

15
е-48

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

УДК 159.9
159.7

СЛОБОДЧИКОВ ВИКТОР ИВАНОВИЧ

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

(психологические основы проектирования образования)

(19.00.01 - общая психология, история психологии;
19.00.07 - педагогическая и возрастная психология)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации в форме научного доклада,
представленной
на соискание ученой степени доктора
психологических наук

Москва - 1994

Работа выполнена в Психологическом Институте РАО и
Институте педагогических инноваций РАО

Официальные оппоненты:

Абульханова-Славская К. А. -
академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Дубровина Н. В. - доктор психологических наук, профессор

Лекторский В. А. - доктор философских наук, профессор

Ведущее учреждение - МГУ им. М. В. Ломоносова

Автореферат разослан "19" февраля 1994 г.

Защита состоится "22" марта 1994 г.
в 13 час. на заседании специализированного Совета
Д 018.03.01 при Психологическом институте РАО по
адресу: 103009 Москва, ул. Моховая, 9, корпус "В".

СС-01308с диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Института.

Ученый секретарь Специализированного Совета
доктор психологических наук, профессор

А. В. Захарова

ВВЕДЕНИЕ

Целью данного исследования является построение концептуальной модели общего хода развития человеческой субъективности в онтогенезе. Это обусловлено остротой и глобальностью практических проблем (не имеющих пока общепринятых способов решения) российского общества - в социально-экономической, политической, духовной практике и главным образом в практике образования. В то же время данная цель - это и закономерный переход на новый уровень категориального анализа всей проблематики человека в отечественной психологии. Очевидно, что имея такую обобщенную модель развития впервые оказывается возможным достаточно конструктивно решать не только традиционные для психологии развития вопросы (о периодизации, о возрастной специфике и возрастных нормативах, о критериях сдвигов в психическом развитии и др.), но главное - приступить к определению основных разделов педагогики развития (фактически отсутствующей на сегодня), а значит - целенаправленно строить образовательные проекты, создавать социо-культурные и психолого-педагогические программы, открывающие для каждого человека свой путь движения к универсальному развитию и предельной самореализации. Именно в этом и состоит актуальность нашего исследования.

Предметом анализа в нашей работе являются условия возникновения и механизмы развития субъективности в пределах индивидуальной жизни. Выбор именно такого предмета изучения обусловлен и принципиальными теоретическими и некоторыми практическими основаниями. На сегодня категория "субъективности" (внутреннего мира, "собственно человеческого в человеке", его "Я", самости, рефлексивного сознания и др.) является наиболее конструктивной в решении проблем именно общего психического развития в онтогенезе, которые не сводятся ни к проблемам изучения традиционных психологических предметов (в виде психических свойств, качеств, структур и процессов), ни к изучению специально сконструированных из них сложных теоретических объектов - будь-то интеллект, личность, самосознание и др. Все эти теоретические конструкции, вполне адекватные в логике традиционных исследований, являются предметными основаниями лишь отдельных, частных теорий развития, не становясь при этом действительной основой целостной концепции: во-первых, общего развития, а во-вторых, человеческой субъективности во всей полноте ее наиболее существенных измерений. Во многом именно по этой причине современная психология развития (и отечественная, и зарубежная) продолжает оставаться, по словам

А.Н.Леонтьева, в положении того беспомощного зодчего, перед которым груды строительного материала, и с которым он не знает, что делать, т.к. не имеет общего проекта строительства.

Этим "общим проектом" может быть практика культивирования детско-взрослых общностей, где сама общность по сути есть объект и источник развития субъективности (а соответственно-и о б ъ е к т нашего исследования).¹

Определим те исследовательские задачи, решение которых позволит выйти на анализ конкретных механизмов развития человеческой субъективности в онтогенезе, условий ее становления в современных социо-культурных обстоятельствах общественной жизни.

1. Провести логико-предметный анализ категориального статуса понятия "субъективность" в современной философии и психологии.

2. Определить понятийный строй и основное содержание принципа развития в психологии и педагогике.

3. Провести логико-психологический анализ понятий "со-бытийная общность", "периодизация развития", "возраст".

4. Определить основные подходы и способы социально-педагогического проектирования развивающего образования.

Научная новизна исследования заключается в создании теоретической концепции (модели) общего хода развития субъективной реальности в онтогенезе. Конкретно-психологическая интерпретация основных категорий психологии развития позволяет использовать предложенную модель для построения особого направления в педагогической науке - педагогики развития - как специальной проектной дисциплины.

Теоретическое значение работы состоит в новой интерпретации самого принципа развития в общей, возрастной и педагогической психологии. На этой основе оказалось возможным определить (и обосновать) категорию "субъективности" в качестве предмета общепсихологической дисциплины - антропологической психологии. Помимо введения в арсенал психологии развития новых понятий ("со-бытийная общность", "субъективная реальность" и др.), показано, что категория "возраст" есть ключевое понятие для проектирования развивающего образования и соответственно - для периодизации развития субъективной реальности на всем интервале индивидуальной жизни.

¹ Специальное обоснование такого объекта изучения и следствия этого для практики образования - см. "Вопросы психологии", N 6, 1966 и N 2, 1991.

Практическая значимость исследования состоит в обосновании необходимости перехода (и в определении его путей) от комплексных психолого-педагогических исследований к проектированию развивающих образовательных систем: к социально-педагогическому проектированию образовательной среды, к педагогическому проектированию образовательных институтов, к психологическому проектированию образовательных процессов. Практический смысл работы связан также с возможностью построения адекватных экспертных систем оценок и средств контроля (диагностики) эффективности развивающего образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека). Как общий принцип существования человеческой реальности, субъективность (по-русски - самость) обнаруживает себя в способности человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит свое высшее выражение в рефлексии.

2. Со=бытийная общность (со=в-местное бытие людей) как онтологическое основание человеческой жизнедеятельности есть источник развития субъективной реальности в онтогенезе (а соответственно - и теоретический объект нашего исследования).

Онтогенетическая смена форм со=бытийности, характер Другого (других), входящего в общность, их совместная жизнь и деятельность определяют путь, ступени и конкретные облики становящейся субъективности на разных этапах онтогенеза.

3. Знание закономерностей и конкретных механизмов развития субъективности позволяет подойти к построению возрастнo-нормативных моделей такого развития, где нормативность означает прежде всего оптимальность обретения человеческих способностей при данных условиях.

Полагая, что образование есть всеобщая форма становления и развития субъективной реальности во времени истории и пространстве культуры, возможно осуществление целенаправленного проектирования образовательных процессов и институций в соответствии с задачами и ценностями развития человека

Апробация работы и внедрение ее основных разделов в практику осуществлялись при чтении специальных курсов в ряде педагогических ВУЗов России; при разработке программы "Основ педагогической психологии" (первый том - "Психология человека" - в печати; второй и третий - "Психология развития человека" и "Психология образова-

ния человека" - готовятся к печати); при разработке программы развития образования в Тульской области, концепции и программы "Столичное образование", проекта Федеральной программы развития российского образования, а также - программы деятельности Института педагогических инноваций РАО и региональных лабораторий в г.г. Красноярске, Перми, Туле, Конаково, Судаке.

Результаты исследования неоднократно обсуждались на Ученом совете Психологического института РАО, Института педагогических инноваций РАО, на факультете психологии МГУ, на международных конференциях, на совместном советско-американском семинаре по междисциплинарным исследованиям в образовании (University of Wisconsin, 1991), на российско-американской организационно-деятельностной игре по развитию и саморазвитию субъективности в образовании (Москва, 1993).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Основной пафос исследования, таким образом, состоит в выявлении общих контуров категориальных основ антропологической психологии (как психологии развития человеческой субъективности) и педагогической антропологии (как практики выращивания и формирования в образовательных процессах субъективных способностей человека), которые взаимологают друг друга, но не должны смешиваться^I. Первая дисциплина - это учение о культуро- и природосообразных нормах и законах развития субъективности и сама методология их выявления. Вторая - под специальным названием "педагогика развития" - есть прежде всего та или иная образовательная технология, своеобразная техника нормирования развития, техника постановки тех способностей, которые позволяют человеку быть подлинным субъектом собственной жизнедеятельности. Общей базой для этих дисциплин несомненно является философская антропология.

Если продолжить различение специфики двух дисциплин, то конкретным предметом антропологической психологии является именно

^I В отечественном человекознании некоторые важные принципы педагогической антропологии были заложены К.Д.Ушинским; в зарубежной педагогике и философии наиболее значительные работы в этой области связаны с именами Г.Ноля, О.Больнова, М.Шелера, М. Бубера и др.

субъективность – как предельно абстрактное обозначение формы существования и общей организации человеческой реальности (как непосредственное само-бытие, в терминологии С.Л.Франка), а предметом педагогической антропологии – различные способы субъектного бытия и техники их складывания на разных этапах онтогенеза. В этом контексте должны быть интерпретированы и ключевые категории нашей работы: "общность", "развитие", "образование", "субъективность". Каждая из этих категорий в психолого-педагогических исследованиях имеет множественные интерпретации, которые мы попытаемся свести к двум полюсным.

Так, "субъективность" может быть интерпретирована как "психика", как "психическое вообще" (см. например, В.Э.Чудновский, 1988). В материалистической философии последнее расшифровывается как свойство высокоорганизованной материи – мозга: в традиционной естественно – научной психологии – как совокупность механизмов отражения объекта и управления поведением и деятельностью индивида. Но эта же категория может быть интерпретирована и как генеральная способность человека в целом, как общий способ его практического отношения к собственной жизнедеятельности. Такая трактовка наиболее характерна для гуманитарных наук (прежде всего для философской антропологии и гуманистической психологии).

"Образование" – очень часто интерпретируется как целенаправленное формирование в обучении и воспитании социо- и культурно-сообразных способностей (знаний, умений, норм, правил, способов), позволяющих индивиду адаптироваться и функционировать в социуме; и в то же время, может быть понято как путь освоения индивидом человеческой культуры вообще: как становление его культурно-историческим субъектом и как проектирование через образование новых форм общественной жизни.

"Развитие" – как эволюция, как созревание и рост, становление и реализация многообразных психологических свойств, структур, механизмов и их совершенствование в онтогенезе, и соответственно – как революция, возникновение принципиально нового из старого, как его кардинальное преобразование ("скачок"), как переход на более высокий уровень субъектного бытия.

"Общность" – другое название таких традиционных психологических категорий, как интериндивидуальное, интерпсихическое – чаще всего интерпретируется как "социальная организованность" разной размерности и качества (группа, коллектив, корпорация и др.), оформляемая в рамках совместной деятельности и имеющая ц е л е в у ю д е т е р м и н а ц и ю в

своем становлении. Но интериндивидуальное может быть интерпретировано и как "со-бытийная общность"^I, конституируемая вполне конкретным образом совместной жизни, имеющей для всех входящих в общность единые ценности основания; для конкретизации можно использовать различия М. Бубера и В. Тернера между "коммуниас" с непосредственными межчеловеческими связями и "социальной структурой" с системой формализованных отношений.

Следует сразу же подчеркнуть, что проведенное различие внутри перечисленных категорий ни в коем случае не имеет оценочного характера (в терминах: "истинно-неистинно"), каждая интерпретация вполне законна и обеспечивает решение своего специфического класса исследовательских задач. Более того, в целостной жизнедеятельности человека существуют разные стороны и свойства (значимые сами по себе), требующие различных языков описания. Но в нашей работе мы опираемся прежде всего на интерпретации всех четырех категорий во втором их значении, так как, на наш взгляд, они наиболее адекватно фиксируют и представляют исходную целостность человеческой деятельности.

Заметим однако, что в традиционной психологии продолжают доминировать интерпретации этих фундаментальных категорий в своем первом значении, что находит свое отражение в двух господствующих методологических установках, определяющих исследовательские подходы и способы анализа получаемых фактов. Первая из них в своем крайнем выражении — это натурализм. Здесь становление субъективности понято как разворачивание во времени и воплощение (иногда — буквально телесно) некоторой исходно существующей (как правило, биогенетической) программы, в большей или меньшей степени, модифицируемой "средой". Развитие — это созревание и рост. Вторая установка (наиболее характерная для традиционной психологии) — это социоморфизм, который в своих экспансиях полностью сводит развитие к формированию и совершенствованию психологических структур. Последние уже опредмечены в предстоящем индивиду общественно-историческом опыте (как совокупности общечеловеческих способностей), присваивая, овладевая, усваивая который индивид и обретает человеческую психику, становится человеком.

^I "Со-бытийная общность" как центральная категория принципа развития была введена автором в 1986 г.

Очевидно, что противопоставленность этих двух установок сугубо формальная (одна программа внутренняя, другая - внешняя), различия лишь по "материи" психического (природное или социальное); интерпретация же принципа развития едина: оно вне-субъектно, безучастно, независимо от самих участников этого процесса. И отдельный индивид, и группа - всего лишь материал, на котором разыгрывается субстантивированный процесс развития, придающий этому материалу форму - так или иначе - предзаданного образца. И если для концепций формирования камнем преткновения является "сопротивление этого материала" (постоянно приходится учитывать особенности индивида), то для концепций созревания таким "камнем" оказываются возмущающие условия среды (которые то и дело препятствуют программе созревания). Само же становление субъективности, условия перехода в режим саморазвития и самопроектирования (т.е. собственно вопрос о механизмах развития) в обозначенных подходах всегда было и остается за пределами прямого анализа.

Спор между двумя методологическими установками о существовании развития - старый, но по сути неразрешимый, если не успокаиваться на беспринципной эклектике: "с одной стороны...", с другой стороны..." Действительным преодолением этой ложной альтернативы может быть сознательно реализуемый в исследовании принцип историзма, который по своему исходному определению ориентирован на познание вещей и явлений в их становлении и кардинальных изменениях во времени. Парадоксально, но именно в традиционной советской психологии, кладущей в свою основу диалектическую философию и ее методологию, важнейшей стороной последней как раз и является принцип историзма, который практически не был реализован в концепциях развития. А ведь диалектика, которая по сути есть генетическая логика (логика развития), выработала достаточно полный набор категорий, позволяющий теоретически воспроизводить ход развития любого интересующего нас явления (и что важно, обнаруживать - диагностировать - неполноту наших представлений об этом процессе).

Однако весь этот категориальный аппарат (ниже - мы рассмотрим его специально) в своей полноте так и не был задействован в конкретных теориях. Большинство генетических исследований в психологии базируется лишь на отдельных категориях принципа развития (что вполне законно, но всегда имеет частный характер); печальнее, когда при определении предмета исследования происходит смешение и сращивание разных категорий: чаще всего - объекта и

результата развития (например, изучается личность как результат развития и она же полагается как исходный объект анализа); форм и механизмов развития, движущих сил и условий - что придает исследованию не только незавершенный, но и внутренне противоречивый характер. И это не случайно.

Важнейшей спецификой генетического принципа, которая как раз и не учитывается в конкретных исследованиях, является то, что многообразие свойств, структура, способ функционирования какого-либо ставшего психологического образования (что, обычно, и сос-

тавляет предмет анализа) есть р е з у л ь т а т р а з в и т и я некоторого другого; его конечные характеристики не совпадают ни с внутренним содержанием этого "другого", ни с содержанием самого хода развития. То, что возникло - не конгруэнтно тому, из чего оно возникло; в генетической логике - это норма понимания "понятия развития"¹.

В практике же исследований мы наблюдаем прямо противоположное - и само исследование, и его презентация строятся не по логике выведения, а по принципу постулирования, онтологизации некоторых устойчивых представлений и описания того, что есть. Предмет исследования, как правило, отождествляется с объектом и гипостазирован, становится квазисубъектом, а в результате - деятельность начинает действовать, мышление мыслить, сознание созидать, а потребности - требовать. Сама же реальность психического (так и не представленная субъектным образом) в своей живой, бытийной форме (в форме того, что

развивается, а затем и оформляется в тех или иных психологических сущностях) выпадает из рассмотрения, низводится до простой материи, оказывается лишь "веществом", из которого рассудочно-спекулятивным образом конструируется эта сущность.

Вообще следует заметить, что в двух глобальных областях человекознания - в философской методологии и соответствующей ей педагогической антропологии марксистского толка - сама возможность человека стать субъектом, способным к самостоянию и личной ответственности - и теоретически, и практически оказывается исключенной. В самом деле, с общемарксистской точки зрения развитие - это всеобщая форма самодвижения объекта, форма бытия материи, общества, культуры и др. Иными словами, достоинством "развития" обладают лишь такие объекты, которые являются

¹ Конечно анатомия человека - ключ к анатомии обезьяны (К.Маркс), но ведь только ключ, а не сама анатомия и не сама обезьяна.

целостными системами ("тотальностями"), существующими по своим и только им присущим законам. Является ли отдельный человек (индивид) подобной системой? Нет, - отвечает марксистская традиция - он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть "общество". Именно последнему - и только ему - присуще развитие как саморазвертывание имманентных сил и противоречий. Индивид же лишь овладевает, присваивает вне его лежащую "общественную природу", свои сущностные силы, которые опредмечены в материальной и духовной культуре. В полном соответствии с этой философской максимой находится и традиционная психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает ее соответствующей технологией присвоения (в формах организованного и управляемого учебно-воспитательного процесса). Эта практика и выступает в облике формирования (отождествляемого с развитием) всех видов и способов деятельности индивида, его активности, потребностей, отношений и склонностей.

Сегодня уже очевидно, что подобная интерпретация генетического принципа в рамках психологии и педагогики развития окончательно устраняет из природы субъекта всю спонтанность его действия и свободы, сводит их к причинности и необходимости (к навязанности), редуцирует субъектность как исходный пункт к ее предпосылкам и условиям - продуктивным реализациям, закрепленным в общественном опыте и культуре (С.Л.Рубинштейн, В.Л.Иванов). Более того, теоретически сложившаяся антиномия (практически, правда, не всегда осознаваемая) между постулируемой способностью отдельного человека (индивида) к саморазвитию, к преодолению собственных пределов, с одной стороны, и "прикованностью" этого же индивида к изначальным, вне его существующим общественным образцам человеческих способностей (если следовать логике "присвоения"), - с другой, в конкретных исследованиях постоянно вынуждает искать источники субъективности " не там, где потеряли, а там, где светлее".

Конечно, в реальной практике образования процесс формирования всегда был несовершенен (относительно своих методологических претензий), не адекватен всему объему способностей, складывающихся у индивида по жизни, так как постоянно вынужден был преодолевать то индивидуальные, то возрастные особенности, ибо наталкивался на субъектность как на неучтенный, неустранимый и всегда мешающий формированию фактор. И тем не менее, уже более 50 лет наша система образования представляла собой механизм консервации и простого (даже - не расширенного). воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей идеологии; а главной

функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. Так и понималось у нас образование – как формирование полезных знаний, умений и навыков, как воспитание полезных черт личности – полезных для неизменного и самоценного социума. Что здесь первично и что вторично? Теоретическая ли мысль, отождествляющая технологию формирования с принципом развития, или социальная практика, строящая адаптационное образование, транслирующее устойчивый социальный опыт от одних поколений к другим? – Ответ, видимо, аналогичен решению известной задачи о "курице и яйце"; здесь необходим конкретно-исторический анализ.

I. О природе субъективной реальности. Принципы

субъективности в гуманитарных науках

Выше – в качестве предмета психологии человека (антропологической психологии) – мы обозначили человеческую субъективность или субъективную реальность. Такие – хорошо всем известные – символы человеческой реальности, как внутренний мир, индивидуальность, субъективность, самость являются ключом в поиске оснований и условий духовного становления человека в пределах его индивидуальной жизни. Именно поэтому феномен субъективности поставлен нами в самый центр всей психологической проблематики человека. Этим выбором утверждается, что субъективность в природе человека есть настоящий факт, а не умозрительная конструкция. Это действительно реальность, а не иллюзия человеческих представлений о себе. Более того, из всех фактов, с какими имеет дело человекознание, ни один из них не является столь кардинальным для понимания сути человека.

Категория субъективности – это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке, обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только наличного сознания и наличной цивилизации, но и универсального мира культуры.

Однако, утверждая, что субъективность в природе человека есть настоящий факт, возникает вопрос: Как она возможна? Как ее понять – выразить в системе понятий? Каковы ее границы, т.е. как ее определить?

Было бы несправедливым считать, что современная психология в поисках ответов на эти вопросы вынуждена начинать с нуля. Серьезный вклад в решение проблемы субъективности внесли работы С.Л.Рубинштейна (1976) и его последователей – К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анциферовой, А.В.Брушлинского, А.М.Матюшкина и др. Точно и недвусмысленно С.Л.Рубинштейн писал: "для того, чтобы понять бытие не только в форме объекта, но и в форме субъекта, надо прийти к подлинному пониманию субъективности. Психология – плацдарм, на котором конкретно решается эта задача".¹

Даже в условиях господства экономического материализма К.Маркса и естественно-научной парадигмы отечественная психология (прежде всего – возрастная и педагогическая) смогла основательно и продуктивно конкретизировать и специфицировать проблему становления субъективности в онтогенезе. Достаточно указать на работы М.И.Лисиной и ее сотрудников, А.В.Захаровой и др. о развитии самосознания в дошкольном и школьном возрастах; на теоретические разработки Д.Б.Эльконина о субъектности младшего школьника и на обширную практику, по сути, выращивания субъектности в учебной деятельности, нашедшей свое отражение в концепции "развивающего обучения" В.В.Давыдова и его сотрудников – В.В.Рубцова, Г.А.Цукерман и др.; в этом же русле – исследования И.С.Якиманской о роли субъектного опыта в познавательной и учебной деятельности старших школьников; значимы и перспективны исследования Д.И.Фельдштейна, И.В.Дубровиной и их сотрудников по проблемам социализации и самоопределения личности в подростковом и юношеском возрастах и др.

Принципиальное значение для данной проблемы имеет строгое и хорошо аргументированное различие между общепсихологическим развитием индивида и развитием личности, введенное А.В.Петровским (1984), которое впервые разорвало склейку "психического" и "субъективного". Особо следует отметить также хорошо разработанную концепцию "смысловых образований личности", берущую свое начало от А.Н.Леонтьева и продолженную работами А.Г.Асмолова, В.Ф.Петренко и др.

Конечно, в состоянии научного благодушия можно считать, что всякое психологическое исследование имеет дело с субъективностью и так или иначе характеризует ее. Но подобное благодушие просто

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. 1946, с.54 (подчеркнуто автором – В.С.)

отождествляет психическое и субъективное. Непонятно только - к чему это удвоение терминов!? Тем более, что традиционная психологическая наука и не позволяла себе этого. Она всегда в качестве предельного объекта изучения полагала "психику", "психическое как таковое", достаточно определенное и обособленное от других реалий. В разных психологических школах, в разное время в изучении психического делался акцент либо на его качество, либо на функции, либо на структуру, либо на предметное содержание, либо на все это вместе взятое. Но всегда психическое рассматривалось все-таки как таковое, в своих достаточно жестких границах.

И хотя со временем область поиска и исследований природы психического все более расширялась, однако тотальная ориентация на сверхценную идеологию материализма сконцентрировала большинство экспериментальных и теоретических разработок на одном полюсе, на стыке, так сказать, "души" и "тела". Само по себе это имело огромное значение - произошел прорыв за пределы замкнутого, феноменального мира психического как такового. Казалось бы, вполне оправдана экспансия психологии и к другому полюсу человеческой реальности - к формам его духовного бытия. Только в этом объемлющем интервале (телесное существование - духовное бытие) можно было выявить и саму природу и жизненный статус психического (саму сущность душевной жизни). Однако и по сей день научная психология (в своей исследовательской, теоретической части) лишь приглядывается, осторожно примеривается к духовной реальности; к той реальности, само существование которой в отечественной психологии долгое время из идеологических соображений вообще отрицалось. А если и допускалось, то лишь в виде продуктов культуры, форм искусства, норм общежития и др. Психология искусства, психология религии были скорее "психологической археологией", которая по вещественным останкам пыталась восстановить духовное творчество коллективных субъектов, но не духовную ипостась конкретного человека.

Надо сказать, что и в западной психологии - при всей ее казалась бы идеологической раскрепощенности - духовная реальность (как реальность человеческая), так же исключалась из научного рассмотрения, за исключением может быть специального анализа ценностных ориентаций индивида в социуме. И хотя существовала традиция относить психологию к наукам о духе, но собственно психологии духовности так и не было построено. Духовность человека, сам его индивидуальный (субъективный) дух шел, так сказать, по "ведомству" идеалистической философии, религии, художественного творчества.

Сегодня ситуация постепенно меняется. Психология человека начинает интенсивно осваивать наследие (и мировое, и отечественное) религиозной философии, духовного опыта исповедников веры, подвижников духа: расширять опыт работы с субъективным миром человека, его сознанием, а главное – строить новый взгляд, "стереоскопическое или голографическое" виденье человеческой реальности в ее субъективной проекции. В частности, в отечественной психологии работами Б.С. Вратуся, В.П. Зинченко, В.В. Ничипорова, Ф.Е. Василюка и др. закладываются основы подлинно духовной психологии как особой формы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни. Появление второго полюса психологической предметности – духовности – открывает перед психологией перспективу стать подлинным лидером, а во многом – и законодателем в системе наук о человеке.

Круг работ, с разных сторон характеризующих феномен субъективности, можно существенно расширить, но, к сожалению, сколько угодно большая сумма сведений, фактов, идей не приведет нас к целостному представлению о природе субъективного в человеке. Это целое должно быть положено изначально, и только в его свете многообразии фактов и идей может обнаружить свое истинное значение.

Если отвлечься от специфического угла зрения каждой из конкретных наук о человеке, то можно сформулировать ряд вопросов, требующих последовательного решения на разных уровнях анализа проблемы:

- а) в онтологическом плане – какова природа и каковы источники субъективности как особой реальности?
- б) в гносеологическом плане – как возможна субъективность и какие функции она выполняет в общем процессе жизнедеятельности человека?
- в) в конкретно-научном плане – каковы механизмы становления и развития субъективности в пределах индивидуальной жизни?
- г) в аксиологическом плане – какую ценность для индивида и общества представляет такое явление как субъективность? Не имея в данном случае возможности останавливаться на детальном рассмотрении каждого из этих планов, попытаемся представить некоторые прообразы тех предметных содержаний, которые за ними стоят.

Из многочисленных решений проблемы субъективности в отечественной философии наиболее общее представление о ней дают работы сравнительно недавнего времени. Это исследования А.С. Арсеньева, Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.П. Иванова, Э.В. Ильенкова, В.А. Лекторского, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлова и др. Субъективность ими рассматривается как особая интегративная форма общественного бытия человека, как форма освоения человеком мира. Определяющим свойством ее выступает способность ассимилировать и превращать явления бытия в факты жизнедеятельности (В.П. Иванов, 1977). Само возникновение и существование такой способности обусловлено реализацией именно практических отношений человека к другому человеку, миру, обществу, истории, самому себе. Такое представление позволяет видеть в общественном бытии специфический уровень жизнедеятельности индивидов как субъектов. Существование этого уровня означает, что субъективность возникает уже в самом бытии, оно есть объективное требование бытия.

Как таковое, субъективное не противостоит объективному; принадлежит реально-практическому способу жизни человека, оно само есть объективное, "входит в состав процессов мира". В полном соответствии с известным тезисом К.Маркса о феербаховском материализме, в котором действительность бралась лишь в форме объекта, а не как человеческая чувственная деятельность, не как практика, т.е. не субъективно - можно сказать: субъективность противоположна объективности, и не только отчужденно-предметно-вещной, но и самому человеку как вещи. Граница между субъективностью и объективностью (предметностью) проходит не по линии разъединения человека и мира, духовного и телесного, психологического и физиологического, а внутри самого человека как целого, по линии противоположности человека как объекта и его же как субъекта.

Субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от всякого другого. Философский анализ установил кардинальный факт человеческой субъективности: для нее не существует однопорядковых, равнозначных явлений, с которыми она находилась бы в причинно-следственных отношениях (ни природно-телесных, ни социокультурных). Она либо есть, либо ее нет. Как пишет В.П. Иванов, для субъективности невозможно указать совокупность порождающих ее внешних причин, условий, обстоятельств; ибо ее природа и специфическое отличие от других процессов и явлений объективного мира состоит именно в отношении к ним, ко всему внешнему; ее

специфика состоит в самопричинении, в самообусловленности¹.

Именно в силу своей противоположности миру объектов субъективность принципиально непознаваема в качестве объекта, непознаваема и при подходе к ней с мерками естественнонаучного объяснения. Субъективность познается методами ей имманентными, вырабатываемыми в гуманитарных науках.

В современных конкретно-научных разработках проблемы развития субъективной реальности (под разными ее наименованиями) существует множество подходов, различающихся характером исследовательских задач и материальных оснований. Предельно обобщая, можно описать, по крайней мере, три наиболее встречающиеся теоретические модели генезиса субъективности (И.С.Кон, 1984). Так, при биогенетической ориентации исследования исходным основанием (и принципом объяснения) субъективных явлений является филогенетическая программа, детерминирующая закономерности, стадии и свойства развития "человеческого в человеке" (как организма любого другого вида). При социогенетической ориентации во главу угла ставятся процессы социализации индивида (присвоение им социального опыта). Эти процессы определяют характер субъективности в зависимости от сдвигов в структуре социальной деятельности индивида. Социализация индивида есть первопричина в становлении человека как субъекта. При персонологической ориентации в основу развития внутреннего мира человека ставятся его сознание и самосознание как фундаментальные условия творческой реализации человеком его собственных целей и ценностей. Это высший - личностный - уровень бытия человека в обществе и истории.

Каждая из этих моделей, по мысли И.С.Кона, отражает реальные стороны развития целостного человека, поэтому здесь не может быть какого-либо однозначного выбора по принципу "или-или". Но и разнести эти модели по разным "носителям" (организмы, социальный индивид, личность) также не приемлемо. Это означало бы жесткое, однозначное разграничение органических, социальных и психических свойств индивида, против которого выступает вся современная наука. Попытки формально-структурного совмещения всех трех моделей развития субъективности в некоторое целое также мало соотносительны генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого будет всегда принципиально неодинаково у разных индивидов, в разных социально-исторических ситуациях.

¹ Изанов В.П. Человеческая деятельность - познание - искусство. Киев, 1977.

Более того, если мы уже построили "систему трех систем", то поздно, да и неуместно спрашивать: "А как же она произошла?" – как построили, так и произошла. И как справедливо подчеркивал И.С.Кои, если свойства и поведение личности не могут быть выведены из единой системы детерминант, то рушится вся идея закономерного и научно объяснимого процесса ее развития.

Таким образом, традиционные модели не могут служить основанием для выявления природы человеческой субъективности и ее развития в онтогенезе. Помимо прочего, это означает, что подлинная реальность субъективного "выглядит" не так и устроена не так, как она предстает в научных картинах общей психологии (в сумме традиционного, естественно-научного человекознания). Нужен другой ход к пониманию феномена субъективности и другой ее образ в пространстве человеческой реальности. И если современная научная психология – это не кабинетно-лабораторная наука, не "психология ученых-психологов", а действительное знание о реальных жизненных процессах, то и сущность этих процессов, и их основные свойства обусловлены самой человеческой жизнью, самой спецификой именно человеческого способа жизни (а не до – и не вне их). Такая постановка вопроса вполне адекватна и для поиска источников субъективности.

С самой общей точки зрения такой источник связан с изменением механизмов жизнедеятельности живых существ, с возникновением способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это – тот фундаментальный поворот в живой природе, на котором общее свойство самоорганизации живых систем уступает место механизму с а м о к о н т р о л я. Здесь впервые возникает отношение к самому себе, становится самость, субъективность, с ее имманентной способностью "быть для себя" (В.Н.Мясищев, 1960, В.П.Иванов, 1977), что и позволяет однажды человеческому индивиду стать действительным субъектом (хозяйном, распорядителем) собственной жизни.

В задаче раскрытия природы субъективности, условий ее происхождения категория "практического отношения" является центральной. Хорошо известна мысль К.Маркса: " Там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует для меня; животное не "относится" ни к чему и вообще не "относится"; для животного его отношение к другим не существует как отношение" (Т.3, С.39). Если следовать мысли К.Маркса , то живущее существо может реализовать по крайней мере две возможности: или полностью совпадать со своей жизнедеятельностью, или быть в отношении к ней. Первый способ есть

животный способ жизни. "Животное непосредственно тождественно со своей жизнедеятельностью. Оно не отличает себя от своей жизнедеятельности. Оно есть э т а ж и з н е д е я т е л ь н о с т ь" (Т.42, С.93). Для этого способа жизни вполне достаточно филогенетических заданных, природных способностей (органов чувств, передвижения, питания и др.); для второго способа (собственно человеческого), в котором человек делает "самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания", именно этих способностей как раз и недостаточно.

Чтобы встать в предметное отношение к собственной жизнедеятельности, должен случиться выход за ее пределы, выход из непосредственного, натурального течения жизни, но собственно органических, врожденных органов "выхода" у человека нет, имеющиеся же природные способности позволяют лишь сливаться, совпадать с наличной жизнедеятельностью. Иными словами, родившийся человек должен сразу, с первого шага реализовывать свой человеческий способ жизни, но специальных, готовых средств такой реализации - изначально у него нет. Таково бытийное противоречие человеческой жизни (которое кстати в теоретических спекуляциях выродилось в вопрос о соотношении биологического и социального); противоречие, которое человек вынужден решать каждый раз практически - подтверждая и утверждая собой саму возможность быть человеком.

Отсутствие природной заданности средств "практического отношения" не означает и противоположной крайности, что специально человеческие способности развиваются и формируются только путем присвоения общественно-исторического опыта. Вообще, как подчеркивал С.Л.Рубинштейн, неверно всякое рассуждение, которое не выходит за пределы альтернативы: либо все изнутри, либо все извне; либо общественно заданные способы деятельности во вне, либо морфология внутри как "депоненты" человеческих способностей. Субъективные характеристики не предсуществуют в теле человека, не пробуждаются в нем и не дозревают. Но они и не усваиваются в готовом виде извне. В обществе, как и в теле (если их не анимизировать) нет ничего такого, что можно было бы уподобить некоторому "прообразу" субъективности. Мы уже говорили выше, что теории интериоризации общественно-исторического опыта, понятые как теории развития низводят природные качества человека до простого безразличия, до почвы, на которой, создав соответствующие условия можно "вырастить" любое, самое экзотическое свойство. Но и с другой стороны, разного рода теории

созревания и природной обусловленности делают ничтожной возможность человека быть самодействующим, самосознающим, саморазвивающимся существом.

Преодоление этой ложной альтернативы предполагает переосмысление самого понимания природы субъективности, детерминант и условий ее развития. Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть прежде всего именно предпосылки ("материал"), из которых живущий человек строит принципиально новое, нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящей ему (а не внутри находящейся) его собственной природности, и противостоящей ему его собственной социальности (именно собственной, а не анонимно-отчужденной). Этот - всегда конкретно-исторический - путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его самости, субъективности с ее имманентной способностью быть "для себя".

Таким образом, предельно обобщая, можно сказать: в человеке субъективно все то, что является основой самой возможности и способности быть (становиться) в практическом отношении к своей жизни, к самому себе; соответственно - все то в человеке, что остается за пределами такого отношения, является объектным (фактически-природным), еще только могущим стать фактом предстоящей ему собственной жизнедеятельности¹.

В замечательном созвучии со сказанным находятся слова Т. де Шардена (1966), который писал, что до сих пор между психологами существуют серьезные разногласия по вопросу о том, отличается ли специфически (по природе) человеческая психика существ, появившихся до него. Естественно-научная психология, как мы видели, таких качественных различий не обнаруживала. Поэтому,

между прочим, было возможно говорить о "психике вообще", о "мировом психизме" и т.п. Но именно поэтому природа человеческой субъективности продолжает оставаться таинственной и практически непознаваемой.

1 Имеет смысл принципиально различить понятия "субъективное" и "психическое", оставляя за последним лишь то содержание человеческой реальности, которое еще не стало для человека предметом его практического освоения, т.е. осталось объектным, а соответственно - предметом естественно-научного познания.

Для окончательного решения этого вопроса Т. де Шарден видит только одно средство: решительно и бесповоротно устранить из совокупности человеческих поступков, его поведения и действий все второстепенные, двусмысленные, животноеобразные проявления внутренней активности и рассмотреть самый главный, центральный феномен человеческой субъективности – рефлексию. По самому общему определению рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (вплоть до жертвенной смерти "за други своя").

Иными словами, по своей главной сути природа человеческой субъективности находит свое высшее выражение в способности к рефлексии, как основополагающем механизме ее конструирования и развития в онтогенезе. Именно поэтому субъективность есть самый общий принцип существования человеческой реальности, но ее конкретный (теперь уже – субъективный) способ бытия определяется характером и уровнем рефлексированности самой человеческой жизнедеятельности.

В современных разработках проблема рефлексии рассматривается по крайней мере в трех контекстах: а) при изучении теоретического мышления, б) при изучении процессов коммуникации и кооперации, связанных с необходимостью понимания подлинных оснований совместных действий и их координации; в) при изучении самосознания личности, связанного с проблемой формирования, воспитания и саморазвития человека. Все эти три контекста в сложном переплетении имеют свои проекции в разных типах исследования, что приводит к многозначности самого термина "рефлексия".

Преобладающее число конкретно научных исследований рефлексии связано с изучением ее как процесса, а точнее – как специфических рефлексивных процессов в различных видах общественно организованной деятельности. Изучение рефлексии осуществляется, во-первых, при решении разного рода мыслительных задач (выявления условий осознания системы собственных действий и их основания). Именно в этом круге исследований сформировалось широко распространенное понимание феномена рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты (см. работы исследователей мышления, понятого как "процесс решения задач").

Во-вторых, при коммуникациях и в совместной деятельности (выявление условий рефлексивного выхода в позицию "над", "вне" и др.). В имитационных и организационно-деятельностных играх, при коллективном решении проблем, при взаимоотношениях в организационных системах наиболее эффективно демонстрируется сама практика порождения рефлексивных процессов, выявляются условия их возникновения и функционирования (см. работы Г.П.Щедровицкого и его последователей).

В-третьих, при самоопределении субъекта внутри собственного представления о себе (установление внутренних ориентиров и способов разграничения "Я" и "не-Я"). Специфика рефлексивных процессов при самоопределении обусловлена многообразными реально-практическими ситуациями (познавательными, нравственными, поведенческими) социального бытия человека, требующими от него развитого умения "вписаться", скоординировать свое автономное действие с действиями других людей (см. работы последователей школы Л.С.Виготского).

На этом уровне анализа проблемы рефлексии выявляются те реальные обстоятельства практической жизнедеятельности субъекта, которые характеризуют рефлексивный процесс как естественно - присущую человеческой реальности способность. Однако изучение рефлексии как генеральной способности человека, как специфического и фундаментального механизма собственно человеческого способа жизни - это особый уровень ее рассмотрения. Здесь требуется историко-философская реконструкция условий возникновения и методологический анализ способов существования рефлексии в целостных системах разного типа

В общем виде проблема рефлексии есть прежде всего проблема определения с в о е г о способа жизни (С.Д.Рубинштейн, 1976). Предельно обобщая, можно выявить два основных способа существования человека. Первый из них - это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: кровно-родственных отношений, ближайший круг друзей, конечный набор социальных реалий. Здесь весь человек находится внутри самой жизни; всякое его отношение - это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Такая жизнь протекает почти как природный процесс, во всяком случае очевидна непосредственность и целостность человека, живущего такой жизнью; очевидна также поглощенность и растворенность (вплетенность) сознания в наличное бытие. Здесь функционирует внешняя рефлексия, формирующая феноменалистский слой сознания, заполненный многочисленными

ритуализированными структурами, мифологизированными формами, осознаваемыми как содержание своего "Я". Окружающая жизнь как бы является "субъектом" вместо человека.

Второй способ существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. С разрыва непосредственных связей и восстановления их на новой основе начинается и в этом заключается новый способ существования. Именно в этом способе, по сути дела, впервые встает проблема "уяснения самому себе своего собственного сознания" – как проблема нового сознательного опыта (опыта с сознанием).

В свою очередь и отдельные формы сознания, которые характерны для Нового времени, могут складываться под знаком внешней и внутренней рефлексии. Так, для нравственного сознания их воплощениями будут такие образования, как "стыд" (чувство вины, базирующееся на переживании страха) – внешняя монологическая инстанция, регулирующая поверхностный слой социальных отношений; и "совесть" (чувство раскаяния, базирующееся на переживании отпадения и отчуждения) – внутренняя диалогическая инстанция, обеспечивающая подлинное приобщение и сопричастность к универсальному бытию. Аналогичным образом внешняя и внутренняя рефлексия может быть установлена для рационально-логического сознания (например, мысленное понятие, лежащее в основе субъект-объектной структуры сознания, и мысленный диалог – как механизм расширения бытия сознания) и др.

Особой линией в изучении рефлексии является рассмотрение ее как целостного акта, проходящего в своем становлении – как в конкретной ситуации, так и в генезе – через ряд уровней. По самому своему существу рефлексия всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, "автоматически" текущего процесса или состояния (С.Л.Рубинштейн, 1976). Поэтому, по самой структуре рефлексивного акта, разработанной в свое время Н.Г.Алексеевым, одним из первых условий его разворачивания является полная остановка, прекращение непрерывного, "естественного" хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различения субъектом "себя" и осуществляемого им движения.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином "материале", как ино-выражение преобразуемого.

Именно фиксация осуществляет раздвоение, поляризацию процесса в своем и ином его выражении, типа : рече-действие, мысле-действие, но также - "фигуре движения", "схеме пути" и др.

Остановка и фиксация в совокупности и составляет те условия, которые лежат в основе осознания или - объективации, говоря словами Д.Н.Узнадзе. Последнее есть следующий уровень рефлексии, выступающий обычно в облике некоторой моей нормы, моего правила, моего приема действия.

Еще более высокий уровень рефлексии связан с предельным обобщением объективированного содержания (например, в законе, принципе, общем методе), а тем самым и с отчуждением от него, освобождением от пристрастности к нему. Реализация действительных субъект-объектных отношений в познании и деятельности возможна лишь на этом уровне рефлексии - уровне осуществления подлинно теоретической деятельности общественно развитого человека. Для научно-теоретического сознания - это предельный уровень рефлексии, вполне достаточный для реализации любых познавательных целей.

Существует однако и более глубокий слой отношений, названных в философии духовно-практическими, требующими и более высокого уровня рефлексии. Его возникновение связано с ценностным осмыслением самой этой гносеологической ситуации, с выходом за пределы субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой этой жестко очевидной к массовой структуре сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов.

Еще одна линия анализа феномена рефлексии связана с изучением ее форм, которые находятся в соответствии с этапами становления субъективности в целом. Гегель выделял лишь три таких формы: полагающую, сравнивающую, определяющую.

Полагающая рефлексия производит самое первое отличие самости субъекта от его жизнедеятельности в широком спектре ее возможных содержаний. Полагающая рефлексия впервые тотально ощущаемо разграничивает сферы "Я" и "не-Я". При этом "не-Я" есть некоторый позитивный конгломерат событий, определяемых номинативно: это есть "А"; то есть "В"; это есть... "N" (царство полагающей рефлексии - это магия поименований). В свою очередь, само "Я" получает лишь негативные определения, как чистая отрицательность, как не "не-Я".

Полагающая рефлексия производит самое первое высвобождение сознания (как субъективности) из поглощенности его бытием, но в форме связности его в некотором психическом образовании. Сознание свободно от бытия, но не свободно от формы своего освобождения, не свободно в психическом "конструкте" (образе, представлении, пристрастии, действии и др.). Оно лишь следует

(перемещается) из одной поглощающей организованности в другую, но сам переход остается наивным (бессознательным).

Внешнее обнаружение данного перехода как раз и связано со следующей формой рефлексии.

Сравнивающая рефлексия обеспечивает опознание субъектом себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним. Здесь сознание впервые поднимается над каждой конкретно определенной связанностью, над конкретным психологическим образованием. Сознание было связано во внешнем построении, следовательно, оно должно стать свободным и безразличным по отношению к нему, подобно тому, как оно стало свободным и безразличным по отношению к бытию. Теперь определенность явлений сознания может выступить в сравнении как - это есть в "А" и в "В", но также и в "С", и в ... "Н".

Сравнивающая (или рассудочная) рефлексия - наиболее распространенная в современных эмпирических науках; везде, где есть ставшая организованность, везде, где есть сведение многого к одному общему знаменателю, везде, где требуется фиксация наличного бытия - там сравнивающая рефлексия являет себя в постоянном облике - как очевидность. При сравнивающей рефлексии происходит своеобразная инверсия сфер "Я" и "не-Я": все позитивные определения "не-Я" оказываются определителями "Я" (Я знаю это и это - Я знаком с этим; Я - во всем этом!). В свою очередь, "не-Я" истончается до нуля, "не-Я" больше нет - есть только всепоглощающая очевидность, наличность данного (характерная черта полубразованного сознания).

Определяющая рефлексия впервые обнаруживает несовпадение и противоположность "Я" (субъект) и "не-Я" (объект, в том числе - и себя как "не-Я"). При определяющей рефлексии постоянно происходит отчуждение и объективирование законов субъективной деятельности, ее опредмечивание; происходит превращение позитивных определений "Я" в позитивные определения "не-Я" - как независимо от "Я" существующего объекта, сущность которого мне открывается, но противостоит. Происходит превращение "формы деятельности в форму покоящегося свойства или бытия" (К.Маркс).

Субъективно-активные формы деятельности постоянно обнаруживаются как объектная противопоставленность, как "не-Я", само же "Я" приобретает все большую отрицательность, "небытие". Определяющая рефлексия осуществляется в форме понятия, которое выступает и как форма данности некоторой объектности, и как

средство его мысленного воспроизведения. Первый момент позволяет человеку осознать независимое от него существование объекта; второй - есть акт его (объекта, но не себя) понимания. Своеобразие такой ситуации сознания можно выразить следующим образом: "Я - знаю это; и Я - знаю, что знаю это; но! - Я не знаю, что Я в этом!" Обнаружение последнего обстоятельства - есть первый шаг в работе следующей четвертой формы рефлексии.

Отрицание очевидности в своей непосредственной данности, обнаружение несовпадения "Я" со ставшим бытием, постоянное высвобождение из всякой поглощенности есть особая форма рефлексии, и ее можно обозначить как синтезирующую рефлексию.

Синтезирующая рефлексия собирает самоопределившуюся личность среди многого - в одно. Рассекречивая многие структуры "Я" как "не-Я", как чуждое, наведенное, оккупационное - синтезирующая рефлексия обнаруживает в то же время в каждом определенном (и лично мне ценном) "Я" свечение "не-Я", где "Я" оказывается моей реализованной действительностью, а "не-Я" - еще не ставшей, но становящейся действительностью. Проблематизируя любое наличное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает выход "Я" за любые актуальные пределы самого себя; позволяет главное - не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого "Я".

Синтезирующая рефлексия есть первый шаг на пути снятия структурного противостояния субъекта и объекта; объектная реальность теряет свою обособленность и независимость существования от моего сознания. Лишь ассоциированная с "Я" - интегрированная в нем - она получает свою подлинную жизнь и процесс осуществления.

Только теперь, синтезированное "внутреннее Я" (М.Боуэн, 1992) оказывается способным открыть подлинную имманентность человека Миру во всех его измерениях (аксиологических, нравственных, эстетических, научно-теоретических), обнаружить укорененность в нем, а не только пребывание или взаимодействие с ним; а тем самым и вообще выйти за пределы не только самого себя, но и своих отношений с Миром.

В этом своем качестве рефлексия становится трансцендирующей рефлексией (пятая форма), которая по сути есть "расширяющееся сознание" - принципиально не приуроченное к своим явлениям и не редуцируемое к ним. Верхняя граница такой рефлексии, как хорошо видно, имеет своим пределом бесконечность.

Следует заметить, что первые три формы рефлексии (полагающая, сравнивающая, определяющая) основное противоречие человеческой субъективности разрешают частичным образом. Каждая из них формирует свой феноменилистский слой сознания, рационализируемый нами с большим или меньшим успехом. Более того, хотя становление каждой новой формы приводит к эффекту расширения сознания, но ее "энергии" как бы не хватает для превращения акта расширения в непрерывный процесс (в "незатухающую плазму").

С течением времени рефлексия оказывается "на службе" соответствующего феноменилистского слоя, который поглощает сознание как целое, делает его уплощенным, некритичным к своим собственным структурам и образованиям. Например, при нулевой рефлексии мы имеем наивное сознание, поглощенное бытием; при полагающей рефлексии - поглощение чувственно-практическими образованиями (типа: привычек, установок, направленностей); при сравнивающей - поглощение очевидностями (типа: $2 \times 2 = 4$); при определяющей - поглощение новоевропейской рациональностью (вплоть до тезиса, что все должно быть научным, получить благословение от науки на существование). Только синтезирующая и трансцендирующая формы рефлексии разрешают исходное противоречие абсолютным образом; они-то и есть подлинное орудие собственно личностного развития.

Особо важной задачей антропологической психологии и педагогики развития является определение действительных условий и механизмов реализации практических (субъективных, рефлексивных) отношений человека к своей жизни. Однако выход на систематический анализ различных уровней субъективного бытия в онтогенезе предполагает предварительное рассмотрение сложившихся в истории психологии общих методов понимания и объяснения природы человеческой субъективности.

2. Историзм и принцип развития в изучении

психологической реальности человека.

Наиболее адекватной и продуктивной методологической установкой при анализе внутреннего мира человека и его происхождения является и с т о р и з м, исходящий из представления о действительности как становящейся и качественно изменяющейся во времени. Исторический подход к пониманию психологии человека был обоснован и реализован в отечественной психологии П.П.Блонским, Л.С.Выготским, А.Р.Лурия,

Д.Б. Элькониним и др.

Основной смысл исторического подхода к изучению человеческой психологии состоит в необходимости рассмотрения самого человека как целого в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей, т.е. в развитии. Развитие – главный процесс в идеологии историзма.

Понять развитие человека – значит изучить его культурно-историческое становление; его телесный, душевный и духовный облик есть результат длительного исторического развития (и в фило- и в онтогенезе). Логически воспроизвести историю возникновения, основные этапы становления и развития, особенности функционирования родовых способностей человека в контексте его связей и отношений с другими, его включенности в различные общности – это и означает понять подлинную природу человека, его психологию.

Именно поэтому методология историзма имеет особое значение при изучении закономерностей психического развития человека. Историзм позволяет преодолеть как натуралистские, так и социоморфистские представления о природе психологической реальности; исторический подход снимает односторонности природного и общественного способов объяснения структуры, содержания и происхождения внутреннего мира человека.

Эти, достаточно тривиальные, общеметодологические положения, разделяемые большинством психологов самой разной ориентации, поразительным образом не срабатывают, а часто – просто отбрасываются при соотношении категорий "биологическое" и "социальное" в природе человеческой субъективности. До сих пор большая часть теорий психического развития человека и в отечественной, и в зарубежной психологии тяготеют к объяснительным принципам либо одной (биологической) реальности, либо другой (социальной). В лучшем случае отрабатывалась идеология двойной детерминации психического. Наиболее характерен здесь Ж. Пиаже; который утверждал, что всякое психологическое объяснение раньше или позже заканчивается в другой дисциплине, прежде всего – в биологии и логике.

Проблема соотношения биологического и социального в психологии человека предполагает рассмотрение трех реальностей: биологической, социальной и субъективной. Нет ничего нового и спорного в утверждении, что человек – существо природное,

органическое, что его можно рассматривать как биологический организм. Все согласны и с тем, что любой человек является членом того или иного общества, что он напрямую связан с общественно-историческим, культурным опытом человечества. Однако не меньшей объективной реальностью является и субъективность человека, его внутренний мир, имеющий свои специфические реально-практические жизненные функции, свои законы существования и развития.

Сегодня достаточно очевидно, что биологические (физиологические, организменные) факторы сами по себе не определяют хода и результатов общего психического развития, становления человека как личности и индивидуальности. Также очевидно, что и социальная действительность, социокультурные факторы не переходят прямо в содержание психического, в способности субъекта. Человек как субъект не есть простая калька или слепок с общественных условий своего существования. Реально — он всегда предстает как уникальность и неповторимость, и при том — не только как природная, но и как психологическая и духовная уникальность. Аргументированная критика представлений о прямой детерминации психического органическими факторами, их не только безличной, но и вообще не психологический характер была в свое время развернута в работах А.Н.Леонтьева (1983). Не менее аргументированно критиковал С.Д.Рубинштейн (1976) и другую традицию — о социо-культурной детерминации содержания психического, законов развития и функционирования человеческой субъективности.

Это позволяет и нам полагать, что в становлении собственно человеческой реальности биологическое и социальное есть прежде всего условия, предпосылки, из которых человек строит нечто третье — собственную субъективность. И этот процесс, ход становления внутреннего мира имеет свои специфические закономерности, не выводимые прямо из сколь угодно разнообразных предпосылок. И более того, с определенного этапа личностного развития само психологическое может и должно стать особой предпосылкой уже процессов саморазвития человека.

Подобная специфика субъективности остро ставит вопрос о поиске адекватного общенаучного подхода к ее изучению. В психологической науке сегодня с разной степенью успешности сосуществует несколько подходов. В 60-70-х гг. особой популярностью пользовался объектный, системно-структурный метод анализа (см. работы Г.П.Щедровицкого и его последователей). Его особая привлекательность для исследователей была связана с главным принципом этого метода — принципом целостности системных объектов,

который казался наиболее адекватным для изучения сложно-организованных психологических реалий. Воплощение этого подхода в психологии привело к построению многочисленных теорий и концепций структурной организации психологии человека (Н.И.Непомнящая, К.К.Платонов и др.); Однако способ структурно-феноменологического описания достаточно искусственных психологических конструкторов очень скоро обнаружил для многих психологов весьма отдаленное сходство с целостной, живой, изменяющейся во времени системой психического.

Феноменологическое описание устройства объекта схватывает статическое, ставшее его состояние; оно максимально продуктивно при характеристике относительно устойчивого функционирования объекта. Но внутреннее ограничение системно-структурного анализа довольно быстро становится очевидным, когда потребовались достоверные и убедительные ответы на вопрос: Что предшествовало устойчивому функционированию? Каков прогноз поведения объекта в изменившихся обстоятельствах? Подобные вопросы по определению находятся за пределами собственно феноменологического описания.

Не противоположный, но другой подход являют собой процессуально-динамические представления об организации субъективности человека. Этому подходу не чужд системно-структурный анализ, однако главные аспекты здесь ставятся на изучении динамики поведения системы, на определении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений, тем самым пространственно-структурные характеристики психического восполняются динамическими и функциональными характеристиками, что позволило выработать целый ряд новых категорий описания психологической реальности; таких как "механизм", "движущие силы", "интенция", "внутренние противоречия" (ср. знаменитая "борьба мотивов"), "направленность" и др.

С помощью этих категорий структурное представление о психологической реальности превращалось в действующую модель. Такая модель позволяла объяснять конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение человека. Однако эти объяснения ограничивались рамками конкретной ситуации, узким временным интервалом. В этом смысле, объяснительные и предсказательные функции процессуально-динамического подхода были также существенно ограничены.

С этим подходом связано оформление большого класса поведенческо-интеракционистских и мотивационно-динамических теорий. При всем различии сюда могут быть отнесены теории А.Маслоу,

К.Роджерса, К.Левина, Г.Олпорта и др. Прародителем многих из них несомненно является психоанализ З.Фрейда. В отечественной психологии процессуально-динамическая парадигма нашла свое отражение в многочисленных разработках проблемы "мотивов", и "направленности личности" (С.Л.Рубинштейн, Л.И.Божович, Н.И.Непомнящая и др.).

Особое место в психологии субъективности занимает деятельностный подход, успешно разрабатываемый в отечественной психологии (особенно важны здесь работы А.Н.Леонтьева, его учеников и последователей) и получивший сегодня широкое распространение в европейской психологии.

Категория "деятельности" выступила сразу в двух ипостасях: как объяснительный принцип и как метод изучения психологических явлений (см. А.П.Огурцов). В своем первом - философском - значении деятельность оказывается общеродовым способом бытия общественного человека, причем бытия исторически изменяющегося. Но в своем конкретном выражении, как сложившаяся или сформированная индивидуальная деятельность, она оказывается своеобразным двигателем, первопричиной изменений и кардинальных сдвигов в структуре человеческой субъективности. Смена форм деятельности в онтогенезе, в которых участвует индивид, обуславливает изменение его самого, его сознания, всего психического строя человека.

Несомненно деятельностный подход в психологии воплотил в себе достоинства всех других подходов и во многом преодолел их недостатки и ограничения. Категория деятельности объемлет и объективные, и структурные, и функциональные, и динамические представления о характере субъективности. Но главная заслуга этого подхода в том, что именно он ввел (и можно сказать, настоял на таком введении) в арсенал психологической науки методологию историзма и принцип развития в их философски грамотных интерпретациях, и что важно - продемонстрировал блестящие образцы их реализации в конкретных психологических исследованиях. Именно деятельностный подход заложил основы понимания "развития" не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественное преобразование в психологической системе, приводящее к принципиально новому ее строю и способу функционирования.

Хорошая метафора для так понятого развития - это превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку. Здесь есть, конечно, процессы созревания, роста, изменения; однако шаг (акт) развития совершается в точке сдвига, превращения, метаморфозы. Точка перелома, превращения одного в другое и есть ситуации развития. В

этом смысле психология развития может быть понята также как метод описания ситуаций развития человека на всем протяжении его жизни, как метод выявления условий, приводящих к таким ситуациям. Это также определение типа деятельностного функционирования психологической системы, процесса накопления в ней количественных и качественных изменений (их критической массы), реализующихся в шаге развития.

Теперь, с этой высшей точки методологии психологических исследований, следует сделать решительный шаг дальше. Этого требуют по крайней мере два обстоятельства. Во-первых, как это не покажется странным, деятельностный подход не дал принципиального ответа на вопрос: "Ч т о развивается? Что является объектом развития?" В подавляющем числе случаев, предпочитая отвечать на вопросы - "как? и что может получиться?", деятельностный подход демонстрировал, так сказать, "высокие технологии" развивания, но ... заранее полагаемого (ожидаемого или требуемого) результата. Сложилась даже особая идеология формирующего эксперимента, в которой искомые закономерности развития без остатка отождествлялись с той или иной технологией успешного формирования какого-либо психологического свойства или структуры.

Отсюда и второе. Некритическое использование деятельностной методологии в психологии развития породило своеобразный развивательный "демонизм", нашедший свое крайнее выражение у ряда последователей отечественной концепции "позитального формирования", что создавало иллюзию всеислия. Казалось, достаточно подобрать нужную деятельность, правильно организовать ее и можно получить любой результат развивания-формирования (заметим, правда, что хотя и не любой результат, но иногда получалось). В конечном счете, это явилось одной из причин скатывания самой по себе мощной методологии на позиции социоморфизма, в котором всегда не учитывалось, что общий ход развития человеческой субъективности слишком сложен, чтобы свести его к пусть и важному, но одному типу детерминации, ибо в развитии есть и момент неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации, и всегда таинственные "имманентные силы", и силы Провидения, благодаря которым многое в развитии случается "само собой" - помимо и вопреки воле и усилиям "развивателей".

И это тем более странно, что именно деятельностная методология, выросшая из классической немецкой философии, как никто знает, что генетическая логика есть прежде всего логика выведения, а не постулирования ставшего (или - желаемого). С гене-

тической точки зрения, чтобы понять, что е с т ь нечто, и объяснить, как оно возможно, необходимо ответить на главные вопросы: "Из чего, через что и как это нечто развивается?" Поиск ответов именно на эти вопросы жестко определяет постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: "Что развивается?" – и только затем – как? за счет чего? и в каком направлении? I

Таким образом, рассмотренные выше научные подходы к пониманию (и объяснению) психологической реальности человека и ее развития в онтогенезе существенно различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время – и для нас это главное – они взаимодополняют и взаимопологают друг друга (соответственно, по отдельности – все они имеют свои ограничения). Такие предельно общие категории, как – объект развития (что именно развивается?); предпосылки и условия (из чего развивается?); структура объекта (что преобразуется в развитии?); исходные противоречия, механизмы и движущие силы (как осуществляется развитие?); направление, форма и результаты развития (куда и во что нечто развивается?) – были выработаны в разных подходах, но в совокупности своей все они оказываются совершенно необходимыми при реализации принципа развития в психологических исследованиях ². Почему так?

Прежде всего потому, что современное человекознание убедительно показало: развитие человека, его субъективности, всего психологического строя – это одновременно и естественный, и искусственный процесс. В принципе, вполне возможно для естественной составляющей "развития" сохранить традиционное обозначение ее как "процесса", а для искусственной составляющей – ввести специальное ее обозначение как "деятельность развивания".

I В качестве побочного сюжета необходимо отметить, что вопрос: "Как?" – вполне уместен при методологическом анализе способов мышления исследователя (см. работы О.К.Тихомирова, Н.Г.Алексеева и др.), но он не может быть первым при анализе самой изучаемой реальности. В этом смысле, методология есть особая – рефлексивная – ветвь общедействительностного подхода.

² Разумеется, каждая категория, чтобы стать действительным инструментом научного анализа, должна обрести свое конкретное предметное содержание. Но об этом – позже.

Представлений о развитии как процессе и как о деятельности почти достаточно для описания всего континуума исторических изменений человеческой реальности в рамках определенных ценностных оснований, целевых ориентиров и временных интервалов. Совокупность данных представлений позволяет не только говорить о культурно-исторической обусловленности развития субъективности, внутреннего мира человека, а прямо вводить исторический контекст в сам "текст" этого процесса, в его содержание и способ организации.

Иными словами, собственно развитие в данном случае может быть представлено двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Однако необходимо ввести особое - третье - представление "о развитии вообще": развитие - как кардинальное структурное преобразование того, что развивается; как сдвиг, акт, "метаморфоз", скачок в развитии, которые по сути своей не сводимы ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам (ни к временным, ни к целевым детерминантам); а соответственно - не являются ни естественными, ни искусственными формами развития.

Конечно, феномен сдвига, скачка в развитии можно продолжать описывать по схеме "микропроцессоров" или по структуре "микродеятельности" - все более и более уходя в дурную бесконечность. Честнее и целесообразнее признать эти феномены сверх - или внеестественными, иноприродными для человеческой субъективности в ее сугубо историко-культурной развертке. Здесь необходим выход в особую реальность бытия человеческой субъективности, поиск особых детерминант ее становления; и именно отсюда впервые оказывается возможным вести речь о развитии третьего рода, о с а м о р а з в и т и и, т.е. о развитии человеком своей собственной самости. В самом общем виде и на данном этапе анализа субъективности эту особую реальность я обозначаю как духовную реальность.

Неправильно было бы мыслить духовность человека как только содержание высших образцов человеческой культуры. Несомненно, что усвоение этого содержания придает качественное своеобразие и определенность человеческой субъективности, расширяет ее пределы; и тем не менее - загадка самого индивидуального, неповторимо-уникального духа конкретного человека остается. Через предметное содержание даже высших образцов культуры, имеющих общеродовой характер, индивидуальный дух не улавливается. У нас появляется

уверенность, что он есть, но что он есть и как он возможен - остается неизвестным.

Неправильно было бы мыслить духовность также и как новую степень усложнения индивидуальных психических функций и способностей, "как средоточие всех функций сознания, сконцентрированных в единой индивидуальности" (см. "Философская энциклопедия", Т.2, С.82), как более высокий уровень развития всех ранее сложившихся психических структур, как вершину и предельную утонченность душевности.

Новый принцип, окончательно делающий человека человеком, вообще лежит вне всего того, что и с внутренне-психической, и внешне-витальной стороны мы могли бы назвать человеческой жизнедеятельностью. То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей наличной жизни; как таковой, он вообще несводим к "естественной эволюции жизни", а если его к чему-то и можно возвести, то только к высшей основе всех вещей - к той основе, где и сама жизнь является лишь частной ее манифестацией. Если главным в понятии индивидуального духа (а именно он и есть новый принцип бытия человека) сделать особый род знаний, особый способ существования, которые может дать только он, то тогда основным определением "духовности" в нас оказывается личная независимость от всего органического (телесного) и неорганического (обыденного), свобода от принуждения и давления всего, что относится к "жизни", в том числе и от "душевных структур", ее влечений, пристрастий и прельщений. Ибо только духу человека доступна свобода, ему подобает свобода. Он имеет дар - вывести себя внутренне из любого жизненного содержания, противопоставить его себе, оценить его, избрать его или отвергнуть (см. И. А. Ильин, 1993).

Духовное бытие, таким образом, начинается и существует там, где начинается освобождение человека от всякой поглощенности, от оккупации чужой и, главное, - своей собственной самости. Свобода поэтому есть модальное (фактически-инструментальное), а не предметно-содержательное определение духовного бытия человека; она есть сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому само духовное бытие определимо и описуемо лишь в его значении для нас (что есть подлинно главное и ценнейшее в нашей жизни) и в его действии на нас (за что стоит бороться и умереть); ведь то, что не стоит смерти, то - с духовной точки зрения - не стоит и жизни.

Пафос нашей работы о духовном измерении субъективной реальности связан с обнаружением принципиальной недостаточности чисто объективистских представлений о "развитии". С определенного момента и при определенных условиях необходимо вводить представление о само-развитии субъективности, о путях ее не-внешнего достраивания и дооформления.

3. Со-бытийная общность как объект и

источник развития субъективности

Ранее уже отмечалось, что генетическая логика однозначно постулирует: то, что развивается и то, во что нечто развивается, не конгруэнтны друг другу, при наложении не совпадают; в своей реальности не совпадают они ни по материалу, ни по структуре, ни по способу бытия. Тем более они не могут совпадать при теоретическом воспроизведении этого хода - становления, функционирования, преобразования развивающегося субъекта, и наконец - возникновения того, что собственно и было предметом исходного интереса. Помимо прочего, это означает также, что "объект развития" не очевиден (как не очевиден всякий теоретический объект изучения, что убедительно было продемонстрировано в системно-структурных исследованиях). Он вообще не существует естественно в своей законченной, ставшей или жестко определенной форме. В нашем случае он скорее существует как некая общая тенденция, как принципиальный момент общей жизнедеятельности человека (что на языке категорий и обозначается как "предпосылки развития"), из "материала" которых он специально конструируется. Но как? Каковы основы построения именно такой, а не иной конструкции?

В своих ответах необходимо совершить достаточно непростое преодоление укоренившейся в нас естественно-научной установки на то, что изучаемые явления вполне могут быть описаны в логике причинно-следственных отношений. Это давно не очевидно даже для природных объектов, при изучении же человеческой реальности необходимо специально вводить и постоянно учитывать еще два типа детерминации: целевую и ценностную. Только в этих трех координатах появляется действительная возможность вполне адекватно реконструировать ход развития некоторого явления, а тем самым - и впервые понимать его. Эти три детерминанты (при соответствующей их содержательной интерпретации) и конституируют искомым нами объект - как исходный пункт, основу и источник развития. Именно теперь

встает особая исследовательская задача определения (а точнее - конструирования) такого объекта развития, где исходные предпосылки и условия "сращены" друг с другом и составляют подлинную ситуацию развития, отвечающую требованиям всех трех типов детерминант.

Понятие "ситуация развития" требует особого рассмотрения. Прежде всего, совершенно недостаточно (а фактически - ошибочно) представление только о "социальной ситуации" - а почему не "биологической", "природной", "исторической" и др.? Социальное - есть лишь одна из предпосылок - и не более. Также не достаточным является и традиционное понимание "ситуации", как той или иной совокупности отношений субъекта с окружающим миром, значимых с точки зрения жизни, развития деятельности (К.Левин); такое понимание слишком абстрактно. При таком понимании - это всего лишь обстановка, характеризующаяся беспредметными, формальными отношениями - совокупностью пристрастий, притяжений, влечений, побудителей, валентностей и др. Перспективным, но недостаточно проработанным оказывается и представление "ситуации", как задачи, данной в системе отношений (как производной второго порядка; первый - это цель, данная в условиях). Здесь прежде всего акцент на задаче, а отношения ситуативны - все та же "обстановка".

В контексте проблем развития для понимания "ситуации" принципиально важно наличие со-участников - как полюсов напряжения, задающих ее целостность. Ситуация развития, таким образом, это не объектное обстояние, "положение вещей" (даже как совокупность абстрактных отношений и взаимодействий) - безотносительное к состоянию субъектов, но и не само это состояние (психобиологический антураж). Прежде всего - это единство, живое бытие одного для другого. Само же обстояние - есть предметное воплощение их единства, которое еще требует своей психологической интерпретации. Иными словами, в самом общем виде, ситуация развития - это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации.

При содержательном описании того "пространства", где совершается развитие, недостаточно учитывается одно фундаментальное обстоятельство (вернее - на него постоянно указывается, но оно не становится предметом специального анализа): ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных (а не просто - абстрактно-общественных), живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально - с матерью, затем - с близкими,

впоследствии - с дальними). Усиливая эту мысль, можно вообще постулировать: нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими, он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, физиологических, психологических, социальных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют подлинную ситуацию развития, образуют искомое единство исходных предпосылок развития. Ребенок рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а - в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания. Своим рождением он поляризует это поле, преобразует жизнедеятельность взрослых в способ ("орган") своего существования.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу самим фактом своим указывают на то, что взрослый для ребенка (вообще - один человек для другого) не просто одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей), а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека.

Хайдеггер однажды заметил, что человек есть не только бытие - в мире (das-Sein-Welt), но что он, главным образом, есть бытие-с-другими (Mit-Sein). Общительность, общность являются сущностным атрибутом человека. Он по самой своей природе есть бытие для других. Проблема общности поэтому не только социальная или историческая; она при более глубоком рассмотрении является глубинно экзистенциальной проблемой. Так, родовая общность устанавливается уже с первых дней появления человека на свет; а его действительное развитие как раз и связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые человек проходит на своем жизненном пути. Подлинная, бытийная общность предполагает, несмотря на препятствия и "непрозрачность" другого, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и ТЫ, и МЫ.

Первоначально исходная субъективность ребенка есть просто другой, отличный от него субъект. Таково, например, по словам Гегеля, "в непосредственном существовании отношение ребенка в утробе матери - отношение, не являющееся ни чисто телесным, ни чисто духовным, но психическим, - отношение души. Это два индивидуума, но в еще нерасторгнутом единстве; один еще не является самостью, не есть нечто непроницаемое, но нечто не способное к противодействию, другой есть субъект этого единства, единичная самость обоих. "М а т ь е с т ь г е н и й р е б е н к а " (Т.3;С.132 разрядка моя - В.С.). В этих словах нам важно особо подчеркнуть факт изначального психосоматического единства, глубоко укорененного в природе двух существ, вмещающего в себя огромное число разнообразных связей.

Новым, что возникает в период новорожденности, является - по словам Л.С.Выготского - то, что жизнь младенца становится индивидуальным существованием; жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена в социальную жизнь окружающих ребенка людей.

Эту уникальную, внутренне противоречивую живую общность двух людей мы обозначаем как с о - б ы т и е . Оно и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, "функциональные органы" субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно "встать в отношение" к своей жизнедеятельности. Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно, сам ход развития в таком случае состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия с другими формами - более сложными и более высокого уровня развития.

Факт рождения есть скачок в развитии, главной особенностью которого является начало процесса обособления. Однако здесь происходит и противоположно направленный процесс. Ребенок еще очень долгое время находится в системе устойчивых непосредственных связей со взрослым; но главное - многое из их совместной жизнедеятельности направлено как раз на восстановление прерванных связей или на порождение новых, обеспечивающих новую форму единства. Этот противоположный обособлению процесс можно обозначить как отождествление. В ходе обособления происходит преобразование связей в отношения, что в принципе является фундаментальным условием становления индивидуальности; в процессе отождествления - восстановление и порождение связей, что

фактически лежит в основе приобщения к обще-человеческим формам культуры. Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности, есть общий механизм этого развития. Выработка новых средств в одном процессе становится предпосылкой разворачивания другого, и наоборот; важно, что пока свершается развитие, исходное противоречие не может разрешиться конечным образом.

Изначально процесс развития субъективности осуществляется в общественно заданных формах обучения и воспитания, или - в общественно заданном способе образования (становления) индивида культурно-историческим субъектом; причем, само развитие и не тождественно обучению и воспитанию, и не параллельно им. Тот или иной тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результатируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу. В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности; в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность. Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации и символизации, которые оказываются для него своеобразной матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии.

В свою очередь, ребенок входит в со-бытие (вначале) своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать - предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым - максимально несвободным (еще некому быть свободным), "жертвой" внешней и внутренней стимуляции, "чистой" потенциальностью (даже "тело" еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания "чистой" потенциальности в точку (обретения души), с которой только и возможно авторство и универсальность само-развития. Собственно говоря, во встрече пластичной органичности и действенной программы, в со-бытии ребенка и других и происходит обретение индивидуальных способностей (как содержаний индивидуальной психики) и сменяющихся форм общности, обретение все большей свободы от своей незаданности

и все большей свободы для своей собственной определенности и укорененности в человеческом сообществе.

Определение объекта развития (со-бытийная общность), его структуры (связи и отношения между участниками со-бытия), предпосылок и условий развития субъективности (природная основа и общественные источники), его основного противоречия (обособление - отождествление), вектора развития (обретение все большей самостоятельности) позволяет поставить вопрос о конкретных механизмах становления субъективности, ее формах и усложняющемся содержании - как результатах развития.

В самом общем виде эти механизмы должны быть таковы, чтобы они удерживали и воспроизводили исходное противоречивое тождество, а при своем функционировании постоянно раздваивали его на противоположности. Одним из таких, наиболее фундаментальных механизмов является п о д р а ж а н и е (включая сюда различные формы импринтинга, идентификации, телесного уподобления и бессознательной имитации). Важно учитывать, что подражание - по аналогии с известной мыслью Н.А.Бернштейна - это "повторение без повторения", встречное поведение (улыбка на улыбку, голос на голос, жест на жест и т.д.), поведение одного для другого. причем взаимно: ребенка для взрослого и взрослого для ребенка. Очень часто своей позой, голосом, движением ребенок как бы навязывает другому форму своей "самости", которую взрослый либо элиминирует, либо воспроизводит, держит перед ним как "предмет"; но и, наоборот, подражая поведению взрослого, ребенок в "фактуре" своих действий воспроизводит ее и "обращается" ею к взрослому. Так, взаимоподражанием они оказываются в со-бытии, в совместной жизнедеятельности; соответственно, и подражание в этом случае не есть формальное копирование, а проигрывание и репрезентация в материальных актах (эхопраксия и эхолалия) и в актах действительного символизма (мимика и пантомимика) соответствующих способов их взаимного обращения друг к другу; сами эти способы становятся своеобразным "словом" со-бытия, обеспечивающим их взаимопонимание.

Подражание всегда удваивает любую жизненную форму, делает не тем же, но таким же, так как реализует удваиваемую форму на другом материале (в другой телесности); эти формы не конгруэнтны (при наложении не совпадают), но изоморфны (обнаруживают тождество структур). За счет удвоения подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия во вполне определенном и общем для них содержании. Существенно, что это совместное содержание ни в целом, ни по частям не принадлежит ни одному из них в отдельности;

нельзя "уйти" из со-бытия со своей частью - целое сразу же рассыпается. Это двоящее содержание и есть то, что обычно обозначают как интериндивидуальное. В реальном общении взрослого и ребенка "судьба" подражательных форм может сложиться различно: некоторые из них ценностно поддерживаются взрослым (его акцентацией, оценкой, встречным подражанием), становясь ритуализированными системами действий (типа аккуратности, чистоплотности, этикетного поведения и т.п.); другие, не получив соответствующей поддержки, могут либо отмереть, либо приобрести неосознаваемый характер привычек, идiosинкразий, защитных действий и др.

Становление же интраиндивидуального возможно лишь в случае раздвоения со-бытия, превращения одной из форм в некоторую отложившуюся способность, принадлежащую уже кому-то одному, способную реализовать новое отношение к новому единству. В таком случае должен существовать особый механизм (для подражания это невозможно, так как оно направлено на связывание); искомым механизмом может быть только рефлексия, которая по самому своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, автоматически текущего процесса или состояния. Именно рефлексия, по словам С.Л.Рубинштейна, есть то, что обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. Таким образом, сопряженная работа двух механизмов приводит к тому, что результаты подражания - как способа внешнего отношения и жизнедеятельности в целом (к со-бытию) - рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни. Как это возможно?

Так, естественно удваивая жизнедеятельность друг друга, подражание конституирует со-бытие взрослого и ребенка, формы поведения которых взаимоотображаются, но рефлексией эта "двойственность" преобразуется и закрепляется как их раздвоенность, как их иновыражение друг друга. Для возникновения и существования рефлексии "зеркальности" отображения далеко недостаточно. Подражательность сама по себе натуральна, и потому то, чему подражается, и результат подражания принадлежит не только субъектам, но и со-бытию; необходимо нечто третье, способное различить и противопоставить (располосовать) образ и прообраз.

Фундаментальными условиями начала рефлексии является, во-первых, прекращение натуральности подражательной формы, полная остановка того процесса, который ее порождает (например, прямым

запретом, препятствием, неспособностью, непониманием и др.), во-вторых, фиксация того, что прекратилось в некоторой образцовой форме (например, "так было - так надо", "так можно - так нельзя, "так хорошо - так плохо" и др.). Очевидно, что уже этих условий вполне достаточно для первичного различения (раздвоения) субъектом "себя" и своего действия (подробнее см. Н.Г.Алексеев, 1983).

Собственно, в этой раздвоенности и образуется то "пространство", где возникают действительные отношения - как воплотившие в себе самый принцип раздвоения (В.П.Иванов) - между двумя целостными формами жизни, приводящие к их обособлению. В этом "зазоре" длящегося опыта (В.П.Зинченко, М.К.Мамардашвили) как раз и возникают "функциональные органы отношения к различным условиям самого бытия (своего, других). В силу того, что эти органы складываются не "в уме" и не "на словах", а в реальном пространстве со-бытия (в системе связей ребенка и взрослого), они с самого начала носят чувственно-практический и во многом телесно-выраженный характер.

Теперь можно более определенно ставить вопрос о формах и содержании становящегося внутреннего мира ребенка в онтогенезе. Как уже отмечалось, индивид не имеет врожденных органов обособления и отношения (как условий становления субъективности), но тем не менее сами эти отношения существуют изначально, только "субъектом" их оказывается не индивид в своей изолированности, а само со-бытие, живое единство ребенка и взрослого в их отношении к остальному миру и к своей совместности в том числе. Чтобы последнее стало возможным, с самого начала решается сугубо практическая задача по координации (со-организации) двух индивидуальных существований. В частности, должен осуществиться первичный синтез телесной целостности ребенка, который находит свое прямое выражение в так называемом "комплексе оживления" (М.И. Лисина). "Оживление" необходимо понимать буквально: программа действий взрослого обычно такова, что уже с первых дней начинают складываться целостные функциональные системы поведения ребенка (пищевое и вестибулярное сосредоточение, зрительные, слуховые и моторные координации, реакции на время, на телесный дискомфорт и др.), которые взрослый "прочитывает" уже не только в семантике "органических потребностей", но прежде всего - в семантике общения и отношений. О том, что произошло "очеловечивание" ребенка, взрослый судит по его улыбке (была гримаса), плачу (был крик), гулению и др. Именно с этого момента взрослый особым образом семантизирует пространство со-бытия, обнаруживая в ребенке тот адресат, к которому возможно личное обращение; складывается особая

форма совместности - ситуативно-личностное общение (М.И. Лисина, 1981).

Доречевое развитие ребенка знаменательно тем, что здесь прежде всего формируются перцептивно-динамические и валентные (побудительно-притягательные) "функциональные органы", лежащие в основе чувственности.

Основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет и др.), а также энерго-динамические и валентные содержания взаимосвязей возникают так рано и оказываются такими практическими ориентирами в сфере людей и вещей, что впоследствии они очень редко и в исключительных обстоятельствах становятся предметом рефлексивного сознания. Несомненно, что задолго до всякой концептуализации и персонификации внутреннего мира чувственность уже реально включена в тот "слой" со-бытия, где еще нет нужды сознать себя действующим, чтобы действовать.

Итак, сфера чувственности, а точнее - чувственно-практический опыт, включающий в себя особые сложные образования типа установок, потребностей, устойчивых схем поведения, соорганизованных движений, и есть та первая форма и то первое содержание внутреннего мира человека, которые еще не знают субъект-объектного противопоставления. Здесь формулой сознания является "пра-мы" (Л.С. Выготский), прообраз деятельности - "живое движение" (Н.А. Берштейн), формой общения - сопричастность (Леви-Брюль).

Кардинальное приобретение данной ступени развития - это подлинный синтез человеческого тела - его "оживление" в сенсорных, двигательных, общительных, созидательных измерениях. Очевидно, что впереди - бесконечное множество телесных изменений, однако сам принцип человеческого тела (своеобразная форма субъективности) оформляется именно здесь; именно он и обеспечивает телесно-чувственную достоверность мира и практическую неопровержимость миро- и самоощущения.

Два эпохальных события раннего детства стоят в начале новой ступени развития внутреннего мира человека, в начале его самоопределения и субъективации - это прямохождение и речь. Посредством первого человек "снимает внеположенность частей пространства и сам находит для себя свое место"; посредством второго - делается способным "достигать сознания собственной всеобщности, способным высказывать свое собственное "я" (Гегель. Т. 3, С. 91).

Прямохождение обеспечивает то, что ребенок попадает в ту же систему координат, в то же динамическое пространство (теперь четырехмерное), где уже находится взрослый; соответственно, он

впервые начинает видеть другого в действии (а не просто в движении), так как впервые оказывается способным действовать сам. Существенно, что только с этого момента можно впервые говорить о предметных действиях в собственном смысле слова. Речь, в самом общем смысле, освобождает ребенка из погруженности его в событие и делает возможной способность постигать собственное "Я".

Нужно сказать, что речь, являясь первой натуральной практикой сознания на пути движения к самосознанию, раз возникнув, тепеь всегда противопоставляет слово всему остальному; через слово субъективность впервые становится для себя самой п р е д м е т о м.

Первичные дифференциации в прасознании ребенка и его структурирование обусловлены тем важным обстоятельством, что многие из ранее сложившихся функциональных органов субъективности становятся предметом аффективно-оценочной речи взрослого, которая фиксирует их как особые ценностно-значимые для всех. При всем разнообразии ценностных суждений взрослого, они так или иначе имеют преобладающий вектор: на подчеркивание единства ("какие мы молодцы"), на личностные особенности ребенка ("умный, ловкий"), на качество его действий ("правильно, красиво"), на свойства и функции предмета. Тем самым из контекста всех совершаемых ребенком действий выделяется круг "типично поощряемых", которые становятся содержанием одной из первых структур самосознания - "я" как субъект действия". Более того, речь и действия ребенка, ориентированные на взрослого, создают и закрепляют множественные точки идентификации, точки самоидентичности и самодоверности. Происходит подлинное одушевление жизнедеятельности ребенка (феноменально выражаемое, как "Я сам!"); возникает и специфическая форма целостного сознания - "мы-они", где "мы" и есть субъектность ребенка (совпадающая с границами группового сознания), а "они" - потенциальная объектность.

Способность самостоятельного передвижения и постижения своего "я" есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка. Именно с этого момента можно говорить о подражании в его традиционном смысле. В стихии речевого общения начинается процесс быстрой специализации и дифференциации подражательных действий: а) на собственно орудийные, обеспечивающие непосредственное включение ребенка в совместную деятельность со взрослым (самообслуживание, быт) и квази-орудийные (игровые, символические), обеспечивающие включение его в жизнедеятельность взрослого (в сферу профессиональных занятий, социальных отношений); б) на собственно предметные (чувственно-практические), реализующие самодеятельность

ребенка в материальной предметности и квазипредметные (познавательные, речевые, умственные), реализующие самодеятельность ребенка в идеальной предметности. Таким образом, носителем и реализатором субъектности является множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий, которые становятся содержанием и основой становления с у б ъ е к т а - его самостоятельной деятельности, его собственного сознания, его собственных отношений.

Дальнейшее развитие субъектности ребенка связано с выделением его из непосредственного семейного окружения, с расширением круга общения, что, как отмечал Б.Г. Ананьев (1948), является главным условием этого развития. Символическое освоение социального мира ближайших взрослых (их интересов, норм, действий) осуществляется в сюжетно-ролевых играх, которые реализуют функцию синтеза "я" и ассимиляции реальности как устойчивого миропредставления.

По аналогии с первой ступенью развития здесь складывается "принцип души" - как субъекта без предикатов, как распорядителя и реализатора собственного поведения.

На границе дошкольного и школьного возраста происходит отчетливо выраженная персонализация различных деятельностных структур субъектности, происходит превращение наиболее характерных из них для данного ребенка в содержание его представлений о себе (образ "я", самооценка и др.). Но в реальной жизнедеятельности ребенок постоянно сталкивается с самим собой как с "не знающим", "не могущим", "не видящим", "не понимающим" (столкновение, которое к тому же фиксируется другими: "Ты не прав! Так нельзя!

Ты еще маленький!" и др. Сравнение своего поведения с поведением взрослого, которое является "эталонным", постоянно обнаруживает для ребенка его само-недостаточность.

Несовпадение "я" (как субъекта умений и переживаний), соответствующего условиям со-бытия, и "я", не соответствующего ему (не умерший, не знающий и др.), обнаруживается теперь не между "мы" и "они", а в собственном представлении о себе. Соответственно, такое несовпадение не может быть уже "проиграно" в игре, но должно быть понято как выделенность и определенность себя среди других людей (возникает особая форма сознания "я - вы"). С этого момента ребенок начинает становиться личностью - точкой средоточия различных общностей и обособления от них. Начинается процесс самоограничения (уточнения границ самоидентичности внутри со-бытия); процесс бурного осознания "Я - не Я", своих желаний, целей, мотивов, способностей, личностных

качеств. Наиболее остро этот процесс протекает в подростковом возрасте, что проявляется в стремлении ребенка проявить себя в таких качествах, которые он сам считает ценными, поставив под сомнение систему внешних требований. Принцип личности, который складывается на данной ступени развития, является фундаментальной предпосылкой становления подлинно индивидуального духа человека. Этот момент столь важен в развитии субъективной реальности, что имеет смысл остановиться на нем специально.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные стороны, но и уровни человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как личностное (целостное), индивидуальное (единично-уникальное) и универсальное (родовое) бытие человека. Они являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом. Их предпосылкой, основой является душевная жизнь человека, его субъектность. Многообразные душевные способности, механизмы душевной жизни выступают органами становления и способами реализации духовности человека, где и сами эти способности продолжают совершенствоваться и утончаться.

Иными словами, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности - освоение норм и способов человеческой деятельности, правил и максим общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей - есть предпосылка и пред-история становления индивидуального духа человека. Это та основа, площадь опоры, на которой начинает осуществляться конвергенция (сворачивание в точку) всей предшествующей психологической организации человека. И понятно почему.

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир, и в этом смысле - непосредственно очевидная реальность. Однако в этой своей непосредственности и очевидности душевная жизнь все же не есть окончательная, в самой себе завершенная, полноценная реальность. Иллюстрацией здесь могут быть знаменитые переживания подросткового и юношеского кризисов, которые связаны с обнаружением того, что в собственном "Я" - ничего собственного нет, а есть только присвоенное из внешней культуры; что в пределах собственной жизни - собственного смысла нет (есть лишь окружающие чужие смыслы). Кризис идентичности, аутентичности - и есть симптом безосновности, незавершенности, своеобразной призрачности собственной самости, который

настоятельно, остро требует выхода (трансцендирования) души за свои собственные пределы, в иное, укореняющее ее.

Этот выход – есть вопрос о цели и смысле. Понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит не просто констатировать ее фактическое наличие: "Я есмь такой-то и такой-то", и не просто волевым напором утвердить ее в мире людей и вещей: "Я сам!"; а прежде всего – усмотреть ее идеальную, самоценную, очевидно осмысленную необходимость бытия. Трансцендирование к этому смыслу, его открытие нам – это и есть то, что мы переживаем как "дух" или "духовную реальность", и без чего, по существу, не может обойтись наше субъективное непосредственное самобытие, наша самость.

Самость (субъективность) человека стоит, таким образом, всегда на пороге между душевным и духовным бытием; самость есть место, где духовное (значимое в самом себе бытие) проникает в душу. На этом основана таинственная способность человека – "единственный подлинный признак, отличающий его от животного, – соблюдать дистанцию в отношении самого себя, привлекать свою непосредственную самость на суд высшей инстанции, оценивать и судить ее и все ее цели"¹.

На этой способности (ранее мы обозначали ее как рефлексию) конституируется та реальность, которую можно назвать в точном смысле этого слова личностью. "Личность есть самость, как она стоит перед лицом высших, духовных, объективно-значимых сил и вместе с тем проникнута ими и их представляет, – начало сверхприродного, сверхестественного бытия, как оно обнаруживается в самом непосредственном самобытии"².

Эту высшую инстанцию самости (все еще – самости!) – личность – имеет каждый человек и во всяком своем духовном состоянии. На этой ступени духовного развития формулой бытия для самого человека, а главное – для Другого, становится: "Я – лично!", ибо личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя. Именно личность – есть то, что составляет подлинное единство нашей душевной жизни, ее субстанциональную и вполне определенную форму.

Тайна человека как личности, делающая его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным, заключается в главной способности подлинной личности – рефлексивировать саму себя, возвышаться над собой, быть "по ту

¹ Франк С. Л. Соч. М., 1990. С. 408 (подчеркнуто автором – В. С.)

² Там же. С. 409 (подчеркнуто автором – В. С.)

сторону самой себя", по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей фактической общей природы. Работа, культивирование этой способности и поднимает, вводит человека на следующую ступень духовного бытия - на ступень индивидуальности.

Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном, авторском "прочтении" социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного ("необщего") лица, в следовании голосу собственной совести. Индивидуализация душевной жизни есть кардинальная и глубочайшая инверсия (обращение) индивидуального духа, пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, которая зачастую складывалась не по воле и по неведению самого человека.

В свете высших смыслов и высших ценностей (убеждений, верований, жизненных принципов) любой фрагмент своей самости, любая душевная способность проходят испытание на подлинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего "Я" человека.

Индивидуализация бытия человека, трансцендирование во-внутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и высвечивание ее - есть условие встречи с бесконечностью духовного царства, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное "Я", образуется действительно полное, свободное "бытие-у-самого-себя". Здесь речь уже идет не о свободе чистой непосредственности (фактически известной и животным), которая на самом деле оккупирует нашу самость; и не о свободе самоопределения, которое всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит - и несвободу; а об истинном, окончательном освобождении, где даже предельная индивидуальность "жертвует" своей уникальной единичностью и лишь становится причастной бесконечному Универсальному Со-бытию. Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма.

Тайна субъективности человека (как личности и индивидуальности), таким образом, окончательно раскрывается в его универсальности. Ибо вселенское и бесконечное с максимальной адекватностью получают свое выражение в точке - с ее единственностью и абсолютным своеобразием; как и наоборот: лишь то, что может быть признано истинно личным "бытием-для-себя", может воспринять и выразить бесконечное со-бытие.

Предложенная концептуальная модель становления и развития субъективной реальности в онтогенезе позволяет (при своей

конкретизации) выявить подлинные движущие силы и конкретные противоречия общего психического развития человека, определяющие движение в сторону повышения ранга субъективности на каждом возрастном этапе, на каждой новой ступени развития. В самом первом приближении субъективность есть интегративная и в тоже время внутренне существенная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своей онтогенетической (биографической) развертке открывается как становящаяся иерархия способов (а соответственно – и жизненных содержаний) самоопределения человека в мире и в самом себе.

Вполне очевидны и те сферы человеческой реальности, из которых черпаются собственно предметные содержания того или иного способа: телесность – как сфера психосоматической реальности; одушевленность (самость) – как сфера психосоциальной реальности; персональность – как сфера социокультурной реальности; индивидуальность – как сфера духовнопрактической реальности; универсальность – как сфера высшей реальности бытия человека.

Здесь, как нельзя более, уместной является замечательная мысль М.К. Мамардашвили о том, что человек, в принципе, – это искусственное существо; рождаемое не природой, а саморождаемое через множество культурно изобретенных "устройств" – ритуалы, мифы, религии и др. Последнее – не представления о мире и не теории мира, а прежде всего способ конструирования человеческой реальности из природного, биологического материала¹.

Основой и источником разных способов самоопределения, как мы пытались показать, является со-бытийная общность – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека. Именно понимание субъективности как результата развития со-бытийности позволяет нам сделать решительный шаг в сторону построения практико-ориентированной психологии и науко-ориентированной педагогики, могущих стать основой проектирования и реализации действительно развивающих систем образования.

¹ См. Мамардашвили М.К. Светлая поляна мысли / Учительская газета, N 10-11 от 17.3.92 г.

4. Возраст как единица проектирования развивающего образования

Своеобразным эпиграфом к последующему анализу могут служить слова Л.С.Выготского, высказанные около 60 лет назад и не потерявшие своего значения по сей день: Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики" (Т.4;С.260).

Ключевое значение понятия возраста как психолого-педагогической категории становится очевидным именно сейчас, при настоятельном требовании перестройки сферы образования, придания ему развивающего характера. Не меньшее значение имеет эта категория и для практико-ориентированной педагогической науки, которая уже не может удовлетвориться чистым исследованием отдельных психолого-педагогических феноменов; она неизбежно должна становиться комплексной, более того - проектной, поскольку связана с построением сложных синтетических объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, программы и технологии непрерывного образования в течение всей жизни человека, экспертные системы оценок и средства контроля его эффективности.

Издвеле образование (в широком смысле этого слова и при многообразии его форм) было своеобразным медиатором, механизмом связывания некоторой общности людей и способа их жизни нацело; подрастающие поколения средствами образования включались в уже существующую общность и становились носителями определенного образа жизни; в образовании осуществлялись вопросы их приобщения и обособления, формирования тех способностей, которые поддерживали и сохраняли норму жизни во времени. В традиционных обществах подобное положение можно наблюдать и сегодня. Принципиально иную историческую ситуацию мы переживаем сейчас. Самое очевидное, наблюдаемое повсеместно, - это множество разрывов в ткани нашей общественной жизни: разрывы между политическими процессами и структурами власти, формами культуры и экономическим укладом, между формальными организациями и неформальными движениями, наличными потребностями и историческими перспективами развития. Иными словами, в меняющемся мире, закономерно порождающем многообразные разрывы и противоречия общественной жизни, сложившаяся система образования уже не может сама по себе,

естественно-эволюционным путем, преодолевать или сшивать эти разрывы; более того – сегодня она хронически опаздывает, оказывается в роли догоняющей саму изменяющуюся жизнь.

Главная болевая точка современного образования – это разрушенные между поколениями связи, отчуждение и противостояние в семье, в школе, в общем месте жительства (особенно в крупных городах); это отсутствие жизнеспособных общностей людей, неоформленность социальных, культурных, национальных, образовательных, а теперь уже – и производственных ценностей и смыслов; это также и культурная неоформленность сверстничества, стихийное образование возрастных когорт, которые в подростково-молодежной среде приобретают деструктивный характер.

Отсюда и главная проектная задача образования – создание пространства совместной жизнедеятельности и встреч всех возрастных когорт, определение целей совместной (в подлинном смысле – общественной) жизни, через соучастие в которой и происходит образование человека. Ведь образование и есть, прежде всего, история и путь становления "собственно человеческого в человеке" во всех его дарах и обретениях, и в то же время – способ утверждения каждым собственного образа, своего лица. В этом общем смысле образование решает три свои главные задачи:

1. Формирует осмысленные уклады жизни и деятельности людей в определенном культурно-историческом пространстве и укореняет в них человека, преодолевая его сегодняшнюю без-родность;

2. Выращивает жизнеспособные человеческие общности, не оставляющие человека бес-призорным;

3. Культивирует встречи поколений в их самоценных образах и формах жизни, не допускающих эгоцентричной капризности между людьми и хамского релятивизма внутри культуры.

Этот новый образ образования требует пересмотра наших традиционных представлений о нем. Прежде всего, образование не есть социальный тренинг и о-культуривание "сырой" человеческой природы, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления. Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель нового образования – это действительное развитие общих родовых способностей человека, обретение им универсальных способов деятельности и мышления (А.С.Арсеньев, Г.С.Батищев, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, Ф.Т.Михайлов и др.). Именно поэтому, в своей всеобщей форме (как принцип) идея развития – узловой пункт всей

идеологии перестраивающегося образования. Три основные грани этой идеи: постоянное развитие самого образования (его содержания, форм, методов, способов организации); становление образования как пространства, сферы развития личности (ее способности к универсальному саморазвитию); превращение образования в ведущий фактор развития общества (прежде всего - в средство реанимации и придания жизнестойкости многообразным формам человеческих общностей).

Образование как целокупность множества форм обучения и формирования, социализации и взросления может выступить одним из основополагающих факторов экономического и социального прогресса, духовного обновления мира человека; важнейшим условием динамичности, ускорения преобразовательных процессов в различных сферах общественной жизни; мощным инструментом становления общества - как общества прежде всего образовательного, в котором сам процесс образования станет лично значимым, а образованность - общественной ценностью и национальным достоянием.

Возможно ли это? Да, возможно, если мы откажемся от такого понимания образования, как "социальное научение отдельных индивидов", как воспроизводство социальных функционеров, адаптированных к сложившейся и окаменевшей социальности.

Подобное понимание образования ставит вопрос о направленном вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных научных исследований; ставит вопрос о поиске особых способов работы не только и не столько для образования, сколько с самим образованием: его институтами, процессами и участниками; а говоря более определенно - решать задачу перевода всей системы образования из режима функционирования и обслуживания сложившейся социально-экономической системы (например, по производству рабочей силы) в режим развития самого человека и производства новых форм общественной жизни. Только в этом случае возможно вернуть образованию его историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни, целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь - детско-взрослой общности, которая по сути есть объект и развития, и развивающего образования.

Перед возрастной, социальной, педагогической психологией и рядом других наук все это ставит задачу целенаправленного культивирования поливозрастных человеческих объединений и задачу построения нормативных моделей развития человека в рамках этих

объединений. Надо заметить, что слово "норма" в психологии и педагогике используется не в общеупотребительном смысле. В психологии развития "норма" – это не обычный, устоявшийся, обязательный для всех порядок вещей или тип поведения, а такой образ жизни, в котором могут реализовываться высшие, предельные возможности человека. Иными словами, "норма" – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога эти условия определить. Речь, таким образом, должна идти об исторически новом типе образования; образовании, целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческих общностей, обеспечивающих человеку способность быть подлинным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, а соответственно – и субъектом исторической жизнедеятельности и собственного развития.

Особой проблемой в данном случае оказывается поиск ответа на два взаимосвязанных вопроса: Что развивается в образовании? И что образуется в развитии? Иными словами, эти две реалии уже невозможно полноценно исследовать по отдельности. Сложность же заключается в том, что каждая из них имеет специфические средства своего описания. Так, если развитие в абстрактном выражении есть естественно-образный процесс, разворачивающийся во времени и определяемый временными категориями и категориями движения, то образование есть специально конструируемая (искусственная) деятельность, структура которой определяется типом средств реализации. Понятно поэтому, что если брать их в непротиворечивом отношении, как некоторую целостность, имеющую своими проекциями два вышеназванных вопроса, то необходима особая философско-методологическая работа по выявлению средств "третьего" рода (см. работы М.К.Мамардашвили); средств – посредников, обеспечивающих нормальный мыследеятельностный переход из одной реальности в другую.

Фактически данная работа и есть попытка развернутого ответа на вышеставленные вопросы однако уже сейчас возможен и предварительный ответ. Сама возможность становления развивающего образования впервые возникает при встрече и многообразных формах сотрудничества возрастных когорт – младших, старших, взрослых, старых; именно здесь выявляются новые содержательные, целеустремленные, ценностно-смысловые основания их совместной жизнедеятельности¹. Только при культивировании поли-возрастных,

¹ Более подробно этот вопрос обсуждается в статье "Мы, взрослые, и другие люди". См. "Семья и школа", 1989, № 11–12; 1990, № 1–2.

со-бытийных общностей и их развитии возможно преодоление исторического кризиса образования, напрямую связанного с отчуждением между поколениями; но также возможно и образование (в точном смысле этого слова) множества способностей человека¹, позволяющих ему входить в различные общности (приобщаться к существующим формам культуры, нормативным образцам деятельности и др.) и выходить из них (индивидуализироваться и самому творить новые формы), т.е. быть самобытным.

Суть нашего предположения состоит в том, что именно категория возраста является тем средством "третьего" рода — посредником образования и развития человеческой субъективности, сердцевинной развивающего образования. Имеет смысл поэтому рассмотреть более детально те представления о возрасте, которые сложились в науках о человеке относительно его онто- и филогенетических изменений. На уровне обыденных представлений принято различать паспортный и социальный возраст, биологический и педагогический, медицинский и исторический и др., которые благополучно и непротиворечиво сосуществуют в нашем сознании. Любопытно, что и в биологически, и в психолого-педагогически ориентированных представлениях (вполне научных) границы возраста и возрастные особенности развития считаются достаточно условными, исторически случайными, которые самостоятельного значения не имеют, а являются скорее результатом устоявшейся традиции. Если сопоставить существующие до сего дня в науках о человеке классификации возраста, то обнаруживается их поразительное единообразие; незначительные отличия могут быть отмечены лишь во временных границах и числе самих возрастных интервалов, особенно во второй половине индивидуальной жизни. И совпадения, и несущественные различия далеко не случайны. Практически все классификации тяготеют так или иначе к существующим временным членениям человеческой жизни, сложившимся в той или иной культуре. Причем если в детской психологии номенклатура возрастов фактически полностью задана исторически сложившейся системой воспитания и обучения (и тем самым имеет хотя бы частичное оправдание², то для послешкольного этапа жизни какие-либо основания возрастной классификации вовсе отсутствуют и

1. Более подробно этот вопрос обсуждается в статье "Мы, взрослые, и другие люди". См. "Семья и школа", 1989, N 11-12; 1990, N 1-2.

2. В советской психологии практически все периодизации развития ребенка базировались на этой основе (см. Л.В.Элконин, Л.И.Божович, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн и др.).

задается возраст либо календарным образом (до 16 лет, до 30 , до 45 , до 65 , после 75 - Ш.Бюллер и др.), либо с помощью метафор (молодость, расцвет, "время бури и натиска", зрелость, выход на пенсию, дряхлость и т. п. - Э.Эриксон, Д.Б.Бромлей и др.).

Более того, относительная неизменность, например, педагогической классификации возрастов порождает иллюзию полного и неслучайного изоморфизма между стадиальностью психического развития и возрастной шкалой, сложившейся в системе образования. Вряд ли стоит специально доказывать, что возрастная общественно-нормированная стратификация не является жесткой "генетической" программой процесса развития, но и сам этот процесс не продуцирует возраст как свой эпифеномен. Отношения здесь не столь упрощенно однозначны. Поэтому специальное определение психолого-педагогического понятия о возрасте имеет самостоятельное значение, так как только в этом случае появляется возможность построения достаточно правдивой периодизации развития как конкретных психологических структур (в контексте собственно образования), так и общего психического развития в онтогенезе.

То, что такого понятия до сих пор нет в психологии, показывает внимательное прочтение соответствующих работ Л.С.Выготского, который и до сего дня остается единственным, кто делал серьезную попытку соотнести и различить по содержанию понятие возраста и понятие развития; попытка, которая, на мой взгляд, оказалась неудачной. Вот, например, какое странное сочленение суждений встречается в его работе: "Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок". И сразу вслед: "Возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития" (Т.4, С.260) (подчеркнуто автором - В.С.).

Так определяет или не определяет? Ответить на этот вопрос нельзя, потому что в данном случае происходит фактическое и недвусмысленное отождествление хода развития ребенка со сменой возрастов.

Отождествление периодизации развития и существующей возрастной классификации для Л.С.Выготского вполне оправдано, так как он ищет основания для расчленения детства на периоды, выделяет признаки, отличающие одну эпоху детства от другой, рассматривает периодизацию развития ребенка как целое. Именно поэтому закономерности развития и созревания ребенка есть основа и внутреннее содержание возрастной определенности и самой

номенклатуры возрастов. Подобное представление было оправдано только в рамках педологического мировоззрения, носителем которого в тот период был Л.С.Выготский. Однако конкретного понятия о возрасте на основе данного представления выработать невозможно хотя бы потому, что ни "детство", ни "ребенок" не являются психолого-педагогическими реалиями (первое есть культурно-историческая категория; второе имеет жизненно-бытийный статус).

Некритическое перенесение педологических представлений (самих по себе вполне законных в рамках педологии) в современную проблематику возрастной психологии оказывается небезобидным. Отождествление периода развития и возрастного интервала по всем параметрам приводит к тому, что возраст приобретает онтологический статус, он становится объектом развития, в результате сам возраст развивается. Именно по этой причине в профессиональном педагогическом сознании продолжает жить такое кентаврическое представление, как "возрастная периодизация", с легкостью отождествляемое с периодизацией развития.

То, что это до сих пор так, подтверждается также некритическим переносом в современные (отечественные) концепции развития тех критериев возрастных интервалов, которые сформулировал Л.С.Выготский для отличия одной эпохи детства от другой. Такие критерии, как - психологические новообразования, социальная ситуация развития, ведущая деятельность - в совокупности своей тотально характеризуют ребенка в определенном возрасте: тип строения его личности, его деятельность, психологические и социальные характеристики возраста, отношение ребенка к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь (см. Т.4., С.243-260).

Только при полном отождествлении процесса психического развития (развития какой-либо субъективной реалии) с натуральным прохождением через разные возраста (их сменой) возможен прямой перенос этих критериев в периодизацию развития и их расширительное толкование. Можно ли всерьез обсуждать такие "ведущие деятельности" для всего онтогенеза (именно в качестве критериев развития), как: физиологические отправления, эмоциональное общение, самоопределение, специализация, совершенствование, наставничество, воспоминания, самобслуживание; или - по критерию "личностных новообразований": способность активно бодрствовать, перцептивная память, произвольное целеполагание, идентификация, первая любовь, ответственность за будущее, за семью, за дело,

чувство нужности, спокойствие и т.п.¹ Комментарии, на мой взгляд, излишни.

Представление о возрасте как о периодически изменяющейся величине полностью элиминирует самостоятельное значение процесса развития, последний оказывается лишь детализацией и нюансировкой саморазвития возраста, замещаясь так называемыми "возрастными изменениями". Было бы несправедливым делать именно Выготского ответственным за наши сегодняшние представления о возрасте, развитии и его периодизации. То, что мы продолжаем отождествлять процесс общего психического развития с существующей номенклатурой возрастов (точнее, с натуральным прохождением через них), вольно наполняя последние многообразными "феноменами развития" (социального, личностного, интеллектуального), объяснимо, на мой взгляд, лишь тем, что мы до сих пор продолжаем не отвечать на вопрос: "Что, как и в каком направлении развивается?"

Можно указать по крайней мере на два обстоятельства такого "неотвечания". Первое связано с тем, что большинство работ по психологии развития связаны не с общим ходом, а с отдельными линиями развития - личности, познавательных процессов, предметной деятельности, мотивационной сферы, интеллекта и др. Причем, эти отдельные линии до сих пор описывались частными теориями, имеющими как правило, аксиоматический, и соответственно - редукционистский характер. Постулируется, например, что "развитие" какого-либо психологического образования осуществляется на основе потребности в персонализации или за счет присвоения общественного опыта, или в результате присвоения воспроизводящих деятельностей и т.п. Сам же постулат никак не обосновывается, приобретая по сути догматический характер. Естественно, что так понятое "развитие" и не может иметь возрастных закономерностей, а лишь - возрастные особенности.

Справедливости ради отметим, однако, что наиболее известные возрастные психологи в своих теоретических разработках по проблемам развития (периодизация, психологические новообразования и др.) использовали одну из фундаментальных категорий принципа развития - категорию "противоречие" (или - "движущие силы" развития). Это наиболее характерно для периодизаций Д.Б.Эльконина (противоречие между новой системой отношений и старой формой совместной деятельности); Э.Эриксона (между - самоидентичностью и

¹ См. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблемы периодизации развития личности в психологии. М., 1981.

оккупацией другими); Ж.Пиже (между реальным и возможным в мыслительном действии); Л.Кольберга (противоречия между конвенциональными моральными нормами и личной нравственностью) и др.

Второе обстоятельство связано со своеобразной завроженностью существующими в обществе на данный момент возрастными шкалами, к которым привязывается многообразная фактология и феноменология кажущихся возрастных изменений индивида. Иными словами, в существующих теориях психического развития не существует понятийного определения категории "возраста". Он брадся либо как уже существующая социальная нормативная шкала, которая вбирала в себя, растворяла в себе, развитие, либо возраст оказывался несамостоятельным, производным моментом самого развития, (например, противоречия между уровнем развития мотивационной сферы и операционально-техническими возможностями ребенка с неизбежностью порождают смену, скажем, эпохи детства на эпоху подростничества).

И все-таки: что есть "возраст" с психолого-педагогической точки зрения? Началом выработки представления о нем может служить, например, позиция И.С.Кона, суть которой в следующем: соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, даже относимых к одной возрастной когорте, поэтому и возрастные категории имеют не одну, как считали раньше, а три системы отсчета: индивидуальное развитие (что может и чего не может ребенок в определенном возрасте; по пониманию тяготеет к представлению об уровне психобиологического созревания и соответствующих ему ограничениях), возрастная стратификация общества (что должно и чего нельзя делать относительно данного возраста; по пониманию - это возрастное деление поколений и соответствующие им социо-культурные нормативы), возрастная символика культуры (что соответствует и что не соответствует данному возрасту; по пониманию - совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений).

Если так подходить к пониманию возраста (не столько его самого, сколько его "источников"), то он не есть и не может быть внутренним моментом процесса развития. Возраст не данность, а заданность. Один возраст не развивается в другой, а сменяется другим. Это не нетуральный феномен, участвующий в процессе созревания чего-либо (тела, мозга, и др.); именно представление о "естественности" и "природности" данного феномена порождает

многочисленные антропогенетические интерпретации категории возраста. Это не социальная организованность, имеющая квазинатуральный характер (например, ступени обучения или обретения социальных прав - паспорт, голосование и др.); отсюда, в частности разнообразие педагогические и политические представления о возрасте. Это не культурно-духовная ценность (как, например, в гуманистически ориентированных концепциях детства); на этом базируются многочисленные аксиологические интерпретации человеческих возрастов. Это не норма и не просто традиция, хотя все вышелечисленные трактовки понятия "возраст" сосуществуют в наших традиционных представлениях и повседневных делах.

Одним словом, возраст - не объект, не некая объективная реальность, существующая сама по себе, что можно изучать, использовать и др. Соответственно и понятие о возрасте, с моей точки зрения, не является отражением некоей реальности (того, что есть), оно не имеет отражательного статуса и смысла. Именно поэтому бессмысленна педагогическая практика, ориентированная на "возраст как он есть", к чему надо приспособлять образование и учитывать в обучении и воспитании (ср. известный тезис об "учете возрастных особенностей и возможностей").

Каково же соотношение, с этой точки зрения, понятий развития и возраста? В живых системах (вообще для исторически определенных реалий) возраст - это одно из понятий, позволяющих расчленить весь временной интервал жизни системы на отдельные, отграниченные периоды (стадии, эпохи и др.). В этом смысле возраст вроде бы есть производное от категории времени, которое формально характеризуется двумя параметрами: метрикой (длительностью) и вектором (направленностью) - стрелой времени. Но собственно возраст имеет еще и такой параметр, как топика - место в ряду других возрастов, а значит, характеризуется и своими границами. Поэтому-то он и не может быть полностью определен пустым объемом времени (отсюда бессмысленность календарных и паспортных возрастов), а может быть задан лишь тем содержанием, которое определяет границы и наполненность любой временной формы. Для исторически определенных систем содержание времени их жизни и ее оформленность задано развитием (абстрактно - простым изменением, конкретно - кардинальным преобразованием всей системы, вплоть до изменения метрики, топика и направленности времени), которое есть способ существования любой органической системы. Соответственно периодизация ее развития предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими (где нет кризиса ставшей системы,

там нет развития, а значит, рано или поздно наступают стагнация и распад): смену периодов становления периодами реализации (функционирования) некоторых подсистем – превращение предпосылок в условия и способы движения системы; а, главное, переходы с одного уровня (ступени) развития на другой – более высокого порядка (т.е. в логике развития – это движение от неразвитого состояния в сторону роста, усложнения, расцвета и т.д.). Характер этих смен и переходов и определяет способ периодизации развития некоторой системы (в графике это может быть кольцо, синусоида, спираль, "круги на воде" и др.).

Итак, членение и упорядочивание времени полного жизненного цикла определяется способом периодизации, который, в свою очередь, определяется общей теорией развития живых систем в исторических процессах; или схематически: от общей теории развития к способу упорядочивания времени существования системы, определяющему границы и специфику временных интервалов жизни. Первые два момента составляют концепцию периодизации, третий момент – набор и последовательность того, что может быть интерпретировано как возрастной интервал. Даже эти предельно общие соображения приводят к выводу, что понятие возраста является выводным из теории развития и принципа периодизации. Более того, все три категории (развитие, периодизация, возраст) являются взаимопологающими и каждая из них относительно к двум другим самостоятельного значения не имеет. Возраст, например, до и вне периодизации развития не может быть ни внутренним феноменом самого развития, ни внешне противопоставленной ему нормированной сеткой. Он сопряжен с развитием. В противовес традиционным представлениям возраст не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат; возраст – это форма развития. Можно сказать, что развитие оформляется, результируется в возрасте; именно поэтому последний не развивается, а образуется как форма, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею.

Возвращаясь теперь к общему контексту нашего анализа (образование, педагогическая практика, практико-ориентированная психология), можно сказать: по существу понятие о возрасте связано со специальным конструированием его как особой категории, имеющей не отражательный, а прежде всего регулятивный смысл. Понятие о возрасте конструируется в рамках вполне определенной общественной практики, в целях организации и управления самой этой практикой (практикой производства, политико-экономической практикой, в том

числе и практикой образования).

До сих пор эта категория складывалась и функционировала стихийно и поэтому включала в себя многие культурно-ситуативные смыслы. И хотя каждый конкретный возраст всегда имеет историю (социокультурные ориентиры) своего возникновения, он не имеет истории своего развития; он или однажды возник и есть, или его нет (как не было когда-то собственно дошкольного детства, юности и др.). В силу того, что возраст образуется (а точнее, специально конструируется) в соответствии со сдвигами в общественной практике он все более дифференцируется, усложняется его структура. Например, в одном только дошкольном детстве уже сегодня выделяются такие возрастные субпериоды, как новорожденность, младенчество, раннее детство, младший, средний дошкольный возраст, подготовительный период, каждый из которых претендует на свою сугубую специфичность. Такое усложнение структуры возраста не случайно, так как происходит увеличение объема социального содержания жизни, усложнение задач социального бытия индивида; происходит также углубление наших представлений о нормативном характере общего психического развития в определенном возрасте.

Именно в этом пункте представления о процессуальности развития должны быть дополнены, обогащены представлениями о деятельности развития всего универсума человеческих способностей. И именно в этом смысле должно быть интерпретировано понятие "ведущей деятельности" как одного из важнейших условий развития субъективности. Сегодня уже очевидно, что культивирование на разных возрастных этапах разных форм "ведущей деятельности", обусловлено не формально-возрастными или - не менее формальными - социально-историческими обстоятельствами, а совершенно определенными задачами развития, которые решают также вполне определенные исторические субъекты - участники этой деятельности. И по сути, пока было не очень существенно, осознают ли сами участники свою "озадаченность" или оказываются простыми носителями существующих традиций конкретной культуры; важно, что эта совместная деятельность развивания всегда имела принципиально - образовательный характер. Однако сегодня любая образовательная деятельность (то, что традиционно называется - образовательным процессом) должна специально проектироваться и культивироваться в качестве возрастнo-нормативной, в рамках, как уже отмечалось, определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития. Так, в отечественной возрастной и педагогической психологии примерами такой проектной работы могут служить: концепция учебной

деятельности младших школьников (как возрастной группы) в начальной школе (как ступени образования, а не просто социального института), разработанная В.В.Давыдовым и Д.Б.Элькониним; психолого-педагогическая программа нормативного перехода от дошкольного периода к школьному, разработанная Е.Е.Шулешко; в этом же направлении находятся и недавние работы С.Г.Якобсон, Т.Н.Дороновой, Н.Ф.Тарловской.

Как мы уже отмечали ранее, в европейской образовательной традиции главной детерминантой культуры, определяющей конкретные задачи развития человека, является его движение в сторону самостоятельности и предельной индивидуализации. В самом общем виде этот вектор и определяет прерывность непрерывного в общем процессе развития как последовательность его стадий и ступеней; определяет проект и программу организации и движения образовательного процесса как особой ("ведущей") формы деятельности развивания (вкпе с ее участниками, их позициями и общим предметом деятельности, способами и направлением их действий); определяет промежуточные результаты общего хода развития как нормативно проектируемые индивидуальные особенности, обеспечивающие становление человека как родового (универсального) существа.

В контексте данных рассуждений предлагаемая ниже схема периодизации является своеобразной "картой изысканий", позволяющей вести достаточно целенаправленный поиск конкретных механизмов развития и строить соответствующие им образовательные проекты, вписанные во вполне определенную социокультурную ситуацию жизни различных общностей. В этой схеме каждая ступень есть относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса как горизонтальная последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных). С формальной точки зрения такое устройство ступени находится в соответствии с ходом созревания некоторых структур и функций в живых системах (зарождение, созревание, расцвет) и поэтому как бы отвечает общебиологическим принципам. Но это с формальной стороны, по существу же (с психолого-педагогической точки зрения) само начало определенного цикла развития и становление определенных способностей на той или иной стадии этого процесса оказывается весьма проблематичным без культуросообразной, нормативно заданной деятельности развивания. И если это не столь очевидно для первой ступени, которая открывается натуральным родовым кризисом, то уже на второй (и далее) обнаруживается, что вне такой деятельности

Схема периодизации развития в онтогенезе

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления со-бытийности		Период реализации само-бытности	
	кризисы рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	Родовой кризис (-2) мес. - (+3) нед.	Новорожден ность (но- ворожден- ный) 0.5 мес. - 4.0 мес.	Кризис новорожден ности 3.5 мес. - 7.0 мес.	Младенчес тво (мла- денец) 6.0 мес. - 12.0 мес.
Одушевление	Кризис младен- чества 11.0 мес. - 18.0 мес.	Раннее детство (дитя) 1г.3 мес. - 3.0 г.	Кризис раннего детства 2.5 г. - 3.5 г.	Дошкольное детство (ребенок) 3.0 г. - 6.5 лет
Персонализация	Кризис детства 5.5 лет - 7.5 лет	Отрочество (отрок) 7.0 лет - 11.5 лет	Кризис отрочества 11.0 лет - 14.0 лет	Юность (юноша) 13.5 лет - 18.0 лет
Индивидуализа- ция	Кризис ности 17.0 лет - 21.0 год	Молодость (молодой человек) 19.0 лет - 28.0 лет	Кризис молодости 27.0 лет - 33.0 года	Взрос- лость (взрослый) 32.0 года - 42.0 года
Универсализа- ция	Кризис взрослости 39.0 лет - 45.0 лет	Зрелость (зрелый муж) 44.0 года - 60.0 лет	Кризис зрелости 55.0 лет - 65.0 лет	Старость (старик) 62.0 года -
	Кризис индивиду- альной жизни			

некоторые фундаментальные человеческие способности, обеспечивающие соответствие его именно данной культуре, в принципе не могут быть поставлены.

По вертикали в схеме представлена последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени - это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее дары и достижения. Важно подчеркнуть, что сама последовательность ступеней - это не просто условное членение как бы непрерывного процесса эволюционирования, а прежде всего смена режима индивидуальной жизни: как кризис самости единичности ("так жить нельзя" - в кризисах рождения) и поиск новых форм со-бытийности (на стадии принятия); как кризис со-бытийности ("хочу быть, как ты" - в кризисах развития) и поиск новых способов самоопределения (на стадии освоения).

То, что подобное чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, может быть подтверждено давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения, например, кризиса первого года жизни и семи лет, трех и двенадцати лет (свои повторы имеют также и стабильные стадии): Принципиально другие основания имеет последовательность ступеней развития: их символическое обозначение определено ценностно-смысловым содержанием (т.е. тем, что должно осуществиться на данной ступени), направление же их смены определено целевой детерминацией развития (т.е. тем, что возможно при определенных условиях сделать для повышения ранга субъективности). Само название ступеней и их последовательность были обоснованы нами в главе 3. Соответственно названия возрастов и их временные границы (которые и культурно, и индивидуально достаточно вариативны) являются вполне традиционными для психолого-педагогической и антропологической литературы, широко представленной в европейской гуманитарной культуре.

Рассмотрев основные узлы схемы периодизации развития субъективности в онтогенезе, было бы необходимо перейти к детальной (фактологической) расшифровке всех ее блоков. Однако это специальная (объемная) задача, поэтому дадим лишь краткую характеристику отдельных ступеней в их основных формах.

С т у п е н ь о ж и в л е н и я. Родовой кризис обнаруживается сразу же как острое жизненное противоречие между пренатальной формой витального единства матери и ребенка и

тотальным разрывом множества биохимических, физиологических, структурно-органических и других связей между ними. Поэтому, чтобы возникшее противоречие не разрешилось гибельным для ребенка образом, данный разрыв должен быть преодолен практически — как совместное пространство новой формы со-бытийности в новых условиях существования.

Врожденная пластичность человеческой телесности (как одна из предпосылок к универсальному развитию) позволяет ребенку уподобляться, идентифицироваться вплоть до импринтинга с программой организации его жизнедеятельности, со способами вхождения взрослого в со-бытие, что приводит к становлению целостных соматических образований. В стадии новорожденности осуществляется первичный организменный синтез в виде относительно упорядоченной группы соматических функциональных органов, становящихся впоследствии основой собственно органов чувств, передвижения, органов отношения и общения. Этот первичный синтез находит свое прямое выражение в так называемом "комплексе оживления".

Богатый двигательный репертуар, сенсомоторная координация, личная адресованность действий ребенка, требование практического взаимодействия, телесно-поведенческая обособленность в конце первого года жизни столь значительны, что позволяют взрослому видеть все проявления ребенка как непрерывную, разворачивающуюся во времени целевую программу его поведения.

Эта новая программа обнаруживается как новая, достаточно субъективированная речь ребенка, но речь "отелесненная", как "говорящее бытие", легко читаемое и взрослым и ребенком. Это и есть язык реальной жизни как система скоординированных действий, состояний, схем поведения участников со-бытия; это есть также и их со-знание, которое вплетено в язык реальной жизни.

Характер субъективности ребенка обнаруживается здесь как телесно-чувственная достоверность мира и как практическая неопровержимость мироощущения и самоощущения, в основе которых лежит именно практическое сознание, которое телесно (не организменно, а функционально) и предметно воплощено в со-бытии. Такое сознание еще внесубъектно, так как индивидуализированного субъекта пока нет! Оно — со-знание, не принадлежащее отдельному индивиду, но и не отторжимое от него; оно действительно вплетено в реальное со-бытие как сознание-запечатление, как "вторая природа".

Схематическое описание первой ступени имело своей целью обозначить некоторые узловые точки становления субъективности (в ее телесной определенности) на первом году жизни. Очевидно, что можно не только тщательно детализировать подобное описание, но и поставить ряд задач для поиска недостающих данных.

С т у п е н ь о д у ш е в л е н и я . Способность самостоятельного передвижения и постижения своего "Я" (в речевом общении) есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка. Заметим, что прямохождение и речь есть то, что принципиально отличает "человеческое тело" от всякого другого, делает его собственно человеческим. Множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий, которые начинают лавинсообразно складываться с началом кризиса первого года жизни, приводят к своеобразному одушевлению жизнедеятельности ребенка (как психосоциальной реальности его бытия), феноменально выражаемого в непререкаемом "Я сам!" (в кризисе трех лет). В соответствии со знаменитой формулой: "Душа - это субъект без предикатов", поведение ребенка все более освобождается от ритуализированных форм совместности со взрослым и семейно-статусных предписаний (как предикатов). Его субъектность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость: в целостности "Я" с устойчивым миропредставлением и собственным действием.

С т у п е н ь п е р с о н а л и з а ц и и . С кризиса 6-7 лет ребенок становится точкой средоточения различных общностей в социокультурной сфере бытия и обособления от них. Начинается процесс уточнения границ самоидентичности внутри со-бытия с другими; процесс бурного сознания своих желаний, целей, способностей и личных качеств (наиболее обострен этот процесс в подростковом кризисе). Позиционно распределенная учебная деятельность в отрочестве образует способность к внутренней рефлексии, способность отличение себя от не/себя внутри самого себя ("Я - не/Я"). Формулой субъектности на данной ступени может быть: "Я лично!"; она наиболее характерна для юношеского возраста, когда преодолеваются социально-ролевые ожидания сверстников и старших; а ее образом может послужить герой фильма П.Арсенова "И тогда я сказал: "Нет!"

С т у п е н ь и н д и в и д у а л и з а ц и и . Этот момент в духовном развитии человека связан с поиском своей укорененности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни (кризис юности: "В чем смысл моей

жизни?"). Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как "не-Я", человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. В духовно-практической сфере бытия, которая и является коррелятом ступени индивидуализации, формулой субъектности может быть: "Я аутентичен!", или, говоря словами М. Лютера: "На том стою, и не могу иначе!".

С т у п е н ь у н и в е р с а л и з а ц и и. Кризис взрослости, с которого начинается данная ступень, — это кризис самости в ее родовой, культурной и исторической определенности. Здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, что позволяет ему выйти за пределы сколько угодно развитой индивидуальности как таковой и войти в область общечеловеческих жизненных смыслов как "в свое другое" ("Я — Ты"). Со-бытие как видимая форма единства со многими другими уходит внутрь, становится эзотеричной, приобретая подлинно личный (уникальный, единственный в своем роде) характер: целостность, объемность, глубину и суверенность. Зрелость как всеобщая форма со-бытийности человека и его мира в целом и как предельная ответственность его за этот мир выводит человека за пределы мерного и пограничного в сферу подлинно вселенского и универсального со-бытия, о котором апостол Павел мог сказать: "И уже не я живу, но живет во мне Христос!" (Гал. 2, 20).

Таким образом: даже на этом — предельно обобщенном уровне описания периодизации развития субъективности в онтогенезе и номенклатуры возрастов, вполне очевидным становится, что именно возраст является исходной единицей проектирования развивающегося образования, т.е. построение в соответствии с целями и задачами развития его нормативных моделей. В этом случае необходимо различать, по крайней мере, два типа проектирования: а) психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала: обучения — как освоения способов деятельности; формирования — как освоения совершенной формы действия; воспитания — как взросления и социализации; и б) социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.

Когда мы говорим, что возраст есть единица проектирования, то уже сам способ его определения, его функциональная заданность в культуре обуславливают его множественную смысловую интерпретацию.

Во-первых, любой возрастной интервал есть некое социокультурное пространство, где осуществляется образование и развитие, и границы которого задаются специфическими формами жизнедеятельности других возрастных групп данного социума, по сути - встречей разных поколений в их позиционно-деятельной ^{жизн.} определенности. Во-вторых, сама структура возрастного пространства явлена со-бытийной общностью непосредственных участников образовательных процессов, встречей разных возрастных когорт с их определенными связями и отношениями. В-третьих, само предметное содержание возраста обусловлено характером и набором форм совместной деятельности (практикой жизнедеятельности), реализуемой со-бытийной общностью (последняя может ^{быть} и одно- и разновозрастной).

В принципе, общие границы поколения не совпадают с границами какого-либо возраста (возрастной когорты); более ранний возраст в определенный момент "догоняет" более поздний и входит в новое поколение. Само же поколение остается "в себе как есть" (безотносительно к составу конкретных возрастов) - вплоть до ухода с исторической сцены. Именно поэтому первая интерпретация есть прежде всего предмет социально-педагогического проектирования; вторая и третья - предмет собственно психолого-педагогического проектирования развивающегося образования, в рамках и материале которого происходит становление и развитие субъективной реальности.

Несомненно, что понятие "психолого-педагогическое проектирование" - это, говоря словами Канта, синтетическое понятие, объемлющее психологию развития (как теорию развития со-бытийности) и педагогику развития (как практику, технологию становления субъективных способностей); и целостный смысл этого понятия должен быть удержан. Однако в рамках нашей темы исследования, необходимо преимущественный акцент сделать на том, что подлжит собственно психологическому проектированию.

Достаточно очевидно, что решение вопроса об условиях становления субъективности человека в прямую связано с вопросом об исторических формах социальных объединений, принципах их организации, динамике их развития. Существо этого вопроса состоит в необходимости признания сущностной и родовой связи между людьми, без которых немислимо никакое общество и, соответственно, субъектное бытие человека.

В общественных науках принята к рассмотрению оппозиция между понятием "социальная культура" (или "социальная организованность") и понятием "неструктурированная общность" (коммунитас - по терми-

нологии В.Тэрнера). Наиболее проработано понятие "структура", которая всегда возникает в естественном течении событий, когда группы человеческих существ (или отдельные индивиды) взаимодействуют друг с другом. Коммунитас возникает там, где нет необходимости в социальной структуре. По словам М.Бубера, неструктурированная общность - это жизнь множества людей, но не рядом, а вместе. М.Бубер указывает на "спонтанную" и конкретную сущность коммунитас в противоположность нормативной и абстрактной сущности структуры. Коммунитас всегда принадлежит настоящему: структура коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством языка, законов, обычаев.

Конституирующими категориями любого человеческого объединения являются понятия "связи" и "отношения", которые, к сожалению, до сих пор не проработаны относительно проблем возрастной и педагогической психологии. В современных гуманитарных науках "отношение" считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ (род) бытия соотносимых субъектов. Понятие об отношении по ^{М.Бубер} выбранному (заданному), но единому для них основанию.

В свою очередь, "связь" - это специфизированное (вырожденное) отношение, при котором изменение одних явлений есть причина других; связь - это взаимозависимость явлений, далее неразличимых в пределах самой связи. В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению систем нового типа (или нового уровня организации).

Социальные организации (структуры) определены внешней целесообразностью (целевыми ориентирами). Они и возникают для того, чтобы выполнить некоторое дело, где дело есть цель, достижение которой рассыпает структуру (и нужно новое дело). Неструктурированная общность задана ценностными основаниями. Общность всегда ориентирована на укорененность и устойчивость основы, где сохранность основы и есть дело, прекращение которого омертвляет и структурирует общность. Казалось бы, эти два типа объединения инприродны друг другу, т.к. одно характеризуется преобладанием формальных отношений, а другое - преобладанием почти симбиотических связей. Однако, существующая оппозиция может быть преодолена с помощью особого понятия о со-бытийной общности, которая по определению есть целостная система связей и отношений, т.е. одновременно выступает в двух ипостасях: как структурная организованность и как связанная общность. Другой

образ - принцип дополнительности - когда общность есть фундаментальное условие ценности и осмысленности наших целей, а организованность есть способ формирования и подтверждения основательности нашего дела.

По сути, со-бытийная общность, ее конкретные формы, способы существования, механизмы смены форм и способов на разных возрастных этапах - это и есть прямой предмет психологического проектирования, определяемый в соответствии с заранее положенными целями и задачами развития субъективности в образовательных процессах. ¹

В заключение несколько слов в разъяснение общей авторской позиции по заявленной проблеме исследований.

В последнее время явным образом происходит кардинальный пересмотр всего арсенала средств гуманитарных наук (психологии, философии, культурологии, педагогики и др.), обусловленный жестким требованием прагматизации научных знаний, функционирующих в сфере образования и культуры. Становится понятным, что источник нового знания лежит не в исследовании того, что есть, не во вне-человеческих объектах, а прежде всего - в реальном осмыслении и проектировании того, что возможно и целесообразно в конкретной социо-культурной ситуации.

Складывается принципиально новый тип научности и по характеру, и по способу его получения: здесь знание одновременно - и системно (т.к. полипредметно), и технологично (знаю - значит знаю как!), и субъектно (знаю Я! - "имярек").

Это не означает, что классический тип исследования уходит из нашего арсенала. Это значит, что он становится лишь одним из средств анализа комплексных практических проблем; тех проблем, которые в принципе не имеют готовых решений. С общих методологических позиций - это означает также и следующее: чисто объективное изучение любого социо-культурного явления (а педагоги-

¹ Педагогическое проектирование деятельности позиций участников со-бытийной общности и форм предметности в совместно распределенной образовательной деятельности - это особая тема анализа, которая выходит за пределы рассматриваемых проблем.

О возможном подходе к данной теме - см. "Мы, взрослые, и другие люди, ж. "Семья и школа", 1989, №11-12; 1990, №1-2; "Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте", ж. "Вопросы психологии", №3, 1990; "Младший школьник как субъект учебной деятельности", ж. "Вопросы психологии", №1-2, 1992.

ческие явления - все таковы) как оно есть - бессмысленно без выяснения того, как оно стало таким, и без выяснения его внутренних интенций и перспектив исторического изменения. Именно поэтому принцип историзма, принцип развития, принцип проектирования и принцип практического преобразования в сфере образования оказываются сегодня главными методологическими установками в научно-образовательной деятельности, главными способами выработки знания нового типа о закономерностях развития человеческой субъективности в онтогенезе.

Итак, социально-педагогическое и психолого-педагогическое проектирование есть фундаментальное условие и предпосылка построения в современных обстоятельствах общественной жизни систем подлинно развивающего образования. Только в этом случае возможно прямое воплощение инновационных образовательных программ и развивающих образовательных технологий. По сути, такое проектирование предполагает мыследеятельностное протравивание целого ряда переходов: от ведомственной организации и структур администрирования - к образовательной политике и техникам управления; от отраслевой, квазипроизводительной, социо-технической идеологии - к образовательному обществу; от учебно-воспитательных учреждений и заведений - к образовательным институтам как месту встречи поколений и возрастных групп; от социальной дрессуры и тренинга - к образовательным процессам, вырабатывающих и формулирующих универсальные способности личности.

Сегодня интенсивно развивается особый вид научной (интеллектуальной) работы в образовании, которая нацело связывает и социально- и психолого-педагогическое проектирование - это экспертиза и диагностика (как специфический вид экспертизы). Без этой работы возникающие в огромном числе проекты и программы реформирования и развития образования будут иметь облик либо "потемкинских деревень" на земле, либо "воздушных замков" на небе. Экспертирование - это своеобразное преодоление и уход от тотального инспектирования структур и функций в образовании и переход к оценке и прогнозу перспектив его развития. В самом общем виде - это социо-культурная экспертиза регионов, культурно-образовательная экспертиза региональной образовательной системы, социально-педагогическая экспертиза образовательных институтов, психолого-педагогическая экспертиза образовательных процессов; и еще двух объектов - того, что объемлет образование, - политики, и

того, что пронизывает образование, - управление I.

Таким образом, экспертиза и проектирование - это и есть сегодня две стороны одной - практико-ориентированной - науки в образовании, которая может быть построена только полипрофессиональными коллективами, и где антропологическая психология должна занять центральное положение.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе была построена концептуальная модель общего развития субъективной реальности в онтогенезе (как предмета антропологической психологии), но такая модель, которая укоренена в реальный жизненный контекст - в сферу образования человека. Эта задача решалась разными ходами теоретического анализа: категориальный анализ природы субъективности и самого принципа развития; логико-психологический анализ становления и развития субъективной реальности в онтогенезе с выходом на периодизацию ее развития в пределах индивидуальной жизни; логико-предметный анализ образования как общественно-исторической формы развития человеческой общности и субъективности.

Результаты всех линий анализа позволили выйти на принципиально новые виды работ в гуманитарной сфере - на проектирование развивающего образования и на экспертирование инновационных образовательных проектов. Как было указано, прецеденты таких работ уже существуют. Сама эта работа и есть опыт практического воплощения основных концептуальных идей и результатов теоретического анализа нашего исследования.

Ближайшие перспективы развития предложенного подхода - это разработка технологий педагогического проектирования и систем диагностики эффектов развивающего образования. Особой задачей в этой перспективе является построение нормативных (культуро-сообразных) моделей образовательных институтов - уже существующих

В настоящее время в ИПИ РАО уже практически отработана техника экспертной работы по отдельным направлениям: региональных образовательных программ и проектов (Московская обл.); управленческой деятельности в суб-регионе (г. Судак, Крым); нормативного пространства в региональном образовании (Пермская обл.); инновационных образовательных институтов и программ (Нижегородская обл.).

и инновационных. Соответствующие заделы здесь также уже имеют^{ся} и фронт работ все более расширяется. Это вселяет оптимизм, что возможно строить и развивать российское образование как высокотехнологичное общественное производство; прежде всего - осмысленных укладов жизни людей и самобытных путей вхождения человека в историю и культуру.

В конкретно-научном смысле совершен принципиальный сдвиг в такой сложнейшей области человекознания, как психология развития. В конечном счете, нет ничего интереснее для человека, чем он сам - в своей уникальности и судьбе; все же остальное - лишь "материя и материал", из чего он "кроит и строит" самого себя. Здесь ближайшей перспективой последующего движения является разработка новых и осмысление существующих антропо- и психо-техник, способов работы с собственной и другой самостью в соответствии с целями и смыслами развития и саморазвития. Здесь же и точка роста образования - инновационное педагогическое образование и инновационное психологическое образование педагогов.

Собственно, открытие новых перспектив работы в психологии и педагогике развития - и есть главный итог проведенного исследования.

Основные публикации по теме диссертации

1. Психологические особенности понимания ребенком предметного мира // Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. М., 1973. - 0,4 п.л.
2. Эмпирическое исследование организации предметного содержания сознания // Опыт системного исследования психики ребенка. М., 1975. - 1,5 п.л.
3. Методы изучения синтезирующей функции сознания // Методы изучения и диагностики психического развития детей. М., 1975. - 2,0 п.л.
4. Психические особенности знаний ребенка о предметном мире в младшем школьном возрасте: Автореферат канд. диссертации. М., 1976. - 1,5 п.л.
5. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифф. психофизиологии. М., 1979. - 0, 4 п.л.
6. Вопросы теории и диагностики психического развития // Вопросы психологии. 1982. N 1. - 0,75 п.л.
7. Индивидуальное сознание и рефлексия // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984. - 0,3 п.л.
8. Статьи в кратком психологическом словаре (30 наименований). - М., Политиздат, 1985. - 1,0 п.л.рр
9. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. - 0,2 п.л.
10. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1996. N 6. - 1,0 п.л.
11. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. - 0,6 п.л.
12. Проблемы детской психологии в научном творчестве Д.Б.Эльконина // Вопросы психологии. 1988. N 3. - 1,0 п.л. (соавторы: Венгер А.Л., Эльконин Б.Д.).
13. Проблемы и перспективы развития начального образования // Вопросы психологии. 1988. N 4. - 0,25 п.л. (соавтор: Рубцов В.В.).

14. Концепция общего среднего образования . М., 1988. - 4,0 п.л. (соавторы: коллектив ВНИК "Школа" Гос. комитета образования СССР)

15. Анализ на предпоставките за възникване на рефлексията в онтогенезиса // Психология. - София, 1989. N 6. - 0,5 п.л. (соавторы: Васильев В., Стоматов Р.).

16. Мы, взрослые и другие люди // Семья и школа. 1989. N 11-12; 1990. N 1 - 2. - 2,0 п.л. (соавтор: Цукерман Г.А.).

17. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. N 3. - 1,2 п.л. (соавтор: Цукерман Г.А.).

18. Перспективы и проблемы развития социалистического образования на пороге третьего тысячелетия ; аналитический обзор результатов игры-дискуссии в НРБ // Организационно-деятельностные игры в народном образовании. М., 1990. - 3,5 п.л. (соавторы: Давыдов В.В., Громыко Ю.В.).

19. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. N 2. - 1,0 п.л.

20. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. N 1 - 2. - 0,75 п.л. (соавторы: Давыдов В.В., Цукерман Г.А.).

21. Психология . Программа экспериментального курса для педагогических институтов . Тула, 1992. - 2,0 п.л. (соавтор : Исаев Е.И.).

22. Время строить общество образования // Учительская газета. N 41-45, 27.10.92. - 0,3 п.л.

23. Концепция прогноза развития образования до 2015 г. // Народное образование. Январь-март 1993. - 1,5 п.л. (соавторы: Громыко Ю.В., Давыдов В.В., Лазарев В.С., Рубцов В.В.).

24. Проект Федеральной программы развития российского образования. Москва, 1993. - 5,0 п.л. (соавторы: Алексеев Н.Г., Громыко Ю.В., Дмитриев Д.А., Рубцов В.В. др.).

25. Концепция московской региональной программы "Столичное образование". Москва, 1993. - 1,5 п.л. (соавторы: Алексеев Н.Г., Громыко Ю.В., Курнишова Л.В., Рубцов В.В. и др.).

26. Программа "Столичное образование". Москва, 1993. - 5,0 п.л. (соавторы : Алексеев Н.Г., Громыко Ю.В., Курнешова Л.В., Рубцов В.В. и др.).
27. Основы педагогической психологии. ч.1. Психология человека. М., Фонд Сороса, 1993. - 23,0 п.л. (соавтор : Исаев Е.И.).
28. Psychologische Besonderheiten des Verständnisses der gegenständlichen Welt durch das Kind bei verschiedenen Unterrichtssystemen. Berlin, 1974. - 0,5 п.л.
29. Теория и практика психологической диагностики // Problemy rozvojev pedagogie s pedagogicke psychologii. Praha, 1982. - 1,0 п.л.
30. Otasky zkaumani a diognostiky psychickeho vivoje //Psychologia a patopsychologia dietata. Bratislava, 1982. N 3. - 0,5 п.л.
31. Grundlegende Aufgaben beim Aufbau eines Systems der Entwicklungsdiagnostik // Bericht und Materialien. Berlin, ADW DDR. 1984. - 0,4 п.л.
32. Probleme der Kinderpsychologie im Schaffen D.V. Elkonin // Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge. Berlin, 1989. N 5. - 1,0 п.л.
33. Прошлое, настоящее и будущее советской психологии //la psicologia sovietica tal como yo la veo. М., 1990. - 1,3 п.л.
34. Развитие на формите на рефлексията в онтогенетичен план //Рефлексия. Дейност. Култура. Пловдив, България, 1990.-0,3 п.л.(соавторы: Васильев В., Стоматов Р.)
35. Развивающее обучение в школе развития //la educacion y su opes Kanza:una Wiranda de Futuro. М., 1991. - 1,5 п.л.(соавтор: Давыдов В.В.)
36. TheCategory of Age in the psychology and pedagogy of development // Journal of Russian and East European Psychology. September-October N-Y 1992/ vol: 30, N 5. - p.p. 48-1.- 1,0 п.л.
37. Genesis of Reflective Consciousness at Elementary Age //A Russian-American Conference Creating Healthy School Environments. Danver, 1993. - 1,0 п.л. (соавтор: Цукерман Г.А.)

38. *Category of Age in Psychology and Pedagogy of development // A Russian-American Conference Creating Healthy School Environments. Danver, 1993. - 1,0 п.л.*

39. *The Sorrows and Joys of Ascending to One s Self // A Russian-American Conference Creating Healthy School Environments. Danver, 1993. - 0,8 п.л. (соавтор: Цухерман Г.А.)*

Подписано в печ. 14.02 .94г. Объем 4,5 п.л. Тир. 150 экз. Зак. 14.

Отпечатано на ротапринтере Института общеобразовательной школы
Российской академии образования
г. Москва, ул.Макаренко, 5.

