

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

А. В. ПЕТРОВСКИЙ

Л.С. Выготский писал, что для советской детской психологии "до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема психологии — проблема личности и ее развития". К сожалению, и в дальнейшем положение не изменилось сколько-нибудь существенно. Понятие личности часто оказывалось синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще. Очевидно, одна из причин того, что понятие "развитие личности" и понятие "развитие психики" (или, что то же самое, "развитие психики личности", "психическое развитие личности") оказывались поставленными в один синонимический ряд, была связана с неразработанностью проблематики личности. Вопрос о несовпадении и, вообще, о соотношении понятий "развитие личности" и "развитие психики" в онтогенезе до начала 80-х гг. в литературе по возрастной психологии фактически не был поставлен.

Лишь в 1983 г. В.А. Петровский предложил развести проблемы психического развития индивида и развития личности¹.

Многие психологи (в их числе и автор этой книги в ряде публикаций, написанных им или выходящих под его редакцией) использовали эти понятия как синонимы в одном и том же контексте, не учитывая, что за подстановкой одного понятия вместо другого скрывается изменение его значения и смысла. Так, в книге В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой "Проблема периодизации развития личности в психологии"² в едином контексте без дифференциации предметов анализа рассматриваются эпигенетическая концепция развития личности Э.

Эриксона и концепция развития психики ребенка Д.Б. Эльконина. Следует отметить, что сам Д.Б. Эльконин в статье 1971 г.³ характеризует, главным образом, психическое развитие и не говорит о периодизации развития личности и не формулирует теорию развития личности.

Однако образовавшийся в возрастной психологии теоретический вакуум в сфере проблематики развития личности был восполнен, когда эта концепция без должных на то оснований превратилась в глазах многих в концепцию развития личности.

Отсутствие общепринятой психологической концепции личности и в самом деле не могло не сказаться на разработке теории развития личности — богатство эмпирических исследований в возрастной психологии само по себе не могло обеспечить интегрирование представлений о личности как некотором едином целом, как системном и социальном качестве индивида. В настоящее время нет необходимости доказывать неидентичность понятий "личность индивида" и "психика индивида", но при попытке описать процесс развития личности, как правило, его подменяют процессом "психического развития" или, во всяком случае, не различают их. В результате формирование личности растворяется в общем потоке психического развития ребенка как индивида. Очевидное несовпадение, нетождественность понятий "индивид" и "личность", как и понятий "психическое развитие" и "развитие личности", при всем их единстве подсказывает необходимость выделения особого процесса формирования личности как социального, системного качества индивида, субъекта системы человеческих отношений.

Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом "как другом". В единстве с иерархией мотивационно-смысловых образований и симптомокомплексами индивидуальности человека выступают

¹ См.. Петровский В.А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. М., 1983. С. 20-33.

² См.: Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М, 1981. С. 82.

³ См.: Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. 1971. № 4. С. 8—20.

межиндивидные отношения как характеристики личности субъекта этих отношений, а также "вклады", которые он осуществляет в жизнедеятельность других людей, в их личностные смыслы, обеспечивая свою представленность в них и тем самым и в самом себе.

В своем единстве эти три "ипостаси" человека в системе общественных отношений характеризуют его как личность. Отсюда очевидно, что психика выступает как необходимая сторона существования личности, являющейся субъектом общественных отношений, как важнейшая ее интраиндивидная характеристика (не случайно говорят "психика личности", но, разумеется, не "личность психики").

К примеру, такая весомая характеристика личности, как ее авторитетность⁴, складывается в системе межиндивидных отношений и в зависимости от уровня развития группы проявляется в одних общностях как жесткий авторитаризм, реализация прав сильного, как авторитет власти по преимуществу, а в других высокоразвитых группах — как демократическая власть авторитета. Здесь личностное выступает как групповое, групповое — как личностное ("интериндивидная атрибуция личности"). В рамках метаиндивидной репрезентации личности авторитетность — это признание другими людьми за индивидом права принимать в значимых обстоятельствах значимые для них решения, права, являющегося результатом того вклада, который индивид внес своей деятельностью в их личностные смыслы. В низкоразвитых группах такое право — следствие конформности ее членов, в группах типа коллектива оно — результат коллективистического самоопределения. Таким образом, в коллективе авторитетность — это прежде всего идеальная представленность субъекта в других, а не в нем самом (он может и не знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим — в самом субъекте. Наконец, во внутреннем пространстве личности субъекта это симптомокомплекс психических качеств личности. В одном случае — своеволие, жестокость, завышенная самооценка, нетерпимость к критике, в другом — принципиальность, доброжелательность, разумная требовательность и т.п. (интраиндивидная атрибуция личности). При таком способе рассмотрения становится очевидной несводимость развития личности индивида к развитию его психики, точно так же как несводима личность индивида к его психике.

Наиболее фундаментальная и развернутая концепция психического развития принадлежит Д.Б. Эльконину⁵, который разделяет детство на эпохи с последовательно чередующимися периодами, первый из которых характеризуется усвоением задач и развитием мотивационно-потребностной стороны деятельности, а второй — усвоением способов деятельности. При этом каждому периоду соответствует четко фиксированная для него "ведущая деятельность"⁶ непосредственно-эмоциональное общение (от рождения до 1 года), предметно-манипулятивная деятельность (от 1 до 3 лет), сюжетно-ролевая игра (от 3 до 7 лет), учеба (от 7 до 12 лет), интимно-личностное общение (от 12 до 15 лет), учебно-профессиональная деятельность (от 15 до 17 лет). Концепция возрастной периодизации Д.Б. Эльконина достаточно полно освещена и позитивно оценена в психологической литературе последних лет, в том числе в публикациях, вышедших ранее под редакцией автора настоящей книги. Однако ряд вопросов, относящихся к возможности понять в свете этой концепции проблемы развития человеческой личности, как стало теперь очевидным, требуют серьезных пояснений. В качестве примера возьмем одну эпоху — детство — и два ее периода — дошкольное и школьное детство. Не вызывает сомнений, что сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для дошкольников и в ней моделируются отношения между людьми, развиваются и обостряются внимание, память и воображение. Одним словом, важность игры

⁴ Феномен авторитетности был рассмотрен в выполненном под руководством автора исследовании В.А. Зозули (см. его диссертацию, 1979), а также в работах М.Ю. Кондратьева (1984; 1985 а).

⁵ См.: Эльконин Д. Б. Указ. соч.

⁶ Единые основания периодизации развития личности в онтогенезе выделяются и М.С. Каганом (см.: Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974). Ведущими в соответствующий период развития личности выступают следующие виды деятельности: общение (0—3), детское художественное творчество (3—7), познание (7—15), ценностно-ориентационная деятельность (15—18 лет), преобразовательная деятельность (взрослость), общение (старость).

дошкольника для развития его психики, на что обратил внимание еще Л.С. Выготский, не требует новых доказательств. Вместе с тем трудно предположить, что в дошкольном возрасте возникает уникальная и маловероятная ситуация (никогда более не повторяющаяся в биографии человека), когда его личность конструируют не реальные поступки, а изображение поступков других.

Для формирования личности необходимо усвоение образцов поведения (действий, ценностей, норм и т.п.), носителем и передатчиком которых уже на самых ранних стадиях онтогенеза может быть только взрослый. А с ним ребенок вступает чаще всего отнюдь не в игровые, а в вполне реальные жизненные связи и отношения. Исходя из предположения, согласно которому основным личностнообразующим потенциалом в дошкольном возрасте обладает игра, трудно понять воспитательную роль семьи, общественных групп, отношений, складывающихся между взрослыми и детьми, которые в большинстве случаев также являются вполне реальными, опосредствованными содержанием той деятельности, вокруг которой они формируются. Наиболее референтным лицам (родителям, воспитательницам детсада) личность ребенка открывается именно через его деяния, а не через исполнение ролей в игре. На это существенное обстоятельство обратил внимание В.А. Петровский⁷. Играя в доктора, дошкольник моделирует поведение врача (щупает пульс, просит показать язык и т.п.), но важнейшие личностные качества, связанные с гуманностью и действенной идентификацией с другими, формируются и проявляются, когда он заботливо ухаживает за больной бабушкой, т.е. в реальной жизненной ситуации, где индивид выступает как субъект системы межличностных отношений, опосредствованных реальной деятельностью, в данном случае помощью больному.

Л.С. Выготский сформулировал фундаментальную идею, указав, что обучение "забегает вперед развития", опережает и ведет его. В этом отношении обучение, взятое в самом широком смысле этого слова, всегда остается ведущим: осуществляется ли развитие человека (дошкольника, школьника, взрослого) в игре, учебе или труде. И нельзя представить себе, что на каком-то возрастном этапе эта закономерность действует, а на каком-то утрачивает свою силу. Разумеется, учебная деятельность является главенствующей для младшего школьника — именно она детерминирует развитие его мышления, памяти, внимания и т.д. Однако, будучи обусловлена требованиями общества, она остается (скажем сразу, в комплексе со многими другими) ведущей для его развития, по меньшей мере, вплоть до окончания школы. Между тем, если верить схеме периодизации, для 12-летнего возраста она заведомо утрачивает свою ведущую роль и уступает место интимно-личностному общению. Впрочем, это можно понять так: сохраняя свое объективное значение, она именно в 12 лет лишается для школьника личностного смысла. Так ли это? Где этому доказательства? Это всегда так или как правило? В каких условиях обучения это случается, а в каких нет?

Примечательно, что уже в написанной Д.Б. Элькониным совместно с А. Коссаковски главе в книге "Педагогика" для всех трех, а не для одного младшего периода школьного возраста, в качестве ведущей⁸ указывается учебная деятельность. Однако если иметь в виду периодизацию развития личности и характеристику, которую получают в этой работе "основные новообразования в структуре личности и в формировании отдельных психических процессов"⁹, то нельзя не согласиться с соображениями В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой: "Что касается ведущих деятельностей, то все три периода школьного детства характеризуются одной и той же деятельностью — учебной, т.е. этот критерий не меняется в трех периодах, хотя личность, несомненно, развивается.

Выделенные Д.Б. Элькониным и А. Коссаковски основные новообразования (по 5—7 в каждом периоде) действительно реально существуют, но, во-первых, большинство из них

⁷ См. Петровский В.А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностнообразующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости. С 25.

⁸ См.: Педагогика. М., 1978 С. 86-89.

⁹ Там же. С. 79.

относится к личностным и лишь одно из новообразований каждого периода можно отнести к развитию психических процессов. Во-вторых, принцип выделения новообразований явно не указывается. В-третьих, они должны быть как-то иерархизированы, например, по степени важности"¹⁰. К сожалению, отсутствуют объяснения причин, по которым произошел отказ от признания "интимно-личностного общения" ведущей деятельностью подросткового периода. Между тем этот фактически имеющий место отказ, если, принять во внимание гипотезу о "периодичности" процессов психического развития, должен означать признание, что на протяжении всего школьного возраста происходит преимущественное развитие детей в "операционально-технической деятельности" (в системе "ребенок — общественный предмет", а не в системе "ребенок — общественный взрослый", т.е. "ребенок — родители" или "ребенок — педагог"). Трудно представить себе, что развитие у детей "мотивационно-потребностной сферы" в деятельности, относящейся к системе "ребенок — общественный взрослый", имеет второстепенное значение во все годы обучения в школе, идет ли речь о психическом развитии ребенка или тем более о его развитии как личности.

Следует различать собственно психологический подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и педагогический подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач развития личности.

Первый из них ориентирован на то, что реально обнаруживает психологическое исследование на ступенях возрастного развития в соответствующих конкретно-исторических условиях, что есть ("здесь и теперь") и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Второй — на то, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала всем требованиям, которые на данной возрастной стадии предъявляет к ней общество. Именно второй — собственно педагогический — подход позволил описать иерархию деятельностей, которые, как предполагалось, на последовательно сменявшихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания.

Вместе с тем существует опасность смешения обоих подходов, что в отдельных случаях может вести к подмене желаемым действительного. Складывается впечатление, что определенную роль здесь играют чисто терминологические недоразумения. Термин "формирование личности" имеет двоякий смысл: во-первых, он означает развитие личности, процесс и результат этого развития; во-вторых, он означает целенаправленное воспитание (если можно так сказать, "формирование", "формовку", "проектирование", "лепку" и т.д.). Само собой разумеется, если утверждается, к примеру, что для формирования личности подростка ведущей является "общественно полезная деятельность", то это отвечает второму значению термина "формирование"¹¹.

Необходимо различать образующие единство, но несовпадающие процессы развития психики и личности индивида в онтогенезе. Реальное, а не желаемое развитие личности обуславливается, как можно думать, не одной ведущей деятельностью, а, по меньшей мере, комплексом актуальных форм деятельности и общения, интегрированных типом активных взаимоотношений развивающейся личности и ее социального окружения. В многочисленных экспериментальных работах советских психологов они феноменологически выступают и раскрываются именно в таком контексте.

Критическое рассмотрение теоретических представлений о развитии личности порождает необходимость искать новые пути к пониманию этого развития.

Трактовка личности как системного социального качества индивида подсказывает обращение к социальной психологии и поиск в этой области детерминант развития личности.

¹⁰ Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Указ. соч. С. 43.

¹¹ В так называемом формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога совмещаются. Однако при этом не следует стирать различие между тем, что следует формировать (проектирование личности) психологу как педагогу (цели воспитания задаются, как известно, не психологией, а обществом) и что должен исследовать педагог как психолог, выясняя, что было в структуре развивающейся личности и что стало в ней в процессе педагогического воздействия.

Чем располагает социальная психология для построения концепции развития личности в онтогенезе?

Во-первых, стратометрической концепцией групп и коллективов, в которой на основе принципа опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности можно дифференцировать группы по уровню их развития, принимая во внимание прежде всего степень опосредствования, просоциальный или асоциальный характер этого развития (диффузная группа, просоциальная ассоциация, коллектив, асоциальная ассоциация, корпорация). Экспериментально показано, что закономерности, выявленные на одном уровне развития группы, не действуют или имеют обратное действие на другом уровне развития (см.: А.В. Петровский, 1982)¹². Развитие группы выступает в свете этих теоретических представлений как фактор развития личности в группе.

Во-вторых, социальная психология располагает концепцией персонализации индивида (см.: А.В. Петровский, В.А. Петровский, 1982). В соответствии с этой концепцией индивид характеризуется потребностью быть личностью, т.е. стремлением оказаться и оставаться в максимальной степени представленным (значимыми для него качествами) в жизнедеятельности других людей ("постулат максимизации"), осуществлять свою деятельность по преобразованию их смысловой сферы, и способностью быть личностью, т.е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, которые позволяют совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью. Реализация указанной потребности, степень выраженности и осознанности которой индивидуально вариативна, при наличии соответствующих способностей и "операционально-технических средств" выступает как персонализация индивида. Оптимальные возможности для удовлетворения потребности в персонализации и формирования соответствующих способностей создает группа высшего уровня развития — коллектив¹³.

Первая попытка использовать концепцию персонализации для построения модели развития личности была предпринята В.А. Петровским. Фактически она представляет собой описание закономерностей и этапности вхождения человека в новую относительно стабильную социальную общность, принятия человеком новых социальных ролей, профессионализации и творческого роста личности, шире — определения личностью своего места в системе общественных отношений. При сохранении трехчленной схемы эта модель может развиваться в направлении поиска источника смены выделенных этапов развития личности. Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития) противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности.

В самом общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней.

Мера стабильности этой среды различна. Только условно мы можем принять ее как постоянную, неизменяющуюся. В действительности она претерпевает закономерные изменения, обусловленные социально и вместе с тем зависящие от активности осваивающих ее людей. Поэтому есть основания строить первоначально не одну, а две модели развития личности и только затем перейти к их обобщению в единой модели. Первая из них рассчитана на относительно стабильную социальную среду, и тогда развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся относительно независимо от специфических характеристик той общности, в которой совершается развитие. Этапы развития личности в относительно стабильной

¹² См. также: Психологическая теория коллектива.

¹³ Эта теоретическая посылка получила экспериментальное подтверждение (см. кандидатские диссертации М.Ю. Кондратьева, 1983; Л.А. Карпенко, 1987; и др.).

общности назовем фазами развития личности. Вторая модель предполагает становление личности в изменяющейся среде, например, сравнительно плавно протекающее развитие личности в условиях старших классов средней школы претерпевает изменение при переходе ее в сферу материального производства. Особенности интеграции индивида в общностях разного уровня развития подчинены специфическим для данных групп социально-психологическим закономерностям, и экстраполяция их на группы иной степени развития может привести к серьезным теоретическим ошибкам и неверно принятым практическим решениям¹⁴. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде назовем периодами развития личности.

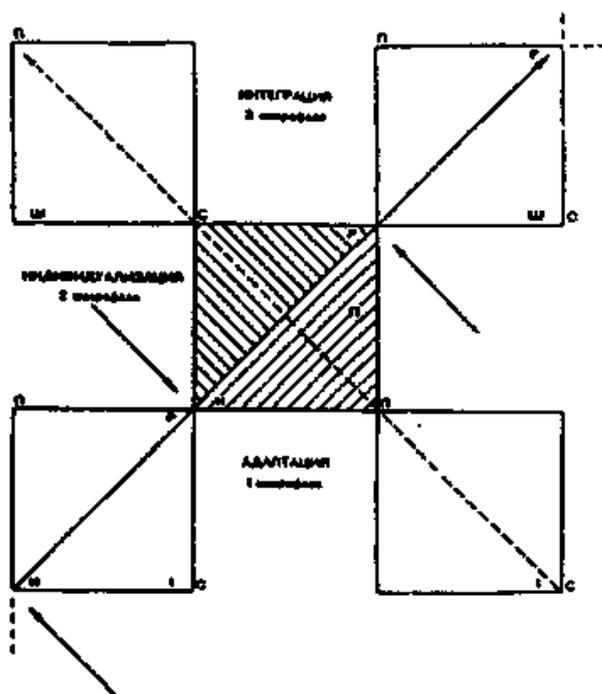


Рис. 4.1. Модель развития личности в группе

П — потребность быть личностью, С — способность, И - источник, Р - результат, стрелка со сплошной линией — просоциальное развитие личности, стрелка с пунктиром - асоциальное

В том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность или в этой общности меняется его позиция, он, как можно предположить, закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности (или, что не меняет сути дела, утверждения себя как личности). В результате у него возникают соответствующие личностные новообразования (рис. 4.1).

Первая фаза становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и пр.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость "быть таким, как все", максимально адаптироваться в общности. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в "общей массе". Субъективно — потому что фактически индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющими значение именно для них, а не для него самого. Объективно он уже на

¹⁴ См.: Психологическая теория коллектива.

этом этапе может при известных обстоятельствах выступить как личность для других, хотя в должной мере и не осознавая этот существенный для него факт. При этом в групповой деятельности могут складываться благоприятные условия для возникновения новообразований личности, которых до этого не было у данного индивида, но которые имеются или уже складываются у других членов группы и которые соответствуют уровню группового развития и поддерживают этот уровень. Обозначим эту первую фазу как фазу адаптации.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворимой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. Эта фаза характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. Так, подросток, попавший в новую для него компанию старших ребят, первоначально стремившийся ничем не выделяться, старательно усваивавший принятые в ней нормы общения, лексику, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы, справившись, наконец, с трудностями адаптационного периода, начинает смутно, а иногда и остро осознавать, что, придерживаясь этой тактики, он как личность утрачивает себя, потому что другие в нем не могут ее разглядеть в силу стертости его индивидуальности в их жизни и сознании. В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, "бывалость" в отношениях между полами, смелость, иногда бравада, особая манера в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию. Обозначим эту вторую фазу как фазу индивидуализации. Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности одобрять и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой и тем самым закрепляются в качестве индивидуально-психологических черт — происходит интеграция личности в общности.

Отметим, что интеграция наблюдается и тогда, когда не столько сам индивид приводит в соответствие с потребностями общности свою потребность в персонализации, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, занимающего в этом случае позицию лидера. Впрочем, взаимная трансформация личности и группы всегда так или иначе происходит. Если противоречие между индивидом и группой оказывается неустранимым, возникает дезинтеграция, имеющая следствием либо вытеснение личности из данной общности, либо ее фактическую изоляцию в ней, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо ее возврат на более раннюю фазу развития, что в хорошем коллективе сопровождается принятием соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих эффективность адаптации молодого человека, которая, очевидно, не была ранее успешно осуществлена и завершена. Третью фазу назовем фазой интеграции личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности, которые отвечают необходимости и потребности группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый "вклад" в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности индивида в ее важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы ее развития. Если человеку не удастся полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития (случай деиндивидуализации), у него, скорее всего, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих

возможностях... Он в продолжение всего пребывания в данной общности как бы "пробуксовывает" на первой фазе становления и утверждения себя как личности, что приводит к серьезной ее деформации. Если, находясь уже в фазе индивидуализации, человек обеспечивает свое "инобытие" в членах значимой для него общности, предъявляет им свои индивидуальные отличия, которые те отвергают как не соответствующие потребностям общности, то это способствует развитию у индивида таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, завышенная самооценка. Если человек успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности, у него формируется коллективизм как качество личности (развитое самоопределение личности, внутригрупповая идентификация, ответственность и т.д.).

Поскольку человек в своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной адаптации, индивидуализации и интеграции (или соответственно дезадаптации, деиндивидуализации и дезинтеграции) в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности, в которой интериндивидуальные характеристики как результат внутригруппового взаимодействия обуславливают метаиндивидуальные и интраиндивидуальные проявления личности. Как известно, индивидуально-типическое существует в личности как социально-психологическое (см.: А.В Петровский, 1981).

Достаточно сложный процесс развития личности в относительно стабильной среде еще более усложняется в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается последовательно и параллельно включен в общности, далеко не идентичные по своим социально-психологическим характеристикам. Принятый в одной референтной группе, он оказывается неинтегрированным, отвергнутым в другой, в которую включается после или одновременно с первой. Ему снова и снова приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом, завязываются узлы новых противоречий, усложняющих и отягощающих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящих к невротическим срывам. Помимо этого, сами эти референтные для него группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизводстве этих изменений. Поэтому наряду с внутренней динамикой развития личности в пределах относительно стабильной социальной общности надо учитывать объективную динамику развития тех групп, в которые включается личность, и их специфические особенности, их нетождественность друг другу. Все это приводит нас к необходимости обратиться к стратометрической концепции и вновь применить социально-психологический подход к области возрастной психологии.

В связи с этим может быть выдвинута следующая гипотеза: личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза¹⁵; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Общепризнанная в отечественной педагогике и психологии мысль А.С. Макаренко о том, что личность развивается в коллективе и через коллектив, может быть переформулирована: личность ребенка, подростка, юноши развивается в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности. Развитие личности детерминировано процессом развития группы, в которой она интегрирована и которая доминирует на данной возрастной ступени. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня

¹⁵ Я.Л. Коломинский справедливо заметил. "Взаимодействие развивающейся личности и общества на уровне микросреды осуществляется в процессе непосредственного общения внутри закономерно сменяющихся друг друга в ходе онтогенеза контактных (малых) групп и коллективов. На каждом последующем возрастном этапе человек оказывается в группе, новой не только по своему персональному составу, но и по характеру, содержанию и динамике внутригрупповых отношений, опосредствованных новой ведущей деятельностью и возрастом ее членов" (см.: Научное творчество Л.С. Выготского. М., 1981. С. 77).

развития — коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована вторая модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания, сложившихся в нашей стране. При этом выделяются собственно возрастные этапы формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0—3), детсадовское детство (3—7), младший школьный возраст (7—11), средний школьный возраст (11 — 15), старший школьный возраст (15-18).

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания (см.: А.В. Петровский, 1981) либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при превалировании тактики "семейного сотрудничества"), либо оборачивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые, скорее, присущи менее развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики "диктата" или же "слепой опеки"). В зависимости от характера семейных отношений изначально складывается личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного маленького себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности отмечалась многими психологами, но его роль нередко мистифицировалась (З. Фрейд и др.). В действительности ребенок с первого года своей жизни находится в достаточно развитой группе и с присущей ему активностью, связанной с особенностями его нервно-психической организации, усваивает сложившийся в этой группе тип отношений, претворяя эти отношения в черты своей формирующейся личности.

Фазы развития личности в преддошкольном возрасте имеют следующие результаты: первая — адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое Я из окружающих предметов, вторая — индивидуализацию, противопоставление себя окружающим: "моя мама", "я мамина", "мои игрушки" и т.д., демонстрация в поведении своих отличий от окружающих; третья — интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться.

В конкретных условиях нашей жизни воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3—4 лет нередко протекает одновременно и в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Важно подчеркнуть, что переход на этот новый этап развития личности не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают его готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей и т.д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастного периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возрастными периодами) складываются условия для кризиса развития личности — адаптация в новой группе оказывается затрудненной.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом. По своим социально-психологическим параметрам это группа, которую воспитатель, опираясь на помощь семьи и используя такие опосредствующие факторы, как игровые, учебные, трудовые виды и формы деятельности, стремится сплотить вокруг себя, формируя социально ценные качества. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию — усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; индивидуализацию — стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах — и в том и другом случае при ориентировке на оценку не столько

других детей, сколько родителей и воспитателей; интеграцию — гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания — в школу, где начинается третий период развития личности.

В младшем школьном возрасте ситуация развития личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая из-за отсутствия совместно распределенной учебной деятельности имеет первоначально диффузный характер. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается по сравнению с воспитательницей детского сада еще более референтной для детей, в связи с тем что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе "как к другому". Примечательно, что фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор приобретает, по-видимому, в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе и формированием в условиях воспитывающего обучения. Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, интеграцию школьника не столько в системе "ученики — ученики", сколько в системе "ученики — учительница", "ученики — родители".

Вступление в подростковый период по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, возникновение дружеских компаний у старших подростков и т.д.) при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные по своему характеру ассоциации, а в другом — асоциальные ассоциации, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности.

В этой связи опять-таки представляется малопродуктивным обсуждение вопроса о ведущей для этого возраста деятельности ("интимно-личностного общения"? "общественно полезной деятельности"?), и не столько из-за отмеченной выше заведомой нецелесообразности поисков такой деятельности, сколько из-за разной значимости этих факторов развития личности для различных по типу и уровню развития групп. Это обсуждение тем более нецелесообразно в случае подростков, активно ищущих значимых для них других в разных референтных группах (иногда далеко за пределами школы), принимающих те или иные ценностные ориентации и ассимилирующих различные виды деятельности.

На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в гетерогенной по признаку пола диаде на стадии первой влюбленности) может сопровождаться дезинтеграцией в других средах. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней.

Противоречия, вызываемые межгрупповой позицией подростка, не менее важны, чем противоречия, возникающие внутри микроцикла его развития. Содержательный анализ этих

противоречий дан в трудах специалистов в области возрастной психологии. Следует только подчеркнуть, что потребность быть личностью в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, отодвигающих его на стадию первичной адаптации. Разобщенность, легкая сменяемость, содержательное несходство референтных групп и, в особенности, отсутствие совместной деятельности тормозят процесс интеграции личности подростка. Устойчивую позитивную интеграцию обеспечивает вхождение личности в группу высшего уровня развития либо в случае перехода в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности, ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения.

Процесс развития личности в коллективах — специфическая особенность юности, по своим временным параметрам выходящей за границы старшего школьного возраста, который может быть обозначен как период ранней юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция личности в коллективе являются условием формирования самого коллектива. Органическая интеграция личности в высокоразвитой группе, таким образом, означает, что характеристики коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое). В такой же степени это может быть отнесено к группе типа корпорации, где личностные особенности приобретают негативный характер. Наконец, можно попытаться построить обобщенную модель развития личности и периодизацию этого развития в онтогенезе, имея в виду самую общую картину становления социально зрелой личности. В этом случае мы получаем многоступенчатую схему периодизации с выделенными эрами, эпохами, периодами, фазами формирования личности. Весь дошкольный и школьный возраст входит в одну "эру восхождения к социальной зрелости" (рис. 4.2). При этом надо полагать, что эта эра не завершается периодом ранней юности и получением школьником аттестата зрелости, а продолжается в производственной и учебной деятельности самого широкого плана. Впрочем, мы не можем исключить предположение, что некоторые окончившие школу молодые люди выходят из нее, так и не переступив рубеж между подростковым и юношеским возрастами. Что касается последующих эр развития, составляющих и завершающих жизненный путь человека, то рассмотрение этих проблем выходит за рамки нашей задачи.

Целесообразность, а может быть, необходимость выделения "эры восхождения к социальной зрелости" требуют пояснений. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как единый и целостный этап. В таком случае он в соответствии с выдвинутыми и обоснованными выше положениями предполагает три фазы вхождения личности в социальное целое — адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

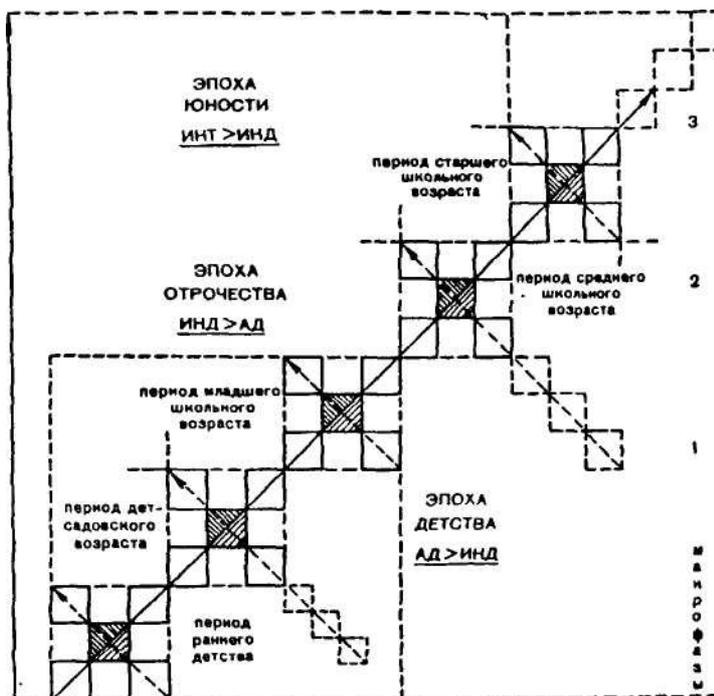


Рис. 4.2. Схема "эры восхождения к социальной зрелости"

Стрелка со сплошной линией означает просоциальное развитие личности, стрелка с пунктиром — асоциальное, АД — адаптация, ИНД — индивидуализация, ИНТ — интеграция

Протяженные во времени, они выступают как макрофазы развития личности в пределах одной эры и обозначаются нами как три эпохи: детство (преимущественно адаптация), отрочество (преимущественно индивидуализация), юность (преимущественно интеграция). Именно таким образом дитя в конце концов превращается в зрелую самостоятельную личность, дееспособную (ту, что демографы обозначают как единицу "самодостаточной" части населения страны), готовую к труду, воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в детях. Третья макрофаза (эпоха), начинаясь в школе, хронологически выходит за ее пределы. Подчеркнем, что отрочество, что типично для стадии индивидуализации, выступает как эпоха перелома, обострения противоречий.

Эпохи подразделяются на периоды развития личности в конкретной среде, в характерных для каждого возрастного этапа типах групп, различающихся по уровню развития. Заметим, кстати, что во многих психологических течениях абсолютизируются возрастные периоды развития личности, применительно к каждому из них создаются особые психологические теории личности: психоаналитическая — на основе абсолютизации развития личности в раннем детстве; необихевиористские теории социального научения и теории ролей — на основе развития личности до школы и в младшей школе; "гуманистическая психология" с ее акцентированием самоактуализации — на основе абстрагирования подросткового самоутверждения. Таким образом, в качестве модели социально зрелого человека неправомерно принимается личность индивида, еще не интегрированного в общественную жизнь.

Эпоха детства — наиболее длительная макрофаза развития личности — охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпохи юности и период ранней юности только частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе). Для первой макрофазы (эпохи детства), как уже было сказано, характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией, для второй (эпоха отрочества) — индивидуализации над адаптацией, для третьей (эпоха юности) — превалирование интеграции над индивидуализацией.

Предложенная нами концепция развития личности в онтогенезе, как всякая гипотетико-дедуктивная система, предполагает осуществление долговременной программы исследований, направленных на проверку ее основных положений. Частично эта программа выполнена.

Вместе с тем эта концепция опирается на богатый опыт конкретных исследований психологов и не противоречит выводам, хотя и ставит новые задачи для изучения, к примеру, специфических особенностей критических, хотя и не обязательно кризисных, фаз индивидуализации внутри каждого возрастного периода, социально-психологических закономерностей в зависимости от типа и уровня развития групп, доминирующих на разных ступенях онтогенеза, педагогического воздействия на референтных лиц для получения воспитательного эффекта в структуре личности ребенка, ориентирующегося на значимого для него другого, детерминант развития личности, складывающихся в общностях, в которые не только последовательно, но и параллельно включен ребенок, задержек и застоя развития личности на фазе адаптации или индивидуализации.

Наиболее существенным в изложенном выше теоретическом подходе к развитию личности и построению возрастной периодизации этого развития является обращение к социальной психологии, оказавшейся, как можно было видеть, эвристичной для решения проблем общей и возрастной психологии. По всей вероятности, здесь, как и во многом другом, интеграция научных отраслей, которые до некоторых пор не могли успешно стыковаться, поскольку не осознавалась необходимость такой стыковки, открывает новые перспективы для развития каждой из отраслей и для российской психологической науки как единого целого.

4.5. ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — МИФОЛОГЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема развития ребенка становится приоритетной для советской психологии начиная с 30-х гг. Однако общие теоретические аспекты возрастной психологии до сих пор остаются дискуссионными.

Как нам случалось уже подчеркивать, традиционный подход к проблеме развития ребенка не знал различия развития личности и развития психики.

У Маркса читаем: человека Гегель делает человеком самосознания, вместо того, чтобы самосознание сделать самосознанием человека — действительного человека, т.е. живущего в действительном предметном мире и им обусловленного.

Приведем конкретный пример. Аттракция (привлекательность субъекта для другого человека в условиях межличностного восприятия) трактуется в психологии как характеристика личности субъекта. Однако аттракция не может рассматриваться как характеристика его психики хотя бы потому, что он привлекателен для других и именно там, в психике этих людей, осознанно или неосознанно, складывается специфическое эмоциональное отношение к нему как к привлекательному человеку, формируется соответствующая социальная установка. Для того чтобы изучить механизм аттракции, психолог, конечно, должен принять во внимание особенности психики самого субъекта. Но что это даст, если нам неизвестна ситуация, те реальные предметные отношения людей, в которых зарождается, проявляется и оценивается другими его привлекательность? Между тем эти реальные отношения складываются не во внутреннем пространстве его психики, а в межличностных связях, шире — в общественных отношениях, субъектом которых является человек как личность. Никакой, даже самый изоциренный, психологический анализ, обращенный исключительно к интраиндивидуальным, собственно психическим характеристикам человека, например к его мотивационно-потребностной сфере, не откроет для нас, почему он в одних сообществах оказывается привлекательной, а в других — отвратительной личностью. Для этого необходим психологический анализ этих сообществ, и это становится существенным условием понимания личности человека.

Споры о том, "что такое личность", в психологии, разумеется, не завершены, но как бы они в

дальнейшем ни развивались, признание того, что понятия "личность" и "психика" не могут при всем их единстве мыслиться как тождественные, не будет поколеблено. Начало методологическому штурму идеи о тождестве личности и психики (сознания), содержащейся имплицитно в трудах некоторых психологов, положил Э.В. Ильенков, который считал необходимым «искать разгадку "структуры личности" в пространстве вне органического тела индивида и именно поэтому, как ни парадоксально, во внутреннем пространстве личности. В том самом пространстве, в котором сначала возникает человеческое отношение к другому индивиду (именно как реальное, чувственно-предметное, вещественно-осязаемое отношение, "внутри" тела человека никак не заложенное), чтобы затем — вследствие взаимного характера этого отношения — превратиться в то самое "отношение к самому себе", опосредствованное через отношение к "другому", которое и составляет суть личностной — специфически человеческой — природы индивида. Личность поэтому и рождается, возникает (а не проявляется!) в пространстве реального взаимодействия по меньшей мере двух индивидов, связанных между собой через вещи и вещественно-телесные действия с ними... Это именно реальное отношение, отношение двусторонне-активное, а не "отношение", как и каким оно представлено в системе самочувствий и самоощущений одного из участников этого диалогического взаимодействия...»¹⁶. "Личность не внутри "тела особи", а внутри "тела человека", — которое к телу данной особи никак не сводится, не ограничивается его рамками..."¹⁷.

Итак, по Э.В. Ильенкову, личность не заключена внутри "тела особи", "внутри органического тела индивида". Можно ли то же самое сказать о психике? Нельзя! Психика — это системное свойство телесного субъекта, от него неотчуждаемое. Представить психику вне тела индивида, в каких-то иных пространствах, означает полностью потерять все завоевания науки о мозге и его свойствах. К столь же плачевным последствиям — в философском плане по-иному квалифицируемым — ведет непонимание того, что личность чисто социальное, а вовсе не естественно-природное образование. "Физиолог же... зачастую остается предельно наивным в отношении вещей и событий, находящихся за пределами черепной коробки, за пределами органического тела индивида, и потому легко попадает в плен поверхностных представлений о сути психики и личности"¹⁸. Остается задать вопрос: только ли физиолог?

Можно в подробностях описать психические качества, процессы и состояния героя или злодея, но вне деяний, ими совершаемых, никто из них как личность перед нами не предстанет. Деяния же могут быть совершены только в сообществе людей, в реальных социальных отношениях, которые и творят, и сохраняют его как личность.

Методологически недопустимое неразличение понятий "личность" и "психика" оказалось одной из основных причин деформации некоторых исходных принципов понимания движущих сил развития личности. Если учесть, что проблема развития оставалась приоритетной для советской психологии начиная с 30-х гг., становится очевидным, что эти причины должны стать предметом специального теоретического и историко-психологического анализа.

Л.С. Выготским в 1930 г. была сформулирована идея социальной ситуации развития системы "отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью" как "исходного момента" для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих "целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности"¹⁹. Этот тезис Выготского принят как важнейший теоретический постулат для концепции развития личности. В советской педагогической и возрастной психологии он не только никогда не опровергался, но и постоянно использовался как основополагающий. Однако наряду с ним, а с 1944 г.

¹⁶ С чего начинается личность / Под ред. И.Т. Фролова. 2-е изд. М., 1983.

¹⁷ С чего начинается личность...

¹⁸ Там же.

¹⁹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 258, 259.

фактически вместо него в качестве исходного момента для объяснения динамических изменений в развитии фигурирует упоминавшийся выше принцип "ведущего типа деятельности" (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн и др.). Так, В.В. Давыдов пишет: «Социальная ситуация развития — это прежде всего отношение ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности. Поэтому вполне правомерно в этом случае использовать термин "ведущая деятельность" как синоним термина "социальная ситуация развития"»²⁰. Между тем "отношение ребенка к социальной действительности", т.е. то, что, по Л.С. Выготскому, и есть "социальная ситуация развития", реализующееся "посредством человеческой деятельности", без некоторого насилия над логикой не может быть само обозначено как "ведущая деятельность" (иначе получается, что "ведущая деятельность" реализуется "человеческой деятельностью"). То, что социальное отношение реализуется посредством деятельности, представляется бесспорным, но сколько-нибудь очевидная связь понятия "социальная ситуация развития", введенного Л.С. Выготским, и понятия "ведущая деятельность", впервые введенного 55 лет назад А.Н. Леонтьевым, пока отнюдь не прослеживается.

Что же такое "ведущая деятельность" и какую роль она играет в развитии личности? По А.Н. Леонтьеву, "ведущая деятельность — ли такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития"²¹. Он также отмечал, что "жизнь, или деятельность в целом, не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную".

Выдвижение на первый план проблемы ведущей деятельности имело свои исторически обусловленные причины. В период, когда закладывались основы советской психологической науки, возрастная и детская психология имела достаточно четко выраженную когнитивную²² ориентацию.

Понятно, что конкретная проблематика развития психики затачивалась на оселке экспериментального исследования когнитивных процессов. Полученные при этом результаты по выявлению закономерностей развития перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов (логической функции, памяти, понятийного мышления — Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов; интеллекта и речи — А.Р. Лурия; умственных действий — П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина; восприятия — А.В. Запорожец, В.П. Зинченко; учебной деятельности — Д.Б. Эльконин; содержательного обобщения — В.В. Давыдов и т.д.) обеспечили российской психологической мысли заслуженное признание у нас в стране и за рубежом. Конечно, значение воли и аффекта никто не отрицал, но их изучение (в качестве примера можно назвать работы В.И. Селиванова, П.М. Якобсона) не шло ни в какое сравнение с масштабом изучения познавательной деятельности. Тем более что на протяжении многих лет (30—60-е гг.) в тени оставались социально-психологические аспекты изучения личности как субъекта системы социальных связей, как системного качества индивида.

Предложенное в 1975 г. А.Н. Леонтьевым понимание личности как системного социального качества индивида осваивается психологией лишь в 80-е гг. и фактически не находит никакого отражения в возрастной психологии, хотя для этого появились возможности уже после публикации в 1972 и в 1974 гг. в журнале "Вопросы философии" статей А.Н. Леонтьева, ставших основой для написания соответствующих глав книги "Деятельность. Сознание. Личность". Не была осмыслена для разработки теории возрастного развития

²⁰ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М, 1986. С. 58.

²¹ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М, 1983. Т. 1. С. 285, 286.

²² Не смешивать с когнитивной психологией как одним из направлений современной психологической науки.

личности важнейшая и весьма конструктивная идея А.Н. Леонтьева о том, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает. Эти узлы, их иерархия и образует тот "таинственный" центр "личности", который мы называем "я"; иначе говоря, центр этот лежит не в индивидуе, не за поверхностью его кожи, а в его бытии»²³.

Таковы объективные причины невольной подмены понятий, а по существу, последовательного сведения развития личности к развитию психики, а развития психики — к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов. В этом контексте становится понятным выдвигание на первый план в качестве основного фактора развития "ведущего типа деятельности". Действительно, для формирования когнитивных процессов основным фактором ("ведущим типом деятельности"), обуславливающим их развитие, является для дошкольного возраста преимущественно игровая деятельность, в которой формируется воображение и символическая функция, обостряется внимание, а в школьном возрасте (от первого класса до последнего, а не только в начальной школе) — учебная деятельность, связанная с усвоением понятий, навыков и умений оперирования с ними. Конечно, если свести развитие личности к развитию психики, а последнее к развитию когнитивных процессов, то в результате такой двойной редукции можно будет обозначить, как это и зафиксировано в психолого-педагогической литературе, игру и учение как "ведущие типы деятельности" для развития целостной человеческой личности.

Методологическая несостоятельность подобного подхода, приобретшего характер истины, не требующей доказательств, слишком очевидна. Прав В.П. Зинченко, написавший: "Следует сказать, что подмена целостности каким-либо из конституирующих ее компонентов, утверждение его примата провоцируется аксиоматическим характером классического научного знания и служит основанием любого из многочисленных форм редукционизма, существующих в современной психологии"²⁴.

Важно принять во внимание следующее. Детская психология не располагает никакими экспериментальными доказательствами того, что можно выделить один тип деятельности как ведущий для развития личности на каждом возрастном этапе, например для дошкольного возраста или для трех школьных возрастов. Все это всегда было результатом умозрительных построений. И это понятно. Для получения убедительных доказательств необходимо было построить ряд специальных экспериментальных процедур и провести значительное количество исследований внутри каждого возрастного периода, имеющих своим предметом сравнение по горизонтали и по вертикали возрастного развития реальной значимости каждого из многочисленных типов деятельностей, в которые вовлечены дети, для развития их личности. Масштабы, методологические и методические трудности решения такой задачи превосходят возможности воображения исследователя.

Поэтому не удивительно, что доказательства были заменены утверждениями, субъективный характер которых легко обнаруживается при простом их сопоставлении. Так, в качестве ведущей деятельности для дошкольного возраста была названа игровая деятельность (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), общение (М.И. Лисина), детское художественное творчество (М.С. Каган), для подросткового возраста — интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин, 1971), учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, А. Коссаковский, 1978), познание, переходящее в ценностно-ориентационную деятельность (М.С. Каган), развернутая общественно полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн).

В этой связи мы считаем необходимым вернуться к исходному для психологии понятию Л.С. Выготского "социальная ситуация развития", не подменяя его понятием "ведущий тип деятельности". Прав А.Г. Асмолов, отметивший, что "деятельность определяет личность, но

²³ Леонтьев А.Н. Указ. соч. Т. 2. С. 228.

²⁴ Зинченко В.П. Установка и деятельность: Нужна ли парадигма? // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. В 4 т. / Под ред. А.С. Прангишвили, А.Б. Широзии, Ф.В. Бассина. Тбилиси, 1978. Т. 1. С. 137.

личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет". И далее: "Ведущие деятельности не даны ему (подростку. — А.П.), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь"²⁵.

Следует различать два указанных выше подхода (психологический и педагогический) к развитию личности. В рамках собственно психологического подхода предполагается, что в пределах одного и того же возраста различные по типу деятельности не даны изначально личности в тот или иной период, а активно выбраны ею в группах, различающихся между собой по уровню развития. В рамках второго, собственно педагогического подхода деятельность всегда выступает как ведущая для развития личности, опосредствуя ее отношения с социальной средой, общение с окружающими, конституируя "социальную ситуацию развития". Однако это не будет один "ведущий тип деятельности" для каждого возраста.

Не следует упускать из виду, что "чем больше расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну его деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое отношение"²⁶.

Речь идет не о том, что ведущая для данного возраста деятельность сопровождается "неведущими" типами или элементами деятельности. Эта оговорка всегда присутствовала в работах по возрастной психологии. Задача развития личности, по-видимому, вообще не предполагает необходимости для того или иного возрастного периода и соответственно для каждого ребенка данной возрастной группы выделить одну-единственную ведущую деятельность как личностнообразующую, оставив за другими роль ее сателлитов. В противном случае нельзя не опасаться, что будет задано однобокое формирование личности. В качестве личностнообразующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать комплексную, многоплановую деятельность или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, и в этой системе нет оснований выделять "ведущие" или же "ведомые" компоненты.

Все сказанное уже имплицитно содержит отрицание предложенной Д.Б. Элькониным в 1971 г. возрастной периодизации, основанной на поочередной смене ведущих деятельностей, якобы в одном возрастном периоде обеспечивающих преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а на сменяющем его этапе — операционально-технической. Об отсутствии для такой точки зрения научных оснований уже говорилось. Однако следует отметить, что эта гипотеза была еще в 1979 г. подвергнута критике Г.Д. Шмидтом и вслед за ним в 1981 г. Ю.Н. Карандашевым. Г.Д. Шмидт, в частности, указывает на то, что "...обе эти сферы нельзя описать однозначно ни количественно, ни качественно, если трактовать их как гетерогенные. Кривая в публикации Эльконина ложно представляет подобную возможность, которой не существует. Упомянутая выше смена доминирований, положенная в основу модели, объективно не прослеживается"²⁷. В самом деле, каковы основания для утверждения, что целостность личности может быть настолько фундаментально расчленена, чтобы одна из ее сторон на три-четыре года начала доминировать и тянуть за собой другую? Никаких экспериментальных подтверждений этому не было и не могло быть предложено. В.В. Давыдов в уже упоминавшейся книге "Проблемы развивающего обучения" замечает, что рассматриваемая гипотеза Д.Б. Эльконина нуждается в дополнительном, более серьезном обосновании. С нашей точки зрения, она была просто ошибочной. Тем не менее на протяжении многих лет концепция возрастной периодизации Д.Б. Эльконина была по существу единственной в российской психологии и сколько-нибудь

²⁵ Асмолов А.Г. и др. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. С. 48.

²⁶ Леонтьев А.Н. Указ. соч. Т. 2. С. 218.

²⁷ Шмидт Г.Д. Разработка методологических проблем психологического развития в ГДР: Принципы развития в психологии М., 1979. С. 111, см также: Карандашев Ю.Н. Как дети понимают взрослых Минск, 1981

развернуто не критиковалась. Более того, она приобрела характер аксиомы возрастной психологии, хотя была не более чем мифологемой.

Нами была предложена альтернативная психологическая концепция развития личности и возрастной периодизации. С позиций этой концепции процесс развития личности рассматривается как подчиненный закономерности единства непрерывности и прерывности. Непрерывность в развитии личности как системы выражает относительную устойчивость в закономерности ее переходов от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с "соседними" системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования. Последнее определяет конкретную форму протекания процесса развития личности.

Единство непрерывности и прерывности обеспечивает целостность процесса развития личности.

В излагаемой в этой книге альтернативной социально-психологической концепции развития личности и возрастной периодизации выделяются, как мы увидим далее, два типа закономерностей возрастного развития личности. Первый — внутренние психологические закономерности, определяемые внутренними противоречиями в системе внутригрупповых и межгрупповых отношений, субъектом которых является личность. Второй — закономерности, возникающие в результате вхождения личности в новые группы и выступающие в качестве институтов ее социализации.

Порождаемые последним типом закономерностей переходы личности на новые этапы развития зависят от значительного числа различных факторов, которые подготавливают возможности этих переходов и, не являясь моментами самодвижения развивающейся личности, детерминируются включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлены объективными изменениями внутри этого института, от которых, оказывается, личность зависима в своем формировании. Только потому, что общество создает школы, возникает школьный возраст как стадия развития личности.

Если принять во внимание изложенные здесь соображения о существовании двух типов закономерностей, определяющих развитие личности, то традиционные представления о детерминации перехода ребенка на новую стадию развития, например, из дошкольного детства в школьный возраст, приобретают явно дискуссионный характер. А.Н. Леонтьев, справедливо считая, что развитие не является независимым от конкретно-исторических условий, в которых оно протекает, от "реального места, которое ребенок занимает в системе общественных отношений", поставил вопрос о том, "как связано между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка", и отмечал, что «в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни. В качестве примера можно привести случай "перерастания" ребенком своего дошкольного детства»²⁸.

Таким образом, переход из стадии дошкольного возраста в стадию школьного возраста якобы определяется внутренними закономерностями развития, т.е. предполагается, что возможности, которые предоставляла игра как ведущая для развития ребенка деятельность, исчерпываются и спонтанно происходит переход к следующему виду деятельности — учению, ребенок занимает новое место в системе общественных отношений — уже в школе, входя в новую возрастную стадию: «...проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него прежний смысл и он все больше "выпадает" из жизни детского

²⁸ Леонтьев А.Н. Указ. соч. Т. 2. С. 287.

сада. Это так называемый кризис семи лет. Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша, то этот кризис может обостриться чрезвычайно»²⁹.

Подобный смысл детерминации переходов ребенка от одной возрастной стадии к другой и от предшествующей "ведущей деятельности" к последующим можно бы понять, если придерживаться трактовки процесса развития личности как заведомо независимого от конкретно-исторических условий его протекания и разыгрывающегося лишь во внутреннем пространстве мира индивида. Однако мы не можем не принимать во внимание факт необходимого, объективно обусловленного изменения места ребенка в окружающем мире, которое происходит безотносительно к тому, исчерпала или нет свои возможности "ведущая деятельность" на прежнем месте его обитания. Поставим вопрос: вызван ли осуществляющийся в настоящее время процесс перехода 6-летних детей в школьный возраст тем, что деятельность в детском саду потеряла для них свой прежний смысл? Трудно представить себе, что кто-нибудь (воспитатели детских садов? родители? учителя?) согласится с этим. В 30-е гг. обучение в школе начиналось с 8 лет. Дети, таким образом, задерживались в детском саду еще на один-два года, по сравнению с их нынешними сверстниками. Порождало ли именно это обстоятельство "кризис семи лет", да и был ли он? Более чем сомнительно.

Переход на следующую возрастную стадию не является спонтанным, он детерминирован задачами и требованиями, вытекающими из особенностей социально-экономического развития страны, что стимулирует активность осуществляемой родителями и воспитателями педагогической подготовки ребенка к выполнению этих задач и обязательных для него требований и обуславливает формирование целенаправленной мотивации, сущность которой для ребенка может быть обозначена словами: "Хочу быть школьником!".

Не исключено — хотя это и потребовало бы специального психологического исследования, — что большинство детей и после 6, 8, 9 лет играли бы в детском саду, не помышляя о школе и не испытывая состояния душевного кризиса, если бы общество посредством системы педагогических воздействий не формировало у них соответствующую мотивацию, не готовило их к вхождению в новую возрастную стадию и не настаивало на необходимости такого перехода. Деятельность оказывается ведущей на каждом возрастном этапе и готовит развивающуюся личность к новым этапам, но переход в каждый новый возрастной период обусловлен объективными общественно-историческими условиями, общей "социальной ситуацией развития" детства, а не истощением возможностей, которыми обладала деятельность на предыдущем этапе, и не фактом "перерастания" ее ребенком. Только после вступления в новую возрастную стадию развития личности вновь запускается самодвижение, происходит переход количественных накоплений в качественные изменения структуры развивающейся личности. В этом и проявляется специфический для развития "перерыв постепенности".

Обсуждая вопрос о соотношении развития психики и личности, мы исходим не только из того, что при единстве этих процессов они не являются тождественными. Повторим, что, хотя процесс развития психики является важнейшим компонентом, стороной, аспектом развития личности человека, включенного в систему социальных отношений, им развитие личности не исчерпывается. Изменение статуса личности, обретение престижа и авторитета, исполнение различных социальных ролей, возникновение или исчезновение привлекательности личности, самоопределение, интеграция в группах и т.д. не могут быть описаны только со стороны развития психики и не могут быть сведены к этому развитию. Поэтому периодизация развития в онтогенезе — это прежде всего периодизация развития личности как более общей психологической категории. На противоположной позиции находился В.В. Давыдов: "Развитие личности — это не какой-либо самостоятельный процесс. Оно включено в общее психическое развитие ребенка (поэтому развитие личности и

²⁹ Там же.

не имеет какой-либо самостоятельной периодизации)"³⁰. Поскольку этот тезис не подкреплялся соответствующей аргументацией, то его можно легко переформулировать путем простой подстановки слов "развитие психики" вместо слов "развитие личности". Мера убедительности при этом будет не большей и не меньшей. Что касается "самостоятельной периодизации" развития личности, то она выше охарактеризована.

Решение сегодняшних теоретических споров тесно связано с обращением к истории психологии. Следует различать устойчивую и плодотворную традицию российской психологической мысли (применительно к рассматриваемой проблеме: идею "социальной ситуации развития", "сензитивных периодов" Л.С. Выготского; идею деятельностного подхода к развитию психики А.Н. Леонтьева; идею Б.М. Теплова о формировании способностей в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей, и др.) и стереотипы, нами некритически усвоенные и сложившиеся под влиянием недостаточно обоснованных подходов, отражавших ситуативные высказывания отдельных, в том числе и видных, ученых.

Историко-психологический анализ обязан расставить все по местам, как бы нам ни было трудно расстаться с привычными представлениями и формулами, и какие бы имена при этом ни упоминались, с должным вниманием отнестись к высказанным в разное время критическим соображениям по поводу предмета сегодняшних дискуссий. Особенно если вопрос не "закрит", а критические замечания не вызывали ни в прошлом, ни в настоящем ответной реакции и убедительных возражений. Так случилось и с критикой по поводу понятия "ведущий тип деятельности", которое было сформулировано А.Н. Леонтьевым³¹. Уже в 1946 г. во втором издании "Основ общей психологии" С.Л. Рубинштейн выражает сомнение по поводу тезиса об игре как ведущей форме деятельности в развитии ребенка-дошкольника: "...является ли игровая деятельность, входящая несомненно как существенный компонент в образ жизни ребенка-дошкольника, самой основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющие для формирования личности как общественного существа компоненты его образа жизни и в неигровой, повседневной, бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива"³². Д.Б. Эльконин в своей книге "Психология игры" эту цитату С.Л. Рубинштейна приводит, но не обсуждает ее и не опровергает.

В 1978 г. Н.С. Лейтес отмечает, что «подход к проблемам возрастного развития с точки зрения "ведущей деятельности" применяется еще в слишком общем виде, происходит, например, отождествление ее с каким-нибудь из таких глобальных подразделений видов деятельности, как игра, учение, труд (в последнее время к ним добавляют и общение как вид деятельности). В результате недостаточно внимания уделяется тем внутренним предпосылкам своеобразия деятельности, которые отличают каждый возрастной период... Вероятно, главное состоит не столько в вопросе о том, в игре ли, учении, общении или труде развивается по преимуществу личность в данном возрасте (да и всегда ли можно разграничивать и тем более противопоставлять значение таких видов деятельности?), сколько в выяснении более конкретных психологических характеристик деятельности и самих свойств личности ребенка на разных возрастных этапах»³³. Приходится сожалеть, что эти (и им подобные) справедливые замечания долго не принимались во внимание и не были использованы в целях преодоления стереотипов нашего мышления.

Автор настоящей главы хочет подчеркнуть, что он не в меньшей мере, чем другие

³⁰ Давыдов В.В. Указ. соч. С. 81.

³¹ См.: Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Сов. педагогика. 1944. № 8—9; Он же. К теории развития психики ребенка // Сов. педагогика. 1945. № 4.

³² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 595.

³³ Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов в психологическом развитии человека // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М, 1978. С. 208.

психологи, при работе над книгами по возрастной и педагогической психологии был ориентирован на концепцию ведущего типа деятельности и только в 1984 г. счел возможным выразить сомнение по поводу ее валидности. В последнее время отношение к этой концепции, насколько можно судить, меняется. В.П. Зинченко справедливо отмечает: "Три вида деятельности: игра, учение и труд — сменяют один другой не механически, а сосуществуют на всех этапах развития человека, его роста, но в педагогике возникла жесткая схема с последовательным, так сказать, включением: детский сад (игра), школа (учение), производство (труд). Между тем сегодня мы, психологи, все более склоняемся к мысли, что продуктивный труд невозможен без игровой составляющей, тем более применительно к ребенку" (Известия. 1986. № 195. 14 июля). Справедливости ради В.П. Зинченко следовало бы вспомнить, что эта "жесткая схема" возникла не столько в педагогике, сколько в возрастной психологии, усвоившей идею "ведущего типа деятельности".

Вместе с тем нарушением принципов историзма было бы игнорирование трансформации взглядов ученых, которая реально происходит на протяжении многих лет их активной работы. Это в полной мере относится к воззрениям А.Н. Леонтьева, идеи которого оказались исходным пунктом для постановки проблемы "ведущего типа деятельности". Впервые высказанные в двух упомянутых выше статьях 1944 и 1945 гг., они вызвали широкий резонанс, не угасший в работах его последователей и в наше время. Однако примечательно, что сам А.Н. Леонтьев в своих трудах, написанных после 1945 г. и посвященных проблеме развития психики и личности, насколько нам известно, больше не возвращался к представлениям о "ведущем типе деятельности", хотя и не отказывался от воспроизведения этих двух статей в своих книгах, имеющих характер сборников работ разных лет.

Возникающий в этой связи вопрос о том, является ли гипотеза о "ведущей деятельности" его принципиальной позицией, которой он придерживался до конца жизни, или же реликтом его творческой биографии, может быть решен историком психологии только при глубоком изучении его научного творчества и обстоятельств жизненного пути. Нельзя не обратить внимание на то, что уже в докладах "Развитие мотивов учебной деятельности ребенка" (1946) и "Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте" (1947), которые хронологически и тематически максимально близки к упоминавшимся статьям 1944 и 1945 гг., "ведущая деятельность" как объяснительный принцип стадильности возрастного развития фактически не используется. Во всяком случае, в его последней и по существу итоговой фундаментальной работе "Деятельность. Сознание. Личность" эта идея не только не прослеживается, но и вообще не фигурирует. В ней лишь упоминается идея образования фаз развития по Д.Б. Эльконину. Между тем замысел и содержание книги не раз давали повод ее автору обратиться к теории "ведущей деятельности" (это в особенности относится к одному из важнейших разделов книги — "Формирование личности"). "Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта (курсив мой. — А.Л.), в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования", — пишет А.Н. Леонтьев³⁴, намечая пути исследования развития личности.

Какие же общие выводы следует сделать, обращаясь к результатам проведенного анализа? Совершенно очевидно, что необходима серьезная теоретическая и методологическая работа специалистов в области возрастной, педагогической и социальной психологии, нацеленная на содержательный пересмотр многих укоренившихся, но недостаточно, а иногда и вовсе не обоснованных положений, на которых на протяжении длительного времени у нас базировались психологические концепции развития личности. Само собой разумеется, при этом следует избегать излишней категоричности суждений, впрочем в не меньшей мере, чем это следовало делать, когда эти положения вводились в научный оборот.

Если говорить о ближайших по времени задачах введения теоретических постулатов в педагогическую практику, которому в условиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы придается по вполне понятным причинам особо важное значение,

³⁴ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения Т. 1. С. 198.

то, по-видимому, уже сейчас следует избегать ориентации педагогов на решающее значение для развития личности дошкольника или школьника фиксированного для каждого возрастного периода "ведущего типа деятельности" — еще раз подчеркиваем: развития личности, а не когнитивных процессов. Подобная ориентация нецелесообразна хотя бы потому, что реально в разных по уровню развития группах ведущими временно или постоянно оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типы деятельности, а это, в свою очередь, ведет к вполне естественному размыванию понятия "ведущий тип деятельности" применительно к возрасту конкретного ребенка. Необоснованность такой ориентации становится очевидной в рамках психологического или, точнее, социально-психологического подхода к развитию личности. Таким образом, утвердившаяся в психологии развития мифологема, с помощью которой утверждалось, что каждому возрастному этапу соответствует раз и навсегда фиксированная ведущая деятельность, а также представления о закономерной смене мотивационно-потребностной и операционально-технической сферы потеряла всякие основания для сохранения ее в научном обиходе. Указанная позиция, как и предложенная нами концепция возрастной периодизации получила отражение в многочисленных публикациях. Так, она включена в состав статей в словаре "Психология", 1990 г., "Краткий психологический словарь", 1998 г., в учебники психологии для педагогических вузов ("Введение в психологию", 1985, 1986 гг., "Психология", 1988 г.), в книгу А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского "Теория и история психологии", 1996 г. и др.

Развернутая критика позиций А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Д.И. Фельдштейна содержалась в статье "Проблема развития личности с позиций социальной психологии" (журнал "Вопросы психологии". 1984. № 4), на которую неоднократно ссылались, а также в статье "Развитие личности и проблема ведущей деятельности" ("Вопросы психологии". 1987. № 1) и, наконец, в вышедшей под нашей редакцией книге "Психология развивающейся личности", 1987). Казалось бы, уже нет возможности говорить о какой-либо обоснованности взглядов Д.Б. Эльконина и его учеников на проблему развития психики и личности. Тем более ни одного возражения по поводу выдвинутой нами критической аргументации и по сей день ни от кого не последовало. Однако Д.И. Фельдштейн в 1996 г. издает книгу "Психология развивающейся личности", где воспроизводит явно не состоявшуюся концепцию возрастного развития по Д.Б. Эльконину, не упомянув о критике и нашем отрицании какого-либо значения этой концепции для психологии. Напротив, А.В. Петровскому приписывалось следование взглядам Д.Б. Эльконина: "Разработанная Д.Б. Эльконым периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка, прежде всего закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах и др. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет. Действенность периодизации Д.Б. Эльконина подтверждается результатами экспериментальных исследований не только в возрастной и педагогической, но и в социальной психологии. Так, была предпринята попытка проследить особенности развития личности в детских возрастах (А.В. Петровский, 1984) на основе членения "эры восхождения к зрелости", подразделяемой на эпохи детства, отрочества, юности, где в качестве главного момента развития выделено изменение позиции личности внутри группы"³⁵.

Проблематика психологии развивающейся личности и на сегодняшний день не может считаться завершенной. Остается достаточно места для продолжения работ психологов в этом направлении, а также для критического рассмотрения предложенных нами подходов.

³⁵ Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М., 1996. С. 121.

ГЛАВА 5 ОТ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ К ПСИХОЛОГИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ

5.1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОСОБАЯ НАУЧНАЯ ОТРАСЛЬ

Особое место среди прочих областей психологии занимает так называемая общая психология. Общая психология в книгах и учебниках всегда рассматривалась как отрасль психологической науки, задачей которой является изучение ее наиболее общих закономерностей. В содержание общей психологии включалось также рассмотрение методов изучения, которыми пользуется эта наука, принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход. Сюда же включалась краткая история развития психологической мысли. Тем самым общая психология выступала как объединение несистематизированных, разнообразных проблем, для которых не нашлось места в конкретных отраслях психологического знания (педагогической, инженерной, военной, юридической и многих других). Как правило, основное содержание учебников по общей психологии, в том числе написанных автором настоящей книги, составляло подробное рассмотрение различных психических функций. Таким образом, общая психология в том виде, в котором она представлена в различных руководствах, выступает в качестве пропедевтики психологического познания. Лишь абстрагируясь от конкретных исследований, осуществляемых в отраслях психологии, перечисленных выше, можно обнаружить и описать эти общие принципы, методы, закономерности и понятия. Общая психология иногда именуется теоретической психологией.

Однако в том виде, в каком она обычно представлена в книгах, у нее нет основания претендовать на этот статус. В ее состав обычно входят: описание характеристики ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления, психической саморегуляции; дифференциально-психологических особенностей психики человека.

Таким образом, перед нами классический пример понимания психологии с позиций функционализма. Общая психология в этом случае не рассматривается как сколько-нибудь целостная в качестве упорядоченной системы знаний. Различные психические функции выступают здесь как рядоположенные друг другу, не интерпретируются в качестве системообразующих и потому не имеют категориального характера. Стремясь преодолеть функционализм и заявляя на словах об отказе от него, авторы учебников привычно следовали за традиционным описанием психических функций, где, к примеру, "категория" ощущения оказывалась рядоположенной категории личности, а "категория" навыка — категории деятельности. В перечне когнитивных процессов возможен был любой порядок изложения. Он мог начинаться, как это было принято, с ощущения, а мог бы иметь началом рассмотрение аффективно-потребностной сферы человека, запускающей в ход "познавательный" процесс.

Функционализму традиционной общей психологии должен быть противопоставлен иной принцип построения психологического знания — теоретическая психология.

Предметом теоретической психологии является саморефлексия психологической науки, выявляющаяся и исследующая ее категориальный строй (протопсихические, базисные, метапсихологические, экстрапсихологические категории), объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития психологии (психофизическая, психогностическая и др.), а также само психологическое познание как особый род деятельности.

Термин "теоретическая психология" встречается в трудах многих авторов, однако он не был использован для оформления особой научной отрасли.

Элементы теоретической психологии, включенные в контекст как общей психологии, так и прикладных ее отраслей, представлены в трудах российских и зарубежных ученых. Анализу подвергались многие аспекты, касающиеся природы и структуры психологического познания. Саморефлексия науки обострялась в кризисные периоды ее развития. Так, на

одном из рубежей истории, а именно в конце XIX—начале XX столетия, разгорелись дискуссии по поводу того, на какой способ образования понятий должна ориентироваться психология — либо на тот, что принят в науках о природе, либо на тот, что относится к культуре. В дальнейшем с различных позиций обсуждались вопросы, касающиеся предметной области психологии, в отличие от других наук, и специфических методов ее изучения. Неоднократно затрагивались такие темы, как соотношение теории и эмпирии, эффективность объяснительных принципов, используемых в спектре психологических проблем, значимость и приоритетность самих этих проблем и др. Наиболее весомый вклад в обогащение научных представлений о своеобразии самой психологической науки, ее состава и строения внесли российские исследователи советского периода П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов. Однако до сих пор не были выделены ее собственные составляющие из содержания различных отраслей психологии, где они существовали с другим материалом (понятиями, методами изучения, историческими сведениями, практическими приложениями и т.п.). Так, С.Л. Рубинштейн в своем капитальном труде "Основы общей психологии" дает трактовку различных решений психофизической проблемы и рассматривает концепцию психофизиологического параллелизма, взаимодействия, единства. Но этот круг вопросов не очерчивается им как предмет изучения особой отрасли, отличной от общей психологии, которая обращена прежде всего к анализу психических процессов и состояний. Теоретическая психология, таким образом, не выступила для С.Л. Рубинштейна (как и для других ученых) в качестве особой интегральной научной дисциплины.

Особенностью формирования теоретической психологии в настоящее время является противоречие между уже сложившимися ее компонентами (категориями, принципами, проблемами) и ее непредставленностью как целостной области, как системы психологических категорий. Нами сделана попытка устранить это противоречие. Мы имеем дело с "открытостью" этой научной отрасли для включения в нее многих новых звеньев. В этой связи целесообразно говорить об "основах теоретической психологии", имея в виду дальнейшую разработку проблематики, обеспечивающую целостность научной области.

В контексте теоретической психологии возникает проблема соотношения эмпирического знания и его теоретического обобщения. При этом сам процесс психологического познания рассматривается как особого вида деятельность. Отсюда, в частности, возникает также проблема соотношения объективных методов исследования и данных самонаблюдения (интроспекции). Неоднократно вставал сложный в теоретическом отношении вопрос о том, что фактически дает интроспекция, могут ли результаты самонаблюдения рассматриваться наравне с тем, что удастся обрести объективными методами (Б.М. Теплов). Не получается ли так, что, заглядывая в себя, человек имеет дело не с анализом психических процессов и состояний, а только лишь с внешним миром, который в них отображен и представлен? Важной стороной рассматриваемой отрасли психологии выступают ее прогностические возможности. Теоретическое знание является системой не только утверждений, но и предсказаний по поводу возникновения различных феноменов, переходов от одного утверждения к другому без непосредственного обращения к чувственному опыту. Выделение теоретической психологии в особую сферу научного знания обусловлено тем, что психология способна собственными силами, опираясь на собственные достижения и руководствуясь собственными ценностями, постичь истоки своего становления, перспективы развития. Еще памятны те времена, когда "методология решала все", хотя процессы возникновения и применения методологии могли не иметь с психологией ничего общего. У многих до сих пор сохраняется вера в то, что предмет психологии и ее основные категории могут быть изначально взяты откуда-то извне — из области внепсихологического знания. Огромное число распространенных методологических разработок, посвященных проблемам деятельности, сознания, общения, личности, развития, написаны философами, но при этом адресованы именно психологам. Последним вменялось в обязанность особое видение своих

задач — в духе вполне уместного в конце XIX в. вопроса "Кому и как разрабатывать психологию?", т.е. в поиске тех областей научного знания (философии, физиологии, теологии, социологии и т.д.), которые созидали бы психологическую науку. Конечно, поиск психологией в себе самой источников своего роста, "ветвлений", расцвета и появления ростков новых теорий был бы абсолютно немислим вне обращения психологов к специальным философским, культурологическим, естественнонаучным и социологическим работам. Однако при всей значимости той поддержки, которую оказывают психологии непсихологические дисциплины, они не способны подменить собой труд самоопределения психологической мысли. Теоретическая психология отвечает на этот вызов: она формирует образ самой себя, вглядываясь в свое прошлое, настоящее и будущее.

Теоретическая психология не равна сумме психологических теорий. Подобно любому целому, она представляет собой нечто большее, чем собрание образующих ее частей. Различные теории и концепции в составе теоретической психологии ведут диалог друг с другом, отражаются друг в друге, открывают в себе то общее и особенное, что роднит или отдаляет их. Таким образом, перед нами — место "встречи" этих теорий.

До сих пор ни одна из общепсихологических теорий не могла заявить о себе в качестве теории, действительно общей по отношению к совокупному психологическому знанию и условиям его обретения. Теоретическая психология изначально ориентирована на построение подобной системы научного знания в будущем. В то время как материалом для развития специальных психологических теорий и концепций служат факты, получаемые эмпирически и обобщаемые в понятиях (первая ступень психологического познания), материалом теоретической психологии являются сами эти теории и концепции (вторая ступень), возникающие в конкретных исторических условиях.

Неразрывно связанные области психологической науки — история психологии и теоретическая психология — тем не менее существенно различаются по предмету исследования. Задачи историка психологии состоят в прослеживании путей развития исследований и их теоретического оформления в связи с перипетиями гражданской истории и во взаимодействии со смежными областями знаний. Историк психологии следует от одного периода становления науки к другому, от характеристики взглядов одного видного ученого к анализу воззрений другого. В отличие от этого теоретическая психология использует принцип историзма для аналитического рассмотрения результата развития науки на каждом его (развития) этапе, вследствие чего становятся явными составляющие современного теоретического знания в наиболее значимых характеристиках и подходах. Исторический материал в этих целях привлекается для осуществления теоретического анализа.

Поэтому целесообразно обратиться прежде всего к деятельности российских психологов, чьи труды в силу идеологических препон оказались очень слабо представленными в мировой психологической науке. Вместе с тем предложенные для рассмотрения основания теоретической психологии можно было бы -построить на материале, полученном путем анализа американской, французской, немецкой или какой-либо другой психологии.

Правомерность подобного взгляда можно объяснить тем обстоятельством, что в российской психологии фактически оказались отраженными (при всех трудностях их ретрансляции сквозь "железный занавес") основные направления психологической мысли, представленные в мировой науке. При этом имеются в виду работы российских психологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.А. Вагнера, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского. Именно инвариантность теоретической психологии дает возможность рассматривать ее внутри ныне существующих и не утративших своей значимости научных школ и направлений. Поэтому для характеристики теоретической психологии нет основания использовать наименование "история психологии" и в такой же мере — "теория психологии", хотя и история, и теория психологии входят в ее состав.

В 1971 г. М.Г. Ярошевский ввел понятие о "категориальном строе психологической науки" в отличие от традиционного понятия об общепсихологических категориях, охватывающих

всеобщие формы бытия и познания³⁶. Это нововведение не было результатом умозрительных построений. Занимаясь историей психологии, М.Г. Ярошевский рассмотрел причины распада некоторых психологических школ и течений. Он обнаружил, что их создатели ориентировались на один относительно изолированный, заведомо приоритетный для исследователей психологический феномен (к примеру, бихевиоризм положил в основу своих взглядов поведение, действие; гештальтпсихология — образ; и т.д.). Иными словами, в ткани психологической реальности они выделили якобы единственную инвариантную "универсалию", ставшую основанием для конструирования общей психологической теории во всех ее ответвлениях. С одной стороны, это позволяло легче выстроить логику развития системы исследований, перехода от одних экспериментально проверенных утверждений к другим, уверенно прогнозируемым. С другой стороны, это сужало сферу применения исходных принципов, поскольку не опиралось на основания, явившиеся исходными для других школ и направлений. Введение категориального строя как фундамента, на котором выстраиваются основные психологические понятия, имело принципиальное значение. В психологии, как и во всех науках, категории выступили наиболее общими и фундаментальными определениями, охватывающими наиболее существенные свойства и отношения изучаемых явлений. Применительно к бесчисленному множеству психологических понятий выделенные и описанные категории были, как позднее выяснилось, системообразующими, позволяющими строить категории более высокого порядка — метапсихологические категории (по А.В. Петровскому). В то время как базисными категориями являются: "образ", "мотив", "действие", рожденные, соответственно, в гештальтпсихологии, психоанализе, бихевиоризме, к "метапсихологическим категориям" могут быть отнесены, соответственно, "сознание", "ценность", "деятельность" и др. Ниже (см. разд. 5.2 настоящей главы) будет показана также возможность и необходимость расширения категориального строя психологии за пределами базисного и метапсихологического уровней, что позволяет судить о предшествующих базисному уровню "протопсихологических категориях" и выстраивающихся над метапсихологическим уровнем "экстрапсихологических категориях". Если базисные категории — своего рода атомы психологического знания, то метапсихологические категории можно сравнить с молекулами, хотя подобные аналогии в высшей степени условны.

Выделение наряду с базисными метапсихологических категорий и соответствующих им онтологических моделей (см. гл. 3) позволяет переходить к наиболее полному постижению и объяснению психологической реальности. На этом пути открывается возможность рассмотреть теоретическую психологию как научную дисциплину, имеющую метафизический характер. При этом метафизика понимается здесь не в традиционном для марксизма смысле — как противоположный диалектике философский метод (рассматривающий явления в их неизменности и независимости друг от друга, отрицающий внутренние противоречия как источник развития).

Между тем этот плоский подход к пониманию метафизики, игнорирующий ее реальное значение, уходящее корнями в учение Аристотеля, может и должен быть здесь отброшен при обращении к идеям русского философа В.С. Соловьева. С точки зрения В.С. Соловьева, метафизика — это прежде всего учение о сущностях и явлениях, закономерно сменяющих друг друга, совпадающих и не совпадающих друг с другом. С позиции В.С. Соловьева, противопоставление между сущностью и явлением не выдерживает критики — не только гносеологической, но и просто логической. Эти два понятия имеют для него значение соотносительное и формальное. Явление обнаруживает, проявляет свою сущность, и сущность обнаруживается, проявляется в своем явлении — а вместе с тем то, что есть сущность в известном отношении или на известной ступени познания, есть только явление в другом отношении или на другой ступени познания. Обращаясь к психологии, В.С. Соловьев подчеркивал (ниже используем типичную для него фразеологию): «...слово или действие есть явление или обнаружение моих скрытых состояний мысли, чувства и воли, которые

³⁶ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М., 1971.

непосредственно не даны постороннему наблюдателю и в этом смысле представляют для него некоторую "непознаваемую сущность"». Однако (по В.С. Соловьеву) она познается именно через свое внешнее явление; но и эта психологическая сущность, например определенный акт воли, есть только явление общего характера или душевного склада, который в свою очередь не есть окончательная сущность, а только проявление более глубокого — задушевного — существа (умопостигаемого характера, по И. Канту), на что непререкаемо указывают факты нравственных кризисов и перерождений. Таким образом, и во внешнем, и во внутреннем мире провести определенную и постоянную границу между сущностью и явлением, а следовательно, и между предметом метафизики и положительным в науке совершенно невозможно, и безусловное их противоположение есть явная ошибка. Метафизические воззрения В.С. Соловьева имеют важнейшее значение для осмысления объяснительного принципа построения категориальной системы в теоретической психологии. В метапсихологических категориях проявляются сущностные характеристики базисных категорий. Вместе с тем сами метапсихологические категории могут выступать в качестве сущностных для других категорий более высокого порядка. Метафизика — в понимании В.С. Соловьева — может стать предметом особого внимания при разработке системы теоретической психологии. Еще в начале 60-х гг. автор книги, не будучи знаком с трудами В.С. Соловьева, в те времена практически недоступными и тем более не цитируемыми, пришел к заключению, которое ныне можно рассматривать как предтечу понимания взаимоотношений базисной и метапсихологической категорий. Для него было очевидно, что потребность является сущностью, а мотив — проявлением этой сущности. Последний, "опредмечиваясь", порождает внутреннюю цель активности человека, идеальный предмет (в разд. 5.2 этой главы он обозначен как "ценность", отнесенная к экстрапсихологическому уровню категориальной системы). Отсюда — построение кластера "нужда" — "потребность" — "мотив" — "ценность" — "идеал". Именно эта "вертикаль" категориальной системы психологии послужила для автора моделью для построения всех других кластеров, и тем самым системы категорий в целом. Для подтверждения вышесказанного целесообразно привести цитату из статьи "Потребность", написанной автором совместно с М.Б. Туровским для 4-го тома "Философской энциклопедии" (1967): "Отношение между потребностями и мотивами не может быть понято как отношение между членами одного ряда. Рассматривая отношение потребности к мотивам как отношение сущности к явлениям, можно найти адекватный подход к проблеме мотивации. Специфические трудности этой проблемы связаны с тем, что мотивы поведения даны непосредственно, тогда как потребность в качестве сущности скрыта. Представленная в потребности зависимость личности от общества проявляется в мотивах ее действий, но сами они выступают как форма кажущейся спонтанности поведения индивида. Если в потребности деятельность человека по существу зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Поэтому открывающаяся в поведении личности система мотивов богаче признаками, эластичней, подвижней, чем потребность, составляющая ее сущность". (Понятие "нужда" как предшествующая "потребности", в которой она проявляется, фигурирует в цитированной выше статье "Потребность".) С этой же целью можно привести цитату из более ранней статьи тех же авторов "Мотивы", опубликованной в 1964 г. в 3-м томе той же "Философской энциклопедии": «Поскольку потребности человека детерминированы его общественно-исторической деятельностью, то мотивы, как форма проявления его потребностей, всегда означают то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее. В качестве побуждений сознательной деятельности мотивы являются "идеальными силами" и "идеальными стремлениями"». Таким образом, более 30 лет назад автором был имплицитно заложен принцип построения категориальной системы психологии, которая в настоящее время оформляется им в качестве основы теоретической психологии.

5.2. ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ТЕОРИИ ТЕОРИЙ ПСИХОЛОГИИ³⁷

Посредством выявления категориального строя историзм психологического анализа дает историку психологии возможность перейти на позиции разработчика теоретической психологии.

Формулируя в качестве одного из принципов теоретической психологии принцип открытости категориального строя, исследователи получают возможность расширить базисные категории за счет психологического осмысления других понятий, фигурирующих в психологии, и, таким образом, могут быть построены новые диады: базисная категория — метапсихологическая категория. Так, например, к четырем базисным категориям, впервые введенным М.Г. Ярошевским при характеристике категориального строя психологии, присоединяются еще две — "Переживание" и "Субъект".

Метапсихологическое развитие этих категорий (на основе других, базисных) может быть найдено, соответственно, в таких категориях, как "Чувство" и "Я".

Итак, в данный момент разработки проблем теоретической психологии может быть отмечена возможность восходящего движения конкретизации базисных психологических категорий в направлении метапсихологических категорий различной степени обобщенности и конкретности. Вырисовывается следующий ряд соответствий между базисными и метапсихологическими категориями:

Образ → Сознание

Мотив → Ценность

Переживание → Чувство

Действие → Деятельность

Взаимоотношения (интеракция, взаимодействие)³⁸ → Общение

Субъект → Я

Ситуация → Предметность³⁹

Определяемое ниже соотношение базисных и метапсихологических категорий может быть осмыслено следующим образом: в каждой метапсихологической категории раскрывается некоторая базисная психологическая категория через соотношение ее с другими базисными категориями (что позволяет выявить заключенное в ней "системное качество"). В то время как в каждой из базисных категорий каждая другая базисная категория существует скрыто, "свернуто", каждая метапсихологическая категория представляет собой "развертку" этих латентных образований. Взаимоотношения между базисными категориями психологии можно сравнить со взаимоотношениями лейбнизианских монад: каждая отражает каждую. Если же попытаться метафорически выразить взаимоотношения между базисными и метапсихологическими категориями, то будет уместно вспомнить о голограмме: часть голограммы (базисная категория) заключает в себе целое (метапсихологическая категория). Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на любой фрагмент этой "голограммы" под определенным углом зрения.

В логическом отношении каждая метапсихологическая категория определяется через слитную субъект-предикативную конструкцию, в которой положение субъекта занимает некоторая базисная категория (один из примеров: "Образ" как базисная категория в метапсихологической категории "Сознание"), а в качестве предиката выступает соотношение этой базисной категории с другими базисными категориями — "Мотивом", "Действием", "Отношением" ("Взаимоотношениями", "Интеракцией"), "Переживанием".

Так, метапсихологическая категория "Сознание" рассматривается как развитие базисной

³⁷ Написано в соавторстве с В.А. Петровским.

³⁸ Нам представляется, что М.Г. Ярошевский, введя в качестве базисной категории "психосоциальное отношение", по сути имел в виду то, что может быть более кратко обозначено как "взаимоотношения", или "интеракция".

³⁹ Соотношение категорий Ситуация → Предметность получает в последующем необходимое пояснение.

психологической категории "Образ", а, например, базисная категория "Действие" обретает конкретную форму в метапсихологической категории "Деятельность" и т.п. Базисную категорию в функции логического субъекта какой-либо метапсихологической категории будем называть ее "категориальным ядром", а категории, посредством которых данная ядерная категория превращается в метапсихологическую, обозначим как "оформляющие" ("конкретизирующие"). Формальное соотношение между базисными и метапсихологическими категориями изображено на рис. 5.1.

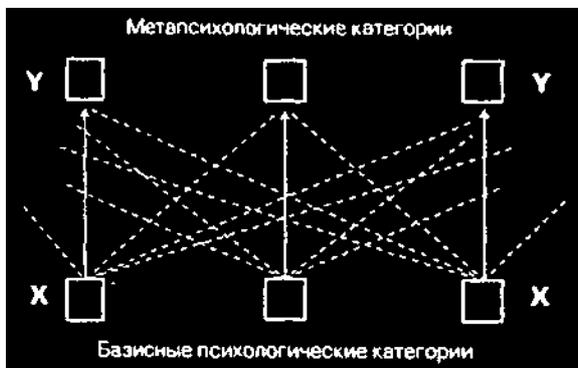


Рис. 5.1. Базисные (ядерные) категории связаны с метапсихологическими жирными вертикальными линиями, а оформляющие — тонкими наклонными

Из приведенного рисунка видно, что в соответствии с принципом открытости категориальной системы теоретической психологии ряд базисных психологических категорий, как и ряд метапсихологических, открыт. Это объясняется тем, что некоторые категории рождаются только сегодня (к примеру "Ситуация" → "Предметность"); как и все, возникающие "здесь и теперь", они оказываются пока отчасти за пределами актуальной саморефлексии науки.

Предлагаемый способ восхождения к метапсихологическим категориям с опорой на категории базисного уровня далее кратко иллюстрируется на примере их соотнесения. Образ → Сознание. Действительно ли "Сознание" является метапсихологическим эквивалентом базисной категории "Образ"? В литературе последнего времени высказываются мнения, исключающие подобную версию. Утверждается, что сознание не есть, как полагал, например, А.Н. Леонтьев, "в своей непосредственности... открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния", и не есть "отношение к действительности", а есть "отношение в самой действительности", "совокупность отношений в системе других отношений", "не имеет индивидуального существования или индивидуального представительства". Другими словами, сознание якобы не есть образ — акцент переносится на категорию "Отношение". Подобный взгляд, как нам представляется, вытекает из ограниченного представления о категории "Образ". Упущена связь между понятием "Образ" и имеющим многовековую традицию в истории философской и психологической мысли понятием "идея". Идея есть образ (мысль) в действии, продуктивное представление, формирующее свой объект. В идее преодолевается оппозиция субъективного и объективного (вполне резонно полагать, что "идеи творят мир"). Выявляя в образе то, что характеризует его со стороны его действительности (а значит, "Мотивов", "Взаимоотношений", "Переживаний" субъекта), мы определяем его как "Сознание". Итак, "Сознание" есть целостный образ действительности (что в свою очередь означает область человеческого действия), реализующий мотивы и отношения субъектов и включающий в себя его самопереживание, наряду с переживанием внеположности мира, в котором существует субъект. Итак, логическим ядром определения категории "Сознание" здесь является базисная категория "Образ", а оформляющими категориями — "Действие", "Мотив", "Взаимоотношения", "Переживание", "Субъект".

Мотив → Ценность. Проверка на прочность идеи восхождения от абстрактных (базисных) к

конкретным (метапсихологическим) категориям может быть проведена также на примере развития категории "Мотив". В этом случае возникает сложный вопрос о том, какая метапсихологическая категория должна быть поставлена в соответствие этой базисной категории: "значимость" (Н.Ф. Добрынин)? "ценностность" (Н.И. Непомнящая)? "смысловое образование"? "ценностные ориентации"? Однако при всей несомненности того, что все эти понятия находятся в переключке друг с другом и при этом соотносятся с категорией "Мотив", они не могут — по разным причинам — считаться метапсихологическим эквивалентом последней. Одно из решений этой проблемы — привлечение категории "Ценность". Спрашивая, каковы ценности этого человека, мы задаемся вопросом о сокровенных мотивах его поведения, но сам по себе мотив еще не есть ценность. Например, можно испытывать влечение к чему-либо или к кому-либо и вместе с тем стыдиться этого чувства. Являются ли такие побуждения "ценностями"? Да, но только в том смысле, что это — "негативные ценности". Данное словосочетание должно быть признано производным от исходной — "позитивной" — интерпретации категории "ценность" (говорят о "материальных и духовных, предметных и экзистенциальных, познавательных и нравственных ценностях" и т.д. и т.п.). Таким образом, ценность — это не просто мотив, а мотив, характеризуемый определенным местом в системе самоотношений субъекта. Мотив, рассматриваемый как ценность, выступает в сознании субъекта как определяющая характеристика его существования в мире. Мы сталкиваемся с подобным пониманием ценности как в обыденном, так и в научном сознании ("ценность" в обычном словоупотреблении означает "явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении"; в философском плане подчеркивается нормативно-оценочный характер "ценности"). Ценностно то, что человек, по словам Гегеля, признает своим.

Однако прежде чем мотив выступит перед индивидуумом как ценность, должна быть произведена оценка, а порой и переоценка той роли, которую мотив играет или может играть в процессах самоосуществления индивида. Иначе говоря, для того чтобы мотив был включен субъектом в образ себя и выступил, таким образом, как ценность, субъект должен осуществить определенное действие (ценностное самоопределение). Результатом этого действия является не только образ мотива, но и переживание данного мотива субъектом в качестве важной и неотъемлемой части его самого. Вместе с тем ценность есть то, что в глазах данного субъекта ценимо и другими людьми, т.е. обладает для них побудительной силой. Посредством ценностей субъект персонализируется (обретает свою идеальную представленность и продолженность в общении).

Мотивы-ценности, являясь сокровенными, активно раскрываются в общении, служа тому, чтобы "приоткрыть" общающихся друг другу. Таким образом, категория "Ценность" неотделима от базисной категории "Взаимоотношения" ("Интеракция"), рассматриваемой не только во внутреннем, но и во внешнем плане. Итак, ценность — это мотив, который в процессе самоопределения рассматривается и переживается субъектом как его собственная неотчуждаемая "часть", что образует основу "самопредъявления" (персонализации) субъекта в общении.

Переживание → Чувство. Категория "Переживание" (в широком смысле слова) может рассматриваться как ядерная в построении метапсихологической категории "Чувство". С.Л. Рубинштейн в "Основах общей психологии" различал первичное и специфическое "Переживание". В первом значении (его мы рассматриваем как определяющее для установления одной из базисных психологических категорий) "переживание" рассматривается как сущностная характеристика психики, качество "принадлежности" индивиду того, что составляет "внутреннее содержание" его жизни; С.Л. Рубинштейн, говоря о первичности такого переживания, отличал его от переживаний "в специфическом, подпернутом смысле слова"; последние имеют событийный характер, выражая "неповторимость" и "значительность" чего-либо во внутренней жизни личности. Такие переживания, на наш взгляд, и составляют то, что может быть названо чувством. Специальный анализ текстов С.Л. Рубинштейна мог бы показать, что путь становления

событийного переживания ("чувства") есть путь опосредствования: образующее его первичное переживание выступает при этом в его обусловленности со стороны "Образа", "Мотива", "Действия", "Отношений" субъекта. Рассматривая, таким образом, "Переживание" (в широком смысле слова) как базисную категорию психологии, категорию "Чувство" — в логике восхождения — можно рассматривать как метапсихологическую категорию. Действие → Деятельность. Метапсихологическим эквивалентом базисной категории "Действие" является категория "Деятельность". Деятельность есть целокупное (имеющее первоначально коллективно-распределенный характер) **самоценное действие**. Источником деятельности являются мотивы субъекта, ее целью — образ возможного, в качестве прообраза того, что свершится, ее средствами — отдельные действия в направлении промежуточных целей, и, наконец, ее результатом — переживание отношений, складывающихся у субъекта с миром.

Интеракция (взаимоотношения) → Общение. Категория "Интеракция" ("Психосоциальное отношение", "Взаимоотношения", "Взаимодействие", "Общение") является системообразующей (ядерной) для построения метапсихологической категории "Общение". Будучи включенным в диаду базисный — метапсихологический уровень "Интеракция" выступает как общение людей. "Общаться" — значит относиться друг к другу, содействовать или не содействовать, реализуя индивидуальные цели друг друга, закрепляя сложившиеся или формируя новые взаимоотношения. Конституирующей характеристикой отношений является принятие на себя позиции другого субъекта ("проигрывание" его роли) и способность совместить в мыслях и чувствах собственное видение ситуации и точку зрения другого и таким образом действовать совместно с ним. Это возможно через совершение определенных действий. Цель этих действий — производство общего (чего-то "третьего" по отношению к общающимся). Среди этих действий выделяются: коммуникативные акты (обмен информацией), акты децентрации (постановка себя на место другого) и персонализации (достижение субъектной отраженности в другом). Субъектный уровень отраженности включает в себе целостный образ-переживание другого человека, создающий у его партнера дополнительные побуждения (мотивы).

Субъект → Я. В логике "восхождения от абстрактного к конкретному" категория "Субъект" может рассматриваться в качестве базисной при построении метапсихологической категории "Я". Может быть предложено следующее понимание "Я" (в ранге дефиниции): Я есть идея самобытия (в терминах Гегеля, "в-себе-" и "для-себя-бытия"), присущая субъекту. Эта идея включает в себя столь же субъект, сколь и присущие ему образ и переживание себя в системе взаимоотношений с другими субъектами в тех или иных ситуациях, а также — процессы самоотражения и "самостроительства" как его внутренне мотивированные действия (самоценность *cogito* и самополагания).

Как это очевидно из вышесказанного, было бы ошибкой зафиксировать лишь приведенную двучленную категориальную сетку как завершенную и конечную. Базисными и метапсихологическими категориями не исчерпывается категориальный анализ психологического познания, и его необходимо достроить, показав, что в каждой психологической категории представлено единство явления и сущности. В этом — принципиальная характеристика категориальной системы психологии.

В свое время в поисках отграничения специфической предметной области психологии Н.Н. Ланге ввел понятие "психосфера", призванное охватить богатство и многоплановость феноменов этой науки. При соотнесении представления Н.Н. Ланге о психосфере с фундаментальными идеями В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере возникает перспектива понять и описать подлинное место психосферы в едином пространстве, образуемом природой и социумом. По В.И. Вернадскому, биосфера представляет собой активную оболочку Земли, в которой совокупная деятельность живых организмов (в том числе человека) проявляется как фактор планетарного масштаба и значения. В.И. Вернадским вслед за Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом ноосфера понимается как новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим

фактором ее развития. Для ноосферы характерна тесная взаимосвязь законов природы с законами мышления и общества. Отсюда очевидно, что психосфера (сохраняя собственную уникальную предметность) интегрирует в превращенном виде процессы, совершающиеся в биосфере и ноосфере, тяготея в одних случаях к первой, в других — ко второй. Сказанное позволяет, исследуя базисные и метапсихологические категории, обратиться и к пространству биосферы, в недрах которой сложились протопсихологические категории, сущностно проявляющиеся в базисном категориальном строе психологии. Вместе с тем уровень метапсихологических категорий содержит сущностные характеристики по отношению к экстрапсихологической категориальной развертке, детерминированной специфическими характеристиками ноосферы. Отсюда следует, что, к примеру, "Потребность" (протопсихологическая категория) выступает, что было уже показано в предыдущем разделе, как сущность, а "Мотив" (базисная категория) — как явление, в котором эта сущность обнаруживается. В свою очередь "Ценность" (метапсихологическая категория) проявляется в "Идеале" — категории экстрапсихологической. Итак, мы можем представить себе категориальную систему психологического познания как своего рода сетку, образующую пять уровней категорий (из которых первая не является собственно психологической, но остается сущностной по отношению к вышележащим психологическим категориям): биологические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и экстрапсихологические, охватывающие в целом всю психосферу и порождающие весь понятийный аппарат психологической науки. Например, условная вертикаль "нужда — потребность — мотив — ценность — идеал" включает величайшее множество психологических понятий (влечение, желания, интерес, склонность, ценностные ориентации и т.д.).

Ниже приведена таблица, достаточно полно характеризующая категориальную систему психологии.

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПСИХОЛОГИИ

Кластеры	Субстанциональность	Направленность	Активность	Когнитивность	Пристрастность	Событийность	Действительность
Плеяды	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Экстрапсихологические категории	Личность	Идеал	Свобода	Разум	Смысл	Сопричастность	Мир
Метапсихологические категории	Я	Ценность	Деятельность	Сознание	Чувство	Общение	Предметность
Базисные психологические категории	Субъект	Мотив	Действие	Образ	Переживание	Интеракция	Ситуация
Протопсихологические категории	Существо	Потребность	Рефлекс	Ощущение	Аффективность	Сосуществование	Поле
Биологические категории	Организм	Нужда	Метаболизм	Сигнал	Избирательность	Синергия	Среда

Могут быть специфицированы как "параллели" (плеяды), так и "меридианы" (кластеры) категорий, которые упорядочены в приведенной таблице. Характеризуя плеяды категорий, мы выскажем здесь всего два суждения, обоснование которых требует специальной работы.

Каждая из категорий любой из строк, при всей своей специфичности, неотделима от каждой другой категории той же строки (например, категория "Я" из плеяды метапсихологических категорий немислима вне соотношения с категориями "Ценность", "Деятельность", "Чувство", "Сознание", "Общение", "Предметность", а категория "Образ" (плеяда базисных психологических категорий) неотделима от категорий "Субъект", "Действие", "Переживание", "Интеракция", "Ситуация").

Содержание категорий внутри каждой из пяти плеяд в строках таблицы характеризуется особым познавательным статусом. Нижняя первая строка таблицы, т е плеяда биологических категорий, указывает на явления, которые могут быть изучены объективными методами, "извне", подобно тому, как физики изучают объекты "подведомственной" им области знания.

Интерпретация накапливаемых фактов при этом осуществляется на основе схем естественной причинности. Вторая строка таблицы — плеяда протопсихологических категорий — заключает в себе то, что на языке философии обозначается как ноумены — умопостигаемые сущности. Действительно, каждый из соответствующих объектов не дан наблюдателю непосредственно ни в показаниях датчиков, ни тем более путем прямого наблюдения извне. Например, даже такая, казалось бы, вполне наблюдаемая форма проявления активности, как рефлекс, не может быть осмыслена без введения особых конструкторов, природа которых исключает возможность их "созерцания" (например, понятия о "промежуточных переменных" у Э. Толмена, "настроения" у М.Я. Басова и т.п.). Кроме того, и в интроспекции категории этой плеяды непосредственно не выступают (например, "потребность" приоткрывается нам исключительно в виде мотивов — переживаемых побуждений к действию). В отличие от плеяды протопсихологических категорий следующая плеяда — базисные психологические категории — заключает в себе явления, в той или иной мере доступные интроспекции. Это — плеяда феноменов. Данное положение справедливо даже по отношению к такой трудно уловимой категории, как "Субъект" (мы ощущаем свою субъектность, когда, например, совершаем выбор между двумя возможными действиями, или тогда, когда неожиданно обманываемся в своих ожиданиях, или тогда, когда действуем намеренно неадаптивно — в направлении непредрешенных исходов возможного опыта и т.д.). Метапсихологические категории — это плеяда идей. Каждая идея — это не просто мысль о чем-либо; это — единство мысли и мыслимого, мысль, заряженная импульсом самоосуществления. Например, категория "Я". Она представляет собой идею самоотраженности субъекта. А это значит, что сама мысль о себе как субъекте, способном себя созерцать, переживать, мыслить, творит его Я, ведя за собой процесс отражения. Вот почему невозможно изучать Я подобно тому, как мы изучаем физические тела. "Я", "Ценность", "Деятельность", "Чувство", "Сознание", "Общение", "Предметность" — все это идеи, творящие свой объект. И, наконец, — плеяда экстрапсихологических категорий. Познавательный статус этих категорий парадоксален. Они будто играют в прятки с исследователем. Любой шаг познания здесь как бы отталкивает от себя познаваемое содержание; объект исследования вступает в конкурентные отношения с самим исследователем, доказывая свою несводимость к чему-либо, что могло бы быть известно заранее. С каким, например, наслаждением признал свое "поражение" в попытках "понять" личность один из выдающихся ее исследователей, Р. Кеттелл, говоря, что личность подобна любви, все знают, что она есть, но никто не знает, что она есть. Напомним: споры об идеалах; принципиальная невозможность построить алгоритм творчества⁴⁰; сопротивляемость личностных смыслов переводу их на чужой язык⁴¹; сокровенность миропостижения; интимность соучастования. Все это — приметы категорий особого рода;

⁴⁰ Петровский В.А. К пониманию творческой активности субъекта // Семинар по методологическим проблемам творчества / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1974.

⁴¹ "И, может быть, в эту минуту

Меня на турецкий язык

Японец какой переводит

И в самое сердце проник", —

весьма саркастически писал Осип Мандельштам.

они могут быть названы: "категории-контроверзы".

Обсудим теперь подробнее кластеры категорий, образующие столбцы приведенной матрицы.

Кластеры категорий психосферы ("меридианы", вертикали, столбцы матрицы).

Каждый из столбцов матрицы содержит в себе вполне определенный кластер категорий. Мы говорим о кластерах категорий, потому что каждая из вертикалей символизирует, и притом вполне отчетливо, то или иное фундаментальное психологическое измерение бытия человека.

Кластер субстанциональности. Объединяет в себе такие категории, как "Организм" (нулевой уровень), "Существо", "Субъект", "Я", "Личность" (высший уровень).

Действительно, если под субстанциональностью понимать то, что соответствует этому термину в истории человеческой мысли, а именно свойство быть первоосновой чего-либо, что в конечном счете означает "быть причиной себя" ("causa sui"), то можно убедиться в том, что именно такова суть всех категорий означенной вертикали. Свойство субстанциональности при этом все более полно раскрывает себя при переходе с нижней на все более высокие ступени в этом ряду. Так, если качество "самопричинности" применительно к организму раскрывается весьма ограниченно, означая "не более чем" жизнеспособность органического тела живого существа при взаимодействии с окружающей средой (воспроизводство собственной телесной целостности), то применительно к человеку данное качество означает также превращение окружающей природы в органическое тело самого человека (что предполагает уже не просто приспособление к природной среде, но и ее подчинение своей собственной воле). Точно такое же "нарастание" силы по мере продвижения вверх каждой из родовых категорий, охватывающих каждую из вертикалей, мы можем зафиксировать во всех других рассматриваемых случаях. Конспективно рассмотрим каждый из них.

Кластер направленности; синонимы: "телеология", "устремленность". Род категорий, включающий в себя "Нужду" (нулевой уровень), "Потребность", "Мотив", "Ценность", "Идеал" (высший уровень). Категория "Нужда", характеризуя то, что насущно необходимо, не означает, что необходимое для существования организма изначально уже "записано" в нем, — речь может идти лишь о том, в чем совершенно объективно нуждается организм; иными словами, последний может, так сказать, "и не догадываться" о своих подлинных интересах, и даже более того — никоим образом не обнаруживать их вовне. Что же касается потребности, то она как бы сама заявляет о себе активностью (потребность есть "зависимость как источник активности"). Далее — категория "Мотива"; в отличие от потребности вообще, мотив есть не что иное, как субъективированная устремленность — феноменальная данность потребности. Продолжая подъем "вверх" по вертикали, мы застаем такую форму интенциональности, как "Ценность" — здесь перед нами признанный самим индивидом, ставший целью его собственных действий мотив. И наконец — "Идеал": осознанная личностью ценность, направляющая его деятельность, и более того, предъявляемая в общении как образец для всех.

Кластер активности. Этот кластер обобщает в себе такие категории, как "Метаболизм" (нулевой уровень), "Рефлекс", "Действие", "Деятельность", "Свобода" (высший уровень). Здесь сохраняется та же логика все более глубокого и существенного раскрытия родового определения бытия человека, что и в других случаях⁴². Каждый шаг продвижения вверх внутри кластера раскрывает категорию активности все более полно. Предлагаемая трактовка "активности" объединяет в себе две эпохи философии причинности' кантианско-гегелевскую и античную. В определении "активности" вообще мы следуем наиболее емкому из всех мыслимых определений, принадлежащему И. Канту: "активность есть причинность причины". Высший уровень активности — "первопричинность" или, что то же самое, — "свободная причинность". В развитие взглядов Гегеля, свободная причина может быть осмыслена как *causa sui* ("причина себя"), что и задает нам общее представление о высшей

⁴² Подробнее идея активности раскрывается В.А. Петровским в книге "Личность в активности, парадигма субъектности" (Ростов н/Д, 1996).

категории кластера активности ("Свобода"). Такое понимание применительно к категориям психосферы конкретизируется в соответствии с учением Аристотеля о четырех причинах ("материальной" — имеется в виду то, из чего строится что-либо, "формальной" — то, по форме чего строится, "действующей" — то, что или кто строит, и "целевой" — то, ради чего строится) и гегелевским пониманием "свободной причины".

Первый уровень кластера активности — "Метаболизм". Организм воспроизводит свою собственную телесность, а именно то, из чего он состоит, "материю" своего бытия; в этом случае мы говорим о материальной самопричинности; формальная, действенная и целевая причинности здесь еще не выступают самостоятельно: внутри самого тела не "записано", в каком направлении, кто и зачем будет действовать. Чтобы представить происходящее, можно воспользоваться аналогией "круговорота воды в природе": нет здесь ни формальной, ни действующей, ни целевой причинности, между тем как материальная самопричинность, сохранение водной массы, налицо.

Второй уровень кластера — "Рефлекс" (целостный рефлексорный акт поведения). Рефлекторная активность образует условие осуществления метаболизма, когда он невозможен в настоящем или, если ничего не менять, — в будущем. В этих случаях организм осуществляет "опережающее отражение действительности" (П.К. Анохин), восстанавливающее или подготавливающее протекание метаболизма. Перед нами проявления формальной причинности, выступающие самостоятельно в качестве условия существования организма (однако здесь еще рано говорить об автономизации действующей и целевой причинности). Любопытно, что метаболизм обеспечивает превращение как бы случайного, пробного, разового акта опережающего отражения собственно в рефлекс, играя роль "подкрепления"; в результате воспроизводится не просто материальный состав организма, а целостность более высокого порядка — тело, наделенное рефлексом. На языке концепции причинности, перед нами в рефлексе формальная самопричинность, что означает проявление свободы.

Третий уровень кластера — "Действие". Действие ("произвольная активность") выступает на передний план тогда, когда свободное протекание рефлекторного акта без дополнительных преобразований обстоятельств невозможно сейчас или потом, и для его обеспечения живое существо должно строить помимо образа среды еще и образ себя во взаимодействии с нею. В этом случае рождается собственно субъектность ("кто") — действующая самопричинность (еще одно, более высокое проявление свободы).

Четвертый уровень — "Деятельность". Здесь обеспечивается само существование деятельной способности субъекта, что и составляет конечный ориентир активности, — ее целевую причинность. Заметим, что деятельность объединяет в себе множество действий, субъекты которых могут не быть идентичны. Иными словами, тот, "ради кого" осуществляется деятельность, и тот, "кто" действует, не обязательно одно целое. Таким образом, "целевая причинность" может выступать здесь обособленно от "действующей" и, соответственно, "формальной" и "материальной" причинности. И наконец, об успешности деятельности говорят лишь в том случае, когда она воспроизводима; а это в свою очередь свидетельствует о целевой самопричинности деятельности, — свободе субъекта в ее осуществлении.

На пятом, высшем, уровне активности четыре причины выступают совместно, опосредствуя друг друга, содействуя друг другу, принадлежа друг другу и образуя подлинную цель друг для друга, что и означает: "Свобода".

Кластер когнитивности; синонимы: "идеальность", "запечатленность", "репрезентированность", "отраженность", "отображенность". Данный кластер включает в себе категории "Сигнал" (нулевой уровень), "Ощущение", "Образ", "Сознание", "Разум" (высший уровень). Общим для всех этих категорий является то, что они обозначают факт представленности чего-либо в чем-либо, "бытия вещи вне самой вещи", как об этом говорит философия⁴³. Прослеживая путь восхождения от "Сигнала" к "Миропостижению", мы видим, как все более приоткрывается мир человеку, как освобождается картина мира от гнета

⁴³ См.: Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия: В 4 т. М., 1962. Т. 2.

сиюминутных нужд, диктата потребностей, пристрастности мотивов, наводки ценностей человека. Видим, как относительно более простая способность организма отзываться на биологически значимое воздействие (уровень сигнала) перерастает в значительно более сложную и загадочную "раздражимость" особи к абиотическим воздействиям (способность ощущения), превращается далее в способность субъекта к перцепции (возникновению образов), приходит далее к способности личности осознавать мир и, наконец, восходит на ступень миропостижения, на котором человеку открываются принципиально разные, принципиально незавершенные в своей распахнутости или потаенности миры. Перед нами ступени продвижения к истине ("ясному и отчетливому", "подлинному", "аутентичному", "всеобщему" или, наоборот, "уникальному" знанию).

Кластер пристрастности; синонимы: "значимость", "субъектность". Термин "пристрастность" может рассматриваться как возможное обозначение для родовой категории, объединяющей в себе "Избирательность" (нулевой уровень), "Аффективность", "Переживание", "Чувство" и "Смысл" (высший уровень). В то время как избирательность еще совершенно "безадресна", объективна, телеологически нейтральна (хотя, разумеется, и не беспричинна), смысл заключает в себе вполне осознанное личностью самоценное чувство, не только выражающее, но и превосходящее частные интересы деятельности и общения. Таковы лишь полярные категории, репрезентирующие атрибут "пристрастности", — специальный анализ может показать, как при подъеме вверх по "меридиану" все плотнее и нерасторжимее связываются в "пристрастности" многообразные проявления бытия человека. По сути, речь идет об углублении процессов субъективации при восхождении к бытийным "смыслам".

Кластер со-бытийности. Синонимы: "социальность", "общность", "сопричастность".

Данный кластер включает в себя категории "Синергия" (нулевой уровень), "Сосуществование", "Интеракция", "Общение", "Соучастование" (высший уровень).

Восхождение по ступеням этого ряда — это переход от идеи функциональной связанности, нерасторжимости двух частей организма или двух существ к идее автономии и в то же время отраженности бытия их друг в друге (со-бытийность на ступени "Сосуществования" характеризуется тем, что особи принимают друг друга в расчет только в той мере, в какой их присутствие может нарушить естественные проявления их собственной жизнедеятельности (это существование "рядом", но не "вместе") Со-бытийность на ступени "Интеракции" означает взаимную поддержку, иначе говоря, реализацию хотя бы одним из субъектов инструментальной функции по отношению к другому (предоставление информации, присоединение собственных усилий, в том числе и физических и т.п.). Общность на ступени общения — это, собственно, "производство общего" (В.А. Петровский). Подобное "производство" может и не иметь своей подлинной целью достижение отраженности, "присутствия" человека в человеке. Но если признать правоту М. Хайдеггера в том, что "человек есть присутствие", то надо будет признать также и то, что "человеческое в человеке" достижимо лишь на высшей ступени со-бытийности, знаменуемой соучастованием⁴⁴ людей.

Кластер действительности. Данный кластер включает в себя категории "Среда", "Поле", "Ситуация", "Предметность", "Мир". По мере продвижения вверх внутри по вертикали категории все шире раскрывают область бытия сущего на каждом из его уровней. "Среда" — это область физико-химических предпосылок и результатов функционирования организма. "Поле" — это и совокупность "стимулов" (в парадигме бихевиоризма), и "поле" как фундаментальная категория теории К. Левина; поле — область проявления рефлекторной (импульсивной) активности живого существа. Термину "ситуация" соответствуют такие понятия, как "проблемная ситуация", "проблема" (познавательная, экзистенциальная и тому подобная социальная ситуация развития — Л.С. Выготский, Л.И. Божович); говоря о ситуации, мы подчеркиваем, что субъект действует, разрешая ее, "поднимаясь над ней".

⁴⁴ Понятие "соучастования" встречается у А.Н. Радищева, что стало предметом специального рассмотрения автором в его кандидатской диссертации "Психологические воззрения А.Н. Радищева". М., 1950.

Следующая категория — "Предметность" (центральная для развертки общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева). И наконец — наиболее интегральная категория "Мир" (будь то версия С.Л. Рубинштейна, автора "Человек и мир", или "жизненный мир" М. Хайдеггера). Мир — это "множество миров" (А.Г. Асмолов), можно сказать, что мир — это единство качественно своеобразных миров, что речь должна идти не только о многомерности, но и о многомирности универсума. Становление личности есть вхождение субъекта в "мир четырех миров" — Природа, Культура, Общение, "Я сам", каждый из которых является проекцией универсума, обладающей существенно различными законами построения (например, "параметры" пространства и времени в этих "мирах" могут иметь мало общего друг с другом), а высший уровень открытия мира личностью дан последней в переживании "актуальной бесконечности" постигаемого⁴⁵.

Таким образом, выше сделана попытка дать крайне обобщенную и максимально краткую характеристику кластеров и плеяд, с помощью которых оказывается возможным описание структуры психосферы.

Необходимо отметить, что каждая категория теоретической психологии является родовой по отношению к определенному кругу психологических (в широком смысле) понятий. Так, например, категория "Образ" может быть конкретизирована в таких понятиях, как "Восприятие", "Представление", "Воображение", "Память" и т.д. Возьмем, например, категорию "Потребность". Встречаются самые различные способы типологизации потребностей человека: по их предмету (материальные и духовные потребности), по их происхождению (естественные и культурные), хотя, конечно, возможны и иные "рубрикации" потребностей. В некоторых случаях выделение видовых по отношению к той или иной категории понятий представляет известную сложность. Каковы, например, понятийно-видовые спецификации категории "Сознание"? Интересно, что в связи с введением весьма популярного в наши дни понятия об "измененных состояниях сознания" ("измененном сознании") сознание, так сказать, в норме не ассоциируется психологами с каким-либо специальным термином (хотя психиатры используют в этом случае точное слово, говоря о "ясном состоянии сознания", "ясном сознании"). Отметим, что особую проблему в рамках предложенного подхода может представлять разграничение видов в рамках одной категории. К примеру, разграничение субъекта созерцания, субъекта мышления, субъекта переживания и т.п.

Наряду с возможностью установления родо-видовых отношений, существующих между той или иной категорией и понятиями, что свидетельствует о многообразии психологической реальности, богатстве ее форм, открывается также возможность описания понятийной архитектуры каждой из таких категорий, ее внутреннего устройства, что говорит нам о сложности психологической реальности, представленной в категориальной модели. Используем для примера категорию "Образ". Какие бы психологические трактовки образа мы ни взяли, в любой из них мы сталкиваемся с рядом понятий, посредством которых содержательно раскрывается данная категория. Здесь перед нами, например, такие конструкты, как "чувственная ткань", "перцепт", "значение" (А.Н. Леонтьев), или, например, образующие перцепт "первичные сенсорные образы" и "образы представления" о мире (Г. Гельмгольц) и т.п. Другой иллюстрацией сказанного о понятийной архитектонике категорий может быть психологическое строение категории "Я". Заключая в себе идею самоотраженности субъекта, категория "Я" содержательно раскрывается, например, через такие понятия, как "самооценка" и "концепция Я", или, скажем, в понятиях об "эго-состояниях" Родитель, Взрослый, Ребенок (Э. Берн) и т.д. и т.п.

Предложенная нами "подборка" иллюстраций может показаться слишком разрозненной и фрагментарной, впрочем, полную удовлетворенность могло бы принести только обращение ко всему понятийному аппарату, зафиксированному в психологических словарях. Легко заметить, что каждая из категорий образует центр той или иной психологической

⁴⁵ Петровский В.А. Парадигма субъектности в образовании // Психологическая наука и образование. 1966. № 2.

разработки, концепции или теории, иногда нескольких концептуальных систем (между тем каждая из таких теоретических разработок содержит в себе ряд понятий, сцепление которых образует существо категории). Очевидно, что само перечисление этих концепций в пределах данной работы весьма затруднительно, не говоря уже об "исчислении" понятий, в этих концепциях содержащихся. Но вместе с тем нельзя не отметить, что такова перспектива, закономерно открывающаяся перед теоретической психологией, коль скоро она пожинает плоды с "грядок", расчерченных параллелями и меридианами психосферы. Безусловно, авторы считают возможным в дальнейшем, в случае необходимости, уточнение "элементов" предложенной таблицы⁴⁶. Но это отнюдь не означает, что при этом может измениться логика построения категориальной системы. Имеется в виду неизменность определяющих принципов взаимосвязи категорий: 1) восхождение от абстрактного к конкретному посредством синтезирования системообразующих (ядерных) и оформляющих категорий; 2) сущность как явление и это же явление как сущность; 3) встречная детерминация психосферы со стороны биосферы и ноосферы (биогенетическая и социокультурная детерминация).

Отметим в этой связи, что некоторые термины, соответствующие элементам-категориям разрабатываемой таблицы, являются условными и в дальнейшем могут быть заменены более удачными.

В приведенной выше таблице получают фактическое воплощение три объяснительных принципа построения психологического познания: принципы детерминизма, развития, системности.

Категории каждой из вертикалей таблицы в своей эмпирической реализации детерминированы как "снизу", так и "сверху". Так, категория "Я" (метапсихологическая) включает в себя (в снятом виде) биологическое начало, поскольку сохраняет типологические и индивидуальные особенности нервной деятельности организма. Но в то же время приоритетной для этой категории детерминантой (если иметь в виду эмпирическое ее наполнение) выступает ноосфера, порождая бесчисленное множество вариантов межличностных проявлений. Таким образом, обусловленность со стороны биосферы не теряет здесь своей силы, хотя приоритет в данном случае бесспорно принадлежит культурно-исторической детерминации.

Переход между категориями мыслится согласно схеме восхождения от абстрактного к конкретному. Протопсихологический ряд отвечает в известной степени идее преформизма⁴⁷, в нем в свернутом виде содержится все богатство, обнаруживающее себя на более высоком категориальном уровне. При этом определяющую роль играет та категория, которая находится непосредственно ниже по вертикали; она носит характер примата по отношению к категории "выше", имеющей, соответственно, характер деривата. "Оформляющие" категории выступают в качестве условий "проращивания" возможностей, присущих категориальному ядру. Категория "Ценность", как было показано, является прямым развитием категории "Мотив", получая свое "оформление" через категории "Переживание", "Отношение" ("Интеракция"), "Действие" и др.

В логике развертки категорий представлена реальная история развития человеческого рода и конкретного индивида — как социогенеза, так и онтогенеза. Категории, выстроенные по вертикали и расположенные на четырех горизонталях таблицы, образуют узловые пункты развития психосферы. Так, категория "Личность" появляется лишь на высшей ступени социо- и онтогенеза и т.п.

В приведенной выше категориальной сетке в полной мере представлен принцип системности, столь важный для теоретической психологии. К сожалению, многократно и на протяжении последних двух-трех десятилетий принцип системности хотя и декларировался

⁴⁶ Именно с этим обстоятельством связано некоторое отличие предложенной выше категориальной системы от той схемы строения психосферы, которая зафиксирована в книге А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского "Основы теоретической психологии" (М., 1998. С. 517).

⁴⁷ Позиции преформизма в XVIII в. иногда иллюстрировались "примерами": "В яичнике праматери Евы потенциально содержатся все последующие поколения человечества".

как приоритетный для психологической науки, но так и не получил конкретного воплощения и теоретического обоснования (см. гл. 3). Не были выделены общепсихологические системообразующие признаки и принципы. Приметой системности настоящей категориальной сетки является уже сам факт реализации в ней идеи восхождения от абстрактного к конкретному. Это представлено положением о преформизме⁴⁸ переходов между категориями разных уровней, выделением категорий, имеющих характер примата и деривата, "ядерных" и "оформляющих", участвующих в категориальном синтезе. Это обнаруживается также в демонстрации идеи восходящего и нисходящего детерминизма (представленной положением об эмпирическом наполнении каждой из категорий содержаниями вышележащих и нижележащих уровней, — в конечном счете граничащих с ноосферой и биосферой) Таким образом, можно говорить о единстве социогенеза и онтогенеза.

Осталось лишь прямо указать общие механизмы системообразования. В этой связи предлагается различать механизмы и соответствующие эффекты горизонтального и вертикального (синхронического и диахронического) сопряжения категорий в процессе их синтеза.

Действие механизма горизонтального сопряжения (плеяды) категорий основано на существовании так называемых системных качеств, объективно присущих одноуровневым элементам категориальной сетки. Подразумевается, что наряду с явным содержанием, отличающим каждую категорию "на горизонтали", в ней присутствуют, хотя и скрыто, некие содержания, обусловленные другими категориями той же "горизонталью". Возникает аналогия с принципом полного взаимодействия субстанций, сформулированного И. Кантом (все сущее в данный момент времени заключает в себе определения, присущие всему остальному, существующему в тот же момент времени). Каждая из одноуровневых категорий несет на себе "отпечаток" других категорий того же уровня. Каждая категория — это предельно насыщенный сгусток мощных пластов бесчисленного множества эмпирических данных, зримых глазами экспериментаторов в сотнях лабораторий. Они могли употреблять другие слова (так, в павловской школе говорили, например, не о потребности, а о подкреплении, не об аффективности, а о "сшибке" и т.п.). Но их категориальный смысл, будучи расшифрован средствами теоретической психологии, позволяет диагностировать роль созданного в России учения о поведении в развитии категориального ствола мировой психологической мысли. В свете сказанного следует обратить внимание на два обстоятельства. Как показал М.Г. Ярошевский⁴⁹, сложившаяся на почве русской науки трактовка поведения, оказав влияние на американскую психологию, приобрела в ней особую направленность, обернувшись бихевиористской версией, которая воцарилась в этой психологии на все XX столетие. Второе же обстоятельство связано с необходимостью разграничить поведение, представляющее фундаментальный протопсихический уровень жизни, и его нейромеханизмы, реконструируемые в иных, а именно физиологических, категориях (биологический уровень категориальной сетки).

Рассмотрение любого категориального уровня выявляет его патогенетический аспект. Если выпадает или нарушается функционирование одной из расположенных на "горизонтальной" линии категорий, системное качество категориального уровня оказывается деформированным, что сказывается на всех других его компонентах.

Все это позволяет видеть в категориальной системе возможности обращения не только к фило- и социогенезу, но и к патогенезу личности.

Категориальная система психологии не может быть выращена из какого-то одного-единственного "зернышка". Это особенно важно подчеркнуть, потому что для каждой сколько-нибудь значимой в истории психологии теоретической системы (научной школы)

⁴⁸ Используя биологическую метафору, можно сказать, что в категориальном развитии реализуется единство преформизма и эпигенеза.

⁴⁹ В настоящем разделе авторы используют материалы написанного ими при участии М.Г. Ярошевского параграфа "Категориальная система — ядро теоретической психологии" (см.: Петровский А.В., Ярошевский М.Г., Основы теоретической психологии. М., 1998. С. 515—524).

были характерны поиски "клеточки", которая могла бы стать отправной точкой для построения общей конфигурации заявляемого учения. Первым на бесперспективность такого подхода обратил внимание М.Г. Ярошевский в начале 70-х гг. Для адептов физиологии ВНД такой гипотетической "клеточкой" был "условный рефлекс", для реактологии — "реакция", "структурной" психологии — "гештальт", для бихевиоризма — "стимул — реакция", для раннего З. Фрейда — "либидо", в общепсихологической теории А.Н. Леонтьева — "деятельность", в учении Д.Н. Узнадзе — "установка", в трудах В.Н. Мясищева — "отношение" и т.д. Видимо, испытывая неудовлетворенность результатами поиска подобной "клеточки", идеолог этих изысканий Л.С. Выготский последовательно переходил от "речевого рефлекса" к "знаку", затем — к "значению", далее фигурировали "смысл", "переживание". Не исключено, что если бы так рано не оборвалась жизнь замечательного ученого, он бы отказался от этих фактически безнадежных поисков и попытался найти иное теоретическое решение. Ничуть не удивительно то упорство, с которым советские психологи были заняты поисками этой сакраментальной клеточки психического. Представлялось более чем соблазнительным перенести в сферу психологических построений классическую "клеточку" политэкономии марксизма — "товар". В ходе последующего критического рассмотрения каждая из этих "клеточек" так и не выступила единственным создателем психического, что привело к невозможности обрести целостную картину психического мира. Основа содержательной интерпретации психосферы — это не отдельно взятая "клеточка" в ее развитии, а сложная, многоступенчатая, внутренне связанная, но качественно своеобразная система категорий, находящая источники своего развития и внутренней организации в природе и обществе.

Еще раз подчеркиваем: не клеточка, даже в своем вершинном развитии, а динамическая система категорий способна охватить и отразить в себе психический мир человека. Этим же объясняется отказ от претензии построить одну-единственную, все объясняющую теорию психологии. Вместе с тем целесообразна попытка сохранить и реализовать стремление сконструировать теорию теорий психологии.

Предложенный здесь проект "теоретической психологии", как можно полагать, заключает в себе искомую модель "теории теорий" — инструмент разрешения исторического кризиса психологии, о котором писал Л.С. Выготский в те далекие годы. Мы говорим о категориальном подходе в построении "теории теорий", чтобы избежать двойственности в интерпретации последнего словосочетания. Впрочем, вполне допустима и другая версия того, чем должна быть и чему служить "теория теорий": например, раскрывать закономерности спонтанного становления теоретических систем, инварианты движения психологических концепций и школ. Характерной иллюстрацией такого движения могут служить судьбы психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма в понимании автора "Исторического смысла психологического кризиса". "Эти судьбы, — писал Л.С. Выготский, — схожие как четыре капли одного и того же дождя, влекут идеи по одному и тому же пути"⁵⁰. Л.С. Выготский детально описывает внутреннюю логику движения идеи, закономерные стадии ее зарождения и отмирания. Идея неотвратимой логики движения научной мысли на примере "развитых наук" весьма активно и плодотворно обсуждалась в работах Г.П. Щедровицкого и его школы (идея "исторической теории" решения научных проблем, "генетической реконструкции"), в работах других выдающихся философов. В данном понимании "теория теорий" нацеливала бы нас на анализ и обобщение тенденций, которые, как мы еще раз подчеркиваем, спонтанно проявляются "с такой удивительной закономерностью, постоянством, с такой правильной однообразностью в самых различных областях, что положительно допускают предсказание о ходе развития того или иного понятия или открытия, той или иной идеи"⁵¹. Но, говоря о "теории теорий", мы придерживаемся иного взгляда (впрочем, вполне сочетающегося с первым). Мы видим в ней не только обобщение и не только принцип построения психологии как целостной области

⁵⁰ Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 1. С. 308.

⁵¹ Там же. С. 302.

знания. Идея, что "клеточки" категориальной системы психологии, — а речь здесь идет о каждой, начиная с протопсихологических категорий, — соткана из "системообразующих" и "оформляющих" нитей-связей, исходящих из "клеточек" нижележащего уровня, есть основание для того, чтобы задуматься, насколько теоретически и эмпирически "проработаны" эти связи. Определяя категорию "Ценность", мы должны, например, обратиться к категориям "Мотив", "Субъект", "Действие", "Образ", "Переживание", "Интеракция", "Ситуация". Вполне вероятно, что чисто формально эта и другие подобные дефиниции смогли бы вместить в себя все перечисленные категории. Но вполне правомерен вопрос: обеспечены ли уже сейчас предлагаемые дефиниции наличными психологическими разработками? Совершенно понятно, что "проработанность" межкатегориальных связей (предмет конкретных исследований) и "предначертанность" таких связей (методологическая функция категориальной таблицы) — далеко не одно и то же. Поиск соответствующих теоретических и эмпирических аргументов в пользу предлагаемых дефиниций (что необходимо для установления общего взгляда, построения "теоретической психологии") есть в то же время путь развития каждой из конкретных областей психологического знания. Теоретическая психология, в ее категориальном прочтении, призвана — применительно к каждой конкретной теории — ответить на вопрос: что есть эта теория для психологии в целом и что есть психология как целое для каждой данной конкретной теории.

Л.С. Выготский, разрабатывая основы новой общей науки, помышлял о создании особого инструмента ("орудия"), позволяющего овладеть практикой психологического познания. Окажется ли предложенная нами категориальная модель "теории теорий" как раз таким искомым инструментом познания, выполнит ли она задачу интеграции и развития частных психологических исследований — покажет будущее.

©А. В. Петровский, 2001 г.