характер: преобразование объекта и субъекта;

— единство строения внешней и внутренней деятельности, общность строения внешней материальной деятельности и внутренних психических изменений (концепция об интериоризации П.Я.Гальперина).

— онтогенез деятельности через присвоение структуры социальной деятельности и средств (игра, учение, общение, труд).

В.П.Зинченко, Е.Б. Моргунов выделяют следующие принципиальные методологические принципы теории деятельности А.Н.Леонтьева:

— принцип предметности;

— принцип активности;

— принцип интериоризации и экстериоризации;

— принцип опосредствования;

— психологическое строение деятельности;

— общность строения внешней и внутренней деятельности;

— принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности [88].

Субъектно-деятельностный подход сегодня содержит в себе главный потенциал развития отечественной психологии. Основополагающий принцип деятельностного подхода в психологии – принцип единства сознания и деятельности – был сформулирован в 1934году С.Л.Рубинштейном.

Вопрос детерминизма у С.Л.Рубинштейна формулируется в следующем ключе: внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития (сам субъект – внутренние условия), таким образом, наши внутренние условия – это причины саморазвития, самодвижения. Внешние причины С.Л.Рубинштейн рассматривает как

обстоятельства. Любая деятельность осуществляется субъектом, включая: цель, средства, сам процесс преобразования и результат (С.Л.Рубинштейн, 2003).

Субъектно-деятельностный подход отделяется от деятельностного в ряде моментов. Прежде всего, во взгляде на соотношение понятий «активность» и «деятельность». Если в «линии» А.И. Леонтьева активность рассматривается в рамках деятельности – как внутренняя предпосылка ее становления, реализации, развития и видоизменения, то в «линии» С.Л.Рубинштейна активность – это более широкая категория по отношению к деятельности, это имманентный способ существования субъекта, несущий в себе потенциал саморазвития (В.А.Петровский, 1992). К.А.Абульханова определяет активность как индивидуализированный способ отражения, выражения и реализации жизненных потребностей личности, обеспечивающий ее субъектность (К.А.Абульханова, 1999).

Таким образом, активность рассматривается как центральный самостоятельный фактор развития личности и самосознания, которая реализуется в деятельности и отношениях, поведении и простирается на весь образ жизни.

Какие условия для развития субъектности содержит в себе активность? Какое качество активности личности формирует ее субъектность?

К.А.Абульханова выделяет формы проявления активности в соответствии с тремя уровнями ее определения: инициатива и ответственность; притязания, саморегуляция и удовлетворенность; способы проектирования, моделирования пространства своей активности (К.А.Абульханова, 1999). Именно эти свойства активности обеспечивают способность личности к преобразованию и самообусловливанию и рассматриваются исследователями как субъектные свойства личности. Именно активность личности является центральным, системообразующим компонентом субъектности личности, ее «ядром», поскольку другие компоненты субъектности (рефлексия, свобода выбора и ответственность, принятие другого и др.) не сложились и существуют преимущественно в форме интерсубъектного опыта. Активность обеспечивает возникновение, проявление, развитие субъектности личности ребенка, поскольку как способность к преобразованиям, самодетерминации личности она связана с качеством мотивации, саморегуляции и осознания себя в процессе активности. Отношение к себе как к деятелю основывается на успешности деятельности, которая представлена в самосознании как удовлетворенность своими результатами, а в мотивации как притязания.

Одним из механизмов реализации активности как проявления субъектности является надситуативная активность, когда человек внутренне мотивирован сделать больше, чем требует цель деятельности. Надситуативная активность несет в себе «детерминизм возможным», означает выход за пределы заданного, несет в себе потенциал самобытности, индивидуального прочтения, видения ситуации, задачи, актуализирует творческий потенциал (В.А.Петровский, 1993).

В третьих, коммуникативная характеристика активности субъектности в субъектно-деятельностной парадигме рассматривается как одна из наиболее существенных в более широком контексте.

Особое качество активности личности обеспечивает ее самодвижение как в деятельности, так и в отношениях с другими людьми. Отношения рассматриваются как внешний фактор развертывания активности, как особая сфера приложения активности, поскольку функция субъекта как ее носителя – согласование собственной активности с социальными структурами, нормами, формами деятельности, с активностью другого человека.

Кроме того, расходятся и позиции А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна по вопросу детерминизма и по вопросу интериоризации. Вопрос детерминизма у С.Л.Рубинштейна внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития (сам субъект-внутренние условия), таким образом наши внутренние условия – это причины саморазвития, самодвижения. Внешние причины он рассмаиривает как обстоятельства. Интериоризация – общее направление психического развития в онтогенезе (как у Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева), а всегда на основе непрерывного взаимодействия внешнего и внутреннего.

В *субъектно-деятельностном* подходе деятельность рассматривается как *деятельность субъекта*. Как правило, большинство исследователей используют представление о субъекте, обозначенное Б.Г.Ананьевым, которое раскрывается в понятии *«субъекта деятельности»*.

Б.Г.Ананьев выделяет в понятии «субъект» три аспекта: «субъект» как источник активности (философия); субъект» как одна из граней наряду с индивидом, личностью, индивидуальностью системы «человек» (человекознание); «субъект» как носитель психических функций и сознания (психология).

С философских позиций субъект это источник активности. Б.Г.Ананьев использует данное значение, когда обозначает активную позицию человека в различных сферах жизнедеятельности: общении, познании, общественных отношениях, воспитании, развитии и т. д.

Личность с точки зрения Б.Г.Ананьева является и объектом, и субъектом исторического процесса, общественных отношений, общения, познания. В процессе развития личности богатство ее субъектной и объектной природы проявляется в виде последовательного развертывания объектной, а затем субъектной позиции. Определяя жизненный путь человека как историю личности и субъекта деятельности, Б.Г.Ананьев отмечал, что на жизненном пути происходит постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, от положения объекта воспитания к положению субъекта воспитания, когда человек становится способным создавать собственную среду развития.

С позиций человекознания субъект – это грань проявления человека наряду с человеком как индивидом, личностью, индивидуальностью. Здесь *подчеркивается, что человек субъект деятельности*, иногда даже уже субъект профессиональной деятельности, субъект труда. Преимущественно в данном

значении была воспринята из концепции Б.Г.Ананьева категория субъекта в акмеологии. Б.Г.Ананьев рассматривает человека как субъекта прежде всего социальных деятельностей – труда, общения, познания. Именно *совокупность свойств человека как субъекта труда, познания и общения образует структуру человека как субъекта деятельности*. В качестве свойств субъекта деятельности Б.Г.Ананьев выделяет *продуктивность деятельности и ее творческий характер,* в то время как личность характеризуется совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе. *Субъект по Б.Г.Ананьеву характеризуется системой деятельностей и мерой их продуктивности, в то время как личность - отношениями.*

С психологических позиций субъект – это *носитель психических функций, сознания.* В данном контексте понятие «субъект» часто используется Б.Г.Ананьевым как синоним к понятию «человек как носитель психического». Именно в данном значении понятие «субъект» используется им в работах, посвященных чувственному отражению.

Понимание ***человека как субъекта деятельности*** по Б.Г.Ананьеву включает в себя три основных компонента: ***сознание*** как отражение действительности; ***деятельность*** как преобразование реальности; ***творчество*** как создание чего-то нового и оригинального. В деятельности формируется: познавательная сфера психики (восприятие, внимание, память, мышление), а также волевая и эмоциональная сферы.

Этимологическое определение сознания интерпретирует сознание как со–знание, коллективное знание, как знание, разделенное с другими людьми.

Предполагает отношение к миру, к людям и к самому себе на основе объективного знания.

Генетическое определение сознания рассматривает сознание как высшую форму психики, которое свойственно только человеку, которое возникло в процессе трудовой деятельности и речевого общения.

Феноменологически или эмпирически сознание выступает как меняющаяся совокупность чувств и умственных образов непосредственно предстоящих перед субъектом в его внутреннем опыте и превосхищающих его поведение и деятельность.

Приоритет в изучении сознания принадлежит отечественной психологии и основные подходы «вершинной» психологии были заложены Л.С.Выготским (идея Выготского о системном, смысловом строении сознания как структуры высших психических функции). Его идеи были разработаны А.Н.Леонтьевым, который наряду с С.Л.Рубинштейном ввел принцип единства сознания и деятельности и показал общность в свойствах деятельности и сознания.

Сознание по А.Н.Леонтьеву – это психическая деятельность, поэтому свойства предметной деятельности и ее атрибут общения А.Н.Леонтьев заложил и в свойства сознания. Структура сознания в онтогенезе по А.Н.Леонтьеву закладывается или поражается структурой совместной деятельности (см. приложение).

А.Н.Леонтьев выделил следующую *структуру сознания.* Образующими сознания являются:

— значение – ставшее достоянием моего сознания, обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения, как обобщенного образа действия или нормы поведения.

— личностный смысл – пристрастное отношение субъекта к миру, выраженное в значениях и неразрывно связанный с мотивацией личности, ее направлению и ее опытом. Личностный смысл проявляется в эмоциональной окраске неосознаваемых установок или готовности.

— чувственная ткань образа – это чувствственная данность мира, которая представлена в форме образов, впечатлений, представлений, которая порождается практической деятельностью и отражают связи между субъектом и внешним миром [115].

А.В.Петровский выделил следующую *структуру сознания:* выделение себя из окружающего мира, среды; рефлексия; способность к осознанному целенаправленному поведению, к постановке целей, составлению программы действий, принятию решений и анализу поведения; сознание в своих внешних и внутренних формах представлено речью; бесконечность человеческого познания. В.П.Зинченко выделил слои сознания: активный или деятельностный; рефлексивный слой сознания.

С.Л.Рубинштейн рассматривал категории деятельности и сознания как основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие в нем саму человечность [177].

В.И.Слободчиков считает необходимым дополнение данных категорий категорией общности. «Именно «общность», а с моей точки зрения – **событийная общность** (а не просто многообразие форм коллективной или совместной деятельности как частных обликов этой общности) есть искомое есть искомое третье – **онтическое основание *человечности человека***». Можно утверждать таким образом, что эти три категории – **общность, сознание и деятельность** – являются предельными, невыводимыми ни из каких других; они являются **всеобщими способами бытия человека,** основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия [192].

Исследователи отмечают неоднозначное содержание категории деятельности, множественность ее интерпретаций, смешение философского, методологического и собственно психологического планов анализа.

Так, В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов указывают на расхождения и трудности в трактовке понятия деятельности, выборе оснований для ее классификации, в создании таксономии единиц для ее анализа, в выборе адекватных методов исследования (В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов, 1994).

Действительно часто возникают методологические затруднения в понимании и обозначении форм и видов деятельности: материальной и духовной, внешней и внутренней, непосредственной и опосредствованной,

произвольной и непроизвольной, творческой и репродуктивной, индивидуальной и коллективной, познавательной, перцептивной, мнемической, умственной, мыслительной и др.

С.Д.Смирнов в работе «Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (к 90-летию со дня рождения А.Н.Леонтьева)» называет ограничения развития деятельностного подхода А.Н.Леонтьева – это область межличностных отношений, психология личности и психология творчества. Эти проблемы связаны с пониманием содержания категории деятельности: узкое понимание деятельности как формы реализации отношений к другим людям, трактовка субъект-субъектного процесса, выводимость отношений между людьми из интересов совместной деятельности. Перспективы деятельностного подхода А.Н.Леонтьева связаны с преодолением данных моментов.

*Вопросы по теме*

1. Какую роль играет категориальный аппарат в научном и научно-практическом психологическом исследовании?
2. Дайте определения категории и понятию. Чем они различаются?
3. Какую роль играет категориальный строй в развитии психологической науки?
4. Дайте определения психосферы (Н.Н.Ланге), ноосферы и биосферы (В.И.Вернадского). Как вы думаете, почему именно данные понятия явились основополагающими, каркасными для построения многоуровневой категориальной системы психологии А.В.Петровским и М.Г.Ярошевским?
5. Охарактеризуйте многоуровневую категориальную систему психологии, предложенную А.В.Петровским и М.Г.Ярошевским?
6. Как вы понимаете один из принципов построения категориальной системы психологии, который приводит В.А.Мазилов в работе «Основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке»?
7. В чем, по вашему мнению, заключается сущностный характер категории «мотива» по отношению к категории «ценности» в контексте развития психологического познания?
8. В чем, по вашему мнению, заключается сущностный характер категории «образ» по отношению к категории «сознания» в контексте развития психологического познания?
9. Дайте различные определения категории субъекта, проанализировав их существенные особенности.
10. В чем специфические отличия философского и психологического определения субъекта?
11. Проанализируйте определение субъекта по А.В.Брушлинскому, приведенное Е.А.Сергиенко в работе «Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива».

12. С какого исторического момента понятие субъекта начинают использовать в современном смысле?

13. Когда появляется тема противопоставления субъекта и объекта? Как называется подобная позиция в философии?

14. С именами каких философов связано рождение идеи свободы субъекта, свободы его выбора?

15. Кому принадлежит идея активности-реактивности субъекта?

16. Кем были предложены и разработаны основы субъектно-деятельностного подхода? Каковы его основные положения?

17. Какие подходы к соотношению понятий «субъект» и «личность» вы считаете наиболее продуктивными? Обоснуйте свое мнение.

18. Какова отечественная традиция в психологическом понимании сознания?

19. Какой образовательный смысл несет понимание деятельности как самодеятельности?

20. Каково понимание детерминизма (соотношения внешнего и внутреннего) у А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна?

21. В чем заключается принцип единства сознания и деятельности? Психики и деятельности?

*Задания по теме*

1. Проанализируйте определение субъекта А.В.Брушлинского, которое представлено в главе (цит. по Е.А.Сергиенко, 2011 «Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива», с.126).

2. Проанализируйте системно-субъектный подход к пониманию структуры и функций субъекта (Е.А.Сергиенко). На каких методологических основаниях был построен системно-субъектный подход? Какие практические приложения может иметь данный подход в образовании?

3. Составьте аннотацию на статьи:

Клочко Е.В. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс. // Вестник МГУ. – 2013. – № 4. – С. 20-36.

Петренко В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. – № 1. – С. 4-24.

Сергиенко, Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 1. – С. 120-132.

*Литература по теме*

1. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя. – 2003. – 272 с.

2. Клочко, Е.В. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс. // Вестник МГУ. – 2013. – № 4. – С. 20-36.

3. Мазилов, В.А. Основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке // Человеческий фактор: Социальная психология. – 2010. – № 2. – С. 34-55.

4. Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. – № 1. – С. 4-24.

5. Петровский, А.В., Петровский, В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С.3-17.

6. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Теоретическая психология: Учеб. Пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

7. Рубинштейн, С.Л.Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. – 713 с.

8. Сергиенко, Е.А. Континуально-генетический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л.Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – 619 с. (Интеграция академической и университетской психологии) – С.50- 66.

9. Сергиенко, Е.А. Развитие идей психологии субъекта А.В. Брушлинского: системно-субъектный подход / Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 608 с. – С.54-58.

10. Сергиенко, Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 1. – С. 120-132.

11. Сергиенко, Е.А. Становление субъекта: неоконченная дискуссия// Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 2. – С. 114-120.

12. Сергиенко, Е.А.Психология субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – Том 29. – С. 16-28.

# ТЕМА 6. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

## 6.1. Принцип детерминизма

Методологические принципы науки (от лат. principium - основа, первоначало) – основополагающие, исходные идеи, положения, выступающие в качестве методологических требований к проведению научного и научно-практического исследования. Основные методологические принципы психологии – это исходные положения, позволяющие понимать и объяснять психику человека, особенности ее развития, формирования, формы проявления и механизмы функционирования, а также применять основные способы ее измерения, изучения и развития.

К базовым методологическим объяснительным принципам психологии относят принцип детерминизма, принцип системности и принцип развития.

**Принцип детерминизма (причинной обусловленности)** – один из главных общенаучных объяснительных принципов исследования. Детерминизм (от лат. определять) – рассматривает психические явления как обусловленные причинно-следственными закономерностями, то есть понимается закономерная и необходимая зависимость психологического явления от порождающих его факторов. Установление причинно-следственных связей позволяет понимать, объяснять, изучать и прогнозировать психические явления через системы и цепочки обстоятельств, предшествующих ему, что позволяет решать задачи практической психологии. Причинный или казуальный детерминизм является ведущей формой детерминизма наряду с системным, целевым и статистическим, а также детерминизмом типа обратной связи [159, с. 328].

Принцип детерминизма требует от психолога исследователя и практика учитывать влияние различных факторов на развитие психологических явлений, раскрывать и объяснять причины возникновения и развития индивидуальной психики как результат взаимодействия биологического и социального факторов, и даже континуума факторов (биологического – биосоциального – социобиологического – социального).

Например, модель личности в концепции К.К.Платонова включает четыре подструктуры, одним из критериев которых является соотношение биологической и социальной детерминации в личности. Подструктура направленности и отношений личности – желания, интересы, склонности, стремления, идеалы, убеждения, мировоззрение – имеет социальную природу и рассматривается на социально-психологическом уровне. Подструктура опыта – знания, навыки, умения, привычки – имеет социобиологическую природу. Подструктура индивидуальных особенностей психических процессов, или психических функций – памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли, имеет биосоциальную обусловленность. И, наконец, подструктура биопсихических свойств – индивидуально-типологические свойства нервной системы, половые, возрастные свойства личности – биологически обусловлена.

Развитие различных видов детерминизма в психологии наиболее подробно раскрывается в работе А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского [159].

*Предмеханический детерминизм* характерен для античной науки (Аристотель, Демокрит, Платон, Гиппократ, арабские и западно-европейские врачи и ученые). До XVII века выделяются три разновидности (формы) предмеханического детерминизма: гилозизм, прабиологический и оптический.

*Механический детерминизм* связан с изобретением и применением машин и механизмов в мануфактурном производстве и связан с именами Декарта, Лапласа, Гартли, Ламетри, Дидро. «Все психологическое наследие античности – учения об ощущениях, движениях, ассоциациях, аффектах – переосмысливается сквозь призму новых предметно-логических конструктов … машин … организованных и автоматически действующих систем [159, с. 332].

Начальная фаза механического детерминизма связана с философией Декарта. В дуализме Декарта, тело, отделенное от души (сознания), автоматически «производит» действия, движения, восприятия, простейшие чувства; восприятиям противопоставляются врожденные идеи, рефлекторным действиям – волевые акты, ассоциациям – операции абстрактного мышления.

Впоследствии открытие анатомических структур телесной организации позволило расщепить организм на два уровня: уровень, зависящий от структуры и связей нервов и уровень бессубстратного сознания. Завершился механо-детерминизм вульгарно-материалистическими представлениями: психические процессы подчиняются законам физико-химических реакций в нервных клетках.

*Биологический детерминизм* возник с появлением дарвинизма, теории эволюции, развитие психики начинает рассматриваться через стремление к адаптации к среде, к условиям жизни, связан с «детерминацией будущим» (Ч.Дарвин, К.Бернар, Ф.Гальтон). В эволюционном учении Ч.Дарвина телеологичность, целесообразность, присущая живому, проявляется в стремлении организмов к выживанию вопреки разрушающим действиям среды. Воздействующая причина стала дополняться целевой. Идея отбора и сохранения форм, случайно оказавшихся способными к самосохранению и развитию в заданных условиях, по сути идея обусловленности поведения индивида историей рода, и есть детерминация поведения будущим.

К достижениям биологического детерминизма относят открытия Ф.Гальтона (ввел в статистику умственных способностей фактор наследственности; Г.Спенсера (зависимость психических явлений не от свойств нервной системы, а от среды); Э.Торндайка (переживание удовлетворения как способ закрепляются связей в нервной системе); П.К.Анохина (теория функциональных систем – акцептор действия – психофизиологическое основанея целевой регуляции поведения); Н.А.Бернштейна (включение образа потребного будущего в психологическую регуляцию).

Проблема и задача адаптации ребенка и человека к системе сред, в которых он живет и развивается (к детскому саду, к школьному коллективу, к

образовательной среде вуза) неизменно ставится и решается в педагогической психологии, в психологии современного образования.

К.Бернар сформулировал идею саморегулирующегося характера жизнедеятельности организма, или гомеостатическую идею, сам термин «гомеостаз» ввел впоследствии У.Кеннон. Впоследствии принцип гомеостаза мы находим в теории интеллекта Ж.Пиаже, в теории мотивации А.Маслоу, в теории биологических побуждений, в теории оптимальной мотивации Даффи-Хебба и др.

Гомеостатические идеи и принцип гомеостаза широко используются и сегодня в психологических концепциях как принцип функционирования психики, психических свойств, процессов, состояний (А.Маслоу, Ж.Пиаже и др.). На смену гомеостатического принципа приходят более сложные объяснительные модели. Так, в рамках историко-эволюционного подхода, одного из направлений развития культурно-деятельностной психологии исследуются прогресс и регресс биологических, социальных, психологических систем (на основе традиций школы эволюционной биологии А.Н.Северцова – И.И.Шмальгаузена). Несмотря на то, что жизнь держится на гомеостазе, основой ее видового и индивидуального прогресса являются информационные процессы, напавленные на приобретение нового знания, которые удаляют систему от стереотипов, способствуют расширению границ личности, ее личностному росту [21].

Открытие нормального закона распределения как модели психических и психологических явлений позволило предсказывать поведение и свойства человека на основе этого закона (кривой вероятности Гаусса-Лапласа). Отклонение умственных способностей от среднего арифметического Ф.Гальтон объясняет наследственностью. Разработка Ф.Гальтоном факторного анализа позволила изучать факторы развития, а именно, наследственность как генетический детерминизм будущим.

Психический детерминизм как вариант детерминистской интерпретации психических явлений был применен В.Вундтом к сознанию как замкнутой совокупности субъективных процессов. В.Вундт выдвигает идею о «замкнутом причинном ряде», иными словами, идею о том, что одни явления сознания порождают, являются причинами других явлений сознания (структурализм). Функционализм рассматривал действие субъекта как целесообразные, а не механические ответы на стимул.

Появление собственно психического детерминизма связано с разработкой психологических категорий – действия, образа, мотива. Схема построения образа восприятия (Гельмгольц), генезис инстинктивного поведения, адаптивная роль эмоций (Ч.Дарвин); сигнальная роль образов и чувств, регулирующих работу мышц (И.М.Сеченов) показывают возможности саморегуляции организма.

По словам А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, «психический детерминизм утверждался как особый вид саморегуляции поведения организма,

а не регуляции его актами или функциями сознания, внешними по отношению к нему…» [159, с. 339].

Психологический детерминизм исходит из того, что развитие психики объясняется и определяется определенной целью и полагает, что процесс развития не только адаптация, приспособление к среде, но и противостояние ей, преобразование среды и себя в ней (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Сама среда при этом рассматривается не как условия обитания, зона обитания, к которой адаптируется организм, а как культура, которая несет в себе духовные ценности, значения и смыслы (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн).

И, наконец, социопсихический детерминизм признает социальный фактор решающим в развитии психики человека. М.Г.Ярошевский выделяет три варианта социопсихического детерминизма (М.Г.Ярошевский, 1976):

- учения о коллективных представлениях (Э.Дюркгейм, К.Г.Юнг);
- учения о порождении актов сознания в социальном процессе, понятом как взаимодействие индивидов (П.Жане, Дж.Г.Мид);
- учения об общественно-исторической природе психики, формирующейся в предметной деятельности (культурно-историческая школа и деятельностный подход в отечественной психологии).

Принцип детерминизма означает «взвешивание» биологического и социального факторов, который реализуется прежде всего в психогенетических исследованиях.

Формы детерминизма, выделенные А.В.Петровским, М.Г.Ярошевским не являются жестко хронологическими вехами развития науки. Механистический детерминизм рассматривает простые равновесные системы, в которых по исходным условиям всегда можно предсказать последующие изменения системы. С.К.Нартова-Бочавер, А.Б.Потапова считают примером механистического детерминизма в психологии развития способ некоторых научных школ рассматривать содержание жизни взрослого человека как определенное его пренатальным или раннедетским опытом (психоанализ, теория привязанности Дж.Боулби, трансперсональная психология С.Грофа) [141 ].

С.К.Нартова-Бочавер, А.Б.Потапова полагают, что нежестко детерминированные системы можно оценивать с точки зрения вероятности их изменения. Таким примером с их точки зрения, является практический психолог, работающий с клиентом в момент переживания им личностного кризиса, поскольку кризис может неоднозначно влиять на активность человека. Так, по актуальному состоянию мы можем реконструировать историю поведения человека (например, методом изучения ранних детских воспоминаний А.Адлера). Сложные системы детерминированы менее жестко, более того, выделяются психические явления, построенные на акаузальных связях [142].

Саморегулирующиеся системы менее жестко детерминированы, более того, чем более субъектна личность, тем менее она детерминирована как

внешними факторами, макросоциальными и микросоциальными влияниями, так и биологическим фактором. В тоже время саморегулирующиеся системы более предсказуемы, поскольку они более устойчивы.

Внешние влияния действуют на личность через внутренние условия, чем выше личностная субъектность, тем в большей степени личность выходит за пределы самой себя и в меньшей степени подвержена влияниям, и тем более свободной она становится, несмотря на детерминизм, перефразируя крылатое выражение В.Франкла («свобода, несмотря на детерминизм»). С.Л.Рубинштейн отмечает: чем «выше» мы поднимаемся, – от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, – тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним».

В биосоциальной дихотомии детерминизма (биологическое-социальное) сегодня все чаще речь идет о «третьем факторе» психики, «третьем факторе» развития – собственной активности субъекта (Волочков, А.А., 2003).

В психогенетических исследованиях используются три фактора: генетический фактор G, фактор общей или разделенной среды C, и фактор неразделенной или уникальной, индивидуальной среды E. Главная цель генетического анализа – установить относительный вклад факторов G, C, E в детерминацию поведения личности, возможно в динамике [108].

Вопрос о понимании соотношения внешних и внутренних факторов в развитии личности ребенка является краеугольным основанием в педагогической психологии, в построении программ детского развития. Упорядочение детерминант становления личности ребенка позволяет создавать комплексные, эффективные вариативные программы развития сознания и личности ребенка.

Принцип детерминизма в возрастной и педагогической психологии в понимании причин становления личности ребенка разрабатывался Л.С.Выготским как принцип социокультурного детерминизма. Л.С.Выготский выделяет натуральную и культурную линии развития, сложное взаимодействие которых образует условия развития. Течение естественного процесса развития меняют медиаторы, или культурные орудия и средства, которые в концепции Л.С.Выготского получают статус особых детерминант процесса саморазвития личности (Е.Ю.Завершенева, 2009). Пространство знаковых систем и психологических орудий, сфера овладения ими как внешними факторами развития, и есть пространство свободной внутренней самообусловленности, пространство творчества и саморазвития. Процесс развития сознания рассматривается Л.С.Выготским как процесс наращивания самоорганизации, саморегуляции личности на основе культурных орудий.

Решающие детерминанты находятся и во внутренней логике перехода от одного возраста к другому. Социальная ситуация развития, индивидуальный отклик на нее, своеобразное переживание ее ребенком создают конфликт внешнего и внутреннего и выступают в роли факторов и механизмов последующих жизненных выборов. Общение со взрослым и обучение как

движущие силы развития рассматриваются Л.С.Выготским в роли непреложных значимых условий интериоризации, «вращивания» социальных, культурных значений и развития сознания через построение индивидуальной системы значений и личностных смыслов (Л.С. Выготский).

Методологические положения Л.С.Выготского о закономерностях формирования высших психических функций, о зонах актуального и ближайшего развития как основы обучения ребенка, о социальной среде как источнике и факторе его психического развития являются важнейшими ориентирами для современной психолого-педагогической науки и практики, при построении образовательных систем (В.В.Давыдов, Л.Ф.Обухова, В.И.Слободчиков, У.В.Ульенкова, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.).

В деятельностной парадигме в качестве единицы психологического анализа личности рассматривается деятельность субъекта (А.Н.Леонтьев).

Принцип детерминизма обозначают слова А.Н.Леонтьева о том, что «…внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» А.Г.Асмолов называет формулой активности [18, с. 123]. Поскольку субъект обладает внутренним импульсом к развитию, «самостоятельной силой реакции», то есть активностью, внутренней предпосылкой самодвижения деятельности и самовыражения в ней составляет именно активность (А.Н.Леонтьев, 1983). Деятельностный подход в понимании развития личности и ее субъектности опирается на фактор активности в процессе освоения ребенком ведущей деятельности возраста (Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин). Через овладение ведущей деятельностью, в ней и через нее раскрываются возрастные возможности, проявляются и кристаллизуются субъектно-личностные свойства, обеспечивающие непрерывный ход, преемственность и успешность развития личности и деятельности в последующих возрастах. Деятельность несет в себе две взаимосвязанные стороны, или два аспекта: предметно-практическую (способы познания) и отношенческую (смыслы отношений между людьми), поэтому именно деятельность выступает всеобщим социальным способом развития сознания, личности и ее субъектности (Л.С.Выготский, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин).

Принципы личностного-ориентированного и субъектно-деятельностного подхода в педагогической психологии и психологии развития ориентируют психолога, исследователя и практика, на целостное изучение личности в единстве основных социальных и биологических факторов ее развития - индивидуально-типических особенностей, социальной среды, воспитания, деятельности личности, наряду с «третьим фактором» – фактором внутренней субъектной активности личности.

## 6.2. Принцип системности

Принцип системности является объяснительным принципом научного познания, ориентируя ученого на изучение явлений как целостных систем, не

сводимых к сумме своих частей, структурированных целостностей. Понятие эмерджéнтности (от англ. emergent — возникающий, неожиданно появляющийся). Эмерджентность понимается как свойства целостностей в теории систем определяется как наличие у какой-либо системы особых свойств, не присущих её элементам, а также сумме элементов, не связанных особыми системообразующими связями; несводимость свойств системы к сумме свойств её компонентов; синоним — «системный эффект». В соответствии с принципом системности «знание должно быть выстроено во внутренней логике предмета, а его различные фрагменты – синтезированы в целостную картину» [90, с. 3].

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связей между разными сторонами психики, сферами психического, психикой и средой, при сохранении ее целостности, позволяет представить психику как сложную систему, отдельные блоки которой связаны между собой.

Теорию функциональных систем в отечественной психологии разрабатывал Л.С.Выготский. Так, например, развитие ВПФ у детей он рассматривал системно. В центре сознания в том или ином возрасте стоит та, или иная психическая функция, которая обуславливает свойства всей психики, свойства отдельных психических функций, характер и связи между другими психическими функциями. Возраст определяется как система, организация психики, мотивов, самосознания, социального развития ребенка рассматриваются как системы, обеспечивающая решение задач возрастного развития. Кроме того, системный принцип используется при анализе взаимодействия ребенка и среды, социальной ситуации развития в том или ином возрасте. Системное понимание возраста как относительно замкнутого цикла развития, который имеет свою структуру и динамику; самой психики, сознания как системы высших психических функций; генетико-моделирующего метода; принципы постановки психологического диагноза; самого процесса возрастного развития и его анализа в системе социальных ситуаций развития – эти положения принципа системности, заложенные в возрастную и педагогическую психологию Л.С.Выготским в 30-е годы XX века сегодня реализует каждый практический психолог как методологический ориентир в своей образовательной практике.

Процесс познания в психологии в соответствии с Гегелевской формулой познания (тезис-антитезис-синтез) прошел путь от изучения психики как целостности (души) до абсолютизации ее элементов (ощущений и чувств) в ассоцианизме, пройдя через идеи холизма, элементаризма (В.Вундт, Э.Титченер), эклектизма (В.М.Бехтерев), редукционизма (Н.Н.Ланге).

Системное понимание психики наблюдалось у Платона, Аристотеля, Р.Декарта (машина как образ системности), Ч.Дарвина, К.Бернара, Г.Гельмгольца, однако сам принцип системности А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский связывают с именами И.М.Сеченова (рефлекторное кольцо), а также И.П.Павлова, который объяснял сложную организацию нервно-мышечного акта на основе интеграции и динамики процессов возбуждения и торможения.

Системный подход в психологии возник в 60-70-х годах XX века как самостоятельное методологическое течение. В биологии и в психологии модель системного подхода реализовывалась на основе общей теории систем Л.Берталанфи («Общая теория систем – критический обзор»). Системный подход Л. фон Берталанфи, предполагает, что целое всегда больше, чем сумма его частей, а также, что все составляющие целого и происходящие в нем процессы взаимно влияют друг на друга.

Сегодня системные теории гомеостазиса (У.Кеннон); рефлекторного кольца (И.М.Сеченов, Н.А.Бернштейн); системогенеза, системного анализа деятельности (П.К.Анохин); высших психических функций (Л.С.Выготский); деятельности (А.Н.Леонтьев); а также интерактивная теория личности (Magnusson, Torestad); информационная модель познавательных процессов (Neisser); системная семейная терапия (В.Сатир, М.Боуэн, С.Минухин, А.Я.Варга, А.С.Спиваковская, А.В.Черников, С.А.Кулаков); иерархическая модель интеллекта (Р.Стернберг); теория интеллекта Ж.Пиаже; гештальтпсихология и гештальт терапия стали классикой и надежной моделью для исследователей и практиков.

Особо значимыми для раскрытия системной природы психики являются теоретические и теоретико-экспериментальные исследования Б.Г.Ананьева, В.М.Бехтерева, Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, В.С.Мерлина, С.Л.Рубинштейна, В.М.Теплова, А.А.Ухтомского. Системный анализ поведения, деятельности связан с именами П.К.Анохина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Н.А.Бернштейна и др.

Идеи системности в психологической концепции Б.Ф.Ломова, первого директора Института психологии РАН (тогда АН СССР), вариант системного подхода, предложенный Б.Ф.Ломовым, является фундаментальным вкладом в методологию системного подхода. Современные теоретические и прикладные отечественные исследования системного подхода проводит Институт психологии РАН. Наиболее крупным отечественным изданием по системному подходу в психологии является монография «Идеи системности в психологии» под редакцией В.А.Барабанщикова, изданная в 2005 году [90].

Актуальность системных исследований психики В.А.Барабанщиков связывает с онтологическим, гносеологическим, методологическим и практическими аспектами.

Психика как предмет познания в системном подходе по В.А.Барабанщикову «выступает в виде многомерного, иерархически организованного, развивающегося целого, или органической системы, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы» [90, с. 11]. Системные исследования представляют собой форму познания, адекватную природе психики. Главная задача психологии как науки – выявление принципов и закономерностей возникновения, функционирования и развития систем – психики как целостности; компонентов и субкомпонентов психики; образований, включающих психику в качестве своей предпосылки или внутреннего условия (поведения, деятельности, общения и др. Здесь

В.А.Барабанщиков ставит онтологические вопросы: о характере систем в психологии; о представлении психических образований как систем; об их компонентах, структуре, системообразующих факторах; о свойствах подобных систем.

В гносеологическом плане системные исследования представляются актуальными в силу особого положения психологии в системе наук – значительное число смежных наук, каждая из которых привносит свой понятийный аппарат, методы, нормы исследования, научные идеалы и мировоззрение. Актуальным автору представляется вопрос о путях развертывания психологического знания в системе наук, интеграции научного знания. Высокие темпы развития и дифференциации научного знания влекут за собой теоретическую и методологическую разобщенность. Возникает вопрос объединения и укрупнения единиц научного психологического знания «в синтезах более высокого порядка» [90, с. 12].

В методологическом аспекте важны, организация и функции, формы реализации и логика развития системного подхода. Сегодня существуют варианты системного подхода в зависимости от исследовательских задач: системно-структурный, системно-функциональный, системно-генетический и др. Наиболее ярким примером продуктивным для психологии развития, педагогической психологии сегодня является системно-субъектный подход, развиваемый Е.А.Сергиенко [185-189].

Особого внимания требует осмысление и исследование связей системного подхода в психологии и синергетической парадигмы в науке (Г.Хакен, 1980, И.Пригожин, 1985). Продуктивным в данном направлении является практико-ориентированное докторское исследование Симоновой Т.Н. «Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями» (Т.Н.Симонова, 2011).

Практическая значимость системного подхода возрастает по мере развития многообразия вариантов и сфер психологической практики. В образовательной практике варианты психологической помощи опираются на различные концепции, методы и практические технологии. Вопрос интеграции и унификации деятельности психолога в образовании стоит не менее остро, чем в других отраслях психологии.

В.А.Барабанщиков приводит анализ версии системного подхода Б.Ф.Ломова.

В качестве основополагающих оснований (источников) системного подхода Б.Ф.Ломова он называет:

— философско-методологические разработки В.П.Кузьмина (В.П.Кузьмин,1980);

— принцип детерминизма и метод «анализа через синтез» С.Л.Рубинштейна (С.Л.Рубинштейн, 1957, 1973);

— представления о системной организации психических процессов и функций человека, принципы комплексности исследований Б.Г.Ананьева (Б.Г.Ананьев, 1960, 1980);

— теория функциональной системы П.К.Анохина (П.К.Анохина, 1975, 1978);

— концепция свойств нервной системы В.Д.Небылицына (1966) и Б.М.Теплова (1965) и др.

Специфика подхода Б.Ф.Ломова заключается, прежде всего, в полисистемном понимании психологических явлений и психики человека. Включаясь в разные системы отношений, человек обнаруживает качества, отсутствующие в других системах. Следующая особенность состоит в том, что в качестве систем рассматриваются как сами психические явления, так и их динамика, способы их функционирования и развития (идея системной детерминации психики). Сам процесс психологического исследования – от организации процедуры эксперимента до установления законов и организации понятийного аппарата он рассматривал с позиции системности. И даже само предметное поле психологии как науки Б.Ф.Ломов рассматривал как многомерное, многоуровневое, подвижное [90, с. 17-20].

Шесть принципов и норм описания психических явлений, предложенные Б.Ф.Ломовым являются сегодня насущно необходимыми практической психологии образования в качестве норматива как в психодиагностической, так и коррекционно-развивающей деятельности.

## 6.3. Принцип развития в психологии

Принцип развития является одним из наиболее значимых принципов в психологии. Особое значение он имеет для педагогической психологии, психологии развития и, соответственно, для деятельности психолога образования. И.М.Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов.

Принцип развития — объясняет психику человека как динамический феномен как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах, требует рассматривать психологические явления как обладающее историей, прошлым и будущим (линией развития), и исследовать психологические явления в развитии, в постоянном изменении, движении, разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних условий и факторов, биологического, социального, а также фактора собственной активности личности.

Генетический принцип в психологических исследованиях появился достаточно давно. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский связывают появление генетической точки зрения на психические процессы с именем Дж.Локка (1632-1704). По Дж.Локку у человека не существует врожденных идей. Теоретические и нравственные идеи, включая идею Бога, человеческое знание в целом происходят из опыта (нет ничего в сознании, чего бы не было раньше в ощущении). Новорождённый ребёнок представляет собой чистую доску (tabula rasa), на которой фиксируются данные ощущений из внешнего мира и внутренних впечатлений.

Однако последовательная реализация принципа развития в психологической и педагогической науках началась с эволюционных идей Ч.Дарвина (разработку эволюционной теории Дарвин начал в 1837 году и закончил в 1857 году). Эволюционная теория Ч.Дарвина признавала человека частью природы и поставила вопрос о сходстве и различии человека и животного. Ч.Дарвина с полным основанием можно назвать первым возрастным психологом, поскольку в 1877 году он опубликовал короткую статью, описывающую развитие своего сына Додди, где наблюдая за игривостью и эмоциональной выразительностью ребенка, Ч.Дарвин пытался углубить свое представление об эволюции врожденных форм человеческого общения [26].

Открытие Э.Геккелем биогенетического закона в 1866: онтогенез, индивидуальное развитие, есть краткое повторение филогенеза, исторического развития вида был воспринят психологией. Эволюционные идеи Ч.Дарвина как ответ на поиск законов филогенеза («развитие имеет свой закон») и биогенетический закон Э.Геккеля запустили процесс создания периодизаций развития, появились разные стратегии поиска законов развития человека.

Стадии развития психики с позиций эволюционизма впервые выделил Г.Спенсер (1820-1903). Психика человека появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни – ощущение появилась из раздражимости, а затем, из простейших ощущений, появились многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни сознания и поведения.

К стратегиям поиска законов развития можно отнести и идеи сопоставления процесса индивидуального развития человека (онтогенеза) с филогенезом (теория биогенетического параллелизма К.Бюлера); социогенезом (теория рекапитуляции С.Холла); филогенезом и социогенезом (теория конвергенции двух факторов В.Штерна).

Важный вопрос, который возникает при рассмотрении принципа развития – соотношение понятий роста и развития.

Рост – это такое изменение объекта, которое может быть охарактеризовано понятиями «больше» и «меньше», это количественное нарастание какого-либо качества объекта, свойства личности, например, рост словарного запаса, изменение антропометрических характеристик у растущего ребенка. Л.Ф.Обухова определяет рост как процесс количественных изменений внутренней структуры и состава входящих в нее элементов без существенных изменений в структуре отдельных процессов (Л.Ф.Обухова, 1999).

Представление о росте как развитии характерно для нормативного подхода в психологии А.Гезелла, создателя нормативных шкал интеллектуального, речевого, социального, моторного развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Л.С.Выготский назвал теорию А.Гезелла «теорией эмпирического эволюционизма»: растет и увеличивается то, что дано с самого рождения. Речь идет о росте в большей степени, чем о развитии, когда изменения личности не несут качественного характера, не меняют структурную

организацию личности и ее отношений со средой. Этим «грешит» и бихевиоризм, теория оперантного обусловливания Б.Скиннера, теория социального обучения, и классический психоанализ в периодизации рзавития личности, особенно в стадиях, когда завершилось выделения инстанций личности.

Развитие – это такое изменения объекта, которое связано с появлением качественно новых образований. Развитие предполагает количественное и качественное изменение, усложнение объекта. Физиологическая улыбка и комплекс оживления, вокализации младенца и первые слова, рост словарного запаса и первые предложения, увеличение диапазона счета и решение логических задач ребенком – сравнительные примеры роста и развития. Для развития характерны качественные новообразования, ломка старых форм психической организации и появление на их месте новых, нового строя личности.

В разработку и обобщение идей отечественной методологии психологии развития и педагогической психологии, том числе, принципа развития важный вклад внесен Л.Ф.Обуховой [146].

Л.Ф.Обухова обобщает наиболее важные признаки развития, выделенные психологами:

— дифференциация, расчленение бывшего ранее единым элемента (дифференциация натурального условного рефлекса на положение под грудью и комплекса оживления);

— появление новых сторон, новых элементов в самом развитии (появление знаковой функции в младенческом возрасте);

— перестройка связей между сторонами объекта (изменение смыслового строения сознания ребенка) [146].

Л.Ф.Обухова разграничивает и приводит сравнительную оценку ведущих параметров развития – формы, хода, специфики, условий, источников и движущих сил развития – в базовых концепциях возрастной и педагогической психологии [Л.Ф.Обухова].

Параметры психического развития в основных теориях по Л.Ф.Обуховой представлены в приложении.

Л.Ф.Обухова дает сравнительный методологический анализ концепций развития и культурно-исторической теории Л.С.Выготского, сравнивая подходы авторов к ведущим параметрам развития (форма, ход, специфика, условия, источники и движущие силы развития) [146, с. 219].

В естественнонаучной парадигме развитие личности рассматривается как обусловленное социальным фактором (макросоциальными и микросоциальными влияниями) и биологическим фактором. В гуманистической парадигме развитие личности рассматривается как субъектогенез, самоактуализация и саморазвитие, особое значение придается «третьему фактору» – собственной активности личности.

Принцип развития в психологии предполагает генетический анализ ее развития, оценку, анализ личности через призму периодизаций развития. В

отечественной психологии это периодизации Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейна, В.И.Слободчикова и др.

Виды критериев, положенные в основу периодизаций развития, были предложены Л.С.Выготским и не утратили своей актуальности. Названные отечественные периодизации развития используют разные критерии и по-разному оцениваются в литературе. Так, социальная ситуация развития (Л.С.Выготский) рассматривается А.В.Петровским, М.Г.Ярошевским как более адекватный критерий развития, нежели деятельностный (Д.Б.Эльконин) (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский, 2003).

Принцип развития в психологии рассматривается обычно в нескольких дихотомиях: филогенеза – онтогенеза; прогресса – регресса; критического – литического; эволюционного-революционного; преформированного – непреформированного развития.

Проблема соотношения обучения и развития рассматривается в психологии развития и педагогической психологии в контексте трех позиций: Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна и Л.С.Выготского.

Сегодня исследование процессов развития происходит на основе синергетики, науки о самоорганизации. Термин «синергетика» был введен в науку Г.Хакеном и буквально переводится как теория совместного действия [232]. Синергетика как теория самоорганизации систем является междисциплинарной областью исследований, изучающей стохастические нелинейные системы, изменение в которых носит случайный характер. Синергетические модели из естественных наук, физики, химии, биологии переносятся активно в психологические исследования.

Смена теоретических моделей в психологии связана с переходом к синергетическому пониманию развития человека. Образ устойчивых, равновесных, линейных, обратимых систем, классический образ порядка и детерминации сменяется образом открытых, неравновесных, нелинейных самоорганизующихся систем с необратимым, многовариантным типом эволюции. Синергетическое понимание процесса развития как саморазвития и самоорганизации позволяет использовать теорию самоорганизации как модель развития человека в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

Модель становления нелинейной системы может быть использована для описания и прогнозирования возрастного развития. Становление нелинейной системы включает фазы: фазу трансформации, обновления системы, прохождение системой последовательных этапов: от гибели старого порядка к хаосу испытаний и альтернатив и, наконец, к рождению нового порядка [44].

Доступное и понятное объяснение приложения принципов синергетики в психологии дает В.Ю.Крылов в своей статье «Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки» [104].

Главное свойство нелинейных систем – необратимость и многовариантность путей развития. В ситуациях неустойчивости кризисности развития (точки бифуркации) слабое воздействие способно вывести систему из

равновесия, изменив путь ее развития. В точках бифуркации система «теряет связь» с прошлым и путь ее развития определяется возможными выборами пути и состояниями системы в будущем. Судьба нелинейной системы определяется будущим.

Возможные варианты будущего нелинейных систем называются аттракторами (от англ. привлекать, притягивать) – это привлекающие систему варианты будущего. Система, притягиваемая аттракторами, предсказуема, если мы знаем эти аттракторы, а, значит, мы можем предсказать ее будущее.

Нелинейные системы допускают такие возможности управления их развитием, которая неприменима в случае линейных систем. Управление нелинейной системой позволяет сверхслабым воздействием перевести систему с одного возможного пути развития на другой (в том числе, чтобы помочь выбрать оптимальный путь развития, оптимальный образ будущего), если воздействовать на систему в момент бифуркации. При этом воздействие может быть предельно малым, но заданным очень точно с тем, чтобы привести систему на желаемый путь и возможный для нее. Такое воздействие может радикально изменить процесс развития системы, его направленность и характер развития.

В.Ю.Крылов намечает основные особенности нелинейной психологии – нового подхода к изучению психических явлений, в котором в качестве главной задачи ставится изучение психологических явлений как специфических нелинейных систем.

— любые психологические системы должны рассматриваться как развивающиеся;

— необходимо фиксировать моменты времени, в которых психологические системы обнаруживают неустойчивость, например, состояния кризиса, стресса, утомления, неопределенности и других состояниях человека;

— выявление различных возможных для системы путей развития в данных внешних условиях;

— метод изучения различных возможных для системы путей развития должен быть адекватным задаче – необходимо изучать поведение, деятельность системы в новых специально созданных естественных для нее внешних условиях, наблюдать и фиксировть спонтанное поведение системы в заданной среде;

— смена путей развития системы предполагает наличие у системы свойства многовариантности путей развития;

— для управления нелинейной системой в состояних неустойчивости необходимо научиться создавать состояния неустойчивости (например, состояния стресса), а затем малыми, но точными воздействиями приводить систему к новому желаемому возможному будущему, с одного пути развития на другой [104].

В.Ю.Крылов говорит о том, что синергетический подход не является абсолютно новым в психологии и приводит пример теории жизненного пространства К.Левина. Положения К.Левина перекликаются с методологией

изучения нелинейных систем, развиваемой в синергетике. И приводит выдержку из работы Б.В.Зейгарник «Теория личности К.Левина»: психологическое прошлое, настоящее и будущее являются частямипсихологического поля в настоящем. Временная перспектива – это и есть включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента» [81].

Пример синергетического подхода к развитию субъектности развивающейся личности приведен в статье О.В.Суворовой. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения [210].

С.К. Нартова-Бочавер и А.В.Потапова приводят примеры, описывающие процесс развития личности с позиций синергетического подхода: «Предположим, что в интеллектуальном развитии ребенка мы используем развивающее обучение, создаем зону ближайшего развития и отодвигаем ее границы, предлагая ребенку все более сложные задачи. В некоторый момент мы выйдем за пределы состояния интеллектуального равновесия ребенка (это произойдет на границе его возможностей) и подойдем к точке, в которой откроется несколько вариантов его дальнейшего поведения. Так, он может принять задание как сверхзадачу и изменить весь режим своей жизни, приспособив его под необходимость ее решения (перестанет гулять, играть, читать, а будет только заниматься).

Может он и поступить иначе: почувствовав удар по самооценке, пережить отвращение к интеллектуальной деятельности и определить свое призвание в другой области. Он может также перевести решение интеллектуальной задачи в латентную форму, наделить это желание свойствами квазипотребности и на время отказаться от ее решения, но зато сверхкомпенсироваться в будущем, реализовавшись в интеллектуальной деятельности другого содержания. Выбор одного из перечисленных способов поведения определяется совсем незначительными влияниями – интонацией учителя, самочувствием, вовремя не найденной авторучкой, но *сила этих влияний* оказывается непропорционально большой из-за того, что проявляются они *в момент высокой неустойчивости*. В другое время влияние это осталось бы незамеченным» [142, с. 23-24].

Элементы синергетического подхода используются в теориях психического развития: концепция развития в культурно-исторической теории Л.С.Выготского, персонологической теории В.Штерна, эпигенетической теории Э. Эриксона.

Принято считать, что синергетическое рассмотрение развития наиболее полно и последовательно представлено в работах немецкого Пауля Бальтеса, обобщенных под названием всевозрастного подхода и считающихся наиболее перспективными среди других современных теорий возрастной психологии [23].

Основные положения всевозрастного подхода.

1. Всевозрастное развитие. Процесс онтогенетического развития происходит в течение всей жизни. Ни один из возрастных периодов не имеет доминирующей роли в развитии. В ходе развития на всех этапах жизненного пути происходят как количественные, так и качественные изменения.

2. Многонаправленность. Существует значительная вариативность в направленности изменений, конституирующих онтогенез, даже в пределах одной сферы развития. Кроме того, в течение одного и того же периода развития одни системы совершенствуются, а другие регрессируют по уровню функционирования.

3. Развитие как «приобретения – потери». Процесс развития не является простым продвижением ко все большей эффективности и приросту. На протяжении всей жизни развитие состоит из сочетания приобретений (роста) и потерь (упадка).

4. Пластичность. Психическое развитие обнаруживает большую межиндивидуальную и интраиндивидуальную пластичность. В зависимости от условий жизни и опыта данного человека оно может принимать различные формы. Ключевой исследовательской задачей является поиск степеней пластичности и ограничений.

5. Историко-культурная обусловленность. Психическое развитие в онтогенезе может также существенно видоизменяться в зависимости от историко-культурных условий. На ход развития влияет тип социокультурных условий данного времени и изменения этих условий.

6. Контекстуальность как парадигма. Ход каждого конкретного развития может быть понят как результат взаимодействия трех групп факторов: возрастных, историко-культурных и индивидуальных. Действие этих групп факторов может быть описано с методологических позиций контекстуальности.

7. Развитие как междисциплинарный объект. Всевозрастной подход открывает возможность для сотрудничества с другими областями знания, изучающими человека. Это обусловлено пониманием, что «чисто» психологический анализ не полностью раскрывает закономерности развития человека от рождения до смерти.

Таким образом, основная задача психологии развития с точки зрения синергетического подхода как выделение периодов равновесия и переломных точек в развитии человеческой психики, а также описание факторов, движущих сил, вариантов и путей этого развития [142, с.25-26], соответственно, основная задача педагогической психологии построение диагностических, развивающих и коррекционных программ с учетом нивелирования отрицательных воздействий и усиления положительных влияний на ребенка, подростка, школьника в моменты высокой неустойчивости с целью направления развития в позитивное русло.

*Вопросы по теме*

1. Дайте определение методологическим принципам науки, используемым в психологическом исследовании.
2. В чем заключается принцип детерминизма?
3. Какие разновидности понимания детерминизма выделяют в истории психологии А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский?
4. Каково соотношение внешних и внутренних факторов в развитии личности? Какие варианты оценки, «взвешивания» данных факторов предлагают А.Н.Леонтьев и С.Л.Рубинштейн
5. Какое решение проблемы соотношения биологического и социального факторов развития личности предлагает Л.С.Выготский? В чем новизна такого подхода?
6. Как интерпретируются факторы развития личности в психогенетических исследованиях?
7. Определите принцип системности как способ изучения и описания психических явлений.
8. Какие варианты системного подхода предлагает психологическая наука?
9. Как рассматривается и понимается психика как предмет познания и метод ее исследования в системном подходе?
10. Какие виды связей между разными сферами психического, психических явлений описывает и объясняет принцип системности?
11. Приведите примеры системных исследований в психологии, на которые как объяснительные принципы развития личности опирается практический психолог, практический психолог образования.
12. Какие исследования называет В.А.Барабанщиков в качестве основополагающих оснований (источников) системного подхода Б.Ф.Ломова?
13. Приведите шесть принципов и норм описания психических явлений, предложенные Б.Ф.Ломовым.
14. В чем заключается полисистемное понимание психологических явлений и психики человека по Б.Ф.Ломову?
15. Определите принцип развития как способ изучения и описания психических явлений.
16. Дайте определения филогенеза и онтогенеза; прогресса и регресса; критического и литического; эволюционного и революционного; преформированного и непреформированного развития.
17. Когда появился генетический принцип в психологических исследованиях? С именами каких исследователей, связано появление генетической точки зрения на психические явления?
18. Какие стратегии поиска закона развития психики, сознания и личности человека наблюдались в истории психологии?
19. Л.Ф.Обухова разграничивает и приводит сравнительную оценку ведущих параметров развития – формы, хода, специфики, условий, источников

и движущих сил развития в интерпретации отечественных и зарубежных психологов. Приведите определения данных параметров, данные Д.В.Лубовским.

20. Какие законы развития выделяет Л.С.Выготский?

21. Дайте характеристику синергетической парадигме в психологии. Определите базовые понятия и принципы исследования в синергетике.

22. Назовите основные особенности нелинейной психологии, которые намечает В.Ю.Крылов в статье «Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки».

23. Назовите синергетические основания всевозрастного подхода в психологии развития Пауля Бальтеса.

*Задания по теме*

1. Приведите примеры исследований «взвешивание» биологического и социального факторов развития ребенка, подростка, юноши в психогенетических исследованиях.

2. Приведите шесть принципов и норм описания психических явлений, предложенные Б.Ф.Ломовым. Проанализируйте применение принципов и норм описания психических явлений, предложенные Б.Ф.Ломовым, в исследованиях [Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – Том 24. – С. 29-44.]

3. Составьте аннотацию на статью:

Ромащук, А.Н. Теория деятельности А.Н. Леонтьева и проблема преодоления двухфакторного подхода к детерминации психики // Вестник МГУ. Серия 14. – 2003. – № 2. – С.26-40.

Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор его психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. – Т. 24. – №3. – С. 22-31.

4. Определите, сравните и проанализируйте высказывания Л.С.Выготского, Ж.Пиаже и С.Л.Рубинштейна о соотношении обучения и развития. Охарактеризуйте позицииэтих выдающихся ученых. Какая позиция близка Вам:

— «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед и ведет развитие за собой»;

— «Обучение подчинено законам развития, а не наоборот»;

— «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь».

*Литература по теме*

1. Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. – 2003. - № 1. – Том 24. – С. 29-44.

2. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование и принципы синергетики // Синергетическая парадигма / Под ред. Аршинова В.И., Буданова В.Г., Войцеховича В.Э. М.: Прогресс-Традиция. 2000. – С. 285-305.

3. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор его психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. – Т. 24. – №3. – С. 22-31.

4. Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А.Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2005. – 496с. (Труды института психологии РАН).

5. Корниенко, Д.С. Генетические и средовые факторы в свойствах формально-динамического уровня интегральной индивидуальности // Психологический журнал. – 2014. – № 2. – Том 35. – С. 5-18.

6. Крылов, В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – Том 19. – С. 56-62.

7. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие - М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442с.

8. Ромащук, А.Н. Теория деятельности А.Н. Леонтьева и проблема преодоления двухфакторного подхода к детерминации психики // Вестник МГУ. Серия 14. – 2003. – № 2. – С.26-40.

9. Судаков, К. В. От И.М.Сеченова к современным представлениям о системной организации психической деятельности // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – Том 31. – С. 77-89.

10. Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. М.: Мир. – 1980. – 406 с.

11. Хакен, Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? // Синергетика и психология. Вып. 2. – С. 11–26.

12. Барабанщиков, В.А. Системный подход в психологии (к 80-летию со дня рождения Б.Ф.Ломова) // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 145-151.

# ТЕМА 7. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

## 7.1. Субъектный подход в психологии развития и педагогической психологии

Осознанная методологическая позиция психолога образования, владение системой знаний и компетенций, которые составляют основу методологического самоопределения психолога, является основой системности и критерием научности его практической деятельности. Владение методологическими понятиями, видами и структурой психологического знания, категориальной системой и фундаментальными категориями психологии, ведущими парадигмами и принципами научного и научно-практического исследования в психологии, критериями достоверности получаемых фактов и обоснованности выводов составляют условие реализации этой позиции в принципах построения диагностических и развивающих программ для детей, подростков и юношей.

Во всем многообразии парадигм образования (традиционалистско-консервативня, знаниевая парадигма; рационалистическая, бихевиористская, поведенческая; феноменологическая, гуманистическая парадигма; технократическая; неинституциональная парадигма; гуманитарная парадигма и др.) на современном этапе развития образования методологическое самоопределение психолога строится, прежде всего, по отношению к субъектной и объектной парадигме.

Трудности в реализации субъектной парадигмы образования связаны с неполным пониманием субъектной парадигмы как исключительно диалогической (субъект-субъектной). Однако, что собой представляет субъект, субъектность взрослого и ребенка, подростка, вступающих в диалог, как развивается субъектость и какие условия необходимо создать в образовательном учреждении, чтобы такой диалог стал главной формой отношений, практическим психологам важно знать точно.

Стратегия отечественного образования сегодня нацелена на развитие творческой, деятельной личности и сориентирована на центральный внутренний ресурс личности ребенка – становление субъектного начала его личности, актуализацию его авторских возможностей в выборе и построении собственной индивидуальной траектории социокультурного развития.

Сегодня в образовании происходит активная интеграция личностно-ориентированной и развивающей моделей воспитания и обучения с субъектной парадигмой (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.В.Брушлинский, Е.Н.Волкова, Л.С.Выготский, В.В.Знаков, Е.Е.Кравцова, А.Н.Леонтьев, В.Я.Ляудис, Ю.А. Мирославский, А.С.Огнев, А.Б.Орлов, А.К.Осницкий, В.И.Степанский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, В.А.Татенко, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, В.Э.Чудновский, Б.Д.Эльконин, И.С.Якиманская и др.).

В современном российском образовании происходит осознание и возвращение ему роли социокультурного медиатора, источника социального преобразования, социального и культурного творчества.

Усиление интегративных процессов в образовании формирует социальный запрос на психолого-педагогическое изучение позиций, содержания и качества отношений как в детско-взрослой, так и во взрослой общности образовательного учреждения как фактора развития субъектного начала личности ребенка.

Построение психолого-педагогических моделей и программ изучения и развития субъектности детей для системы психологической службы в образовании требует осмысления современных подходов к проблеме социокультурных условий ее становления в онтогенезе, о качестве семейной и образовательной среды как сопряженном пространстве развития детской субъектности с позиций системно-средового подхода.

Стадиальное представление онтогенеза субъектности как личностного свойства в базовых периодизациях развития личности и субъекта, концепциях и теоретико-экспериментальных исследованиях ее развития связано с определением и пониманием субъектности как интенциональности, направленности и способности растущего человека к внешней и внутренней преобразующей активности, осознанного, деятельного отношения к себе, окружающим людям и миру в целом (Л.И.Божович, Н.Я.Большунова, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, Е.А.Сорокоумова, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн Д.Б.Эльконин и др.).

В базовых концепциях раскрыты основные линии становления субъектности: развитие субъектно-деятельностного основания личности (Д.Б.Эльконин); становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности, как ее субъектной активности и позиционирования Я (Л.И.Божович); кристаллизация в растущем человеке субъекта социальных отношений (Д.И.Фельдштейн); возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в со-бытийных общностях (В.И. Слободчиков).

Изучаются закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе и определяются принципы организации образовательных систем, развивающих детскую субъектность (Н.Я.Большунова, В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, А.В.Захарова, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, В.И. Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин и др.).

Современные подходы к изучению и развитию субъектности ребенка различаются в выделении атрибутивных свойств, критериев, структуры и функций субъектности в развитии личности, а также в особом понимании внешних и внутренних ресурсов и факторов ее становления, обозначением центральных достижений субъектности на разных этапах онтогенеза. Сегодня в исследованиях по психологии развития и педагогической психологии выделяются принципиально различные методологические позиции и подходы и

по проблеме общей логики субъектогенеза (Н.Я.Большунова, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, В.И. Слободчиков, Д.И.Фельдштейн и др.).

Остается известная неопределенность как значения самого понятия субъектности, ее онтологического статуса, морфологии, так и определение психолого-педагогических условий, способствующих развитию субъектности человека на разных этапах онтогенеза, или блокирующих и замедляющих развитие этого личностного свойства.

Проявляются различия и в выборе единиц анализа и построения композиции компонентов среды как системы условий развертывания субъектности: от приоритетов роли социума, первичных социальных групп, детских возрастных субкультур до со-бытийных общностей и социокультурного пространства. По-разному определяется «весовое», иерархическое соотношение влияния семейной и образовательной среды, агентов социализации, их личностных свойств и типов создаваемых общностей в ее развитии, родителей, воспитателей, педагогов и сверстников (Н.Я.Большунова, Н.Н.Васягина, В.И. Слободчиков, Д.И.Фельдштейн).

Общим для большинства работ по субъектогенезу являются понимание и экспериментальные данные о значимой роли образовательного учреждения и образования как института социализации в развитии субъектности.

*Таким образом, субъектный подход в практической психологии образования может строиться только на основе интеграции фундаментальных отраслей психологии: общей психологии, психологии развития, возрастной и педагогической психологии, в единстве онтологических, генетических и средовых аспектов субъектогенеза человека*.

***Общепсихологическое представление о субъекте – онтологический статус субъектности личности***

Проблема личности как метапсихологической категории в психологии исторически и, особенно, в современных условиях развития общества и науки рассматривается в рамках двух парадигм, или походов – реактивного и активного. Полюс активности, «агентности», самопричинности как атрибута личности – основополагающий центр субъектно-деятельностной парадигмы в современной психологии (В.А.Петровский, 1996; А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский, 2001 и др.).

Проблематика субъекта и понимание субъектности как свойства личности к самодетерминации, саморазвитию и самосовершенствованию, заложенная в трудах С.Л.Рубинштейна, получила преемственность, развитие и конкретизацию в работах К.А.Абульхановой (1991); Б.Г.Ананьева (1968); А.А.Бодалева (1999); Л.И.Божович (2008); А.В.Брушлинского (1994); Е.Н.Волковой (2001); Л.С.Выготского (1968); П.Я.Гальперина (1966); В.В.Знакова (2005); О.А.Конопкина (2008); А.Н.Леонтьева (2004); Ю.А.Мирославского (1991); В.Н.Мясищева (1960); А.С.Огнева (2009); А.К.Осницкого (1996); А.В.Петровского (1982); В.А.Петровского (1996); В.И.Слободчикова, Е.И.Исаева (2000); Д.И.Фельдштейна (1999); И.С.Якиманской (1994) и др.

Проблема психологии субъекта была сформулирована в 20-30-е годы XX века, однако, методологическое поле субъектной парадигмы, субъектного подхода в отечественной психологии было обозначено А.В.Брушлинским. Активная разработка проблем субъекта и субъектности отечественной психологической наукой началась в последние десятилетия, когда в нашей стране произошли кардинальные социально-экономические преобразования и идея свободы, свободной личности получила статус основополагающей экзистенциальной ценности демократического общества, поскольку субъект – это свободный человек (А.В.Брушлинский, 2003).

Сегодня субъектно-деятельностный подход содержит в себе главный потенциал развития методологии отечественной психологии, в том числе, педагогической психологии.

Изучение проблем психологии субъекта связано с пониманием сущности субъектности (К.А.Абульханова, Л.И.Анциферова, Б.Г.Ананьев, М.Я.Басов, А.В.Брушлинский, Е.Н.Волкова, Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлин, А.К.Осницкий, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Е.А.Сергиенко); поиском критериев и условий развития субъектности (А.К.Осницкий, В.А.Петровский, Е.А.Сергиенко, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин); выделением структуры субъектности (Т.И.Артемьева, Е.Н.Волкова, А.И.Зеличенко, А.Б.Орлов, В.Э.Чудновский); раскрытием механизмов субъектности (К.А.Абульханова, М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.В.Брушлинский, А.Н.Леонтьев, А.К.Осницкий, С.Л.Рубинштейн, В.А.Татенко и др.).

Категория субъекта отражает особое качество и содержание отношения человека к окружающему миру, другим людям и к самому себе. Категория субъекта рассматривается в качестве базисной психологической категории при построении метапсихологической категории «Я». А.В.Петровский, В.А.Петровский предлагают следующее понимание «Я» в ранге дефиниции: «Я есть идея самобытия (в терминах Г.Гегеля, «в-себе» и «для-себя-бытия»), присущая субъекту. Эта идея включает в себя столь же субъект, сколь и присущие ему образ и переживание себя в системе взаимоотношений с другими субъектами в тех или иных ситуациях, а также – процессы самоотражения и самостроительства как его внутренне мотивированные действия (самоценность cogito и самополагания)» [160, с.7].

Построение психолого-педагогических моделей и программ развития субъектности дошкольника требует осмысления современных подходов к проблеме ее становления в детском возрасте. Что предполагает, в свою очередь, необходимость теоретико-методологического самоопределения автора в понимании критериев, атрибутивных свойств, структуры, функций, а также факторов и механизмов развития субъектности личности в раннем онтогенезе.

Сегодня в исследованиях выделяются две принципиально различные методологические позиции по проблеме общей логики субъектогенеза.

Опираясь на антропоцентрическую философскую традицию (И.Кант, Э.Гуссерль, М.Хайдеггер, Ж.П.Сартр и др.), значительное число авторов

полагают субъектность как вершинное личностное образование и, соответственно, утверждают акмеологический принцип в качестве критериального для субъекта (К.А.Абульханова, А.Г.Асмолов, А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, З.И.Рябикина, Г.В.Залевский и др.). Так, А.В.Брушлинский определяет субъекта как человека на высшем уровне активности, проявляющейся в способности противостоять обстоятельствам (А.В.Брушлинский, 2003).

По-мнению Е.А.Сергиенко, которое мы разделяем, «…акмеологический критерий субъектности как вершинных достижений личности означает, что предметом психологии должен стать достаточно ограниченный период в жизни человека, ограниченный круг феноменов» [185, с. 50].

Согласно эволюционному подходу**,** восходящему к эволюционно-генетической традиции в философии (Г.В.Ф.Гегель, Б.Спиноза, И.Г.Фихте, Ф.В.Шеллинг), становление субъекта, субъектных свойств личности – процесс постепенный и осуществляется на протяжении всей жизни человека. Важный для нас эволюционный подход к пониманию субъектогенеза разделяют, как правило, психологи, изучающие возрастное развитие (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, В.И.Слободчиков, А.Ш.Тхостов, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко, Н.Н.Толстых, Н.Е.Максимова, И.О.Александров, И.В.Тихомирова, Е.В.Филиппова, Л.Ф.Фомичева и др.).

Разрешение противопоставления двух выше названных подходов Е.А.Сергиенко, основываясь на идее А.В.Брушлинского об их интеграции, предлагает через применение континуально-генетического принципа к развитию субъектности и объединение субъектно-деятельностного и системного подходов в единый системно-субъектный [340, с.52]. В свою очередь, это позволяет использовать *уровневый критерий субъекта*. При этом развитие субъекта становиться непрерывным процессом становления уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром [340, с. 52].

Второй, на наш взгляд, методологически важный для понимания структуры субъектности в онтогенезе момент – интегральный или парциальный подход к пониманию субъекта. Исходя из интегративной, системообразующей функции субъекта в становлении индивидуальности, объединяющей все стороны бытия человека в неразрывное единство (А.В.Брушлинский, 2003), субъектность как свойство личности к самообусловливанию, самодетерминации, саморазвитию (как «внутренней» способности) и преобразованию, творчеству (как «внешней» способности) является целостным, структурно-функциональным образованием.

В то же время существуют подходы, определяющие ее как парциальное свойство личности (субъект деятельности, общения, переживания, развития, жизни в целом). «Более конкретные дифференциальные понятия субъектов предполагают необходимость разработки и уточнения критериев на основе которых различаются субъект деятельности, субъект общения, субъект

познания, субъект жизненного пути, субъект развития, коллективный субъект и т. д.» [43, с.23]. Субъектность рассматривается и как феномен взаимодействия задачи, ситуации, процесса и человека (Е.А.Сергиенко, 2008). Актуализацию субъектности личности как непрерывного континуума взаимодействия направляющих и реализующих тенденций человека Е.А.Сергиенко связывает с уровнями их организации и степенью согласованности с обстоятельствами жизни (Е.А.Сергиенко, 2008). Дилемма между интегральностью или парциальностью свойства личности быть субъектом констатируется исследователями на протяжении всего онтогенеза человека и является одной из причин выбора исследователями различных оснований и критериев субъектности и субъектогенеза.

Третий вопрос методологического самоопределения исследователя – соотношение понятий «субъект» и «личность», выделение личностных и субъектно-личностных свойств у человека. Неоднозначное понимание соотношения этих категорий затрудняет процесс выделения субъектных свойств, а также структуры субъектности в онтогенезе. Решение данного вопроса Е.А.Сергиенко видит в рассмотрении личности как стержневой структуры субъекта, задающей общее направление самоорганизации и саморазвития. Субъект при этом отвечает за конкретную реализацию самодвижения через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека (Е.А.Сергиенко, 2008). На наш взгляд, представление соотношения личности и субъекта «в виде командного и исполнительного звеньев» обедняет роль субъекта в индивидуальном развитии. Отсюда следует, что личность отвечает за смысложизненные ориентации, а субъект исключительно за смыслодеятельностные. При таком определении субъекта его функция в саморазвитии личности, преобразователя наличного бытия частично утрачивается. Сам факт становления личности как индивидуальности, возможность индивидуального пути развития свидетельствует о творческой роли субъектного аспекта личности, субъекта во внутренних изменениях личности (Н.В.Богданович, 2004).

Т.И.Куликова считает личность носителем преобразующих свойств субъекта, а субъектность – особым личностным свойством, условием осуществления специфического способа бытия человека (Т.И.Куликова, 2008). Здесь, роль субъекта, по нашему мнению, ограничивается личностным опытом.

Нам импонирует конкретизация понимания соотношения субъекта и личности, предлагаемая Н.Я.Большуновой. Личность, по ее мнению, социальна (система, ансамбль отношений), создается и развивается сферой социального, сориентирована на нормы, правила, социальные ожидания, в то время как субъект существует и развивается в социокультурном пространстве и восходит к абсолютным, объективным социокультурным образцам (Н.Я.Большунова, 2008). Такое понимание соотношения между личностью и субъектом позволяет соотнести эти категории с процессами социализации и индивидуализации в развитии человека.

*Социализация* личности в значительной степени связана с *социальной адаптацией*, подчинением социальным нормам, произвольной регуляцией, а *индивидуализация* преимущественно с *субъектным опытом*, самостоятельным, собственным выбором, свободным, творческим, преобразующим импульсом, самодетерминацией, саморазвитием, волевой регуляцией. «В процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает его своим достоянием; происходит социализация. В то же время, человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, происходит его индивидуализация» [228, с. 27].

Способность личности к преобразованию себя и окружающей действительности, преобразующее назначение и преобразующие возможности субъекта являются его сущностью и характеристическим свойством.

Утверждая приоритет категории «субъект» над категорией «личность», А.В.Брушлинский акцентировал внимание на системообразующей, интегративной роли субъектности в становлении индивидуальности, а также стремился «утвердить во взглядах на человека изначально присущую ему (человеку) интенцию направленности на *преобразовательную активность*, на изменение, подчинение среды… В этой связи само становление личности есть следствие субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе» [121, с. 51].

Выше сказанное позволяет утверждать, что субъект как социокультурное явление выходит за пределы социальной личности. Логично также заключить, что именно в этом порыве выхода за пределы заданного - главное назначение субъектности как личностного свойства. В этом ключе субъектность личности становится механизмом личностного саморазвития, выхода за собственные пределы, полигоном человеческих возможностей.

Традиционно общая логика развития субъекта обозначается в исследованиях как рост внешних и внутренних преобразующих способностей человека. Наращивание с возрастом субъектности и преодоление «объектности» позволяет человеку преодолеть тотальную зависимость человека от внешних условий, двигаться в направлении к самодетерминации и самообусловливанию, самостоятельности и независимости от окружения и среды в целом (Н.Х.Александрова, Е.Н.Волкова, В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, В.В.Степанский, В.А.Татенко и др.). «Общее направление этого развития заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений» [37, с. 378].

Характеризуя современную культуру, К.Обуховский подчеркивает: «В современной фазе преобразования культуры, которые совершаются с момента революции субъектов, уменьшается роль самой субъектности как способности контролировать требования, навязываемые извне и контролируемые изнутри. В свою очередь, возрастает роль последствий обладания статусом субъекта: в

сферу концепции себя человек включает свое прошлое и концепцию среды, в которой это будущее будет осуществляться» [269, с. 286].

Однако, вопрос о том, каким образом в процессе развития личность, тотально зависимая от окружения, переходит в состояние независимости, автономности, суверенности своего психологического пространства, сохраняя при этом социальность, адаптированность, вопрос о том, «как достигает человек способности создавать обстоятельства жизни и управлять своим поведением» [37, с. 313] остается открытым.

С позиций системно-эволюционного подхода к пониманию и развитию субъекта, разделяемого нами, структурная организация субъекта является необходимым условием его развития и целостности (Н.Е.Максимова, И.О.Александров, И.В.Тихомирова, Е.В.Филиппова, Л.Ф.Фомичева, 2004).

*Проблема структуры субъектности* решается в исследованиях неоднозначно. Исследования в основном затрагивают более поздние этапы онтогенеза и базируются на представлении о структуре субъекта как совокупности сформировавшихся качеств личности. К характеристическим, критериальным, или атрибутивным свойствам субъекта относят способность к самодетерминации и преобразованию, активность, инициативность, интенциональность и целенаправленность, свободу выбора и ответственность за него, рефлексивность, идентичность, индивидуальность, агентность, рекурсивность, способность к саморегуляции и творчеству, самодостаточность и автономность и др. (К.А.Абульханова, 1999; А.В.Брушлинский, 2003; В.В.Знаков, 2001; А.К.Осницкий, 1996; В.И.Моросанова, 2003; Е.А.Сергиенко, 2007; А.А.Волочков, 2003, В.В.Селиванов, 2007 и др.).

Попытки выделить структуру субъектности связаны с попыткой структурировать и редуцировать число ее характеристических свойств, а также разработать критерии уровней ее развития как целостного личностного образования (Е.Н.Волкова, Е.П.Ермолаева, М.С.Каган, К.Н.Любутина, А.К.Осницкий, В.А.Петровский, В.А.Татенко). В структуру зрелой субъектности исследователи, как правило, включают ее атрибутивные свойства (Е.Н.Волкова, М.С.Каган, К.Н.Любутина, А.К.Осницкий, В.А.Петровский, В.А.Татенко). Так, В.А.Татенко в структуру «зрелого субъекта психической активности» включает шесть мотивационно-операциональных механизмов: «целеполагание» человеком собственного психического развития и себя как регулятора этого процесса; «выбор», «нахождение», «продуцирование психологических средств для достижения поставленной цели; «прниятие решения» о том, когда и при каких условиях, в какой степени поставленная цель может быть достигнута избранными средствами; исполнение принятого решения; «оценка» результата исполнения принятого решения с анализом причин успеха или неуспеха; «накопление индивидуального опыта», «фиксация» результатов и способов развития собственной психики, субъектных качеств [218]. Мы полагаем, что овладение контуром структурной организации деятельности является механизмом саморазвития, однако, его структурные звенья имеют основания как в качестве активности, ее направленности,

организации, осознании, так и в личностных особенностях мотивации, саморегуляции, самосознании.

В структуре надситуативной активности как проявлении субъектности В.А.Петровский выделяет способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, наличие другого, способствующего изменению личности (В.А.Петровский, 1993). Исследователи включают в структуру субъектности такие ее атрибутивные характеристики как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие (Е.Н.Волкова, 2001), осознанность, активность, автономность (Е.П.Ермолаева, 2004).

Активность личности рассматривается как центральный компонент субъектности, как ядро, основа структурной организации субъекта (К.А.Абульханова, 1999; Е.Н.Волкова, 2001; А.А.Волочков, 2003; Е.П.Ермолаева, 2004; А.К.Осницкий, 1996; Н.Е.Максимова, И.О.Александров, И.В.Тихомирова, Е.В.Филиппова, Л.Ф.Фомичева, 2004 и др.).

«…Субъектность в деятельности и поведении, процессах познания, принятия решений и т.п., связана прежде всего с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности» [154, с.12]. «В контексте субъектного подхода активность осмысливается как ключевая атрибуция субъекта, реализуя которую он осуществляет свои отношения с действительностью, преобразуя ее, а тем самым и себя» [203, с.195].

Преобразующий характер субъектности проявляется в активности особого качества, поскольку категория «субъект» акцентирует внимание на качестве активности человека (К.А. Абульханова, 1999; З.И.Рябикина, 2008 и др.).

Таким образом, в качестве центрального образования и базового ресурса субъекта, задающего вектор самореализации личности рассматривается *активность особого качества* и способность ей распоряжаться, то есть *осознанная саморегуляция внешней и внутренней активности.* «…Активность – это не только способ выражения потребностей, но целостный и ценностный способ самовыражения, самоосуществления личности, которым обеспечивается ее субъектность» [3, с.17]. К.А.Абульханова выделяет формы проявления активности зрелой личности как субъекта в соответствии с тремя уровнями ее определения: инициатива и ответственность; притязания, саморегуляция и удовлетворенность; способы проектирования, моделирования пространства своей активности [3, с.17]. Формы активности по К.А.Абульхановой, их содержание, качество, уровни развития принимаются исследователями как показатели и критерии субъектности личности.

Сферами реализации и проявления активности являются деятельность и отношения личности. В классическим высказывании С.Л.Рубинштейна о том, что «…субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» деятельность постулируется как источник и решающее условие реализации, развертывания субъектной активности и позволяет рассматривать критерии

становления субъектности прежде всего как деятельностные. Поскольку деятельность, система деятельностей является сферой реализации активности личности, постольку, субъектность как свойство личности рождается в деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.И.Слободчиков, С.Л.Рубинштейн и др.). «Субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений» [9, с. 295]. Именно в деятельности возникают опосредованные потребности как побуждения, «идущие от сознательно поставленной цели» [37, с. 378]. Этот этап в развитии мотивационной сферы субъекта раскрывает возможности сознательного управления своими потребностями и стремлениями. Благодаря этому, непосредственные психические процессы превращаются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер [37, с. 378].

Таким образом, базируясь на традиции отечественной школы психологии (С.Л.Рубинштейн, 2008; К.А.Абульханова, 1991; А.В.Брушлинский, 1995; Е.Н.Волкова, 2001; В.В.Знаков, 2005; В.А.Петровский, 1996; В.И.Слободчиков, 2000 и др.), мы понимаем субъектность как свойство личности, представляющее собой структурно-функциональную целостность, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, реализующему преобразующую внешнюю (творческую) и внутреннюю (смыслообразующую) активность (О.В.Суворова, 2010).

Преобразующий характер активности субъекта задается спецификой направленности (мотивацией) и способом управления ее потоком, (саморегуляцией), а также качеством ее осознанности (сознанием и самосознанием). Отсюда, субъектность личности как система ее преобразующих возможностей, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, является целостным структурно-функциональным образованием с особым качеством и структурой, включающее познавательную саморегуляцию, мотивацию и самосознание, поскольку именно эти линии развития рассматриваются большинством исследователей в связи с критериями и структурой субъектности личности.

Субъектность личности проявляется прежде всего через самодетерминацию, целенаправленную активность, ее инициацию, построение и управление, «то есть по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах» [97, с. 22]. Процессы самоорганизации, саморегуляции, овладения человеком собственной психикой и поведением, внешней и внутренней активностью на основе культурных орудий Л.С.Выготский рассматривал в качестве центрального механизма развития личности. Интериоризацию социальных, культурных значений как путь развития сознания, построения индивидуальной системы значений и личностных смыслов. Вращивание знака-средства является механизмом интеграции высших психических функций (ВПФ) в сознательную деятельность, в сознание. Вращивание знака реализуется через процессы

самоорганизации, которые, по Л.С.Выготскому, лежат в основе развития сознания и личности.

Осознанная саморегуляция поведения на основе социальных норм является критерием личностного развития как в раннем, так и в более позднем онтогенезе человека (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, О.А.Конопкин и др.). По мнению О.А.Конопкина, «критерием субъекта является так называемая общая способность к саморегуляции (ОСС) произвольной активности, проявляющаяся прежде всего в инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать при этом нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действий и т.д.» [97, с. 22- 23.].

Онтогенез субъектности в контексте становления произвольности и самосознания предлагается также А.Ш.Тхостовым и И.В.Журавлевым в рамках топологической и генетической модели субъектности (А.Ш.Тхостов, И.В.Журавлев, 2003). Субъектность рассматривается топологически как граница напряжения в континууме Субъект-Объект, генетически – как процесс дифференциации Я и не-Я. Дифференциация континуума Субъект-Объект, Я и не-Я связывается авторами со становлением произвольности.

Сознательная саморегуляция как активный, волевой выбор личности в ответ на внешние и внутренние побуждения и обстоятельства, по мнению Л.И.Божович, является критерием психологически зрелой личности как субъекта. «… Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними и над самим собой» [37, с.322]. Если рассматривать произвольное и волевое поведение в контексте становления субъектности, то именно последнему Л.И.Божович отводила решающую роль в ее развитии.

Исследования субъектной активности в раннем онтогенезе базируются на изучении качественных уровней саморегуляции дощкольника и младшего школьника в разных видах деятельности, познавательной, исследовательской, учебной (В.Т.Кудрявцев, У.В.Ульенкова). Становление саморегуляции в контексте развития произвольности ребенка рассматривается как процесс следования образцам социально одобряемого поведения (Л.И.Божович, Н.Е.Непомнящая, Е.О.Смирнова). Интересным с точки зрения критериев субъектности нам представляется исследование С.В.Хусаиновой, которая выделяет два типа саморегуляции у старших дошкольников в зависимости от способа действия ребенка - «автономный» и «зависимый» тип. Континуум

«автономность-зависимость» она рассматривает как интегральный показатель эффективности саморегуляции в функционировании структурных звеньев саморегуляции и в произвольности поведения детей. Одним из условий развития эффективной саморегуляции у дошкольника является эффективная самостоятельность ребенка [234].

Самодетерминация активности субъекта означает не только саморегуляцию как способность управлять ее потоком, но и особую внутреннюю мотивацию, импульс к самостоятельному целеобразованию. Проблема рождения сознательных целей как источников поступка, поведения в целом в развитии ребенка по Л.И.Божович взаимосвязана особым развитием мотивационно-потребностной сферы. Л.И.Божович объясняет рождение вектора субъектности возникновением мотивирующих представлений и их реализацией в поведении и деятельности у детей раннего возраста (Л.И.Божович, 2008).

Способность субъекта к опосредованному поведению, преодолению непосредственных побуждений и подчинению социальным нормам согласно А.Н.Леонтьеву является критерием первоначального, фактического склада личности в дошкольном детстве (А.Н.Леонтьев, 1982). «Второе рождение личности» происходит в подростковом возрасте и связано со способностью к осознанию и структурированию собственной мотивации, самосознанию, саморуководству и самовоспитанию.

Истоки и закономерности возникновения способности личности к самодетерминации Л.И.Божович видела в развитии эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности ребенка: в становлении мотивирующих, то есть эмоционально насыщенных целей, «внутреннего плана действий», «позволяющего так организовать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу сознательно поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными» [37, с. 322 - 323].

Линию развития функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением Л.И. Божович считала «центральной для психологической характеристики личности», выделяя также формирование у человека *мотивирующих систем* (Л.И.Божович, 2008).

Внутренний характер мотивации в период детства представлен в исследованиях, прежде всего, ее познавательным аспектом. Познавательный интерес представлен в исследованиях «ориентировочно-исследовательской деятельности» (П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, 1978; Н.Ф.Талызина, 1998); «интеллектуальной активности», «интеллектуальной инициативы», мотивации выхода за пределы заданного в условиях задачи (Д.Б.Богоявленская, 1983); «познавательной и умственной активности» (М.И.Лисина, 1997; Н.С.Лейтес, 1996); «личностно-активного отношения к новому» (Н.И.Непомнящая, 1992); «любознательности и исследовательского поведения» (С.И.Кудинов, 1999; В.С. Юркевич, 1980); «исследовательской инициативности» (Е.Н.Бичерова, 2009). Изучению познавательного интереса в раннем онтогенезе посвящены работы

Э.А.Барановой, П.Я.Гальперина, А.К.Дусавицкого, Г.Ляминой, Л.М.Маневцовой, А.К.Марковой, М.В.Матюхина, В.С.Юркевич и др. Познавательный интерес рассматривается как наиболее адекватный мотив учебно-познавательной деятельности дошкольника, учебной деятельности младшего школьника, обеспечивающий «требуемое поведение без мучительной борьбы человека с самим собой» и, соответственно, легкость учения.

Наряду с познавательной мотивацией к внутренним мотивам относят мотив достижения, который активно формируется у старших дошкольников в играх с правилами (Н.И.Гуткина, 2004) и позиционный мотив (Л.И.Божович, 2008), который в свою очередь рассматривается как системообразующий для мотивационной сферы старшего дошкольника и младшего школьника. Внутренний характер этих мотивов позволяет обозначить их как субъектные мотивы.

Мотивация саморазвития появляется в раннем возрасте как стремление к утверждению своего Я через достижения, одобряемые взрослыми (Л.И.Божович, 2008). У старших дошкольников желаемые изменения себя связаны с приобретением новых личностных качеств и способностей, а также обретения нового целостного образа себя (С.Г.Якобсон, Л.Р.Адилова, 2009). В младшем школьном возрасте у детей формируется интерес и желание к самоизменению (А.К.Дусавицкий, Е.М.Кондратюк, И.Н.Толмачева, З.И.Шилкунова, 2012).

Типы ценностности, выделенные Н.И.Непомнящей, свидетельствуют о проявлении субъектной (внутренней) и объектной (внешней мотивации, направленности) уже в старшем дошкольном возрасте [257].

Субъектность личности также связывается и сопоставляется и с такими категориями, как самосознание, селф, идентичность, Я-концепция (Б.Г.Ананьев, 1977; К.А.Абульханова, 1973; Р.Бернс, 1986; Э.Берн, 1999; Л.И.Божович, 2008; А.Н.Леонтьев, 1971, 1972, 2004; Е.Н.Волкова, 2001; В.А.Петровский, 1992; К.Роджерс, 1994, 2002; С.Л.Рубинштейн, 1973, 2008; А.Н.Кимберг, 2008; А.В.Карпов, 2008 и др.).

Самосознание, осознанность и рефлексия наряду с мотивацией и саморегуляцией включаются исследователями в структуру субъектности. Самосознание возникает в ходе развития сознания, включаясь в процесс развития личности как реального субъекта в качестве его компонента [178, с. 636]. Развитие сознания личности как субъекта практической и теоретической деятельности С.Л.Рубинштейн связывает как с действенным, познавательным проникновением в действительность, так и с углублением и расширением внутренней жизни человека. Филогенетически и онтогенетически самосознание является более поздним психическим образованием по сравнению с сознанием (С.Л.Рубинштейн, А.Г.Спиркин, Г.Я.Розен, И.И.Чеснокова). «…Самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того, как она становится самостоятельным субъектом» [178, с. 636].

Самосознание как компонент субъектности выступает и в роли маркера границ личности. Осознание себя субъектом происходит в процессе

дифференциации Я и не-Я (И.Кант, И.Г.Фихте). В топологической модели субъектности она связывается с субъективностью, со способностью разделять и соотносить Я и не-Я (К.Обуховский, 2003; А.Ш.Тхостов, И.В.Журавлев, 2003).

По мнению С.К.Нартовой-Бочавер, субъектность рождается на границе взаимодействия с миром, «пограничная линия показывает, где заканчивается Я и начинается кто-то другой» [141, с. 165]. Граница между содержанием Я и не-Я поддерживает самотождественность личности и позволяет субъекту активно выбирать способы самовыражения, самоактуализации и самоутверждения на основе знаний о себе, о том, что ты можешь, или не можешь, умеешь, или не умеешь, хочешь, или не хочешь. Автономность и суверенность психологического пространства отражают знания субъекта о своих психологических границах, потребностях и возможностях, поддерживают идентичность как проявление индивидуальности личности, не дают ей размываться, и поэтому являются инструментом личностной персонализации, саморазвития и самоактуализации.

Автономия личности достигается через постоянное обобщение своего опыта, отделение его от себя, придание ему статуса предметного Я, то есть осознание и приписывание Я своих действий, возможностей, качеств [151, с. 177,178.]. Источник и движущие силы развития самосознания находятся в растущей самостоятельности ребенка и выражаются в изменении его взаимоотношений с окружающими (С.Л.Рубинштейн, 2008). Формирование личности как самостоятельного субъекта С.Л.Рубинштейн видит в выделении себя из окружающего, овладении собственным телом, развитии произвольных движений через первые предметные действия, а далее через овладение предметом на основе хватательных движений и начало ходьбы. Эти первые импульсы и реакции делают ребенка относительно самостоятельным субъектом различных действий, позволяют реально выделиться из окружающего. Становление ребенка как субъекта самостоятельных собственных практических действий, сознательное отделение себя от окружающих, осознание этого факта, как считает С.Л.Рубинштейн, вызывает к жизни первые ростки самосознания личности, первое представление о своем «я» [178, с. 636-637]. Осознание собственных действий, появление «личных действий» у ребенка раннего возраста и выделение себя как субъекта своих действий, как первый акт подлинного самосознания соотносятся по времени возникновения и рассматриваются как значимые факты развития в процессе становления субъектности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин).

Формирование самосознания как единства трех сторон, таких как, самопознание, самоотношение и саморегулирование, тесно связано с познанием и управлением человеком временной перспективой, близкой, отдаленной и дальней, осознанием себя во времени (К.А.Абульханова, Л.И.Божович, А.К.Болотова, Л.С.Выготский, Б.В.Зейгарник, К.Левин, В.С.Мухина, В.Э.Чудновский и др.).

Осознание временной оси влияет на процессы целеполагающего поведения субъекта, построение субъектом ближних и дальних целей и

особенно ярко проявляется в подростковом возрасте, когда самосознание складывается во всей целостности и другие программирующие компоненты индивидуальности активно актуализируются (Б.Г.Ананьев, 1968).

Самосознание субъекта, выступая в функции накопления, обобщения и представления в сознании знаний о себе, своих возможностях, оценок себя, субъектного опыта, создает основу для осознанного авторства жизненных событий. «…Личность как «я» … в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность в качестве их автора и творца» [178, с. 636-637, с. 635].

Исследователи подчеркивают ведущую роль Я-концепции как системы самопредставлений и самосознания в целом, в становлении субъектности и, соответственно, самоактуализации, самовыражения и самореализации личности (К.А.Абульханова, 1999; Р.Бернс, 1986; А.Н.Леонтьев, 2004; Е.Н.Волкова, 2001; В.А.Петровский, 1992; К.Роджерс, 1994 и др.). Актуализация себя субъектом связана с самопознанием и самопредставлением и, отсюда, с саморегуляцией себя во времени, поскольку образ я, самооценка, самоотношение, уровень притязаний задают импульсы к саморазвитию личности (К.А.Абульханова, К.Роджерс, М.Розенберг, А.В.Захарова, И.И.Чеснокова, В.Э.Чудновский). Образ Я становится регулятором нравственного поведения уже в раннем онтогенезе (С.Г.Якобсон, В.Г.Щур, Л.П.Почеревина, Г.И.Морева).

«Система Я» как центральное новообразование, возникающее к концу раннего возраста, реализует потребность ребенка действовать как самостоятельному субъекту, доминирующую потребность в утверждении субъектом своего Я (Л.И.Божович, 2008). В раннем онтогенезе возникают как целостные представления о себе, так и знания о своих отдельных качествах. По исследованиям С.Г.Якобсон и Л.Р.Адиловой, первые возникают в 2,5 года и реализуют тенденцию к «опредмечиванию» своего Я, вторые появляются в 3,5 года и несут познавательную информацию о себе, служат самопознанию (С.Г.Якобсон, Л.Р.Адилова, 2009). У старших дошкольников Образ Я становится фактором саморазвития, поскольку желаемые изменения себя связаны с приобретением новых личностных качеств и способностей, а также обретения нового целостного образа себя (С.Г.Якобсон, Л.Р.Адилова, 2009) Содержание образа Я на протяжении дошкольного детства меняется: в 3,5 – 4,5 года наиболее точно в нем отражаются детские умения, в 4,5 – 6 лет появляются представления о знаниях и познавательных возможностях ребенка (И.Т.Димитров, 1979; Е.А.Сорокоумова, 1995), что отражает субъектно-деятельностную логику его развития. Это также согласуется со стадией становления познавательной субъектности в старшем дошкольном возрасте (В.В.Селиванов, 2008, 2009).

В ряде исследований возникновение рефлексии рассматривается как возможное при определенных условиях уже в старшем дошкольном возрасте (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, 1990). Сознание, познавательные возможности субъекта, линия познавательного развития в целом обуславливает

преобразующие возможности и способности субъекта (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Исследования целостного познавательного процесса, познавательной деятельности личности показывают взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей (Дж.Брунер, А.В.Брушлинский, П.Я.Гальперин, Я.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн, О.В.Тихомиров и др.).

Исследовательская деятельность (Л.А.Венгер, М.И.Лисина, М.А.Матюшкин, Г.И.Щукина, Н.Б.Шумакова и др.) и исследовательское поведение (А.Н.Поддьяков, А.И.Савенков, А.С.Обухов и др.) как проявления субъектной активности личности связаны с познавательными возможностями личности. Уже в раннем онтогенезе, начиная со старшего дошкольного и младшего школьного возраста, саморегуляция в познавательной деятельности рассматривается как критерий сформированности субъекта учебной деятельности (У.В.Ульенкова,1984). Развитие личности ребенка от 6 до 12 лет обозначается как стадия познавательной субъектности, когда доминирует познавательный интерес, осознаются и совершенствуются способы познания, происходит приобщение к познавательной деятельности, постигаются основы норм общественного поступка (В.В.Селиванов, 2008).

Определение и оценка волевых (произвольность управления поведением и деятельностью в осуществлении намерений), эмоциональных (психическая уравновешенность и саморегуляция эмоциональных состояний), а также интеллектуальных (открытость ума, творческий поиск) факторов субъектности у младших школьников в исследовании И.П.Антоновой показали максимальный вес последнего (И.П.Антонова, 2009). Исследование позволило автору охарактеризовать субъектность младшего школьника как «осознанную регулирующую активность субъекта в познавательной деятельности, направленную на самостоятельный поиск проблемы» [13, с. 242].

Уже старший дошкольник в процессе решения познавательных задач использует как усвоенные стратегии решения, так и преобразует их в зависимости от условий задачи (Л.А.Венгер, 1986; Н.Н.Поддьяков, 1985; Н.Г.Салмина, 1988). Именно когнитивное развитие дает возможность творчески и осознанно управлять своим поведением, в том числе, делать моральный выбор (Ж.Пиаже, 1994).

Познание, мышление субъекта всегда творческое (А.В.Брушлинский, 1982). Поэтому познавательный компонент субъектности связан с творческими возможностями ребенка. Творческий потенциал дошкольника и младшего школьника, в том числе в специально созданных психолого-педагогических условиях исследовался в школах Л.А.Венгера, А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, Н.И.Поддьякова, Д.Б.Эльконина. Творчество ребенка играет важную роль в становлении его личности, в развитии способностей и мотивации (Л.Г.Алексеева, 1993; Т.В.Антонова, 2004; Н.Н.Поддьяков,1995).

Генетические источники детского творчества дошкольника, по мнению Н.Н.Поддякова, находятся в практической деятельности, направленной на преобразование предметов и явлений, а также в детской игре. Если в детском

творчестве в игре, продуктивных видах деятельности, художественной деятельности доминирует аффективное воображение, то в детском экспериментировании преобладает познавательный интерес, познавательная интенциональность и познавательные способности субъекта.

Коммуникативное творчество и коммуникативная креативность рассматриваются Н.В.Мартышкиной как нестандартность, оригинальность решения дошкольником ситуаций межличностного взаимодействия. В качестве показателей и критериев коммуникативной креативности у дошкольника она выделяет мотивационные, познавательные, коммуникативные характеристики личности, а также ее самосознание. Это оригинальность выполнения детьми творческих задач, реконструирование образов, быстрая адаптация к коммуникативной ситуации, коммуникативная гибкость, осмысленность поставленной задачи, позитивная коммуникативная мотивация, контактность в совместной деятельности, самооценка творческих качеств. Авторская программа развития коммуникативного творчества детей 3-7 лет показала рост детских возможностей, особенно, в старшем дошкольном возрасте [133].

Структурное понимание субъектности в раннем онтогенезе представлено в исследовании М.А.Пыжьяновой. Она констатирует, что субъектность как целостное интегративное личностное образование в младшем школьном возрасте еще не сложилось. При этом в основу исследования М.А.Пыжьяновой положена структура зрелой субъектности. Из компонентов субъектности у младшего школьника наблюдаются осознание ребенком свободы выбора и ответственность за него, а также понимание и принятие ребенком другого человека [170].

Структурное понимание субъектности в раннем онтогенезе важно для практики психологического сопровождения личностного развития. Система свойств в структуре зрелой субъектности, предлагаемая Е.Н.Волковой, включающая активность, рефлексию, свободу выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие для дошкольника и младшего школьника – зона отдаленного развития. Для шестилетнего ребенка атрибутивные характеристики субъектности как устойчивые личностные свойства - отдаленная перспектива субъектогенеза. Мы полагаем, что выделение структуры субъектности, или «предсубъектности» в дошкольном возрасте должно опираться на традицию понимания активности как ее ядра, а также компонентов (линий развития) и цикла развития личности как субъекта, представленные в работах Л.И.Божович. Она полагает, что процесс самопознания ребенка раннего возраста начинается с осознания себя как субъекта собственных действий и завершается формированием «системы Я» как системы интеллектуальных, рациональных, так и аффективных обобщений. «Я-система» определяется Л.И.Божович как личностное ядро и центральное новообразование возраста. Из «системы Я» рождается доминирующая потребность трехлетнего ребенка в реализации и утверждении своего Я (осознаваемого как мои действия), а также потребность действовать самому. То есть фактически «система Я» становится инструментом саморазвития личности

ребенка. Осознание себя как субъекта действия в раннем возрасте развивается в новый уровень самосознания у старшего дошкольника – в осознание себя как субъекта в системе человеческих отношений, как носителя социального Я. Этот процесс Л.И.Божович связывает с оформлением нового центрального для личности системного новообразования, которое обозначается ей как «внутренняя позиция», отражающая самоощущение и отношение ребенка к себе и к своему положению в жизни (Л.И.Божович, 2008).

Таким образом, цикл становления субъектности в раннем возрасте включает: мотивирующие представления, способность управлять собой, волевую саморегуляцию – познание и осознание себя как субъекта собственных действий – возникновение «Я-системы» как доминирующей потребности трехлетнего ребенка в реализации и утверждении своего Я. Циклы развития личности дошкольника, младшего школьника и подростка как субъектов Л.И.Божович также рассматривает на основе анализа мотивации, волевой саморегуляции, познания и самосознания ребенка.

Субъектность личности ребенка мы представляем как систему ее преобразующих возможностей (внешних и внутренних), в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю.

Понимание субъектности как структурного образования уже в раннем онтогенезе нуждается в дополнительном обосновании. Своеобразие личности как по Б.Г.Ананьеву, предполагает «связь, существующую между интериндивидуальной структурой того социального целого, к которому принадлежит личность, и интраиндивидуальной структурой самой личности» [7, с. 149].

Структура субъектности в раннем онтогенезе, на наш взгляд, отличается от таковой в более поздних периодах развития и тем более в зрелости, поскольку для дошкольника атрибутивные характеристики субъектности, такие как рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие существуют в интериндивидуальной, интерактивной форме как своеобразная пластичная личностная мембрана, и актуализируются во взаимодействии со взрослым. Структурная организация субъектности в раннем онтогенезе является, на наш взгляд, как минимум, условием развития ее ядра – преобразующей, творческой и смыслообразующей активности личности в системе деятельностей и отношений. Субъектность уже в раннем онтогенезе может рассматриваться как целостное структурно-функциональное образование с особым качеством активности и структурой саморегуляции, мотивации, сознания (познания) и самосознания как ее элементов.

Таким образом, в исследованиях структуры субъектности представлены в основном подходы к пониманию состава субъектности как относительно позднего образования. В качестве системообразующего показателя и компонента в структуре субъектности большинством исследователей рассматривается преобразующая активность в системе деятельностей и отношений личности. Преобразующий характер активности субъекта задается спецификой направленности, (мотивацией) и способом управления ее потоком

(саморегуляцией и интеллектом), а также качеством ее осознанности (сознанием и самосознанием). Творческая (внешний вектор) и смыслообразующая (внутренний вектор) активность как субъектный способ реализации потребностей описывается через внутреннюю мотивацию, целеобразование, осознанную, автономную саморегуляцию, произвольное и волевое поведение, сознание (познавательные возможности) и самосознание личности.

Отсюда, субъектность личности как система ее преобразующих возможностей, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, является целостным структурно-функциональным образованием с особым качеством и структурой ядра субъектности как познавательной саморегуляции, мотивации, сознания (познания) и самосознания.

***Онтогенез субъектности личности – подходы в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.***

Проблема становления личности является центральной в психологии развития, возрастной и педагогической психологии (Л.И.Анцыферова, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, С.Л.Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.И.Фельдштейн и др.). В отечественной психологии личность понимается как системное качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения, формирующееся в совместной деятельности и общении (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.).

Определение личности как социализированного индивида предполагает понимание процесса развития ребенка с момента рождения как пути от социального к индивидуальному, как процесса его активного «врастания» в систему общественных отношений и социокультурное пространство в целом. При этом, путь развития растущего человека проходит через процесс усвоения и присвоения, опредмечивания и активного воспроизводства социального и культурного опыта человечества (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.).

Сегодня в основе описания социальной ситуации развития лежит понимание среды как широкой системы социальных отношений и социальных групп, задающих индивиду ценности, нормы, идеалы, установки, с расширяющимся радиусом взаимодействий со значимыми другими, в которые включается человек в процессе развития (Э.Эриксон, 1996). Под социокультурным пространством развития в современной психологии понимается система микро и макро сред, в которые включен растущий человек – это физическая и природная среда, семейная, родительская и прародительская среда, среды сверстников, образовательные и профессиональные среды, родовые, этнические, гендерные, культурные, субкультурные, культурно-исторические и классовые среды (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, У.Бронфенбреннер, З.Фрейд, Э. Фромм, Э.Эриксон и др.).

«Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность … есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому личность есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [61, т.3. – с. 315].Присвоение и усвоение социокультурного опыта в онтогенезе связывается прежде всего с *социализацией* личности, то есть с процессом и результатом активного присвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности [169, с. 373].

Общество транслирует ребенку систему социокультурных значений, социальных норм и образцов поведения, репертуары соответствующих им ролей, категоризует восприятие, понимание и оценку окружающего, задает систему ценностей, идеалов, формирует образ и картину мира. *Социализация* личности в значительной степени связана с социальной адаптацией, подчинением социальным образцам и нормам, освоением произвольной регуляции, формированием социальной компетентности и социально желательного поведения. «…Как это делает физическая среда, общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует самою его структуру, ибо оно не только принуждает его к принятию фактов, но и представляет ему вполне установившиеся системы знаков, изменяющие мышление индивида, предлагает ему новые ценности и возлагает на него бесконечный ряд обязанностей» [162, с. 213].

Однако, подлинный смысл социального развития состоит в становлении самобытной личности, *индивидуальности* человека. Гармония личности как индивидуальности проявляется в целостной, интегрированной системе индивидных, субъектных и личностных свойств человека (Б.Г.Ананьев, 1968). Развитие индивидуальности, в том числе ее субъектной составляющей соотносится исследователями с процессом *индивидуализации* личности (Л.С.Выготский, 1982; Д.И.Фельдштейн, 1985). Социализация личности в значительной степени связывается с трансляцией и воспроизводством социального опыта, стихийным и организованным воспитанием и обучением. Индивидуализация в большей степени соотносится с преобразующими возможностями самого субъекта, самодеятельностью и саморазвитием, то есть с субъектным опытом личности, ее субъектностью, самостоятельным, собственным выбором, свободным, творческим, преобразующим импульсом, самодетерминацией, автономностью, саморазвитием, волевой регуляцией. (Л.С.Выготский, 1982; С.Л.Рубинштейн, 2008; Д.И.Фельдштейн, 1985 и др.).

Определяя социализацию как двусторонний процесс, Г.М.Андреева выделяет соответственно два аспекта развития [10]. Вхождение в социальную среду, систему общественных отношений и освоение индивидом социального опыта, реализует функцию его усвоения и присвоения. Процесс активного избирательного воспроизводства и преобразования социального опыта в собственный субъективный опыт, собственные знания, идеалы, ценности, убеждения обеспечивает функцию опредмечивания и воспроизводства

социального опыта. Выделение третьей функции социализации в исследованиях Е.П.Белинской, О.А.Тихомандрицкой – социального творчества как механизма самореализации личности и фактора социального прогресса позволяет рассматривать социализацию и индивидуализацию как целостный согласованный процесс и межанизм саморазвития культуры и общества, заложенный в человеческой природе [27].

Однако, в процессе становления личности и как социализированного индивида, и как индивидуальности заложены и драма, и механизм человеческого развития. Перманентный конфликт процессов социализации (социально-личностного развития) и индивидуализации (индивидуального и субъектного, социокультурного развития) личности прочитывается в дуализме человеческой души, в противоречии между потребностью в укоренении и потребностью быть самим собой (Э.Фромм), в рассогласовании между социальным интересом и чувством превосходства как механизмом самоизменения (А.Адлер), персоной и самостью (К.Г.Юнг), Эго, СуперЭго и Оно (З.Фрейд), в историческом конфликте между личностью и обществом.

В поиске гармонизации линий индивидуального и социально-личностного развития человека, социализации и индивидуализации психология все чаще обращается к проблеме субъектного ресурса социальной личности, измеряя ценность индивидуальности ее социальной включенностью и полезностью (Д.И.Фельдштейн, 1999). Отсюда, социальная ценность как критерий субъектности связана со способностью личности творить, согласовывая свою индивидуальную активность с общественными нормами, стандартами и формами деятельности (В.В.Знаков, Е.А.Павлюченко, 2001). Неслучайно высшим проявлением и критерием духовности, в том числе, в религиозно-нравственном аспекте, являются социализированные чувства и действия человека – смирение, любовь и служение.

В.Э.Чудновский обращает внимание на противоречивое понимание активности субъекта: с одной стороны, подчеркивается внутренняя детерминация деятельности субъекта, а с другой – к субъекту относятся как к результату интериоризации общественного опыта, т.е. как продукту обучения и воспитания.

Ответ на данное противоречие содержится в работах Д.И.Фельдштейна, где процесс присвоения ребенком социальных норм представляет собой единство и противоречие процессов социализации и индивидуализации [229, с. 185]. «Здесь социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта» [там же, с. 185]. Становление субъекта, Д.И.Фельдштейн связывает с активной социализацией, а становление личности - прежде всего с ее субъектностью в социальных отношениях. «…Главным критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности,

инициативности…», то есть критерием социализированности личности, ее социальной зрелости выступает ее субъектность [там же].

По мнению С.И.Розума, основание разрешения противоречия между социализацией и индивидуализацией содержится в качестве социализации личности. «…Как это ни парадоксально, человек становится тем более свободным, и тем в большей степени он может проявить свою индивидуальность, чем полнее будут *усвоены, интериоризированы* им нормативные требования общества, и чем разнообразнее состав этих *усвоенных* им требований» [175, с. 16-17]. Из чего следует, что, чем шире «ориентировочная основа» социального опыта, тем больше пространство возможностей субъекта к вариативным и творческим комбинациям.

Раскрывая процесс социализации, Д.И.Фельдштейн выделяет и обозначает «стержневое положение, состоящее в том, что любая индивидуальность раскрывается не для себя и не в себе (что приводит к эгоизму), а в оценке себя среди других, другими как значимого для других, когда его самооценка становиться ценностью и для других, то есть в степени социального развития ребенка, его способности, возможности, готовности понять свою индивидуальность. Эта индивидуальность строится, ставится, раскрывается, реализуется растущим человеком только в процессе своего развития, реальным содержанием которого являются социализация-индивидуализация» [229, с. 192]. Подчеркивая взаимопроникновение и взаимосвязь двух линий развития личности ребенка, Д.И.Фельдштейн определяет индивидуализацию как высшую форму социализации.

Системно-эволюционное и системно-деятельностное понимание становления личности предполагает реализацию принципа самоорганизации психики на всех уровнях ее развития. Субъектное понимание социализации личности как процесса самодвижения, изначально субъектной инициации развития содержится и в позиции О.П.Елисеева: «В сущности процесс социализации является не только *объективным*, т. е. воплощающим закономерности социально-культурного образования человека как личности, но и *субъектным*, т. е. самодвижущимся процессом» [76, с. 13].

По Б.Г.Ананьеву, объективация субъектных свойств человека является «вершиной личности», в то время как в индивидуальности проявляется «глубина личности», то есть потенциал его неактуализированных способностей и возможностей. В этом смысле именно субъект задает вертикаль саморазвития в процессах социализации и индивидуализации.

Иными словами, и социализация, и индивидуализация личности опираются на социальное творчество, и, соответственно, на процессы самодвижения и саморазвития, то есть на субъектное начало человека. Преобразующая функция личности как субъекта проявляется в субъектности как ее свойстве и способности *осознанного отношения* к себе как к *деятелю* (Е.Н.Волкова, 2001). Именно поэтому субъектность выступает в роли механизма развития и саморазвития личности в гармонии социального,

социокультурного и индивидуального опыта человека. Это и есть механизм уравновешивания данного противоречия в его развитии.

Вопрос о логике развития субъектной организации личности, ее структуре и динамике в раннем онтогенезе остается недостаточно раскрытым, что в свою очередь, затрудняет диагностику и управление субъектогенезом в образовательной, педагогической и психолого-педагогической практике. Как складывается субъектность в процессе развития личности? Какие этапы, условия и механизмы участвуют в этом процессе? Как складываются функциональные системы субъектности и каким образом они интегрируются в личностные образования, позволяющие растущему человеку творить свою жизнь в социальном и социокультурном измерении? И какова широта возможностей субъектного творчества в заданных ему условиях как системе природного, социального и культурного пространств?

Эти вопросы не являются до конца отрефлексированными в психологической науке, однако, векторы развития субъектности и объектности личности, субъектных и объектных свойств индивидуальности присутствуют в той или иной мере во всех периодизациях развития.

Стадии становления субъекта в онтогенезе, выделяемые исследователями, опираются на классические периодизации развития личности. Они связаны со специфическими представлениями авторов о критериальных свойствах, системообразующих качествах и структуре субъектности, а так же об общей логике, этапах, механизмах и факторах субъектогенеза (Л.И.Божович, Н.Я.Большунова, Ю.А.Варенова, В.И.Слободчиков, А.Ш.Тхостов, И.В.Журавлев, Е.А.Сергиенко, В.В.Селиванов, Ю.В.Слюсарев, В.А.Татенко, Н.Н.Толстых, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин).

Базовые отечественные периодизации развития содержат линию субъектного развития личности в онтогенезе, позволяют увидеть развертывание ее деятельного начала: развитие субъектно-деятельностного основания личности (Д.Б.Эльконин); становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности, как ее субъектной активности и позиционирования Я (Л.И.Божович); кристаллизацию в растущем человеке субъекта социальных отношений (Д.И.Фельдштейн); возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в со-бытийных общностях (В.И. Слободчиков).

Наиболее целостное понимание этапов развития социализирующейся личности как субъекта в раннем онтогенезе представлено в трудах Л.И.Божович. Мы согласны с рядом исследователей, считающих, что в определении психологически зрелой личности Л.И.Божович речь идет о субъектном аспекте ее развития, а логика развития личности, представленная автором отражает закономерности субъектогенеза (Н.Н.Толстых, 2008; Е.А.Сергиенко, 2009).

Следуя методологии Л.С.Выготского, Л.И.Божович изучает противоречия и движущие силы развития, свойственные возрасту, и анализирует центральное системное новообразование, которое задает, определяет «внутреннюю

позицию» растущего человека как динамическое основание развития субъектности личности, и определяет этим весь симптомокомплекс развивающихся личностных качеств, природу и феноменологию, свойственные возрасту. Исследуя развитие ребенка как процесс «самодвижения», Л.И.Божович рассматривает возникающие новообразования в качестве внутренних факторов его развития. Поэтому центральное системное новообразование во всех возрастах имеет выраженную субъектную природу. Л.И.Божович по сути представила субъектогенез как центральную линию личностного развития, выделяя в ней мотивирующие системы, способность к самоуправлению, и самосознание. Это позволило ей создать одну из первых периодизаций развития субъектности в онтогенезе.

Л.И.Божович выделяет как отдельные линии развития, так и последовательно формирующиеся на их основе субъектно-личностные конструкты. Первым критерием и первым вызовом самобытности, самостояния личности ребенка Л.И.Божович считает возникновение аффективно заряженных (мотивирующих) представлений, «которые побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды» на преодоление ситуативности поведения. Дети перестают быть управляемыми, покорными воздействию взрослых. Мотивирующие представления «освобождают ребенка от скованности данной, конкретной ситуацией», «превращают его в субъекта, хотя сам ребенок пока еще это не осознает» [37, с. 328]. «…В начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий… Дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений» [там же, с.327]. Это есть рождение индивидуальной психической жизни, а так же импульса субъектности как тенденции к самодетерминации личности.

На протяжении второго и третьего года развития происходит «переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом к существу, осознающему себя как субъекта» [там же, с. 329]. Развитие познавательной деятельности, отделение себя от окружающих предметов, процессы самопознания оформляются к трем годам в самосознание и «систему Я». Л.И.Божович полагает, что процесс самопознания ребенка раннего возраста начинается с осознания себя как субъекта собственных действий и завершается формированием «системы Я» как системы интеллектуальных, рациональных, так и аффективных обобщений. «Я-система» определяется Л.И.Божович как личностное ядро и центральное новообразование возраста. Из «системы Я» рождается доминирующая потребность трехлетнего ребенка в реализации и утверждении своего Я, а также потребность действовать самому. То есть фактически «система Я» становится инструментом саморазвития личности ребенка. Осознание себя как субъекта действия в раннем возрасте развивается в новый уровень самосознания у старшего дошкольника, в осознание себя, как субъекта в системе человеческих отношений, носителя социального Я. Этот

процесс Л.И.Божович связывает с оформлением нового центрального для личности системного новообразования – «внутренней позиции», которая отражает самоощущение и отношение ребенка к себе, к своему положению в жизни.

Становление «внутренней позиции» происходит на протяжении дошкольного возраста через взаимодействие линий нравственного (возникновение этических инстанций, усвоение социальных норм), интеллектуального (становление обобщений и, соответственно, сознания, обобщенного знания социальных норм) развития и складывающейся иерархии мотивов как регулятора поведения ребенка. Осознание и осмысление социальных этических норм поведения, развитие нравственных чувств, их включение в мотивационную систему является, согласно А.Н.Леонтьеву, «периодом первоначального фактического склада личности» (А.Н.Леонтьеву). Импульсивному «хочу» личность начинает противопоставлять социально-нравственное «надо».

Сознание и мировоззрение дошкольника в значительной степени носит чувственный, интуитивный характер, которое Л.И.Божович называет, пользуясь выражением И.М.Сеченова, «целостным мироощущением». Однако оно позволяет ребенку к концу дошкольного возраста «сознавать и самого себя и то положение, которое он в данное время занимает в жизни» [37, с.343].

Становление этих важнейших новообразований происходит в творческой ролевой игре. Этическая регуляция поведения «отрабатывается» в процессе разыгрывания принятой на себя игровой роли. Ребенок присваивает эти нормы и сам решает, как себя вести в той или иной ситуации. «Его наградой являются чувства собственного удовлетворения и радости» [там же, с.339]. К концу дошкольного возраста иллюзорное участие в социальной, общественно значимой жизни перестает удовлетворять дошкольника, рождается «потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность» [там же, с.344].

Развитие субъектных свойств личности младшего школьника Л.И.Божович связывает со спецификой ведущей в этом возрасте учебной деятельности. В отличие от игры она «целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна». Личностные новообразования в младшем школьном возрасте носят субъектообразующий характер: «теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности» [там же, с.347]. Дискурсивное понятийное мышление направлено на решение учебных задач и позволяет развернуть творческую активность. Возникшие в младшем школьном возрасте новообразования выступают в роли внутренних факторов развития личности подростка, прежде всего подростковых форм самосознания, способности познавать себя как личность.

Личностная рефлексия подростка в отличие от учебной рефлексии младшего школьника способствует развитию самопознания как основы

самовыражения, самоутверждения и самоопределения в группе сверстников и в жизни в целом. Центральное системное новообразование в подростковом возрасте – специфическая форма самосознания - способность к самопознанию и самовыражению, самовоспитанию и самоутверждению. Дискурсивное мышление подростка рождает новый тип познавательных и личностных интересов, стремление к самоутверждению в подростковой группе подстегивает к анализу и сравнению себя с другими, рефлексию успехов и неудач, мотивацию целенаправленного поведения и достижений. Самосознание как центральное системное новообразование в юношеском возрасте связано с самоопределением, осознанием себя в новой социальной позиции – в качестве члена общества, а в дальнейшем с формированием внутренней позиции взрослого человека.

Таким образом, Л.И.Божович описывает цикл становления субъектности через центральное системное новообразование – новый уровень самосознания в каждом из возрастов, которое имеет выраженную субъектную природу. Отдельные самостоятельные линии развития мотивация, способность управлять собой, волевая саморегуляция, самосознание, социальная ситуация и специфические задачи развития ребенка в том или ином возраста «стягиваются» к центральному субъектно-личностному конструкту: «системе – Я», «позиции школьника», «позиции члена общества», «позиции взрослого человека». И проявляются в новой *внутренней* позиции, деятеля, школьника, члена общества и, наконец, взрослого человека. Позиция, в свою очередь, задает направление самореализации: особую мотивацию самореализации, новые мотивы и способы самоорганизации в деятельности и отношениях, проявление и осознание новых аспектов Я. На основе субъектного ядра формируются сознание и мировоззрение ребенка и подростка.

Развертывание субъектных возможностей личности, ее активности Л.И.Божович рассматривает в последовательности: мотивация – волевая саморегуляция, направленная на преодоление препятствий к реализации возможностей, сопротивление среде, – осознание себя как субъекта собственных действий, носителя личностных качеств, способностей, социального статуса, оформление «системы Я» – социальная позиция. В концепции Л.И.Божович описываются субъектные основания социализирующейся личности, особый вес придается *внутренним факторам*, мотивации, волевой саморегуляции, самосознанию в развитии субъекта как его самости, самореализации в социальном мире, то есть *ядру субъектности, субъектной активности личности.*

Становление личности как субъекта социальных отношений представлено в исследованиях Д.И.Фельдштейна (Д.И.Фельдштейн, 1985, 1999). В периодизации взросления Д.И.Фельдштейна подчеркивается интенция растущей личности социализироваться и занять позицию субъекта социальных отношений, вписаться в общество, быть социально адаптированным и ценным для других, обретая и проявляя в нем «силы своего действия и выраженности» [229, с. 241].

Социализация-индивидуализация рассматривается как сложный процесс взаимодействия ребенка и общества, который требует от него активного позиционирования, непрерывного, цикличного освоения и смены двух базовых позиций «Я в обществе» (вхождения в мир человеческих вещей и отношений) и «Я и общество» (отделение от общества и самоопределение в системе человеческих отношений). Традиционная для отечественной психологии смена ведущих деятельностей просматривается в исследованиях Д.И.Фельдштейна в контексте выделения, определения, позиционирования себя как социально значимого деятеля и согласования своей самости с другими. «Именно в деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно, растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия, через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации, то есть в деятельности происходит развитие как раскрытие внутренних возможностей ребенка» [там же, с. 196].

Узловые моменты развития Д.И.Фельдштейн определяет через возникающую связь предшествующих и последующих деятельностей, позиций ребенка на возрастных рубежах, которая открывает ему новое пространство социального развития [там же, с. 239]. В основу уровней развития личности положены стадиальные характеристики социализации-индивидуализации как чередование и смена отношений и позиций в системе «ребенок – общество». Возможности социального развития в младенческом возрасте (0 – 1 год) реализуются через позицию *«Я и общество».* Младенец уже активное, общественно ориентированное существо, которое испытывает интерес к взрослому и потребность общаться с ним, он способен относиться к нему как к субъекту и воспринимать отношение взрослого к себе как к субъекту.

Переход младенца от непосредственно-эмоционального общения

к предметно-манипулятивной деятельности в конце первого года жизни свидетельствует о возникновении под влиянием взрослого нового типа отношения ребенка к миру – объективного отношения. Включаясь в предметное взаимодействие со взрослым, дети стремятся к сотрудничеству и сами инициируют деловое сотрудничество с ним. Возможность сознательного действия возникает под влиянием манипуляций взрослого с предметами в процессе речевого взаимодействия с ребенком. Формирование у ребенка раннего возраста (от 1 года до 3 лет) предметных действий, освоение орудийной и предметной деятельности порождает стремление выйти в более широкое социальное пространство, где обнаруживаются и оцениваются результаты предметно-практической деятельности. Прослеживается тенденция в освоении новых социальных ролей, формируется потребность ребенка в более четком определении позиции *«Я в обществе»*, в утверждении своего Я в отношениях с другим человеком. Трехлетний ребенок, вычленяя и осознавая свое Я, свою самость, выбирая позицию субъекта, обозначаемую как *«Я и общество»*, активно вступает в отношения со взрослыми и сверстниками. Дошкольник (от 3 до 6 лет) осознает свое Я среди других, соотносит себя с

другими, стремится активно воздействовать на ситуацию, входит в новое более широкое пространство действия и взаимодействия как в игре, так и в других видах детской деятельности. Освоение новых норм и смыслов деятельности, возникновение способности к оценке социальных явлений, себя и сверстника рождает потребность в реализации этих возможностей в социально значимой учебной деятельности.

Шестилетний ребенок находится в состоянии рубежного возраста: качественно меняются ценностные ориентации, появляются ориентации на общественные функции людей, нормы их поведения, смыслы деятельности, возникает более широкое понимание общественных отношений, социальных связей, осознание принадлежности к детской группе, понимание важности социально значимых дел, и как следствие этого, способность оценивать поведение и деятельность других. Открытие социальной значимости поведения и деятельности человека открывает перед ребенком новый слой познания и самосознания через позицию «Я в обществе».

Младший школьник осознает и осваивает новое место в системе общественных отношений. Напряженная учебная деятельность актуализирует, и активизирует мотивы собственного роста и самосовершенствования, чувство долга наряду с познавательной и творческой мотивацией. Понимание социального смысла успеха раскрывает потребность в получении социальной оценки и признания. Появляется направленность на определение себя в мире взрослых, ребенок стремится выйти за пределы детского образа жизни и занять новое место в системе социальных связей и отношений для освоения новой позиции «Я и общество». Изменяются критерии самооценки и оценки другого человека, они приобретают нравственно-психологический характер.

В подростничестве (с 10 до 15 лет) в процессе выявления своей позиции в мире взрослых и сверстников, активно развертывается и структурируется самосознание растущего человека. Новый уровень самосознания проявляется в осознании и осмыслении социальных норм, личной ответственности за собственные поступки и действия, а также поведение других людей.

Опыт освоения норм и построения отношений дружбы и любви в подростковом социуме требует выхода за его пределы в активную предметно-практическую деятельность. В 15 лет наступает очередной промежуточный рубеж социального движения подростка – «Я в обществе». Вхождение во взрослый мир требует от подростка переориентации его позиции с вопросов самооценки и принятия его другими к активному построению образа будущего, целеполаганию и самопроектированию, саморазвитию способностей, освоению навыков и умений интеллектуального труда, устремленности к самореализации.

Усиление индивидуализации, субъектной линии развития выводят юношу на новый уровень взросления, требующий четкой самооценки, выбора, самоопределения и утверждения собственной роли и позиции в системе отношений «Я и общество».

Таким образом, в периодизации развития Д.И.Фельдштейна раскрывается логика становления растущего человека как субъекта социальных отношений

через чередование циклов отделения, индивидуализации, утверждения, и циклов соотнесения, согласования, идентификации «нового себя» в обществе взрослых и сверстников. Становление субъектности в отношениях протекает через освоение социальных норм, образцов, примеривание и опробывание на их основе ролей, способов действия и взаимодействия, внешний контроль и оценку к самооценке, самоопределению и самоутверждению Я в обретенной позиции, рождающей творческий выбор и импульс к самодетерминации и саморазвитию в более широком социальном пространстве деятельности и взаимодействия.

Понимание событийной общности как сложной динамической системы отношений, которая разделяет с растущим человеком и транслирует ему субъектные возможности и основания человеческой жизни реализуются в концепции развития В.И.Слободчикова. Данная концепция является, на наш взгляд, системно-синергетической периодизацией развития человеческой субъективности и субъектности как пространства со–развития (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, 2000; В.И.Слободчиков, 2005).

Периодизация развития В.И. Слободчикова опирается на классические периодизации развития, различных его аспектов, его общие и частные феномены и закономерности (Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Л.И.Божович, Т.В.Драгуновой, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна и др.). В.И. Слободчиков, определяя категорию «личность», указывает, что это субъект, свободно определившийся, выработавший позицию. Личность есть специфический социальный способ существования человека как системы отношений. Можно говорить о личностном бытии человека. Оно обеспечивается благодаря особым личностным образованиям. Личность — это субъект, инициатор социального поведения, и в этом качестве она включает в себя субъектные структуры. Понимание субъекта В.И. Слободчиков связывает с качеством активности личности, творческим, авторским преобразованием человеком себя, собственной внешней жизни и внутреннего психологического пространства человека. Деятельностно-преобразующий способ существования человека как субъекта связан как с появлением индивидуального самопознания и самосознания, с возможностями человека управлять своей жизнью, выстраивать ее на основе собственных выборов, собственного авторства.

В то же время «… процесс саморазвития – как сущностная форма бытия человека – начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее…» [193., с. 203].

Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе по В.И.Слободчикову «… описывает только тот вектор развития, который направлен на саморазвитие человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии» [там же, с. 193].

Прохождение ступеней субъектогенеза В.И. Слободчиков связывает с базисными общностями, в которые включен человек, позициями, ролями и статусами, занимаемыми в них, которые человек осваивает в процессе развития. «Процесс саморазвития как сущностная форма бытия человека

начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее …, но подлинным субъектом саморазвития очень долго и слишком часто остается не индивид, а общность» [там же, с. 203].

Именно в этой периодизации обретение личностью своей индивидуальности, «само–бытности» происходит через опыт «со-бытийности», активное врастание в эти общности и совместное, соавторское выстраивание отношений и деятельности, позволяющие сделать следующий шаг в развитии через периоды рождения, принятия и становления со-бытийности. В общности зарождаются и разрешаются противоречия развития, кризисы развития, в которых вскрываются новые возможности субъекта к рефлексии, инициативе и разумному выбору в деятельности и отношениях, произвольности и волевой саморегуляции, осознанию новых аспектов себя, своих способностей, своей уникальности (периоды рождения, принятия и становления само-бытности), которые в свою очередь, позволяют выстраивать новые общности и переживать расширяющююся сопричастность с социальным и культурным миром.

В.И. Слободчиков выделяет пять ступеней развития субъектности: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию и универсализацию. *На стадии оживления* ребенок осваивает телесную, психосоматическую индивидуальность как синтез человеческого тела, его оживление в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях в первой форме совместности – витально-органическои со-бытии ребенка и взрослого. Эмоциональное общение и сотрудничество со взрослым позволяет сформироваться целостному новообразованию субъектности младенца, которое выражается в эмоционально окрашенном самоощущении – ощущении защищенности и доверия к окружающему миру. Таким образом, в соответствии с определением В.И. Слободчикова, «субъектность ребенка первого года жизни обнаруживается как телесно-чувственная достоверность мира и как практическая неопровержимость мироощущения и самоощущения» [там же, с. 238].

Очевидно, что эти образования соотносятся с возникновением Я – экологического и Я – интерперсонального в становлении субъекта по Е.А.Сергиенко. Хотя, по В.И. Слободчикову отдельного индивидуального сознания еще нет, оно является у младенца интерперсональным.

Ощущение защищенности и доверия к окружающему миру, переживаемое младенцем, соотносится также с пониманием и принятием взрослого, субъектного свойства в концепции Е.Н.Волковой, как аффективно-эмоциональной основы отношения к другому, сигнализирует о возникновении системообразующего фактора родовой сущности человека – отношения его к другому (Б.С.Братусь, 1988.).

*Ступень одушевления* связана с активным обращением ребенка к предметному миру и с выстраиванием новой формы со–бытия ребенка и взрослого – совместной предметной деятельности и связанных с ней новых форм отношений. Раннее детство (1 год 3 мес. – 3, 0 года) В.И. Слободчиков связывает с *синтезом самости* в совместной, со-организованной

жизнедеятельности, опосредованной предметными действиями. Подражание образцу действий взрослого становится смысловым центром отношений в общности и, благодаря речи взрослого, сопровождается рефлексией ребенком собственных действий. Появление внутреннего плана действий, активная речь ребенка как средства сотрудничества со взрослым, оречевление взаимодействия, оценок, отношений, приводят к формированию новой формы организации сознания – «Я - действие» и знаменует образование субъекта осознаваемых действий. Бурный *кризис раннего детства* рассматривается В.И.Слободчиковым как смену формы со–бытийности ребенка и взрослого через «отделение» ребенка от собственных действий и взрослого. Возникновение самостоятельной внутренней жизни, субъективности выступает основой самоутверждения ребенка.

В дошкольном детстве (3,0 – 6,5 лет) содержательной основой развития отношений со взрослыми и сверстниками выступает игра. Развитие новых форм общения со взрослым, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, внеситуативно-личностной, интеллектуального сотрудничества, формирование детского сообщества, освоение морально-нравственных норм, расширение социальной, социокультурной общности как основы деятельности и отношений ребенка создают условия для *синтеза субъекта собственных действий,* развития новой формы самосознания ребенка – «Я – источник действий, желаний, стремлений». Главные линии в синтезе субъекта действий на данной ступени, выделенные В.И. Слободчиковым, свидетельствуют о зарождении осознанной активности, рефлексии практических действий, саморазвития через осознание себя источником действий, желаний, стремлений, то есть базовых атрибутивных свойств субъектности.

*Ступень персонализации* начинается с кризиса детства, связанного с готовностью и переходом ребенка в новую социально значимую и ценимую, ответственную статусную и ролевую позицию – позицию школьника.

Познание себя в социальном качестве связано со смещением акцентов в отношении ребенка к себе, к своим действиям. Активная мотивация достижения, сознательное подражание образцу, статусно-ролевое самоутверждение, способствуют *персонализации деятельностных структур субъекта*. Смена формы общения со взрослым на внеситуативно-личностное и контекстное общение с ним, «кооперативно-соревновательное» взаимодействие со сверстником позволяют осознать себя и *как субъекта действий, и как субъекта социальных отношений*, осознать свое *социальное Я.*

Отрочество (7, 0 – 11,5 лет) рассматривается В.И. Слободчиковым как период *синтеза субъекта деятельности*. Происходит расщепление общности на две подсистемы отношений «ребенок – учитель», «ребенок – взрослый», и ориентация на авторитет и образец учителя как проводника социальных требований к ребенку, транслятора «объективно-общественной позиции», общественного мнения начинает играть решающую роль в развитии. Учебная деятельность формируется в совместной деятельности с учителем и кооперации со сверстниками, что развивает у младших школьников социально-

нравственную мотивацию и направленность, скрепляя тем самым, со-бытийную общность как пространство синтеза субъекта деятельности. Складывающееся самостоятельное мышление и понимание создают условия самостоятельного произвольного поведения и самоконтроля в деятельности.

Сопоставляя периодизацию В.И. Слободчикова с другими, отметим, что синтез субъекта деятельности связан с возникновением понимания (когнитивная функция субъекта по Е.А.Сергиенко), произвольного контроля поведения (регулятивная функция субъекта по Е.А.Сергиенко). А также со стадией познавательной субъектности по В.В.Селиванову, когда совершенствуются способы познания и различные виды общественного поступка в широкой системе социальных отношений. Однако, синтез субъекта деятельности В.И. Слободчиков связывает в значительной степени с возникновением способности осознанно учиться как условием овладения учебной деятельностью.

Продуктом переживания *кризиса отрочества* (11,0 – 14,0 лет) является *становление субъекта социальных отношений*, то есть овладение субъектностью в отношениях, что составляет главную задачу в развитии подростка. *Синтез личностного способа бытия* происходит в период юношества (13,5 – 18,0 лет). Юность как завершающаяся стадия персонализации знаменуется появлением способности к личностному и профессиональному самоопределению и саморазвитию, саморефлексии и осознанию своей индивидуальности, стремлением к самопознанию, построением собственной картины мира и появлением установки на сознательное построение собственной жизни. Главным приобретением юноши В.И. Слободчиков называет «открытие своего внутреннего мира в его индивидуальной целостности и уникальности». В общности усиливается «полюсность»: с одной стороны, юноша стремится к обособлению от взрослых и индивидуализированному, избирательному (свое – не свое) общению со сверстником, а с другой стороны – происходит спокойное сближение, усиливается тенденция к отождествлению с «общественным взрослым», личность и мнение учителя, появление диалогичности и доверительности в отношениях с родителями.

*Ступень индивидуализации* начинается со становления *авторства в собственной жизни* – основного приобретение в кризисе юношества (17,0 – 21,0 год). В кризисе смысла жизни, в процессе самоопределения рождается *авторство и ответственность за собственное развитие* и выборы, сознательное, целенаправленное саморазвитие. Кардинально меняется форма со–бытийности – юноша открывает «идеальную общность» – все человечество как носителя общественных идеалов и ценностей.

*Молодость* направлена на *синтез субъекта социальной жизни* (19,0 – 28,0 лет), который достигается через профессиональное творчество и сопровождается творческим построением собственной со-бытийной общности – семьи, освоением нового статуса (семейного человека) и новой системы ролей (супруга, родителя). Феноменология *кризиса молодости* (27, 0 лет – 33,0 года)

связана с рефлексией пройденного пути и достигнутого в нем, осознанием возможных перспектив, прежде всего в профессиональной деятельности.

*Синтез уникального самобытия* приходит со взрослостью (32,0 года – 42,0 года). *Ступень универсализации* начинается с кризиса взрослости (39,0 лет – 45,0 лет) наполнена поиском и принятием новых ценностных оснований жизни, прежде всего, их духовной переориентации, установление духовного измерения как личностного остова зрелого человека.

Через прохождение вершины человеческой жизни – *зрелости* (44,0 года – 60,0 лет) человек достигает *синтеза полноты реальной жизни*. Субъектной основой достижения вершины профессиональной и общественной карьеры, этих возможностей и обязанностей является *осознанный* и взвешенный характер *самореализации* в профессиональной, семейной и личной жизни.

*Кризис зрелости и старость* (55,0 лет – 65, 0 лет – …) как ступени развития субъективности и субъектности человека по В.И. Слободчикову обнаруживают значительную вариативность и многофакторность. Творческий и интеллектуальный характер деятельности, дееспособность, высокий уровень духовности как способности к мудрости, служению, нужности (духовно-практический институт старчества) позволяют констатировать факт возможности развития субъектности как социально значимого качества в старости. У человека появляется возможность входа в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей, через построение и осмысление универсального со–бытия, в котором его партнером выступает человечество (Бого-человечество).

Н.А.Александрова связывает активную адаптацию пожилого и старого человека с уровнем развития его субъектности как интегрального личностного образования, вбирающего в себя основные характеристики самосознания: переживание идентичности, сохранность контроля, устойчивость и вариативность Я-образа, уровень самопринятия, интернальный тип локализации контроля. Именно деятельная позиция в жизни позволяет человеку активно адаптироваться к изменяющейся среде, к другим людям (повзрослевшим детям и внукам, утраченным друзьям и родственникам и т.д.), к собственным физическим, физиологическим, психологическим и социальным изменениям.

Воплощенная в периодизации В.И. Слободчикова логика взаимодействия линий субъектности как авторства собственной жизни и субъективности как индивидуального развития в процессе взаимодействия в со–бытийных общностях, постепенное, ступенчатое освоение само-бытия является принципиально важной для психологии развития. Концепция развития человеческой субъективности В.И. Слободчикова последовательно раскрывает процесс развития человека в русле со–развития участников со–бытийных общностей, взаимно усиливающих друг друга.

Рассмотрим вторую группу исследований, позволяющих раскрыть закономерности становления преобразующих сил растущего человека – концептуальное и теоретико-экспериментальное описание субъектогенеза и

онтогенеза субъектности как личностного свойства. В рассмотренных базовых периодизациях свойства и структура субъектности не задана явно, структурирование субъекта рассматривается в аспекте синтеза свойств, приобретенных им на предшествующих стадиях и ступенях развития.

Структурный подход к пониманию и изучению периодов развития субъектности в онтогенезе представлен в исследованиях школы Е.Н.Волковой (Н.И.Дунаева, 2005; Л.А.Бирюкова, 2007; М.А.Пыжьянова, 2006; И.А.Серегина, 1999; О.М.Масленникова, 2006), в работах Н.Я.Большуновой (Н.Я. Большунова, 2006), Е.А.Сергиенко (Е.А.Сергиенко, 2008, 2009), В.В.Селиванова (В.В.Селиванов, 2008, 2009) и ряде других работ.

Концепция Е.Н.Волковой построена на глубоких философско-методологических основаниях, их осмыслении применительно к проблеме онтогенеза и профессиогенеза субъектности в психологии. Выделение внешних и внутренних факторов субъектности личности, роли субъектности в структуре профессионализма педагога, качеств образовательной среды позволили исследовать субъектногенез от младшего школьного возраста до периода ранней взрослости. Е.Н.Волкова определяет субъектность как «свойство личности производить *взаимообусловленные* изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» (Е.Н.Волкова, 1997, 2001). Признак взаимообусловленности изменений, производимых субъектом, реципрокности субъектности по Е.Н.Волковой отражает изначальное соприсутствие и диалог с другим, отраженный характер субъектности (по А.В.Петровскому), что «снимает» конфликт социального и субъектного как индивидуального в человеке.

Субъектность является интегративной характеристикой личности, содержательные и эмоциональные аспекты субъектности составляют единое целое, в ее структуру входят осознаваемые и неосознаваемые компоненты. Е.Н.Волкова выделяет следующие атрибутивные и структурные характеристики субъектности: осознанная *активность*, самостоятельность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию (1), *рефлексия* (2), возможность *свободы выбора* и ответственность за него (3), осознание и переживание *уникальности* себя (4), понимание и *принятие* другого человека (5), *саморазвитие* (6). Компоненты субъектности, выделенные Е.Н. Волковой представляются нам необходимыми и достаточными условиями реализации преобразующей активности личности.

Процесс развития субъектности в онтогенезе связан с развитием системы ведущих отношений личности и протекает под влиянием внешних и внутренних факторов. Ведущим внешним фактором развития субъектности растущего человека выступает подлинное диалогическое взаимодействие с другим человеком как носителем субъектности, поскольку она реципрокна. В условиях внутренней детерминации деятельности, поведения и отношений личности, в ситуациях, реализующих свободу выбора, формирование субъектности происходит путем саморазвития.

В исследованиях школы Е.Н.Волковой показано, что необходимым критерием развития субъектности является ее структурная *сбалансированность,* то есть равномерная выраженность компонентов субъектности в оптимальной для возраста зоне. Развитие личностных структур человека дисинхронно, в различные возрастные периоды те или иные личностные образования получают интенсивный импульс развития. Развертывание субъектности во времени также неоднородно. Именно оптимально сбалансированная структура субъектности определяет возможности развития целостного отношения человека к себе как к деятелю.

На стадии младшего школьного возраста, по мнению М.А.Пыжьяновой, можно говорить лишь о существовании личностных предпосылок развития субъектности, как интегрированное образование субъектность еще не сложилась. Центральной личностной сферой, в которой происходит развитие субъектости младшего школьника, является ценностно-смысловая сфера. В структуре субъектности младшего школьника наиболее выраженными являются компоненты: осознание ребенком возможности свободы выбора и ответственности за него, а также понимание и принятие ребенком другого человека. Активное освоение младшим школьником общественного поступка, правил и норм социального взаимодействия в школе требует от него ценностного самоопределения в отношении к другому. В основе ценностного отношения младшего школьника к себе, учителю, родителям, сверстнику и учебной деятельности лежит эмоциональное принятие. Доминирование нравственной направленности в личности младшего школьника связаны с эмоциональными предпочтениями интимно-личностного характера и в первом, и в третьем классах. Эмоциональные предпочтения социально-личностного характера связаны с доминированием нравственной направленности в первом классе и престижной мотивации в третьем. При этом, дети с нравственной направленностью показали и более развитый уровень субъектности по всем компонентам. Исследование взаимодействий младших школьников показало решающее влияние учителя и образовательного учреждения на субъектные свойства первоклассника, к третьему классу центр субъектного опыта смещается на развитие ценностного отношения к себе и сверстнику [302].

Ранняя юность – период интенсивного становления субъектности как интегративного свойства личности. Структура субъектности подростка не является оптимальной: ярко выражены такие компоненты субъектности, как осознание собственной активности и уникальности, в меньшей степени проявлены осознание свободы выбора и ответственности за него, понимание и принятие другого человека (Л.А.Бирюкова, 2007). Оптимальная структура субъектности наблюдается у незначительного процента подростков, для которых характерны высокие показатели по смысложизненным ориентациям, общей осмысленности жизни и локус контролю, ответственности за собственные выборы и решения.

Подростки с оптимальной и неоптимальной структурой субъектности статистически значимо различаются по эмоциональному отношению к

значимым людям, прежде всего по принятию учителю, школы в целом, себя и друзей. Старшеклассникам с оптимальной структурой субъектности характерны более высокие уровни эмоционального принятия в целом.

В исследовании О.М. Масленниковой исследуется личностный выбор в ранней юности как центральный момент самоопределения (О.М.Масленникова, 2006). Автор показывает, что личностный и профессиональный выбор старшеклассника связан со способностью разрешать неопределенности в значимых жизненных ситуациях, осознавать и моделировать возможные альтернативы, осознавать свою ответственность за результат и его последствия.

Более половины старшеклассников, обучающиеся в профильных классах, фиксируют такие параметры собственных выборов, как их осознанность и многозначность, подавляющее большинство осознают несвободу и стратегичность собственных выборов. Предпосылками личностных выборов у старшеклассников выступает субъектность, особенно такие ее компоненты как осмысленность жизни и интернальность, рефлексия и саморазвитие.

Изучение внешних и внутренних факторов субъектности личности, роли субъектности педагога, характеристик образовательной среды позволили исследовать субъектногенез как процесс динамического развития компонентов структуры субъектности от младшего школьного возраста до периода ранней взрослости, позволило выявить образовательные условия, блокирующие и поддерживающие развитие субъектности на разных этапах субъектогенеза.

Экспериментально исследована субъектность в единстве содержательного и структурного аспекта как основа профессиональной компетентности педагога, его профессионализма, изучено влияние характера сборки качеств субъектности педагога на эффективность педагогической деятельности и развитие учащихся, что позволяет внедрять эти результаты в учебный процесс вузовской профессиональной подготовки психологов для системы образования (Е.Н.Волкова, 1997).

Методологические положения структурного подхода Е.Н.Волковой к изучению субъектности взрослого, педагога используются в нашей исследовательской модели.

Целостную периодизацию развития субъекта предлагает В.В.Селиванов (В.В.Селиванов, 2008, 2009). Определяя субъекта как «активно действующего и познающего, обладающего сознанием и волей человека» [121, с. 73], он выделяет значительное число критериальных свойств субъекта. Систематизируя и группируя свойства субъекта, представленные В.В.Селивановым, их можно представить в следующем виде:

— *критерии и атрибутивные свойства субъекта:* свойства субъекта как носителя сознания и активности, источника отражения, познания и преобразования действительности, способность решать внешние и внутренние противоречия, овладение определенными видами деятельности, способность к саморегуляции и творчеству;

— *системно-структурные и системно-функциональные основания личности и субъекта:* целостность, единство, интегральность, системность

свойств, единство между личностью и психическими функциями, континуально-генетическая природа психического мира, высокая психологическая дифференциация, осуществление функционирования психических процессов, свойств, состояний, индивидуализация психического;

— *социальная и реципрокная природа субъекта:* включенность в общественное развитие, восприятие, понимание и общение с другим человеком как с субъектом, усиление своим бытием бытия другого человека, его уникальности и самоценности

— *собственно субъектные свойства, свойства самоактуализирующейся личности:* наличие личной истории и жизненного пути, самодостаточность и автономность, саморазвитие, использование психических ресурсов как средств как средств объяснения жизнедеятельности и деятельности личности.

Как справедливо отмечает Е.А.Сергиенко, в приведенном списке свойств субъекта присутствует рядоположенность и отсутствует система, иерархия, а также дифференцированность между категориями субъекта и личности, смешение понятий и принципов классических периодизаций психического развития [185].

Тем не менее, в представленных стадиях развития субъекта, на наш взгляд, просматриваются критерии, выделенные В.В.Селивановым.

Первая стадия (0 – 1 год) – *предсубъектная* характеризуется отсутствием собственного познавательного отношения, к окружающему миру, низкой самодостаточностью, неспособностью самостоятельно осуществлять большинство форм поведения и психической активности. Вторая стадия (1 – 4года) – *аморфной* субъектности связана с реализацией зарождающейся субъектности через взрослого; выделение себя из окружения и познавательное отношение знаменуют возникновение субъектности. Третья стадия (4 – 6 лет) – *парциальной* субъектности – связана с формированием саморегуляции ребенка в разных видах детской деятельности и активности; и, главное, освоением общественного поступка и способа действия, прежде всего в игре. На четвертой стадии (6 – 12 лет) – *познавательной* субъектности совершенствуются способы познания и различные виды общественного поступка в широкой системе социальных отношений. Пятая стадия (12 – 17 лет) – противоречивой субъектности, где центральными являются линии формирования идентичности и нравственного реализма и релятивизма с сохранением ориентации на других. Шестая стадия (от 17 – 18 до 25 лет) *личностной* субъектности знаменует «начало приобретения зрелости субъектных характеристик» во всех сферах жизнедеятельности с ориентацией на духовное измерение в себе. Человек как субъект собственной психической активности достигает вершины, как субъект профессиональной деятельности начинает свое формирование. На седьмой стадии (25 – 50 лет) – *полноценной* субъектности человек достигает глубокого осознания своего психического мира, своих возможностей и способностей, достигаются максимальные результаты в становлении личности как субъекта профессиональной деятельности. На стадии *воплощенной* субъектности (50 – 60 лет) человек осознает и переживает себя во времени, оценивая степень

реализованности своих глобальных замыслов и жизненной программы. Снижение темпа профессионального развития связано с угасанием психофизиологических функций. И, наконец, девятая стадия (от 60 лет) – *угасающей* субъектности обозначается как стадия снижения субъектных проявлений.

Современные и классические исследования показывают, что процессы становления субъектности на двух первых стадиях в сфере познавательной активности и сознания, контакта со взрослым, координируются и фиксируются в памяти на языке младенца, прежде всего, в психомоторных актах и предметных действиях. Спорным является и утверждение В.В.Селиванова об угасании субъектности в позднем онтогенезе. Как показывают работы Н.Х. Александровой, субъектность существует и развивается в пожилом и старческом возрасте. Принятие себя как активного деятеля в оставшийся период жизни, является детерминирующим и центрообразующим в многокомпонентной структуре субъектности (Н.Х. Александрова, 2000).

Данная периодизация, несомненно, описывает динамический аспект становления субъектности, и имеет креативный потенциал.

Системно-субъектный подход к изучению развития субъекта, предлагаемый Е.А.Сергиенко, базируется на глубоких методологических основаниях. Применяя континуально-генетический принцип и уровневое понимание в развитии субъекта, Е.А.Сергиенко ставит задачу представить развитие субъекта «как непрерывный процесс становления резных его уровней, где на каждом сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром» [121, с.54-58, с. 56]. Это позволило ей выделить базовые уровни развития субъекта в раннем онтогенезе: два уровня протосубъектности (первичной и вторичной), а также уровни агента и наивного субъекта у дошкольника. Развитие *протосубъектности* в младенческом и раннем возрасте связаны с выделением себя из физической и социальной среды посредством ранних форм Я – концепции: Я – экологического и Я – интерперсонального. Экологическое Я воспринимается относительно физического окружения, интерперсональное Я участвует в установлении эквивилентности Я – Другой. Они рассматриваются как непосредственные когнитивно-эмоциональные формы описания, спецификации младенцем физического и социального окружения. Возникновение этих двух аспектов Я происходит на втором месяце жизни как *протоуровня «первичной субъектности».* Взаимодействие Я – экологического и Я – интерперсонального рождает следующий уровень протосубъектности – *«вторичной интерсубъектности»* (9 – 12 месяцев) как продукта «треугольных отношений», объединяющих ребенка, взрослого и объекты окружающего мира и базирующихся на общих психических состояниях, синтонии младенца и близкого взрослого.

Два последующих уровня становления субъектности базируются на выделении функций личности как субъекта (когнитивной, коммуникативной, регулятивной). Эти стадии связаны с возникновением модели как когнитивной

основы для понимания психического «устройства» другого человека, его мнений, желаний, намерений. Стадия *агента* в развитии субъектности возникает в 4 года, когда ребенок постигает отличие своего психического мира от психики другого человека, формируется способность предсказания поведения и чувств другого на основе представлений о последствиях собственного поведения. Стадия *наивного субъекта* по Е.А.Сергиенко возникает к шести годам, когда модель психического существенно усложняется, и ребенок становится способным к более сложному когнитивному и смысловому анализу человеческих контактов. Так, формируется способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения для себя и других людей. На экспериментальном материале исследуется понимание ребенком ситуации обмана. На стадии наивного субъекта ребенок начинает не только понимать обман, но и обманывать сам, что свидетельствует о возникновении целостного представления о понимании ситуации другим человеком и способности соотносить свою и «чужую» модель ситуации, а также воздействовать на ее понимание другим.

Возможности дальнейшей разработки представленных Е.А.Сергиенко подходов периодизации развития субъекта она видит «в изучении становления функций субъекта на разных этапах онтогенеза человека, охватывающих разные периоды от рождения до старости» [185, с.50- 66, с. 63].

Континуально-генетический принцип к пониманию субъектогенеза, выделение целостных субъектно-личностных образований в процессе развития субъекта позволили подтвердить ранний характер субъектогенеза: «базовая концепция физического и социального мира свидетельствует об активности, интегративности, социальности человека как субъекта, что позволяет предположить, что истоки субъектности следует искать на самых ранних этапах развития человека» [там же, с. 61].

Выделение когнитивной (понимание), коммуникативной (представление о субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействиях), регулятивной (контроль поведения) функций субъекта, представляется продуктивным. Однако, на наш взгляд, провести линию демаркации между субъектом и личностью по этим функциям очень сложно.

Следует отметить, что выделение протосубъектности, или предсубъектности в современных исследованиях, в том числе, рассмотренных выше, не опирается на психомоторные критерии ее развития. В то же время именно в формирующихся психомоторных схемах развития младенца и ребенка раннего возраста и «рефлексе свободы», на наш взгляд, скрыты механизмы раннего формирования Я – экологического и Я – интерперсонального. Так, Л. Марчер отводит развитию автономии целый возрастный период развития, называя ее стадией автономии (от 7 – 9 месяцев до 2,5 лет), и связывает ее с исследованием мира и своих собственных импульсов по отношению к нему. Дети осваивают огромное количество движений, складываются первичные сенсомоторные схемы практических действий. Для развития полноценной автономии важно то, как мир принимает и поддерживает первые

исследовательские импульсы ребенка, как родители реагируют на исследовательское поведение: помогают или навязывают что-то свое.

Понимание субъектности и ее развития в аспекте «вращивания» и прорастания личности в социокультурное пространство духовно-нравственных ценностей, в аспекте социокультурного выбора и поступка, представлено в работах Н.Я. Большуновой [38, с.90-93].

В исследовании субъектогенеза Н.Я.Большуновой понятие субъектности представлено с позиции гуманитарного подхода в психологии как преимущественно социокультурное («не столько социальное, сколько социокультурное») явление, которое отождествляется с духовностью личности. Она определяет субъектность следующим образом: «субъектность как особое качество человека представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры» [39, с. 4]. Структура субъектности, предложеная автором включает такие компоненты, как социокультурная ответчивость, социокультурная рефлексия, выбор меры и поступка как способов реализации субъектности. Н.Я.Большунова рассматривает условия, средства, а также этапы становления субъектности в онтогенезе. Условиями развития субъектности является организация жизни человека в формах субкультуры, соответствующей возрасту и типу культуры. Так, это предполагает, по мнению автора, организацию образования в формах дошкольной, подростковой, юношеской субкультур и актуализацию соответствующих возрасту системы ценностей, общения в формах близости, социокультурно ориентированной деятельности и картины мира. Средством развития субъектности является текст как социокультурное явление, несущий в себе систему социокультурных ценностей и отношений. Так, для младенца – это имя и колыбельная, для ребенка раннего возраста – потешки и прибаутки, для дошкольника – сказка, для младшего школьника – нравоучительные истории и сказки, для подростка и юноши – героические истории и поступки, а также философские тексты. Средства способствуют обнаружению человеком своей родовой сущности, принадлежности к социокультурным основаниям жизни духовного Я, своей уникальности. Способом проявления субъектности является поступок (проявляется у дошкольника), реализуемый в обращенности к социокультурным образцам, задающих его ценностно-смысловую меру. Такой мерой выступает и граница между «Добром» и «Злом», «Темным» и «Светлым». Подлинное развитие субъектности, как считает Н.Я. Большунова, возможно в условиях организации образования в формах детских субкультур в соответствии с возрастом.

Этапы субъектогенеза по Н.Я. Большуновой представляют собой смену детских субкультур, в каждой из которых субъектность приобретает своеобразные формы ответчивости, рефлексии, выбора меры и поступка. В

младенчестве возникает смутное различение между «темной» и «светлой» сторонами духовности; ответчивость любви и заботе близких; рефлексии как чувства индивидуальности, ощущения в себе человека. В качестве формы деятельности – сосредоточение, общения – отношения близости; поступка как формы преодоления ограничений биологического и социального развития. Развитие субъектности сопровождают такие социокультурные тексты, как произносимое имя ребенка, колыбельная, игрушки. В раннем возрасте выделяется свое Я (рефлексия) из предметного и социального мира; ответчивость как эмпатия одушевляемому миру. В предметно-манипулятивной деятельности, в общении как любви и близости в форме детских способов сопереживания актуализируется детский поступок. Для дошкольника характерна неосознаваемая рефлексия образа «темного» и «светлого» на основе сказки как социокультурного текста; появляется ответчивость социокультурным образцам, представленным в сказке; возникает выбор действий и поступка в соответствии с социокультурными образцами в игре и общении, в формах близости, любви, принятия. Младший школьный возраст связан с появлением ответчивости нормативному социокультурному образцу, который ребенок осваивает через художественный текст, поступки взрослых, требования школьной жизни. Поступок теперь совершается на основе осознаваемой социокультурной рефлексии в процессе творческой продуктивной деятельности, общении, сотрудничестве со взрослым и сверстником. Подростковый возраст знаменуется рефлексией «темного» и «светлого» в себе и в мире; возникает ответчивость противоречию между социокультурными и обыденными смыслами, правилами, нормами, образцами. Выбор соотносится с индивидуализированными образцами в исследовательской деятельности и партнерском общении со сверстниками и взрослыми. В юности проявляется рефлексия духовного Я; ответчивость соцокультурным образцам как мерам человечности, представленным в социокультурных текстах (философских, художественных) и поступках других. В поступке просматривается осознанный и ответственный социокультурный выбор. Социокультурному характеру самоопределения, поиску смысла жизни способствуют общение в форме любви и дружбы со сверстниками. Молодость – время реализации в поступке обретенной субъектности как авторства собственной жизни, которая проявляется в выборе жизненного и духовного пути.

Несомненным достоинством исследования Н.Я.Большуновой является представление субъектности в духовно-нравственном, действенном измерении, а процесса ее развития как восхождения к социокультурным основаниям духовности. Однако, понимание субъектности как стремления человека к достижению адекватной себе формы духовности, как выбора социокультурного пути развития через поступок скорее соотносится со взрослыми стадиями возрастного развития. Поскольку возможность ориентирования в социокультурном пространстве и выбора духовной меры своего поступка требует присвоения целостного мира духовной культуры. Кроме того,

преобразующая, творческая и смыслообразующая активность личности реализуется в мире природы, социума, также как и в мире культуры.

Приоритет детских субкультур в развитии личности как субъекта имеет, на наш взгляд, возрастные особенности и соответствует ведущему типу деятельности. Так, для младшего школьника, более значимый вес имеет взаимодействие с педагогом как образцом и транслятором субъектности. Детское сообщество находится под влиянием тех ценностей и норм, которые он прививает детям. Для дошкольника наиболее значима семейная общность и социокультурные смыслы текстов он усваивает через модель поведения и поступков родителей по принципу «отраженной субъектности». Близкий взрослый «ближе» к ребенку, нежели значения социокультурного текста, выбор и понимание, осмысливание и интерпретация которого происходит при его непосредственном участии. Отношение взрослого к тексту, поступки взрослого по отношению к близкому окружению являются главными посредниками между ребенком и культурой на ранних стадиях онтогенеза.

Таким образом, стадиальное представление онтогенеза субъектности как личностного свойства в современных базовых периодизациях развития личности и субъекта, концепциях и теоретико-экспериментальных исследованиях ее развития связано с определением и пониманием субъектности как интенциональности, направленности и способности растущего человека к внешней и внутренней преобразующей активности, осознанного, деятельного, авторского отношения к себе, окружающим людям и миру в целом.

Общим для исследователей являются понимание и экспериментальные данные о роли образовательного учреждения и семьи как института социализации в развитии субъектности, в том числе, в раннем онтогенезе. Рассмотренные нами подходы различаются в выделении атрибутивных свойств, критериев, структуры (явной и неявной) и функций субъектности в развитии личности, а также в особом понимании внешних и внутренних ресурсов и факторов ее становления. Обозначение центральных достижений субъектности на разных этапах онтогенеза также варьирует. В каждом из исследований представлены отдельные линии становления субъектности: развитие субъектно-деятельностного основания личности, становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности, как ее субъектной активности и позиционирования Я, кристаллизации в растущем человеке субъекта социальных отношений, возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в со–бытийных общностях. Различия проявляются и в выборе единиц анализа и построения композиции компонентов среды как системы условий развертывания субъектности: от приоритетов роли социума, первичных социальных групп, детских возрастных субкультур до со–бытийных общностей и социокультурного пространства. По-разному определяется «весовое», иерархическое соотношение влияния семейной и образовательной среды, агентов социализации, их личностных свойств и типов создаваемых общностей в ее развитии, родителей, воспитателей, педагогов и сверстников.

## 7.2. Субъектная парадигма и средовой подход в образовании

Актуализация средовой проблематики в современной психологии развития и педагогической психологии в последние десятилетия связана с процессами динамичного развития общества, науки, культуры и образования в России.

О взаимовлиянии образования и социальной среды писали педагоги, социологи, социальные педагоги (Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, П.Бурдье, А.Буземан, А.Вольф, Г.Канитц, Г.Гермес, С.Т.Шацкий и др.), психологи и педологи (М.Я.Басов, Л.С.Выготский, П.П.Блонский, А.Д.Залкинд, А.Ф.Лазурский и др.).

В педагогической психологии используется понимание образовательной среды как социального, культурного и предметного окружения, в котором развертывается учебно-воспитательный процесс (И.А.Баева, 2009).

Под средовым подходом в образовании понимается система действий со средой как с объектом диагностики, моделирования, проектирования, управления и продуцирования воспитательного и развивающего результата (Л.В.Алиева, А.В.Гаврилин, И.В.Кулешова, Ю.С.Мануйлов, С.Д.Поляков и др.).

В отечественном образовании разрабатываются и реализуются различные варианты средового подхода к проектированию и построению образовательной среды: развивающей (Ш.А.Амонашвили, В.С.Библер, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, В.В.Рубцов, Д.Б.Эльконин, В.П.Лебедева, В.А.Орлов и др.); гуманитарной (В.Г.Воронцова, В.А.Козырев); культуротворческой (А.Г.Асмолов, В.С.Библер, И.С.Якиманская, А.А.Макареня); творческой (В.В.Рубцов, Ю.Н.Кулюткин, С.В.Тарасов) и др. Реализуется экопсихологический подход к созданию образовательной среды (У.Бронфенбреннер, В.В.Панов, В.А.Ясвин и др.). Синергетическая парадигма обогатила средовой подход принципами открытости и саморазвития образовательной среды.

Исторически сложилось представление о трехкомпонентной структуре образовательной среды: педагог как организатор среды, ребенок, ученик как объект воздействия и среда (Л.С.Выготский, А.Г.Калашников, А.Н.Пинкевич и др.). Активный характер взаимодействия составляющих среды, активное отношение ребенка к действительности, к окружению, его позиция по отношению к среде подчеркивались многими исследователями.

Новый этап развития средового подхода в отечественном образовании обусловлен пониманием центральной задачи личностного развития ребенка как становления его субъектного начала. Субъектная парадигма, разрабатываемая в отечественной науке и образовании в последние десятилетия, неизбежно поднимает вопрос о роли «третьего фактора развития» – собственной активности личности как содержательно-целевого компонента среды.

Само понимание развиваемой личности в средовом подходе апеллирует сегодня к ее субъектному основанию, к пониманию ребенка «как активного деятеля в среде» (М.Я.Басов, 1975). Цель развития личности, «личностного в

личности» рассматривается «… как становление автономных механизмов саморегуляции и самодетерминации, превращение индивида в активного, интегрированного, свободного и ответственного субъекта, находящего в себе энергетический источник для своих действий и ресурсы для их осуществления, а в своих взаимоотношениях с миром – их смысл» [119, с. 23-27, с. 24].

Акцент на решающей роли деятельности субъекта в среде был сделан А.Н.Леонтьевым, который писал, что «…отношение человека к среде определяется всякий раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, но именно содержанием его деятельности, уровнем ее развития и, если так можно выразиться, типом ее строения, ее формации» [117, с. 112].

Многомерное понимание среды, накопление научных фактов влияния факторов, условий и их механизмов на процесс развития личности в современной педагогической психологии, психологии развития, психогенетике, педагогике, многообразие понятийного описания и понимания средового подхода неизбежно поднимает вопрос об их структурировании и упорядочении в контексте целей и проблем современного образования.

Ю.С.Мануйлов одним из первых поставил «проблему разработки основ технологии опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития личности ребенка, которое опиралось бы на многообразный опыт использования разрешающих возможностей среды в осуществлении воспитательных целей» в современных социокультурных условиях образования и определил средовой подход в воспитании как «систему действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» (Ю.С.Мануйлов, 1997).

Управление развитием личности через среду предполагает создание среды как системы предметно-пространственных, культуротворческих, познавательных, природосообразных, развивающих, гуманистических, диалогических условий в его окружении.

Неоднородность окружения, в котором протекает процесс детского развития, обуславливает констатацию авторами необходимости учета системы сред и их постепенной дифференциации в процессе возрастного развития (Д.А.Леонтьев, 2007). Пространством развития ребенка выступает система сред, прежде всего, семейная и образовательная среда, которые задают зону актуального и ближайшего развития для их деятельного освоения.

У.Бронфенбреннер рассматривает окружение человека как систему встроенных друг в друга структур, ядром которой является микросистема, социальная ситуация развития по Л.С.Выготскому. «Микросистема – это паттерн деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий, переживаемых человеком в конкретном окружении с определенным набором физических характеристик» (U.Bronfenbrenner, 1989).

На уровне микросистемы передается специфика переживания человеком конкретных обстоятельств жизни. Семья – одна из главных микросистем в развитии ребенка. Мезосистема образована взаимосвязями между

микросистемами (семья-школа, семья-работа). Экзосистема – система взаимосвязей между микросистемами, которые могут опосредованно влиять на человека. Например, ребенок может переживать и осознавать отношения педагога и его родителей. Макросистема – сложное переплетение микро-, мезо- и экзосистем в рамках данной культуры, субкультуры и более широкого социокультурного пространства.

Образовательная среда в самом общем виде определяется как подсистема социокультурной среды, как целостность специально организованных педагогических условий развития личности (Ю.Кулюткин, С.Тарасов, 2001). Образовательная среда рассматривается как уровневая система, исследователи выделяют те или иные уровни образовательной среды: глобальный (мировые тенденции в развитии науки, образования и культуры); региональный или макросредовый (региональная образовательная политика); локальный, или микросредовый (микрокультура и микроклимат образовательного учреждения, семья и ближайшее окружение ребенка) (И.А.Баева, С.И.Иванилова, Ю.Н.Кулюткин, Г.А.Ковалев, В.И.Панов, С.В.Тарасов, В.А.Ясвин и др.).

Для обозначения топологической относительности образовательной среды учреждения как ее потенциала к развитию, актуализации и развертыванию социальных, социокультурных, образовательных возможностей используется термин образовательное пространство (С.К.Бондырева, С.И.Иванилова, Д.Б.Эльконин и др.). С.К.Бондырева определяет образовательное пространство следующим образом – это «особая саморазвивающаяся система, имеющая сложную структуру и большое разнообразие составляющих ее элементов, определенные тенденции развития, связанность определенным семантическим полем, имеющая возможности высокого уровня интеграции, позволяющая иметь подвижное, лабильное содержание, включающее оптимальное количество информации о всеобщезначимых элементах культуры, и позволяющая свободно вбирать в свой состав детализированные конструкты, значимые для отдельных субъектов, которые могут включаться в это содержание на разном уровне, быть в нем, но пользоваться по потребности» [40, с.35].

Феноменологически образовательное пространство выступает как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, которые могут различаться по территориальному принципу: мировое, европейское, российское, региональное, регулируемые соглашениями, законами и другими нормативными документами (С.В.Кривых, 2011). Понимание образовательного пространства как набора взаимосвязанных условий, которые могут влиять на образование человека позволяет включать в него различные культурные среды, например, научную и музейную среду (С.И.Иванилова, 2001). Примером системного подхода к созданию психолого-педагогического пространства центра детского развития в условиях наукограда является исследование Н.В.Володько (Н.В.Володько, 2010).

Образовательное пространство в соотношении с образовательной средой конкретного учреждения образования связывается с системой образовательных

задач и процессов со стороны организации педагогического процесса (С.И.Иванилова, 2001), критерием же среды выступает включенность в нее ребенка, его взаимодействие и взаимовлияние с окружением (Л.С.Выготский, 1991; А.Н.Леонтьев, 1998).

В типологиях образовательных сред представлены различные виды и аспекты сред, связанные с ее основной социокультурной направленностью. Социокультурный характер образовательной среды, взаимосвязь образовательной и социокультурной среды активно разрабатывается отечественной и зарубежной психологией (Л.С.Выготский, Г.А.Ковалев, А.Б.Орлов, В.И.Панов, В.В.Рубцов, Д.Б.Эльконин, В.А.Ясвин, У.Бронфенбреннер, К.Левин, К.Роджерс и др.).

Учеными выделяются сходные компоненты образовательной среды: совокупность материальных, пространственно–предметных и социально-психологических компонентов, характеризующих конкретное учебное заведение, обеспечивающих одновременно и определенные результаты обучения и возможность влияния обучающегося на обстоятельства, при которых осуществляется образовательный процесс (С.И.Иванилова, 2001); пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты (В.А.Ясвин, 2000); физическое окружение, человеческие факторы, программа обучения (Г.А.Ковалев, 1993); пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компонент (С.В.Тарасов, 2001); социально-контактная, информационная, соматическая, предметная части среды (Е.А.Климов, 1997).

Применительно к детскому развитию наиболее исследованы вопросы изучения и создания предметно-развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях, раскрыто влияние физических параметров среды на развитие психики и деятельности детей (М.Монтессори, Л.А.Венгер, Н.В.Нищева, Л.Н.Новоселова, В.А.Петровский и др.).

Семья в контексте образовательной среды рассматривается как подсистема. Представление среды дошкольного образовательного учреждения с позиций системно-средового подхода, в основе которого лежит системное представление о среде как совокупности систем различного уровня, которые находятся в процессе тесного взаимодействия и взаимовлияния реализовано в исследовании Н.В.Корниенко. Особое внимание автор уделил взаимодействию между субъектами системы, т.е. между взрослыми и детьми. Системно-средовой подход дал возможность многопланового, расширенного понимания среды жизни детей, рассмотрения семьи наряду с учреждением в качестве самостоятельной равноправной субсистемы, находящейся в развитии, а также построить взаимодействие между субсистемами или социально-педагогическими системами – семьей и детским садом. Н.В.Корниенко были выявлены условия равноправного взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, способствующие положительному эмоциональному самочувствию ребенка: организация системного анализа контекста жизни детей; изменение предметно-пространственных характеристик помещений групп детского сада;

обогащение социальных связей детей; осуществление социально-правовой и психолого-педагогической помощи и поддержки родителей; формирование у воспитателей умений рефлексии и общения с родственниками детей.

Целостное моделирование, проектирование и реализация образовательной среды для детей, базирующееся на базовых отечественных концепциях личностного развития, представлено в исследовании В.В.Рубцова, А.А.Марголиса, В.А.Гуружапова. В основе концепции школы культурно-исторического типа, лежат культурно-историческая теория развитии личности Л.С.Выготского, идеи А.В.Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, концепция Л.А.Венгера о развитии способностей детей, теория учебной деятельности и метода, основанного на содержательном обобщении В.В.Давыдова. Для каждой ступени школы – школы мифотворчества (5-6 лет) и школы мастерской (7–9 лет) смоделирована особая образовательная среда, включающая четыре аспекта (компонента): субъекты образовательного процесса, предполагающие четкое разграничение позиций Учитель-Ученик; пространственно-предметный, предусматривающий переход от игровой комнаты к школе-мастерской; социальный, включающий изменения в детско-взрослой общности; технологический, в котором разрабатывается соответствующее содержание образования. Компоненты среды детского развития, выделенные В.В.Рубцовым, А.А.Марголисом, В.А.Гуружаповым, мы используем в своем исследовании.

Общность взрослого и ребенка рассматривается в качестве особой образовательной среды, через которую необходимо рассматривать, что происходит с человеком в процессе его развития и присвоения им норм и образцов (Рубцов В.В., 2002).

Роль коммуникативного компонента образовательной среды как аспекта взаимоотношений и характеристики субъектов образовательного признаются сегодня решающими в развитии личности ребенка и определяющими качество образовательной среды (И.А.Баева, Е.Н.Волкова, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков и др.). Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями, начинают выстраиваться определенные связи и отношения (В.И.Слободчиков, 2002).

Определение среды через систему и качество отношений в образовательной общности представляется нам как никогда актуальным, отвечающим сложившимся российским реалиям. Если «взвешивать» качества среды в аспекте их роли в воспитании человека, то, несомненно, сначала она должна быть гуманистической, актуализирующей человечность в человеке, а затем, развивающей и природосообразной, поскольку прежде всего «…человек вступает в определенные отношения к другим людям и лишь через эти отношения – к самой природе» [117, с. 113].

Образовательная среда традиционно рассматривается как условие и фактор благоприятных и неблагоприятных влияний на ее субъектов, прежде всего, развивающейся личности ребенка, подростка, учащегося. Д.А.Леонтьев выделяет ресурсное (информация, эстетика, эмоциональная и социальная поддержка как условия и ресурсы развития личности и способностей индивида), ориентировочное (обратная связь от действий индивида – положительная и отрицательная обратная связь, транслируемые образцы поведения в том числе через художественные и другие культурные тексты), мотивационное (мотивационные давления – желательные и нежелательные с точки зрения выживания – требования и оценки других людей) воздействия среды, а также поле индивидуальной автономной активности, которое предоставляет среда [119, с. 23-27, с.26]. Очевидно, что субъектом и решающим фактором данных влияний для ребенка выступает взрослый.

В.В.Рубцов определяет образовательную среду как общность, которая обусловлена задачами возрастного развития детей и характеризуется: взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; отношением к собственному опыту внутри этой общности, то есть процессами взаимопонимания, рефлексии, коммуникации; историко-культурным содержанием явлений как предмета освоения (В.В. Рубцов, 1997).

Важным для нашего исследования является понимание В.А.Ясвиным модальности среды как наличия или отсутствия в ней условий и возможностей для развития активности (или пассивности), его личностной свободы (или зависимости) (В.А.Ясвин, 2001). Эти возможности для ребенка создает среда, прежде всего, как система субъект-субъектных или субъект-объектных отношений. Модальности задаются всеми компонентами среды, однако, коммуникативный компонент представляется наиболее значимым.

Критерий благополучия и психического развития детей в его интеллектуальной, социальной и личностной составляющих рассматривается как интегральный результирующий показатель качества образовательной среды и смысла реализации той или иной педагогической системы (И.А.Баева, Е.Н.Волкова, Е.Б.Лактионова, 2009; С.Л.Братченко, 1999; В.И.Слободчиков, 2005; И.М.Улановская, Н.И.Поливанова, 1998 и др.). Несомненно, что наибольший вес влияния на личность маленького ребенка имеет эмоциональная атмосфера, складывающаяся на основе качества отношений в целостной системе взаимодействий участников образовательного процесса. В этой связи, определение образовательной среды Е.Н.Волковой представляется наиболее важным для нашего исследования. Она определяет ее следующим образом: «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая социально-организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, особенности содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения.

Психологическая сущность образовательной среды проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса. Именно содержание этих определяет качество образовательной среды» [35, с. 50].

Характеризуя современную образовательную ситуацию как культурно-образовательную, Е.Н.Волкова отмечает смену ее ориентиров в направлении от полезности и практичности к достоинству и ответственности; смещение фокуса педагогического сознания общества к сущностному пониманию человека, к признанию его активности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него, уникальности и готовности к самоизменению; движение к пониманию системообразующей роли ведущего элемента образовательной среды – субъектов образования [22].

Вопрос качества социокультурной среды дошкольного образовательного учреждения это, прежде всего, вопрос о характере отношений как в детско-взрослой, так и во взрослой общности образовательного учреждения как пространстве развития ее субъектов. В аспекте позиционного самоопределения значимого взрослого в событийной общности особое значение приобретают нормативные модальности его отношения к ребенку: воспитательный такт и личностная зрелость.

Личностная зрелость взрослого проявляется: в сознательном отношении к другому человеку как к самоценности; способности к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческом, целетворящем характере жизнедеятельности; потребности в позитивно свободе; способности к свободному волепроявлению, самопроектированию будущего; вере в осуществимость намеченного; внутренней ответственности перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни [41, с.50].

Личностный и аспект отношений во взрослой общности образовательного учреждения практически не затронут в психолого-педагогических исследованиях. Между тем, именно он непосредственно влияет на ребенка и на контакт между образовательной и семейной средой. Носителем модели формирующейся субъектности ребенка являются взрослые, педагоги и родители. Субъектность педагогов и эмоциональный аспект отношений в педагогическом коллективе (психологическое безопасность) являются, индикаторами благополучия отношений как во взрослой, так и в детско-взрослой общности, а также базисными векторами, образующими пространство образовательного учреждения как среды развития маленького ребенка. Категоризуя все многообразие связей по трем типам (объект-объект, субъект-объект, субъект-субъект), И.А.Баева особо выделяет субъект-субъектный тип взаимосвязи и взаимодействия, как лежащий в основе психологической безопасности образовательной среды (И.А.Баева, 2009).

Потребность в защищенности, чувстве безопасности, согласно гуманистической традиции – базовая потребность личности (А.Маслоу, К.Хорни, Э.Фромм), реализация которой является непреложным условием ее развития. Ценность субъектного развития может быть реализована исключительно в условиях чувства общности, доверия и защищенности, референтности образовательной среды, а также отношениях сотрудничества и субъект-субъектном общении (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман). По убеждению К.Роджерса, подлинная реформа образования должна перенести акцент в процессе обучения с преподавания на фасилитацию учения. Педагог-фасилитатор строит общение с учащимися на основе трех установок – истинности, открытости, или аутентичности, принятии и доверии, а также эмпатическом понимании (К.Роджерс, 1994).

Ни у кого не вызывает сомнения, что позитивная эмоциональная атмосфера, чувство благополучия и защищенности, исключение каких-либо форм насилия во взаимодействии, уважение друг к другу, позитивные ожидания, принятие и комфортность в отношениях являются важнейшими социально-психологическими показателями качества образовательного процесса, его гуманистической направленности, развивающего характера, а также условиями развития педагогов и воспитанников. Однако, декларирование гуманистических ценностей и личностно-ориентированного подхода в образовании сталкивается сегодня со сложной реальной практикой взаимодействия в образовательном учреждении. Рыночный характер образовательных услуг, технологизация образовательного процесса, внедрение эффективных технологий, компетентностного подхода, прогрессивных программ обучения и развития, парадигма успешности со слабо звучащим нравственным императивом, конкурентность образовательной среды «выплеснули» главную ценность человеческого общения в образовании – ценность гуманистических отношений. «…На фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, интенсификации, компьютеризации образовательных процессов, остро встает проблема осуществления безопасного образования, которому естественно присущи любовь и уважение к детству вообще и к конкретному ребенку, в частности» [192, с. 122].

Как следствие этого, сегодня наблюдаются процессы отчуждения в образовании как в детско-взрослой общности, так и в педагогическом коллективе. Общение становится формальным, деловым, процессуальным, подчиненным дидактическим, образовательным задачам, нормам и стандартам. Утрачивается гуманистическая центрация педагога (по А.Б.Орлову) и ценность гуманистического взаимодействия как основы воспитательного и образовательного процесса [153].

Педагогическая деятельность является коммуникативной по своей сути. Педагогическое воздействие и взаимодействие являются основой

педагогической деятельности и педагогических способностей (Ш.А.Амонашвили, С.Г.Вершиловский, Ф.Н.Гоноболин, А.Б.Добрович, А.С.Золотняков, В.А.Кан-Калик, С.В.Кондратьев, В.А.Крутецкий, Н.В.Кузьмина, Н.Д.Левитов, А.Н.Леонтьев, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, А.В.Петровский, А.И.Щербаков и др.). Коммуникативно-личностные характеристики, связанные со способностью учителя к общению, имеют наибольший «удельный вес» в структуре педагогических способностей. Исследователи педагогических способностей выделяют в качестве их компонентов: перцептивные, экспрессивные, суггестивные, коммуникативные, личностные характеристики (В.А.Крутецкий); способность понимать учеников и передавать знания детям (Н.Д.Левитов); понимание ученика, способность организовывать детский коллектив, педагогический такт, педагогическое волевое внимание, наблюдательность (Ф.Н.Гоноболин); педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям в сочетании с требовательностью, вспомогательные свойства личности (А.В.Петровский) и др.

Сущность образовательного процесса составляет система деятельностно-коммуникативных актов и в более широкой общности, в системе взаимоотношений и взаимодействий всех участников учебно-воспитательного процесса: детей, их родителей, педагогов, педагогического коллектива. Характер отношений и общения в образовательном учреждении задают качество целостной общности конкретного образовательного учреждения как пространства и среды детского развития.

Вопрос гуманизации системы отношений образовательного учреждения рассматривается сегодня в педагогической психологии и психологии развития в контексте проблемы ее психологической безопасности. Психологическая безопасность образовательной среды является интегральным показателем ее благополучия или неблагополучия, проявляясь в референтной значимости среды, психологической защищенности ее субъектов и удовлетворенности участников образовательного процесса этим взаимодействием (И.А.Баева, Е.Н.Волкова, Е.Б.Лактионова, 2009). Психологически безопасная образовательная среда составляет необходимое условие развития субъектности всех участников образовательного процесса. С другой стороны, личность педагога, его субъектность определяет, можно ли построить такую среду в образовательном учреждении, и составляет ресурс ее позитивного, гуманистического развития.

Субъектность как интегративное свойство личности педагога рассматривается как решающий фактор построения психологически безопасной, гуманистической среды в образовательном учреждении [22].

Зрелая субъектность педагога предполагает сформированность таких устойчивых личностных свойств, или атрибутивных характеристик субъектности, как активность, рефлексия, свобода выбора и

ответственность за него, чувство собственной уникальности и принятие другого, а также стремление к саморазвитию (Е.Н.Волкова,1997). Отношение учителя к себе как к деятелю, или субъектность учителя, Е.Н.Волкова рассматривает как интегративное личностное основание профессиональных и коммуникативных способностей педагога, как инициирующее и преобразующее начало личностного и профессионального потенциала педагога, как основу профессионализма школьного учителя. Стиль общения педагога, стиль педагогической деятельности, система его психолого-педагогических, психолого-дидактических компетенций и способностей взаимосвязаны и имеют глубокое основание в личности педагога, в его субъектности.

Педагог как субъект – это деятель и личность как носитель и транслятор высших социокультурных гуманистических ценностей, «агент» гуманистических преобразований в образовательной среде. Субъектность как свойство личности педагога обуславливает его профессиональную позицию в педагогической деятельности и отношениях с детьми, коллегами, родителями. «Позиция – это наиболее целостная характеристика поведения значимого взрослого, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки в пространстве детско-взрослой совместности. Позиционирование значимого взрослого является источником целого ряда образовательных процессов…» [192, с. 136].

Вопрос качества образовательной среды как системы условий развития детской субъектности – это вопрос ее целостности как системы субъект-субъектного, полисубъектного взаимодействия в ней (И.В.Вачков, 2007).

Объектная и субъектная парадигмы в образовании предполагают поляризованные позиции, направленность и центрацию педагогов по отношению воспитанникам, коллегам, ценностям образования, целям и задачам, стратегиям, методам и средствам воспитания и обучения детей, обуславливают стиль профессиональной педагогической деятельности и стиль общения, взаимодействия педагога с детьми, коллегами, родителями и в итоге позволяют выстраивать целостную непротиворечивую среду развития в образовательном учреждении.

Именно личность и позиция педагога, педагогического коллектива образовательного учреждения являются основанием выбора объектной или субъектной парадигмы образования и определяет качество образовательной среды, ее развивающие и гуманистические качества (Е.Н.Волкова, 2009; В.И.Слободчиков, 2005). Поскольку субъектность как свойство личности реципрокна, постольку педагог транслирует свою субъектность детям, родителям, коллегам, «видит» в них субъектов и строит субъект-субъектные отношения с ними как с партнерами по деятельности и общению.

Главный смысл средового подхода в образовании и целевое назначение образовательной среды – управление развитием ребенка как субъекта собственного развития. Средовой подход к развитию дошкольника наиболее полно представлен через предметно-пространственное окружение ребенка в дошкольном образовательном учреждении. К компонентам образовательной среды относятся: субъекты образовательного процесса; пространственно-предметный; социальный (взрослая и детско-взрослая общности); технологический (содержание и методы образования).

Среда (семейная, образовательная) как система условий, воспитывающих субъектность личности маленького ребенка – это среда с гуманистичекой и творческой направленностью. Базовыми параметрами ее компонентов являются субъектность взрослого, родителя, педагога (субъекты образовательного процесса, воспитания); благоприятность эмоциональной атмосферы, психологическая безопасность, сотрудничество и субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком в процессе деятельности и общения; субъектно-ориентированные цели развития (социальный компонент); творческое развивающее содержание и методы (технодогический компонент); развивающая предметно-семиотическая среда (пространственно-предметный компонент).

В качестве системообразующего компонента образовательной среды рассматриваются субъекты образовательного процесса и система отношений между ними (субъектность педагога, психологическая безопасность образовательной среды, стиль взаимодействия), которые задают гуманистическую и творческую направленность образовательной среды.

Главным критерием благополучного развития ребенка в детском возрасте и смысла реализации той или иной образовательной системы является его эмоциональное благополучие, благоприятная эмоциональная среда в семье и образовательном учреждении. Психологическая безопасность образовательной среды и эмоциональный климат в семье рассматриваются как главные индикаторы качества условий развития, его благополучия.

Гуманистическая и развивающая направленность образовательной среды задается субъектной позицией педагога в целостной системе отношений всех участников образовательного процесса. Субъектность педагога как творческой личности является условием саморазвития образовательной среды, ее функционирования как саморазвивающейся системы.

Субъектная позиция педагога, педагогического коллектива связывается с саморазвитием и с ролью педагога как осознанного организатора полисубъектных, партнерских взаимодействий в образовательной среде, где ребенок становится партнером и исследователем, созидателем и творцом, осознанным автором нравственного, деятельностного и жизненного выбора, а коллеги партнерами в диалоге и сотворчестве.

Образовательная среда как открытая система связывается с ее контактностью с жизненным, природным, культурным окружением, максимально широким социокультурным контекстом, с созданием условий для

активного творческого освоения ребенком этого окружения и себя в нем. Открытость образовательной среды рассматривается в том числе через взаимодействие с родительским сообществом. Однако семья традиционно рассматривается как подсистема образовательной среды, а не как полноправный партнер для образовательного сообщества детского учреждения, семья не исследуется как самостоятельная среда развития, как система параметров (субъектно-личностные свойства родителей, взаимодействие с ребенком), влияющих на развитие субъектности ребенка. Образовательные программы для детей, особенно в аспекте задач личностного развития, оказываются трудно реализуемыми. Образовательная среда как система отношений в образовательном учреждении предполагает изучение взаимодействий педагога с детьми, коллегами и родителями.

Системно-средовой подход как возможность многопланового, расширенного понимания среды жизни детей предполагает рассмотрение семьи наряду с образовательным учреждением в качестве самостоятельной равноправной развивающейся субсистемы, построение полисубъектного взаимодействия между семьей и детским образовательным учреждением в процессе развивающей работы.

Переход ребенка от дошкольного к школьному характеризуется существенным изменением его личности, связанным с расширением круга значимых других, социальных функций, круга контактов. Семья, воспитывающая старшего дошкольника, имеет свои особенности, которые связаны с новыми задачами его развития, новыми потребностями и, соответственно, формирующимися в семье новыми отношениями и стратегиями воспитания.

Поиск и актуализация системы внутренних и внешних факторов развития детской субъектности в условиях взаимодействия семейной и среды как полноправных субсистем, а также семейной среды как компонента образовательной (синергии) является целью создания концептуальной модели изучения и развития субъектности детей в возрастном переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту.

## 7.3. Проблемы реализации субъектной парадигмы в деятельности психолога образования

Психологическая служба в образовании сегодня сориентирована как на раскрытие потенциальных возможностей конкретного учащегося, воспитанника на развитие его индивидуальности, так и на эффективную адаптацию и социализацию личности. Объектная и субъектная парадигмы в образовании предполагают поляризованные позиции, направленность и центрацию педагогов по отношению воспитанникам, коллегам, ценностям образования, целям и задачам, стратегиям, методам и средствам воспитания и обучения детей, обуславливают стиль профессиональной педагогической деятельности и

стиль общения, взаимодействия педагога с детьми, коллегами, родителями и даже тип управления образовательным учреждением [212].

Сопоставление субъектной и объектной парадигмы в образовании О.В.Суворова рассматривает как своеобразное сочетание: личностной позиции педагога, его психологической центрации и направленности педагога, позиции педагога во взаимодействии, целей, задач и ценностей образования, методов обучения, отношения к субъектам педагогического процесса, стратегий воздействия и способов трансляции свойств личности педагога детям, типов педагогов, методов управления образовательным учреждением и типов общности в нем, способов оценки достижений и нарушений в поведении воспитанников, представлено в таблице в приложении.

Субъектная парадигма в образовании составляет методологическую основу создания полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в образовательном учреждении [там же].

Со вступлением в новую школьную общность ребенок приобретает первый социальный статус – статус школьника. Ориентация на авторитет и образец учителя как первого представителя широкого социума, проводника социальных требований к ребенку, транслятора «объективно-общественной позиции», общественного мнения и социокультурного опыта начинает играть решающую роль в развитии субъектности ребенка, а затем, подростка, роль субъектности педагога как средообразующего фактора активно возрастает.

Учебная деятельность формируется в совместной деятельности с учителем и кооперации со сверстниками, что развивает у школьников социально-нравственную мотивацию и направленность, скрепляя тем самым, со-бытийную общность как пространство синтеза субъекта деятельности и общения. Освоение структуры учебной деятельности развивает способности теоретического мышления и сознания, анализа, планирования и рефлексии действий и высказываний. Складывающееся самостоятельное мышление и понимание создают условия для самостоятельного произвольного поведения и самоконтроля в деятельности, способность к сотрудничеству [236, 237].

Взаимодействие ребенка со сверстниками важный фактор развития личности как субъекта и является ведущим в субъектном опыте ребенка, актуализирует и накапливает опыт децентрации и сотрудничества, направляет развитие к признанию ценности сверстника как полноправного партнера в деятельности, создает условия для нравственного понимания и принятия ребенком другого человека, прежде всего сверстника (А.К. Осницкий, 1996)

Необходимым условием становления субъектности ребенка является обеспечение широкого субъектного опыта: от привычной активизации, операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации (субъектного опыта) до ценностного опыта и опыта сотрудничества (А.К.Осницкий).

Субъектный опыт ребенка не является реципрокным автоматически, поскольку его субъектность находится в развивающемся состоянии. Опыт отношения к себе как к субъекту недостаточен. Опыт децентрации и

сотрудничества направляют развитие шестилетнего ребенка от субъектности к полисубъектности, признанию и реализации субъектности другого человека, партнера, сверстника и взрослого. Опыт полисубъектного взаимодействия – это путь к подлинной субъектности, к становлению способности нравственного выбора. При взвешивании роли взаимодействия со взрослым и сверстником в развитии децентрации и, соответственно, интеллекта ребенка, Ж.Пиаже считает кооперацию со сверстником более значимым фактором (Ж.Пиаже, 1993).

***Трудности в реализации субъектной парадигмы***

Однако, усилия образования и его психологического обеспечения, сталкиваются сегодня с объективными и субъективными трудностями (изучение и психологическое сопровождение развития субъектности как выбора социокультурного пути развития).

К объективным трудностям относится перманентный конфликт процессов социализации (социального, личностного развития) и индивидуализации (социокультурного, субъектного, индивидуального развития) личности, который проявляется в содержании возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Непреходящая потребность в любви и принятии родителями и педагогами, с одной стороны, развивающаяся потребность в инициативе и автономии, творческом самовыражении, с другой, вступают в противоречие с желанием взрослых интеллектуализировать и дисциплинировать ребенка, подготовить его к школе, то есть с нарастанием предметного, объектного отношения к нему.

Современная социальная ситуация развития ребенка, характеризуемая как кризис Детства, связана с разрывом смысловых связей в детско-взрослой общности, отчуждением в отношениях субъектов образования, развитием психологии потребителя и пользователя у человека, размыванием культурно-исторического наследия и взрослого как социокультурной модели субъектности для растущего человека.

Декларирование гуманистических ценностей и личностно-ориентированного подхода в образовании сталкивается сегодня со сложной реальной практикой взаимодействия в образовательном учреждении. Рыночный характер образовательных услуг, технологизация образовательного процесса, внедрение эффективных технологий, компетентностного подхода, прогрессивных программ обучения и развития, парадигма успешности со слабо звучащим нравственным императивом, конкурентность образовательной среды «выплеснули» главную ценность человеческого общения в образовании – ценность гуманистических отношений.

«…На фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, интенсификации, компьютеризации образовательных процессов, остро встает проблема осуществления безопасного образования, которому естественно присущи любовь и уважение к детству вообще и к конкретному ребенку, в частности» [192, с. 122].

Как следствие этого, сегодня наблюдаются процессы отчуждения в образовании как в детско-взрослой общности, так и в педагогическом

коллективе. Общение становится формальным, деловым, процессуальным, подчиненным дидактическим, образовательным задачам, нормам и стандартам. Утрачивается гуманистическая центрация педагога (по А.Б.Орлову) и ценность гуманистического взаимодействия как основы воспитательного и образовательного процесса.

Трудности связаны с компетентностными и позиционно-ролевыми различиями между участниками образовательно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, прежде всего, педагогами, психологами, учащимися, родителями.

В тоже время психологии развития, возрастной и педагогической психологии накоплена критическая масса теоретико-экспериментальных исследований по проблеме различных аспектов, возрастных возможностей и условий субъектно-личностного развития детей и подростков. Стоят задачи разработки на этой основе теоретико-организационных подходов к интеграции педагогической деятельности и психологического сопровождения образовательного учреждения; создания технологий, интегрирующих воспитание, предметное обучение и психологическое сопровождение личностного развития, педагогическую, дидактическую, психологическую и социально-личностную компетентность участников образовательного процесса;

обеспечения условий для активного сотрудничества и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, развертывания многоплановых и многоуровневых форм отношений педагогов и учащихся (Д.И.Фельдштейн);

проектирования и создания образовательного пространства в образовательном учреждении на основе подлинной со–бытийной общности как пространства со-развития ее субъектов (В.И.Слободчиков).

Проблема многовариантного понимания, определения и использования понятия субъектности ребенка, подростка, юноши в профессиональной среде, неоднозначность определения ее сущности, структуры, условий, факторов и механизмов ее развития, отсутствие содержательно-целевой модели психолого-педагогического обеспечения и психологического сопровождения развития субъектности. Создание благоприятных условий и, соответственно, психолого-педагогических программ развития и психологического сопровождения субъектности на всех этапах онтогенеза, интегрирующих усилия семьи и образовательного учреждения, являются важнейшими вопросами практики образования.

Сегодня на смену акциональной и дидактической, объектной парадигме образования приходит развивающая и личностно-ориентированная, субъектная парадигма. Однако в реальной практике взаимоотношений в учреждениях образования все еще преобладает адаптивно-дисциплинарная модель взаимодействия.

Особенности деятельности практического психолога в позитивистской и личностно-ориентированной методологии рассматривает Г.А.Берулава (Г.А.Берулава, 2003, 2004, 2009).

Схематизирующая таблица видов деятельности практического психолога в позитивистской и личностно-ориентированной методологии Г.А.Берулавы приведена в Приложении 7 [31, с. 60-61].

Рассмотрим препятствия, недостатки и ограничения в реализации принципа субъектности в психодиагностической и коррекционно-развивающей деятельности практического психолога образования.

Цели и задачи, методы и этапы в научном и научно-практическом исследовании в психологии имеют специфику.

Цель научно-исследовательской диагностики: установить определенные тенденции, закономерности и законы психического, интеллектуального и личностного развития человека.

Цель научно-практической диагностики: обеспечить полноценное психическое и личностное развитие человека. Сверхзадача (цель) научно-практической диагностики: обучение, коррекция, развитие. В практике используется постдиагностика причин психологических отклонений, рисков развития. Таким образом, практическая диагностика неразрывно связана с коррекцией и развитием учащихся.

Задачи научно-практической диагностики в образовательных учреждениях – на примере средней образовательной школы дает И.В.Дубровина [74].

1. Оценка результатов психического развития эффективности знаний, умений и навыков (ЗУН).
2. Контроль динамики психического, умственного и личностного развития. Причины неуспеваемости, отклонения в поведении, личностные отклонения.
3. Дифференциация и оптимизация условий развития детей с разными способностями и особенностями и сложность в их развитии (одаренность, ЗПР и т.д.).
4. Реализация индивидуального подхода в обучении и проектирование основного диагноза психического и личностного развития.
5. Прогнозирование интеллектуального и личностного роста, профессиональной направленности.
6. Оценка эффективности программ, методик и методов обучения: сравнительный анализ разных систем обучения.

Таким образом, в рамках школьной психологической службы речь идет о диагностике в контексте с коррекцией и развитием.

Главное назначение психодиагностики в школе не сравнение детей друг с другом, не бесстрастное изучение, а глубокое проникновение во внутренний мир ребенка, детского сообщества. Важно изучение психических факторов и личностных характеристик в контексте целостного развития ребенка.

В диагностике необходимо умение выделить психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от учителей, родителей и учащихся – проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не только практическую направленность, но и направленность

на анализ единичного случая, а также построить прогноз развития на основе диагноза, диагностического заключения. Прогностические функции диагностики предполагают ее обращенность на ресурсы, потенциалы в развитии детей и подростков, их индивидуальные способности и особенности личности, на которые опирается педагог в обучении, а психолог в коррекционно-развивающей работе.

В тоже время диагностика в образовании по-прежнему сориентирована на ранжирование школьников, учащихся, студентов. Разделение людей по какому-либо критерию на группы по словам Г.А.Епачинцевой является сегрегацией, кроме того, она указывает на этические критерии применения и использования тех или иных методик и результатов. Новая система оценки знаний учащихся не создана, а старая разрушена [77].

В качестве основной методологической проблемы диагностики в образовании сегодня называется необходимость создания психодиагностических методик, которые не только бы констатировали наличный уровень развития учащегося, но и позволяли оценить потенциал развития личности, свойств личности [31]. Поскольку главный смысл психодиагностики реализация индивидуально-ориентированной коррекционно-развивающей и консультативной помощи.

Кроме того, диагностическое сопровождение развития предполагает отслеживание индивидуализированной траектории развития, его динамики в зависимости от индивидуального опыта и характеристик субъекта - достижения субъекта можно сравнивать лишь с его собственными достижениями [233], [14]. Только построив индивидуализированный портрет личности в единстве ее способностей, возможностей, социальной ситуации ее развития на основе психодиагностического обследования, можно спроектировать и реализовать индивидуализированный маршрут, траекторию развития учащегося.

В тоже время современные психологи образовательных учреждений чаще применяют психодиагностическое обследование для отслеживания результатов собственной работы [14]. Г.А.Епанчинцева приводит пример собственного исследования, в котором было обследовано более семисот педагогов средних школ, направленное на изучение установок педагогов в оценке потенциальных способностей детей. По данным Г.А.Епанчинцевой 72% педагогов дают негативные оценки учащимся и строят негативный прогноз их развития на основе данных психодиагностики. В этом же исследовании показано, что подобные установки педагогов поддерживают 58% практических психологов образования (Г.А.Епанчинцева, 2008).

Таким образом, в образовании наблюдаются системные процессы взаимосвязи в установках сознания и деятельности педагогов и психологов, что свидетельствует о недооценке личностного и интеллектуального потенциала школьников в развивающей, коррекционной и воспитательной работе. Отсутствие ориентации педагогов и психологов в диагностической и развивающей деятельности на личностный потенциал школьников блокирует возможности субъектного развития детей и подростков.

Данное исследование подтверждает результаты исследований автора полисубъектности образовательной среды как фактора субъектного становления детей и подростков (О.В.Суворова, 2011).

Берулава Г.А. пишет о недостатках объектного тестового подхода к диагностике умственного развития в самом инструментарии: тесты исходят из представлений о статичности изучаемых свойств и нормативности оценки. Кроме того, на основе психодиагностического изучения отдельных свойств и способностей нельзя судить о целостной личности.

Компьютерное тестирование и обучение в образовании зачастую реализуется на основе тестов, составленных из заданий, которые фигурируют в программе обучения, коррекционно-развивающей программе, что дает ложную иформацию о развитии и достижениях, а также личности школьника.

Субъектный подход к диагностике предполагает исследование динамики, механизмов, потенциалов, в развитии способностей и личностных качеств детей и подростков.

Инструментом такого индивидуализированного исследования личности все чаще бывают малоформализованные, идиографические методы, а также критериально-ориентированные методики личности [31].

Кроме того, на наш взгляд, психодиагностическое исследование детей и подростков в субъектной парадигме образования должно быть направлено на изучение ресурсов и рисков их субъектно-личностного развития: ресурсов самоорганизации, осознания своих способностей и опорных личностных качеств, ценностностного отношения к себе и другому, сотрудничества, стратегий преодоления жизненных проблем, а также внутренних (внутриличностных) и внешних (средовых) рисков, своеобразных «блокаторов» развития субъектности.

Субъектно-ориентированная диагностика предполагает изучение коммуникативного, интерсубъектного механизма развития, поскольку обучаемость, способность к сотрудничеству изучается по способности использовать взаимодействие, диалог с другим, меру помощи как ресурс саморазвития.

Коррекционно-развивающая деятельность психолога образования может быть сориентированной на позитивистскую (объектную) или гуманистическую (субъектную) парадигму [31].

Позитивистская парадигма развития личности построена на той или иной теории личности и ее развития, кроме того, для нее характерна «установка на игнорирование проблемы различными способами ввиду того, что деструктивные факторы, воздействующие на личность (индивидуальность, среда) носят фатальный и неизменный характер» [31, с. 50]. Писхотехнические методы зачастую реализуют адаптацию ребенка к социуму, к тем или иным ситуациям.

Г.А.Берулава анализирует существующие виды психологичесих, психотехнических практик на предмет применяемых в них и реализуемых через

них способов абстрагирования и дистанцирования субъекта от проблем, построенные, прежде всего, на биогенетических теориях [31, 32, 33].

Психокоррекционная и развивающая деятельность практического психолога образования с позиции гуманистической субъектной парадигмы предполагает обращение к «третьему фактору» – собственной активности личности в преодолении деструкций, рисков и реализации потенциалов, ресурсов своего развития.

Актуализация средового подхода в образовании (в том числе информационной, электронно-оразовательной среды школ и вузов), связана с признанием «третьего фактора» – собственной активности личности как решающего фактора развития личности в современном мире. Вне собственной осознанной и мотивированой системы самонавигации личности как субъекта своего развития невозможно реализовать дистанционное образование. Развитие субъектной активности личности – главная цель и смысл современного образования, совместной деятельности педагогов и психологов учреждений образования.

*Вопросы по теме*

1. Как соотносятся понятия «субъект», «личность», «субъектность», «индивидуальность»?
2. Каковы характеристические свойства и критерии субъектности как личностного свойства?
3. В чем заключается возрастная специфика развития и формирования субъектности в дошкольном детстве?
4. Каковы внутренние условия и предпосылки развития и формирования субъектности в дошкольном детстве?
5. Какова роль центральных личностных сфер (мотивации, самосознания, саморегуляции) в развитии субъектности в раннем онтогенезе? Какова роль психомоторной сферы в развитии субъектности ребенка?
6. Какова роль детских деятельностей и общения в развитии субъектности в раннем онтогенезе?
7. Назовите условия семейной и образовательной среды, которые способствуют развитию субъектности, блокируют ее развитие или нейтральны по отношению к ней.
8. Какие современные подходы и концепции к пониманию субъектности в дошкольном возрасте вы разделяете? Как они соотносятся друг с другом?
9. Какие методы исследования субъектности ребенка вы рассматриваете как наиболее объективные для ее изучения у старшего дошкольника?
10. Каковы особенности и задачи развития субъектности в условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту?

*Задания по теме*

1. Выделите основания для сопоставления и постройте сравнительную таблицу субъектного аспекта развития личности в базовых периодизациях развития.
2. Сравните современные периодизации субъектного становления личности.
3. Проанализируйте деятельностный механизм развития субъектности.
4. Дайте сравнительную оценку влияния основных видов деятельности на субъектное развитие ребенка и подростка.
5. Сопоставьте критерии субъектности и ееразвития в разных возрастах.
6. Выделите возрастные задачи субъектного развития личности ребенка и подростка.
7. Раскройте возможности субъектного становления в условиях кризиса.
8. Перечислите компоненты семейной среды, характер и механизмы их влияния на субъектно-личностное развитие личности ребенка и подростка.
9. Рассмотрите компоненты образовательной среды и проанализируйте их возможное влияние на развитие личности ребенка и подростка.
10. Сопоставьте виды общения взрослого с ребенком и подростков в аспекте их влияния на становление субъектности.

*Литература по теме*

1. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пос. — М.: Высшая школа, 2003. — 64 с.
2. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности учителя. Н.Новгород: НГЦ, 1997. – 180 с.
3. Волкова, Е.Н. Психология субъектности педагога / Под ред. Е.Н.Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с.
4. Епанчинцева Г.А. Методологические и методические вопросы психодиагностики в образовании // Сибирский психологический журнал. 2008. – № 28. – С. 85-88.
5. Мельникова, О.Т., Ерохин, Д.О. Качественные методы как инструмент изучения ценностных ориентаций // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – № 1. – С. 19-29.
6. Мельникова, О.Т., Хорошилов, Д.А. Методологические принципы качественных исследований в психологии // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. – № 3. – С. 4-18.

7. Подольский, А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. - № 4. – С. 11-22.

8. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 5-13.

9. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с.

10. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

11. Тихомирова, Т.Н. Межличностное взаимодействие в образовательной среде и развитие общих способностей // Психологический журнал. – 2011. – № 6. – Том 32. – С. 30-40.

## Темы рефератов

1. Структура методологического знания в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
2. Уровни методологии психического исследования в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
3. Специфика методологического знания в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
4. Специфика методов в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
5. Современные подходы к пониманию предмета психологии. Проблема объективности в психологии.
6. Подходы к типологии психологического знания.
7. Структура научной модели и научная теория в психологии.
8. Теоретический базис в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
9. Стратегии поиска законов развития человека в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
10. Проблема соотношения обучения и развития в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
11. Теории обучения человека: методологический анализ.
12. Теории развития человека: методологический анализ.
13. Законы обучения и развития человека.
14. Методологические проблемы психодиагностики в психологии образования.
15. Методологические проблемы коррекционной деятельности в психологии образования.
16. Методологические проблемы развивающей деятельности в психологии образования.
17. Проблема единиц анализа психического.
18. Диалектика внешнего и внутреннего в подходе С.Л.Рубинштейна.
19. Проблема «третьего фактора» в психическом развитии человека.
20. Системный подход в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
21. Системный подход в научном и научно-практическом психологическом исследовании.
22. Проблема соотношения биологического и социального в психологическом развитии человека.
23. Социогенетическое направление в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
24. Биогенетическое направление в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.
25. Категориальная система в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

26. Базисные психологические категории психологической науки: природа, функции, место в категориальной системе психологии.

27. Метапсихологическиее категории психологической науки: природа, функции, место в категориальной системе психологии.

28. Протопсихологические категории психологической науки: природа, функции, место в категориальной системе психологии.

29. Социоцентрические категории психологической науки: природа, функции, место в категориальной системе психологии.

30. Кризис современной психологической науки в образовании: методологические корни и пути разрешения.

31. Принципы исследования в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

32. Научное и обыденное знание о развитии и обучении человека.

33. Основные характеристики психологии развития, возрастной и педагогической психологии как систем научного знания.

34. Организация психологического знания: уровни и структура.

35. Естественно-научная и гуманитарная парадигма в психологии образования.

36. Качественные методы в психологическом исследовании.

37. Единицы анализа психологических явлений.

38. Проблема объяснения и редукции в психологии.

39. Объяснительные принципы в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

40. Принцип системности в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

41. Принцип развития в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

42. Принцип детерминизма в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

43. Психофизиологическая проблема в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

44. Проблема субъекта в психологии.

45. Проблема активности в психологии.

46. Проблема отражения в психологии.

47. Проблема сознания в психологии.

48. Уровни сознания. Значение и смысл как единицы анализа сознания (Л.С.Выготскоий, А.Н.Леонтьев, М.М. Бахтин, В.П.Зинченко).

49. Проблема сознания в современных психологических исследованиях (позиция В.А.Петренко).

50. Проблема интеграции психологического знания.

51. Культурно-историческая парадигма в современной психологии: живые противоречия и точки роста.

52. Концепция знаково-символического опосредствования у Л.С.Выготского.

53. Деятельностная парадигма в современной психологии: живые противоречия и точки роста.

54. Генезис понятия деятельности в отечественной психологии.

55. Деятельность в основных направлениях отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.П.Блонский А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Д.Н.Узнадзе и др.).

56. Деятельность как системообразующее основание личности (А.Г. Асмолов). Движущие силы развития личности.

57. Проблема интериоризации как методологическая проблема.

58. С.Л.Рубинштейн и Б.Ф.Ломов: линии преемственности научных традиций.

59. Культура, деятельность, сознание в онтогенетическом развитии психики.

60. Общение в структуре и генезисе деятельности. Действие как единица социального взаимодействия (Д.Б. Эльконин). Соотношение сознания и общения, деятельности и общения, личности и общения.

61. Личность как системообразующая категория в психологии.

62. Личность как системное качество человека. Социогенез личности (А.Н.Леонтьев, А.Г.Асмолов).

63. Субъектная и объектная парадигма в в психологии развития, возрастной и педагогической психологии.

64. Методологическая характеристика психологии сознания В.Вундта.

65. Методологическая характеристика гештальтпсихологии.

66. Методологическая характеристика психоанализа.

67. Методологическая характеристика бихевиоризма.

68. Методологическая характеристика гуманистической психологии.

69. Методологическая характеристика когнитивной психологии.

70. Синергетические модели в психологии развития и возрастной психологии.

71. Синергетический подход в педагогической психологии.

72. Парадигмальный статус современной психологии.

73. Современное состояние проблемы интеграции психологического знания.

74. Актуальные проблемы в методологии психологии.

75. Методологические корни кризиса в психологической науке и пути их разрешения.

76. Методологический кризис в современной психологии: причины и способы преодоления.

77. Проблема критериев истинности психологического знания.

78. Междисциплинарные связи в современной психологии.

## Литература


1. Абульханова, К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980. – 335 с.
2. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности.) Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. – 224с.
4. Абульханова, К.А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – Том 30. – С. 32-44.
5. Абульханова, К.А., Воловикова М.И. Психосоциальный и субъектный подход к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. – 2007. – № 5. – Том 28 . – С. 5-14.
6. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике – М.: Изд. дом Амонашвили Ш.А., 2001. – 461 с.: ил.
7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с. – С.149.
8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев, Б.Г.Человек как предмет познания. Л., ЛГУ. 1968. – 339 с.
10. Андреева, Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
11. Андреева, Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2001. – 376 с.
12. Аникина, В.Г. Проблема осознания в культурно-исторической теории Л.С.Выготского // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – Том 30. – С. 81-87.
13. Антонова, И.П. Субъектность как интегративное свойство обучаемости: монография. Славянск: ЧП Маторин Б.И., 2009. – 323 с.
14. Ануфриев, А.Ф. Психологический диагноз. – М. – «Ось-89». – 2006. – 192 с.
15. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как саморазвивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. – С. 117-131.
16. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. – С. 27-42.
17. Архиреева, Т.В. Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей её развития в детском возрасте // Культурно-историческая психология. – 2008. – №4. – С. 48-55.

18. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности // А.Н.Леонтьев и современная психология. М.: Изд-во МГУ. – 1983. – С.118-127.
19. Асмолов, А.Г. Психология личности. М.: Смысл. – 2002. – 480 с.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. – 394 с.
21. Асмолов, А.Г., Шехтер, Е.Д., Черноризов, А.М. По ту сторону гомеостаза: Историко-эволюционный подход к развитию сложных систем // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 3 – 14.
22. Баева, И.А., Волкова, Е.Н., Лактионова, Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
23. Бальтес, П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. – Т. 15. – № 1. С. 60–81.
24. Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – Том 24. – С. 29-44.
25. Барабанщиков, В.А. Системный подход в психологии (к 80-летию со дня рождения Б.Ф.Ломова) // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 145-151.
26. Баттервортс, Дж., Харрис, М. Принципы психологии развития. М., 2001. – 349 с.
27. Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. Социальная психология личности. М.: Аспект-Пресс, 2001. – 301 с.
28. Бенедикт, Р. Личность: определение и описание // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 34-42.
29. Беркалиев, Т.Н. Проблема выбора оснований к построению психолого-педагогических исследований // Человек и образование. – 2006. – №5,6. – С. 74-78.
30. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н.А.Бернштейн; под ред. В. П. Зинченко. - 2-е изд. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК. – 2004. – 688 с.
31. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пос. — М.: Высшая школа, 2003. — 64 с.
32. Берулава, Г.А. Методологические основы практической психологии: Учеб. Пособие. – М.: Издательство Московского Психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2004. – 192 с.
33. Берулава, Г.А. Методология современной психологии: монография /Г.А.Берулава. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 216 с. – (Библиотека психолога).
34. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.

35. Богданович, Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2004. –19 с.
36. Бодалев, А.А. Психология общения ТХТ. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 256 с.
37. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 378 с.
38. Большунова, Н.Я. Субъект как социокультурное явление и квинтэссенция индивидуальности // Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 608 с. – С.90-93.
39. Большунова, Н.Я. Условия и средства развития субъектности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Новосибирск, 2006. – 48 с.
40. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
41. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. М.: Мысль, 1988. – 301 с.
42. Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления. М., 1968. – 104с.
43. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя. – 2003. – 272 с.
44. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование и принципы синергетики // Синергетическая парадигма / Под ред. Аршинова В.И., Буданова В.Г., Войцеховича В.Э. М.: Прогресс-Традиция. 2000. – С. 285-305.
45. Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. Словарь-справочник по психодиагностике DOC. СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
46. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №2. – С. 42-51 с.
47. Василюк, Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 25-40.
48. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
49. Вачков, И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.16-29.
50. Веракса, Н.Е. Методологические основы психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению "Психология" и психологическим специальностям / Н. Е. Веракса. – Москва: Academia. – 2013. – 235 с.
51. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс. – 1987. – 302 с.
52. Верч, Дж. Социокультурный подход к опосредствованному действию // Психологическая наука и образование. 1997. – №3. – С. 18-26.

53. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности учителя. Н.Новгород: НГЦ, 1997. – 180 с.
54. Волкова, Е.Н. Психология субъектности педагога / Под ред. Е.Н.Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с.
55. Володько, Н.В. Психологические условия организации психолого-педагогического пространства центра детского развития: Автореф. дис. … доктора психол. наук. Н.Новгород, 2010. – 52 с.
56. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор его психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. – Т. 24. – №3. – С. 22-31.
57. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.62-75.
58. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: В 6 т. – Т.1. – М., 1982. – 486 с. – С. 291 – 486 с.
59. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
60. Выготский, Л.С. Проблема сознания // Собр. соч.: В 6 т. – Т.1. – М., 1982. – 486 с.
61. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – 1984.
62. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. // Собр. соч.: В 6 т. – Т.3. М.: Педагогика, 1983. – 368с.
63. Гайденко, П.П. Эволюция понятия науки (XVII-XVIII вв.). Издательство: Наука. – М. – 1987. – 448 с.
64. Гайденко, П.П. Эволюция понятия науки (становление и развитие первых научных программ). – М.: Наука, 1980. – 568 с.
65. Гальперин, П.Я Введение в психологию. Учебное пособие для вузов. М., Книжный дом «университет». 1999. – 332 с.
66. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
67. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента: Учеб. пособие. Пер. с англ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 464 с.
68. Гусельцева, М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 99-115.
69. Гусельцева, М.С. Типы рациональности как основание для периодизации психологического знания // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 3-15.
70. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 1972. – 423 с.
71. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. – 240 с.
72. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – СПб: Издательство «Питер», 2001. – 320 с. ил. (Серия «Учебник нового века»).

73. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: Учебное пособие. М.: ИНФРА. – 1997. – 256 с.
74. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
75. Дюк, В.А. Компьютерная психодиагностика / В.А.Дюк. – СПб. - Изд-во «Братство». – 1994. – 364 с.
76. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности - СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
77. Епанчинцева, Г.А. Методологические и методические вопросы психодиагностики в образовании // Сибирский психологический журнал. 2008. – № 28. – С. 85-88.
78. Ермолаева, Е.П. Исследовательская модель человек-профессия-общество / Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008г. / Отв. ред. А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 608 с. – С.256-259.
79. Журавлев, И.В., Тхостов, А.Ш. Субъектность как граница: топологические и генетические модели // Психологический журнал. 2003. – Т.24. – № 3. – С. 5-12.
80. Завершенева, Е.Ю. Виды причинности в современной психологии // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 21-34.
81. Зейгарник, Б.В. Теория личности Курта Левина. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С.18-32, 43-51.
82. Зеленкова, Т.В.О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 3. – С. 18-28.
83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Ростов на/Д., 1973. – 480 с.
84. Зинченко, Б.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
85. Зинченко, В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С.100 – 113.
86. Зинченко, В.П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестник МГУ. – Сер.14. Психология. 1993. – № 2. – С. 41-52
87. Зинченко, В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. — М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
88. Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. 2-е изд. М.: Тривола. – 1994. – 333с.
89. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении. – М., 1994. – 235с.
90. Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А.Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2005. – 496 с. (Труды института психологии РАН).

91. Кант, И. Критика способности суждения // Сочинения в шести томах. – Т.5. – Изд-во «Мысль». – М. – 1966. – 564 с.
92. Кедров, Б.М. Классификация наук: В 2-х т. / Б.М. Кедров. М.: Мысль, 1965. – Т. 2. – 544 с.
93. Кедров, Б.М. О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук (в контексте трудов Л.С.Выготского) / Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология: Тез. докл. науч. конф. М. – 1981. – С. 72-76.
94. Клочко, Е.В. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник МГУ. – 2013. – № 4. – С. 20-36.
95. Ковалев, А.Г. Психология личности. Л., ЛГУ. – 1963. – 262 с.
96. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
97. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22-35.
98. Корниенко, Д.С. Генетические и средовые факторы в свойствах формально-динамического уровня интегральной индивидуальности // Психологический журнал. – 2014. – № 2. – Том 35. – С. 5-18.
99. Корнилова, Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы. М.: Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
100. Корнилова, Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006. – 316 с.
101. Коул, М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 5-20.
102. Кравцова, Е.Е. Кризис культурно-исторической психологии и пути его преодоления // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 125-133.
103. Кравцова, Е.Е. Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л.С.Выготского // Журнал практического психолога. – 2005. – №6. – С. 52-60.
104. Крылов, В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – Том 19. – С. 56-62.
105. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М: ТЦ Сфера при участии "Юрайт", 2002. – 464 с.
106. Куликова, Т.И. К проблеме развития субъектности в условиях образовательной среды / Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, З.И. Рябикина. М.: Изд-во "Институт психологии РАН". – 2008. – 608 с. – С. 130-133.
107. Кун, Т. Структура научных революций. Логика открытия или психология исследования. – М.: АСТ, 2001. – 366 с.

108. Купер, К. Индивидуальные различия / Пер. с англ. Т.М.Марютиной; под ред. И.В.Равич-Щербо – М.: Аспект Пресс. – 2000. – 447 с.
109. Лакатос, И. Доказательства и опровержения. М.: Издательство Наука. – 1967. – 89 с.
110. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции // Структура и развитие науки / Сост., вступ. ст. и общ. ред. Б.С. Грязнова и В.Н. Садовского; Пер. с англ. ... and the case of the social sciences // International Journal of Sociology. – 1978. – Vol. 8. – № 1/2. – P. 113-145.
111. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос. Методология исследовательских программ – М.: ООО изд-во АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2003. – С. 5-253.
112. Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Панов, В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – № 6. – С.25-30.
113. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
114. Леонтьев, А.А. Лев Семенович Выготский. – М., 1990. – 156 с.
115. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
116. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М., 1972. – 575 с.
117. Леонтьев, А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108-124.
118. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 270с.
119. Леонтьев, Д.А. О влиянии среды на развитие ребенка: к уточнению ключевых понятий // Ребенок в современном обществе. Сб. науч. ст. / Науч. ред.: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. Ред. колл.: Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. – М.: МГППУ, 2007. – 336 с. – С. 23-27.
120. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
121. Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвящённой 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 608 с.
122. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 443 с.
123. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. Избранные психологические труды М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
124. Лубовский, Д.В. Введение в методологические основы психологии: Учеб. Пособие. – 2-ое изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с.

125. Мазилов, В.А. Методология психологической науки. Учебное пособие. Ярославль: МАПН, 2003. – 198 с.
126. Мазилов, В.А. Коммуникативная методология психологической науки: возможный путь интеграции психологического знания // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 65-69.
127. Мазилов, В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – Том 27. – С. 23 - 33.
128. Мазилов, В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки) – 2010. – №2. – С.174-191.
129. Мазилов, В.А. Основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке // Человеческий фактор: Социальный психолог. – Выпуск № 2 (20) – № 2. – С. 34-55.
130. Максимова, Н.Е., Александров, И.О., Тихомирова, И.В. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С.14-17. – с. 18.
131. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию. 2-ое издание, измененное и дополненное. Сост. и общая редакция Ю.П. Сенокосова. М.: Прогресс. Культура. – 1992. – 415с.
132. Мамардашвили, М.К. Наука и культура / Методологические проблемы историко-научных исследований. – М.: Наука, 1982. – С. 38-57.
133. Мартышкина, Н.В. Психологические особенности коммуникативного творчества и развития коммуникативной креативности дошкольников: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006. – 24 с.
134. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
135. Мельникова, О.Т., Ерохин, Д.О. Качественные методы как инструмент изучения ценностных ориентаций // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – № 1. – С. 19-29.
136. Мельникова, О.Т., Хорошилов, Д.А. Методологические принципы качественных исследований в психологии // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. –№ 3. – С. 4-18.
137. Митькин, А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть 1 // Психологический журнал. – 2008. – Том 29. – № 4. – С. 6-21.
138. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1998. – 456 с.
139. Мясищев, В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356с.
140. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. – М.: Изд-во «Прогресс». – 1981. – 232 с.

141. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: 2008. – 400 с.
142. Нартова-Бочавер, С.К., Потапова, А.Б. Введение в психологию развития: учеб. пособие / Нартова-Бочавер, С.К., Потапова, А.Б.. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216 с.
143. Нечаев, Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – №4. – С. 23-42.
144. Никандров, В.В. Методологические основы психологии. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2008. – 235 с.
145. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. — Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с. (Мир энциклопедий).
146. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442с.
147. Обухова, Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 30-38.
148. Обухова, Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981. – 191 с.
149. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972. – 151 с.
150. Обухова, Л.Ф., Корепанова, И.А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 13-26.
151. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Издательство "Речь", 2003. – 296 с.
152. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности: Монография. М., МГГУ им. М.А.Шолохова, 2009. – 188 с.
153. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее в человеке // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 10.
154. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
155. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Психологический институт РАО. Центр социально-психологической помощи им. Ж. Казаноко / Под ред. М.К. Кабардова. Выпуск 1. Издательский центр «Эль-Фа». – Москва-Нальчик. – 1996. – 126 с.
156. Патяева, Е.Ю. Актуальный А.Н. Леонтьев: предмет психологии и методологический кризис в современной психологии // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 54 – 66.
157. Петренко, В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий // Вестник МГУ. Серия 14. – 2013. – № 1. – С. 4-24.
158. Петровский, А.В. Трёхфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 7-18.

159. Петровский, А.В. Ярошевский, М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
160. Петровский, А.В., Петровский, В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С.3-17.
161. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности : Учеб. пособие / В.А.Петровский. – Ростов-н-/Д: Феникс. – 1996. – 509 с.
162. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды // Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с. – С. 213.
163. Пиаже, Ж. Характер объяснения в психологии и психофизический параллелизм. В кн.: Экпериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже, М.: Прогресс, 1966. – Вып. I, II. – С. 185-189.
164. Подольский, А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. – № 4. – С. 11-22.
165. Полани, М. Личностное знание. М.: Прогресс. – 1985. – 344 с.
166. Поппер, К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
167. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. – 592 с
168. Практическая психология. Учебник. Под ред. д-ра психол. наук, проф., акад. БПА М. К. Тутушкиной. – 4-е изд., перераб., доп. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.
169. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С.373.
170. Пыжьянова, М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Н.Новгород, 2006. – 20 с.
171. Равич-Щербо, И.В., Марютина, Т.М., Григоренко, Е.Л. Психогенетика. Учебник / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л.Григоренко. Под ред. И.В. Равич-Щербо – М.: Аспект Пресс, 2004. – 447 с.
172. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: «Питер», 1999. – С. 32-34.
173. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. – 361 с.
174. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Свобода учиться. М.: Смысл. – 2002. – 527 с.
175. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
176. Ромащук, А.Н. Теория деятельности А.Н. Леонтьева и проблема преодоления двухфакторного подхода к детерминации психики // Вестник МГУ. Серия 14. – 2003. – № 2. – С.26-40.
177. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

178. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
179. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. – 254с.
180. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. – 335 с.
181. Рубцов, В.В. Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития // Ребенок в современном обществе. Сб. науч. ст. / Науч. ред.: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. Ред. колл.: Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. – М.: МГППУ, 2007. – 336 с. – С. 3-26.
182. Рубцов, В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997. – 217 с.
183. Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Гуружапов, В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование, 1996. – №4. – С. 79-93.
184. Савин, Е.Ю., Фомин, А.Е. Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 126 – 129.
185. Сергиенко, Е.А. Континуально-генетический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л.Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – 619 с. (Интеграция академической и университетской психологии) – С.50-66.
186. Сергиенко, Е.А. Психология субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – Том 29. – С. 16-28.
187. Сергиенко, Е.А. Развитие идей психологии субъекта А.В. Брушлинского: системно-субъектный подход / Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с. – С.54-58.
188. Сергиенко, Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 1. – С. 120-132.
189. Сергиенко, Е.А. Становление субъекта: неоконченная дискуссия // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 2. – С. 114-120.
190. Слободчиков, В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 42–52.
191. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 5-13.
192. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с.

193. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
194. Смирнов, С.Д. Методологические уроки концепции А.Н.Леонтьева / Вестник МГУ. Серия14. – 1994. – №2. – С.15-25.
195. Соколова, Е.Е. Неклассическая психология А.Н.Леонтьева и его школы // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – Том 22. – С. 15 - 23.
196. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология / Е.А. Сорокоумова. М., Питер, 2009. – 208 с.
197. Сорокоумова, Е.А. Психология самопознания в обучении. Монография / авторская редакция. – М.: Издательство МГОУ, 2010. – 328 с.
198. Спиркин, А.Г. Мировоззрение // Философский энциклопедический словарь. – М. – 1983. – С. 375-376.
199. Степанова, М.А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 111-122.
200. Степанова, М.Я. П.Я.Гальперин: опыт построения неклассической психологии // Вестник МГУ. Серия 14. – 2012. - № 4. – С. 43-52.
201. Степин, В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – 744 с.
202. Столин, В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. – 284 с.
203. Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО; СевКавГТУ, 2007. – 195 с.
204. Суворова, Г.А. Психология деятельности. – М.: ПЕРСЭ. – 2003. –176 с.
205. Суворова, О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». Самара, 2010. – Том 12. – №5 (3) (37). – 874 с. – С.718-724.
206. Суворова, О.В. Исследование психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки». 2011. – Том 13. – №2. – С.96-99.
207. Суворова, О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». – 2011. – Том 13. – №2 (5). – С.1238-1243.
208. Суворова, О.В. Ключевые линии становления субъектности в базовых отечественных периодизациях развития личности // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – Ч.1. – № 1 (32). – С.107-109.
209. Суворова, О.В. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту / О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, И.А. Рыбаков // Приволжский научный журнал. – 2011. – №4. – С. 256-260.

210. Суворова, О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 14. – С. 127-131.
211. Суворова, О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». – 2011. – Том 13. – №2 (6). – С.1500-1505.
212. Суворова, О.В. Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». – 2011. – Том 13. – №2 (4). – С.894-901.
213. Суворова, О.В. Теоретико-концептуальные основы модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Ч.1. – №4 (29). – С. 127-131.
214. Судаков, К.В. От И.М.Сеченова к современным представлениям о системной организации психической деятельности // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – Том 31. – С. 77-89.
215. Сурков, В.Н. Гносеологические ориентиры в становлении и предметном самоопределении психологического знания: автореф. дис. … канд. филос. наук. – Омск. – 2004. - 23 с.
216. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 288 с.
217. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. – 343 с.
218. Татенко, В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. – Т.16. – № 3. – С. 23-34.
219. Телесная психотерапия. Бодинамика: [пер. с англ.] / ред. - сост. В.Б. Березкина-Орлова. – М.:АСТ МОСКВА, 2010. – 409 с.
220. Телятников, Г.В. Методологические и теоретические проблемы психологических наук. Учебное пособие. М., МГЭИ, 2002. – 60 с.
221. Теплых, Д.А. Проблема предмета психологии: опыт философско-методологического анализа: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. Магнитогорск. – 2005. – 23 с.
222. Тихомирова, Т.Н. Межличностное взаимодействие в образовательной среде и развитие общих способностей // Психологический журнал. – 2011. – № 6. – Том 32. – С. 30-40.
223. Толстых, Н.Н. Как возможна внутренняя свобода: три ответа Л.И. Божович // Вестник МГУ. Серия 14 Психология. – 2007. – №1. – С. 147-160.
224. Толстых, Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 134-140.

225. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е.Войскунского, А.Н.Ждан и О.К.Тихомирова. – М. 1999. – С. 263-283
226. Уайтхед, А. Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс. – 1990. – 716 с.
227. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс. – 1986. – 543 с.
228. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.
229. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.
230. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
231. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. М.: МПА, 1994. – 192 с.
232. Хакен, Г. Синергетика / Пер. с англ. М.: Мир. – 1980. – 406 с.
233. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
234. Хусаинова, С.В.Экспериментальное исследование саморегуляции произвольной деятельности детей 5-6 летнего возраста // Социальная психология 21 столетия Т.3 / Под ред. Козлова В.В. – Ярославль, 2002. – С. 249-252.
235. Хьелл, Л. Зиглер, Д. Теории личности. 3-е издание. СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
236. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг. – 1993. – 268 с.
237. Цукерман, Г.А. Зачем детям учиться вместе? – М.: Издательство «Знание», 1985. – 80 с.
238. Шамионов, М. Субъект и личность в процессе социализации // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л.Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – 619 с. (Интеграция академической и университетской психологии).
239. Швырев, В.С. Рациональность как ценность культуры. М., 2003. – 160 с.
240. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П.Щедровицкий // Избр. тр. – М. – 1995. – С. 88-114.
241. Щедровицкий, Г.П. Программирование научных исследований и работ и разработок / Из архива Г.П. Щедровицкого.– М., 1999. – Т. 1. – 288 с.
242. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступ. статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. М.:

Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416с.
243. Эльконин, Д.Б. Психология игры. М., 1978. – 304 с.
244. Эриксон, Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
245. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391с.
246. Юдина, Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 132–143.
247. Юревич, А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
248. Юревич, А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИПРАН. – 2007. – С. 503–525.
249. Юревич, А.В. Перспективы парадигмального синтеза // Вопросы психологии. – 2008. – С. 3–15.
250. Юревич, А.В. Психология и методология // Психологический журнал. – 2000.- № 5. – Том 21.
251. Юревич, А.В. Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3 – 11.
252. Юревич, А.В. Структура психологических теорий // Психологический журнал. – № 1. – Том 24. – 2003. – С. 5–13.
253. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1987. – 248 с.
254. Якиманская, И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3-13.
255. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного взаимодействия в обучении // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-42.
256. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.
257. Якобсон, С.Г., Адилова, Л.Р. Становление ранних форм самосознания детей // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 12-22.
258. Яновский, М.И. О классификации психологических теорий // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – Том 25. – С. 103-106.
259. Янчук В.А. Методология и методы научного исследования в психологии и социальных науках.– Издательство: Академия последипломного образования. – Минск. – 2011. – 373 с.
260. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – 2-е переработанное издание. – М.: Мысль, 1976. – 462 с.
261. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М: Смысл, 2001. – 366 с.

262. Ясвин, В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды: [Доп. образование] / В.А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 16-22.
263. Anderson J. R., Bower G. H. Human Associative Memory: a brief edition. Washington: Winston and sons, 1973. – 275 p.
264. Warren H.C. A history of the association psychology, [L.], 1921. – 142 p.

# ПРИЛОЖЕНИЯ