



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**»

Е.И. Исаев

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АНТРОПОЛОГИЮ

Москва, 2017

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Е.И. Исаев

**ВВЕДЕНИЕ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ
АНТРОПОЛОГИЮ**

Москва, 2017

Исаев Е.И.

И 85 Введение в психолого-педагогическую антропологию. Монография. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 180 с.

В монографии представлено обоснование психолого-педагогической антропологии как целостного учения о психологии человека, психологических закономерностях его развития на этапах онтогенеза, психолого-педагогических условиях, формах и методах становления базовых человеческих способностей на ступенях образования. Актуальность антропологического подхода в психолого-педагогической науке определяется вызовом, стоящими перед современным образованием: созидания полного человека, человека в целостности его человеческих проявлений. Психолого-педагогическая антропология ориентирована на построение образования как специфической антропопрактики — практики культивирования базовых способностей человека.

Обоснование психолого-педагогической антропологии потребовало переопределения основных проблем и предметной области педагогической психологии, исследования истории антропологического подхода в гуманитарном познании, изложения теоретико-методологических основ построения образования как антропопрактики. Основное содержание монографии — это описание категорий, понятий и теорий, составивших единую основу трех частей психолого-педагогической антропологии — психологии человека, психологии развития человека и психологии образования человека.

Изложение основных идей и положений психолого-педагогической антропологии проведено нами ранее в монографии: Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков «Введение в антропологию образования» (2012); развернутое ее описание представлено в наших учебных пособиях «Психология человека» (1995, 2013), «Психология развития человека» (2000, 2013), «Психология образования человека» (2013).

Монография адресована преподавателям психолого-педагогических дисциплин педагогических вузов, психолого-педагогических и классических университетов, аспирантам и магистрантам кафедр психологии и педагогики. Она может быть полезна практикующим психологам образования, педагогам и учителям, менеджерам образования.

ISBN 978-5-94051-161-8

ББК 88

ISBN 978-5-94051-161-8

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Перспективы развития образования в современном мире	9
1.1.1. Основные тенденции развития современного общества	9
1.1.2. Тенденции развития образования в современном обществе ..	12
1.1.3. Социальная и культурная миссия современного образования	17
1.2. Гуманитарная сущность современного образования	20
1.2.1. Образование как культурная форма развития человека	20
1.2.2. Субъектность как сущностная основа образования человека	22
1.2.3. Построение антропопрактики как задача современной психологии и педагогики	24
Глава 2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
2.1. Переопределение основных проблем педагогической психологии	30
2.1.1. Проблема соотношения обучения и развития	30
2.1.2. Проблема метода в педагогической психологии	33
2.1.3. Проблема психодиагностики в образовании	36
2.1.4. Проблема педагогической деятельности и профессионального педагогического образования	41
2.2. Изменение предметности педагогической психологии в развивающем образовании	46
2.2.1. Неадекватность предмета традиционной педагогической психологии современному образованию	46
2.2.2. Поиски новой предметности педагогической психологии	48
2.2.3. Предметная область психологии образования	51
2.2.4. Психология образования как составляющая психолого-педагогической антропологии	54
Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1. Антропологический подход в гуманитарном познании	57
3.1.1. Антропологический принцип в философии	57
3.1.2. Антропологический подход в конкретных науках	59
3.1.3. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского	60
3.1.4. Комплексное человекознание Б.Г. Ананьева	65

3.2. Психологическая антропология как гуманитарная психология	68
3.2.1. Специфика психологического знания	68
3.2.2. Теоретическое, проектное и конструктивное психологическое знание	70
3.2.3. Естественнонаучная психология в педагогике	73
3.2.4. Гуманитарная психология в развивающем образовании	76
3.3. Психолого-педагогическая антропология как основа антропологии образования	79
3.3.1. Психологическая антропология и гуманитарная психология	79
3.3.2. Понятие антропологии образования	80
3.3.3. Понятие образовательного знания	84
3.3.4. Понятие психолого-педагогической антропологии	85

Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА – ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ СУБЪЕКТИВНОСТИ

4.1. Субъективная реальность как предмет психологической антропологии (антропсихологии)	87
4.1.1. Антропсихология: ее необходимость и возможность	87
4.1.2. Различение психики и субъективности	90
4.1.3. Субъективная реальность как родовая специфика человека	92
4.2. Онтология человеческой реальности	94
4.2.1. Понятие онтологии человека	94
4.2.2. Сознание как основополагающая характеристика человеческого существования	96
4.2.3. Деятельность как основание бытия человека	100
4.2.4. Общность как онтологическое основание субъективной реальности	102
4.3. Образы субъективной реальности в психологии	105
4.3.1. Целостность как принцип выделения образов субъективности	105
4.3.2. Телесное существование человека	106
4.3.3. Душевная жизнь человека	107
4.3.4. Духовное бытие человека	108

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА – УЧЕНИЕ О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

5.1. Антропологический принцип в психологии развития	111
5.1.1. Ограниченность теоретических схем возрастной психологии	111
5.1.2. Основные методологические установки в психологии развития	115

5.2. Антропологическая теория развития человека	123
5.2.1. Со-бытийная общность как объект и источник развития субъективности	123
5.2.2. Категориальный строй антропологической теории развития	125
5.3. Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе	128
5.3.1. Саморазвитие — принцип периодизации развития субъективной реальности	128
5.3.2. Ступени развития как культурогенез человеческих общностей	129
5.3.3. Возрастные кризисы общего психического развития	131
5.4. Возрастная норма и возрастнo-нормативные модели развития	134
5.4.1. Понятие нормы в образовании и развитии	134
5.4.2. Понятие возрастнo-нормативной модели развития	136
5.4.3. Структура возрастнo-нормативной модели развития	138

Глава 6. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА — УЧЕНИЕ О СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

6.1. Антропологический подход в развивающем образовании	142
6.1.1. Соотношение категорий «образование» и «развитие»	142
6.1.2. Антропологический смысл категорий «развитие» и «образование»	145
6.1.3. Детско-взрослая общность как субъект развивающего образования	146
6.1.4. Ступени образования — культурная форма онтогенеза	150
6.2. Процессы образования и образовательные процессы	153
6.2.1. Различение процесса образования и образовательного процесса	153
6.2.2. Типы процессов образования	155
6.2.3. Типы образовательных процессов	157
6.2.4. Педагогическая деятельность в пространстве образования	159
6.3. Модель образовательного процесса и педагогической деятельности	162
6.3.1. Процессуально-деятельностная матрица практики образования	162
6.3.2. Возрастно-сообразная модель образовательной деятельности	165
6.3.3. Образовательная программа: понятие, виды, строение	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	173
ЛИТЕРАТУРА	175

Введение

За последние два десятилетия облик отечественного образования существенно изменился. Безвозвратно ушли в прошлое единые образовательные программы, типовая общеобразовательная школа разделилась на многообразие образовательных учреждений, реализующих программы различных типов, ступеней, уровней образования, выражающих этнокультурные, профессиональные, конфессиональные запросы различных слоев российского общества. Наряду с основным образованием, реализующим прежде всего образовательную политику государства, в обществе оформляется дополнительное образование, выражающее запросы личности к образованию. Из узковедомственной отрасли социальной практики, относительно замкнутой в своих профессиональных интересах и сообществе, образование превратилось в открытую и приоритетную сферу общественной жизни, субъектами которой становятся значительные группы населения.

Происходящие в образовании изменения есть следствие фундаментальной общемировой тенденции развития — возрастания значения человеческого фактора во всех сферах общественной жизни. По различным оценкам экспертов доля человеческого капитала в национальном богатстве развитых стран неуклонно возрастает и уже составляет более трех его четвертей. Развитие человека — это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Будущее страны зависит от образования, от его возможностей актуализации и максимального развития человеческого потенциала в каждом человеке.

Современное образование не может ограничиться передачей подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них современных компетенций, развития только познавательных способностей. Перед образованием стоит задача создания *полного человека*, человека в целостности его человеческих проявлений. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое измерение — *гуманитарно-антропологическое*.

Перед отечественной психолого-педагогической наукой встает задача обоснования образования, способного стать универсальной формой развития родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, стать подлинным субъектом культуры и исторического действия; построения обра-

зования как специфической *антропопрактики* — практики культивирования базовых способностей человека. Решение этой задачи требует выработки новых категориальных средств, развивающих гуманитарных технологий, конструктивно-созидательных педагогических антропотехник.

В современном обществе и в науках об образовании должно быть принципиально переосмыслено само понятие образования. Развивающее образование, образование как антропопрактика должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая категория*, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и всеобщую форму становления человеческого в человеке. Именно так понимал образование К.Д. Ушинский и именно поэтому он утверждал необходимость всестороннего познания человека для достижения целей воспитания его «во всех отношениях», создавая свою «Педагогическую антропологию». В современном образовании речь может идти уже не о педагогической антропологии, а об *антропологии образования* как целостности и единстве мировоззренческих (ценностно-смысловых) и теоретико-методологических (инструментальных) оснований построения практики развивающего образования.

Настоящая работа посвящена концептуальному и теоретико-методологическому обоснованию психолого-педагогической антропологии как фундаментальной составляющей антропологии образования, как синтезу психолого-педагогических знаний о *Человеке образующемся* и основе построения антропопрактики. В ней предпринимается попытка обоснования целостного учения о субъективной реальности человека, его развитии на этапах онтогенеза и становлении в образовательных процессах. Данную попытку можно понимать как синтез двух региональных антропологий — психологической и педагогической.

Значительная теоретическая и дидактическая работа по изложению основных положений психологической антропологии была проделана в наших учебных пособиях «Психология человека» (1995) и «Психология развития человека» (2000). Планируемая к изданию «Психология образования человека» (2012) — это выход за границы проблемного поля психологической антропологии и освоение пространства педагогической действительности. Психологическая антропология де факто становится психолого-педагогической.

Ключевая задача монографии — обоснование актуальности, теоретической необходимости и практической значимости разработки психолого-педагогической антропологии как психолого-педагогического обоснования образования человека, анализа прецедентов

реализации антропологического подхода в отечественной педагогике и психологии, предпосылок и оснований нового взгляда на антропологические перспективы современного образования. Основное содержание монографии составляет описание категориального строя психолого-педагогической антропологии. Мы полагаем, что именно общность категорий и понятий, составляющих ядро теорий и объяснительных схем психологии человека, психологии развития и психологии образования, выступает методологической основой содержательной целостности обосновываемой нами психолого-педагогической антропологии.

Психолого-педагогическая антропология изначально замысливалась и готовилась как учебное пособие для студентов педагогических вузов. Мы исходили из идеи о том, что именно будущим педагогам предстоит строить отечественное образование на антропологических началах. И в самом деле, уже изданные «Психология человека» и «Психология развития человека» активно используются в образовательном процессе педагогических вузов.

Настоящая монография адресована в первую очередь преподавателям психолого-педагогических дисциплин педвузов — им важно ориентироваться в исходных мировоззренческих и теоретико-методологических основаниях конструирования психолого-педагогической антропологии как учения о психологии человека, его развитии и образовании. Книга может быть полезна аспирантам кафедр психологии и педагогики, исследующим актуальные психолого-педагогические проблемы образования. Наконец, книга может быть полезна практическим психологам образования в качестве источника знаний о закономерностях и нормах развития субъективной реальности человека в образовательных процессах.

Глава 1.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Перспективы развития образования в современном мире

1.1.1. Основные тенденции развития современного общества

Развитие образования неразрывно связано с развитием общества в целом — с его экономикой, политикой, культурой, наукой, техникой. Эта связь взаимнообратная: образование испытывает воздействие экономических, социально-культурных факторов и в свою очередь оказывает влияние на темпы и характер развития всех сфер общества. В современном мире происходят кардинальные изменения в экономическом и общественном развитии, затрагивающие сферу образования.

Ведущей тенденцией мирового развития, обуславливающей существенные изменения в образовании, является переход к постиндустриальному, информационному обществу, сущностной основой которого выступает *инновационный путь развития*. Последние десятилетия фактически все основные сферы общественной практики — экономика, культура, наука, техника, политика — характеризуются инновационными преобразованиями. *Инновации кардинально изменяют всю систему отношений человека с миром и чрезвычайно ускоряют темп социального развития, углубляют противоречие между темпами общественного и индивидуального развития*. В современном информационном обществе на протяжении жизни одного человека осуществляется несколько циклов различных технологических и информационных революций.

Ускорение темпов развития общества ставит кардинальные вопросы перед сферой образования, актуализирует поиски путей и средств подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Традиционная школа, ориентированная на трансляцию предметных знаний и умений, на подготовку людей к жизни в относительно стабильных общественно-экономических условиях, не способна адекватно ответить на вызовы времени. Современное образование с необходимостью должно переопределить свои цели, модернизировать содержание образования и образовательные технологии.

Другая тенденция развития современного мира — *глобализация цивилизационных процессов*. Проблемы, стоящие перед образованием, приобретают общемировой характер и являются одним из следствий процесса глобализации. *Глобализация сделала рынок труда открытым и интернациональным, что привело к существенному изменению взглядов на предназначение образования*. В XIX—XX вв. считалось, что главное — это качество образования, и в соответствии с таким пониманием строилась пирамида конкурсного социального отбора: на ее вершине находилось элитное образование для наиболее состоятельных или наиболее способных детей. В таком образовании создавались условия для воспроизводства национальных элит. Наряду с этим существовала так называемая массовая школа или массовое образование.

В наступившем XXI в. появился новый взгляд на образование как на ключевой фактор выживания нации в конкурентной борьбе на мировом рынке. Постиндустриальное общество требует творческого подхода к своей деятельности от каждого работника. Поэтому образование должно быть ориентировано на *каждого* человека, на развитие его человеческих ресурсов и творческих возможностей. *Современное образование должно быть и качественным, и массовым одновременно*. Большинство развитых стран, осознавая происходящие изменения, предпринимают меры по модернизации национальных систем образования именно в направлении *развития человеческого потенциала средствами образования, в обеспечении качественного и доступного образования для всех и для каждого*.

Следующая общемировая тенденция общественного развития — *интеллектуализация всех сфер жизни современного человека*. Современный мир вступил в эпоху, когда большая часть экономического богатства создается вне сферы материального производства. *Многократно увеличивается значимость и стоимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий, а экономика знаний становится важнейшей отраслью народного хозяйства*. Основа инновационного развития общества — научно-технический прогресс, разработка новейших технологий, экономика знаний.

Интеллектуальный потенциал оказывается основным конкурентным преимуществом. Общество все больше вынуждено рассчитывать на творческие способности, интеллект и квалификацию своих граждан. Наиболее эффективным источником добавленной стоимости становится *организационный капитал*: способность принимать управленческие решения, вступать в кооперацию с другими, наращивать организационный ресурс.

И здесь на первый план выходит возможность образования культивировать такие человеческие качества, как:

- умение самостоятельно учиться и эффективно работать с информацией;

- потребность в самообразовании и способность учиться на протяжении всей жизни;

- умение творчески мыслить, решать задачи проблемного характера и находить нестандартные решения;

- способность ориентироваться в многообразии культурных миров, социальных норм, умение делать осознанный профессиональный выбор;

- деятельностные способности и организационные компетентности субъектов деятельности.

Фундаментальной общемировой тенденцией развития, лежащей в основе многих других, является неуклонный *рост значения человеческого капитала во всех сферах жизни общества*. В развитых странах человеческий капитал составляет около трех четвертей национального богатства. Современные формы общественной жизни и производства предполагают овладение процессами употребления знаний, а также владения способами получения недостающих знаний в нестандартных ситуациях. Во всех системах практики и типах профессий возрастает роль и значение способностей строить общение и взаимодействие, осуществлять предварительно спроектированное действие.

Резко возрастает роль личностной организации профессионала, его индивидуальное видение, система ценностей, способность самостоятельно вырабатывать мировоззрение в условиях многообразия идеологий. *Способности к личностному и профессиональному самоопределению, к самообразованию и саморазвитию становятся необходимыми качествами современного человека*. Понимание этой тенденции обуславливает интенсивное, опережающее развитие как общего, так и профессионального образования, изменения в системе повышения профессиональной квалификации и переподготовки кадров, роста профессиональной мобильности взрослого населения.

В настоящее время *деятельность человека все в большей степени становится принципиально инновационной*. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования — системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

1.1.2. Тенденции развития образования в современном обществе

Отмеченные тенденции сопровождаются также значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, возникновением и ростом глобальных проблем, решаемых лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, демократизацией общества, расширением возможностей политического и социального выбора. Современные общественные процессы вызывают необходимость формирования у подрастающего поколения творческого мышления, деятельностных и коммуникативных способностей, умений взаимодействовать с другими, готовности к гражданскому, личностному и профессиональному самоопределению.

Во всем мире в последние три десятилетия в образовании происходят кардинальные преобразования. Своеобразные образовательные революции происходят в развитых странах мира. Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе и самих систем образования.

В современной России в последние два десятилетия произошли многочисленные трансформации в образовании, фактически сложился его новый облик. Изменение социально-экономических и общественных условий, ценностных оснований и целевых ориентиров жизни привело к существенным изменениям в запросах общества к образованию. Прежде всего, образование перестало быть только делом государства — в определение ценностей и целевых ориентиров образования вовлекаются различные общественные структуры и объединения. Четко обозначились национальные, экономические, сословно-профессиональные, конфессиональные и другие интересы в образовании. Традиционная, сложившаяся система образования в стране перестала удовлетворять потребностям общества и фактически перестала существовать в своей основе.

Начало модернизации образования и психолого-педагогической науки в нашей стране положило создание *Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа»*. Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» был создан 1 июня 1988 года. Перед ВНИКом была поставлена задача разработки Концепции общего среднего образования — стратегии и путей обновления образования в стране. Научно-исследовательский коллектив «Школа» составили видные представители психолого-педагогической науки и авторитетные деятели педагогической практики. К разработке основных материалов и документов было привлечено

свыше трех тысяч ученых и учителей из разных районов страны. Возглавил ВНИК «Школа» известный ученый Э.Д. Днепров.

ВНИК «Школа» в достаточно короткие сроки с поставленной перед ним задачей справился: была разработана Концепция общего среднего образования и Положение о средней общеобразовательной школе, в котором воплощались все основные идеи концепции. Документы и разработки ВНИК «Школа» составили основу образовательной реформы конца 80-х — начала 90-х годов XX века. Ее философским, теоретическим и правовым основанием стали два основополагающих документа: Концепция общего среднего образования и Положение о средней общеобразовательной школе, одобренные в декабре 1988 года Всесоюзным съездом работников народного образования. Эти документы призваны были поставить в центр образования личность учащегося, поднять престиж образования, статус учителя, ввести в жизнь новые принципы национальной образовательной политики и государственно-общественное управление образованием.

ВНИК «Школа» впервые начал разработку экономической и правовой реформ в образовании, новых принципов управления в образовании, концепции возрождения и развития национальной школы, регионализации образования, проблем педагогических инноваций, социологии образования, создания психологической службы в образовании, диагностики психического развития детей, обновления содержания образования. В 1989 г. ВНИК предложил первый опыт разработки базисного учебного плана общеобразовательной школы. ВНИК «Школа» стал знаменем перестройки российского образования и психолого-педагогической науки. В его разработках берут свое начало по сути все идеи российской образовательной реформы.

Руководитель ВНИКом «Школа» Э.Д. Днепров следующим образом оценивает значение проделанной его коллективом работы: «В лице ВНИКа «Школа» передовая отечественная педагогическая наука оказалась на высоте тех социально-педагогических задач, которые выдвигал период перестройки, оказалась способной принять вызов времени. Основная заслуга ВНИК «Школа» состояла в разработке философско-теоретических оснований и целостной концепции современной школьной реформы, общих контуров и механизмов создания новой, демократической и гуманистической школы. Деятельность коллектива отличал комплексный подход к вопросам реформирования образования — от философии и идеологии образования до проблем экономики школьной системы и управления ею, содержания образования и педагогических технологий. Ключевые идеи своей концепции реформирования школы ВНИК воплотил в нормативно-правовых документах, заложивших фундамент про-

грессивного российского Закона «Об образовании», принятого в 1992 г.» [25, с. 116].

Важнейшее общественно-педагогическое значение деятельности ВНИК «Школа» и разработанных им документов состояло в утверждении идеи об образовании как *общественно-государственной системе*. Понимание образования как общественно-государственной системы означает паритетность государства и общества в сфере образования, их партнерство в реформировании образования. Одной из форм практического воплощения данной идеи стало постепенное развертывание в конце 80-х гг. так называемого *альтернативного образования* — создание сети *альтернативных школ*, в том числе и *частных*.

Но главное научно-практическое и общественно-педагогическое значение деятельности ВНИК «Школа» состояло в *обосновании и утверждении идеи развития как ценностной основы и принципа существования образования*. Было обосновано положение о том, что современное образование — это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; *современное образование — это развивающее и развивающееся образование*.

Благодаря деятельности ВНИК «Школа», образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы различных областей народного хозяйства. Образование понимается как важнейшая и автономная сфера общества, как пространство развития личности, региона, страны в целом. Тем самым, из способа просвещения индивида образование преобразуется в основной механизм трансляции культуры и развития человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» общества, выступает пространством личностного развития каждого человека [72].

Важной вехой на пути развития отечественного образования стало создание в апреле 2001 года *рабочей группы Госсовета РФ по вопросам реформирования образования*. Результаты работы группы были представлены в докладе Госсовету «Образовательная политика России на современном этапе», состоявшемся 29 августа 2001 года. Доклад отличала глубина анализа, гуманистическая направленность, масштабное виденье перспектив развития российского образования. В нем утверждалось, что образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства. Должна быть сформулирована общенациональная образовательная политика, а государство должно восстановить свою ответственность и активную роль в этой сфере, провести глубокую и всестороннюю модернизацию

цию образования. Документ раскрывал главные концептуальные основания государственной политики на современном этапе и определял приоритеты и меры в реализации ее генеральной стратегической линии в среднесрочной перспективе — *модернизации образования*.

На заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года», состоявшемся 8 февраля 2008 г. была намечена стратегия инновационного развития страны. Было подчеркнуто, что основу инновационного развития страны составляет реализация человеческого потенциала — наиболее эффективное применение знаний и умений людей для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества в целом. *Человеческий потенциал — это главное конкурентное преимущество страны на пути ее инновационного развития*.

Было провозглашено, что Россия должна стать самой привлекательной для жизни страной. Переход на инновационный путь развития связан в первую очередь с масштабными инвестициями в человеческий капитал. *Развитие человека — это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Это и сегодня, и в долгосрочной перспективе — абсолютный национальный приоритет*. Будущее России зависит от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов, от их мотивации к инновационному поведению.

17 ноября 2008 г. Правительство Российской Федерации утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В Концепции большое внимание уделяется образованию. Отмечено, что необходимым условием для формирования инновационной экономики выступает модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

В Концепции определена стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Для реализации этой цели был намечен ряд приоритетных задач: обеспечить инновационный характер базового образования за счет обновления структуры сети образовательных учреждений, сформировать федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, увеличить объем средств, направляемых на финансирование научных исследований в вузах, создать систему прикладного бакалавриата, обновить механизмы финансирования образовательных учреждений.

Государство сформулировало свои требования по формированию механизмов оценки качества образования. Подчеркнута необходимость создания объективной системы оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся как основы перехода к следующему уровню образования, механизмов участия общественных институтов в осуществлении контроля и проведении оценки качества образования.

Намечено создать в ближайшее десятилетие около 20 научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов. При этом в структуре доходов российских университетов доля средств, получаемых за счет выполнения научно-исследовательских разработок и научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, должна составлять не менее 25%. При ведущих научно-образовательных центрах должны появиться не менее 10–12 современных студенческих городков и центров сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

Запланировано создание условий для обеспечения участия в непрерывном образовании не менее 50% граждан трудоспособного возраста ежегодно. Должен вступить в действие единый механизм государственной (итоговой) аттестации выпускников на всех уровнях системы образования, обеспечивающего прохождение выпускниками итоговой аттестации во внешне независимых аттестационных центрах. Будут созданы не менее 500 центров сертификации и присвоения профессиональных квалификаций.

Повышение конкурентоспособности российского образования станет критерием его высокого качества, а также обеспечит позиционирование России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

В начале 2010 года президент страны Д.А. Медведев выступил с национальной образовательной инициативой «Наша новая школа». Инициатива определяет стратегические задачи образовательной политики государства в области образования и пути их решения. В документе провозглашено, что модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем гражданам страны.

В программном документе намечены контуры новой российской школы — школы будущего:

Новая школа — это институт, соответствующий целям опережающего образования. В школе будет обеспечено изучение не только

достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем. Школьники будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Новая школа — это школа для всех. В каждой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени.

Новая школа — это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет.

Новая школа — это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы.

Новая школа — это современная инфраструктура: современные здания с оригинальными архитектурными и дизайнерскими решениями, с добротной и функциональной школьной архитектурой, столовой, медиатекой и библиотекой, высокотехнологичным учебным оборудованием, широкополосным Интернетом, интерактивными учебными пособиями, условиями для занятий спортом и творчеством.

Новая школа — это современная система оценки качества образования, которая должна обеспечить общественность достоверной информацией о том, как работают и отдельные образовательные учреждения, и система образования в целом [49].

1.1.3. Социальная и культурная миссия современного образования

Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Сегодня образование оказывается самым масштабным и может быть единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений и идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в обще-

ственном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития.

Из простого фактора общественной и государственной жизни образование становится подлинным субъектом преобразований изменяющегося социума, порождает новые формы общественной жизни, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества. Образование обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, страны в целом, становится пространством личностного развития каждого человека.

Социально ориентированное образование, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития. В соответствии с этим меняется наше виденье и самого образования, и его строения, и инновационных процессов, внутри него осуществляемых.

В современном российском обществе признана высокая социальная и культурная миссия образования — роль в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного потенциала нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособления их к новым условиям бытия. Образование все больше выступает как фундамент духовности, культуры, научно-технических достижений, цивилизационного движения в целом.

В современном российском обществе *образование — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта*, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования. Культурно-историческая миссия образования заключается в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации.

Важнейшая социальная и культурная миссия современного образования — способствовать построению в России гражданского общества. Гражданское общество — общественный идеал современной России. Гражданское общество представляет собой взаимосвязанный ряд областей — социальных, культурных, экономических, — функционирующих и развивающихся как автономные сферы, независимые, с одной стороны, от традиционных общностей (семья, община) с их естественными нормами жизнедеятельности и, с другой стороны, — от государства. Гражданское общество — это свободное общество для свободных граждан.

Граждане в свободном обществе относятся к себе самим как гражданам и к другим людям и группам людей тоже как гражданам вне

зависимости от всех возможных различий между ними самими и этими другими людьми. Идея единства людей как граждан и осознание людьми этого единства — основа понятия гражданского общества.

Образование по своей гуманистической природе, по своей социальной сути, по своему потенциальному воздействию на развитие экономики является одним из главных средств повышения благосостояния страны, утверждения демократии, развития личности. Важнейшая фундаментальная задача образования — формирование у субъектов образовательного процесса гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взроления российского общества как основы социальной стабильности.

В социальном плане основная функция образования — стабилизирующая. Образование — это не только мощный инструмент консолидации общества, оно по природе своей — институт общественного согласия. Историческая миссия образования оформлялась как пространство нивелирования или уменьшения социального неравенства, преодоления бедности, безработицы, национальных конфликтов, развития социальной мобильности населения, формирования качества жизни. *Образование — это своеобразный «социальный лифт», позволяющий личности преодолеть социальное неравенство посредством своих усилий в достижении качественных образовательных результатов.*

Образование призвано воспитать гражданина и патриота, осознающего свой долг перед родиной, свою российскую идентичность. В образовании важно развивать межнациональную и межэтническую солидарность, уважение к национальным традициям и культуре, миролюбие, веротерпимость в межконфессиональных отношениях. Сегодня в многонациональном российском обществе воспитание гражданских ценностей и нравственных качеств личности приобретает стратегическое значение.

Важнейшим ориентиром современного российского образования является его переход к устойчивому инновационному развитию. Для того чтобы достичь гуманистических и социокультурных целей, само образование должно соответствовать мировым стандартам, стать не только развивающим, но и развивающимся, создать в самом себе механизмы непрерывного повышения качества и конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве. В России уже происходит переход к плавному, инновационному типу реформирования образовательных систем, когда эти системы включают механизм своего постоянного обновления, когда введение инноваций становится предметом систематической и целенаправленной деятельности, а сами нововведения выступают ведущим фактором развития образования.

1.2. Гуманитарная сущность современного образования

1.2.1. Образование как культурная форма развития человека

Образование является сложнейшей формой общественной практики, его роль и место на данном историческом этапе развития российского общества исключительны и уникальны. В ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится пространством личностного развития каждого человека, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества.

Образование — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Данная интерпретация — это образование в пространстве человеческой реальности. Антропологическая миссия современного образования — становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

Образование человека, развитие человеческого потенциала — первейшая и фундаментальная цель и ценность современного российского образования. Исторические вызовы современному человечеству — глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности — требуют актуализации и максимального *развития человеческого потенциала в каждом человеке.* Впервые перед образованием во весь рост встает проблема развития *целостного человека* — полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Современный ритм и темп человеческой жизни диктует необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека.

Общественными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими условиями становления целостного человека являются свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков. Ребенок, подросток, юноша, молодой человек, приобретшие опыт свободного, самостоятельного, ответственного поведения и деятельности в сфере образования, нравственно и психологически готовы и способны к автономному — самодетерминируемому и саморегулируемому — поведению в многообразных ситуациях социальной и личной жизни.

Современное образование оказалось перед лицом целого комплекса проблем, связанных с *экологией детства*. Это — необходимость отвечать на вызовы реально существующих условий, последовательно и квалифицированно противостоять натиску «контркультур», вовлекающих подрастающее поколение в антиобщественные и асоциальные группировки. Все это оказывает пагубное влияние не только на физическое, но и на душевное и духовное здоровье молодых людей.

Вместе с тем, на фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, информатизации и компьютеризации образовательных процессов, остро встает проблема осуществления *безопасного образования*, которому естественно присущи любовь и уважение и к детству вообще, и к конкретному ребенку в частности. Сегодня *школьная перегрузка* достигла уже катастрофических размеров, стала основной внутренней бедой школы. По данным Института возрастной физиологии РАО, сама школа является причиной до 40% всех факторов, ухудшающих условия существования детей. За годы обучения в школе в 5 раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в 3 раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в 4 раза — число нарушений психического здоровья детей.

Суть безопасного образования — сохранение и обеспечение здоровья школьника на протяжении всех лет обучения. Критерии благополучия и развития ребенка должны стать исходной точкой и инвариантом любой педагогической системы. Необходимо прогнозирование и выявление влияния педагогической практики на ребенка, определение, какой «личностной ценой» достигаются результаты конкретного образовательного проекта, не вредят ли они психическому и личностному развитию ребенка.

Сегодня утверждается, что одним из существенных критериев эффективности образовательных стратегий является *психологическое здоровье* детей дошкольного и школьного возраста. Это чрезвычайно важный и обязывающий шаг, учитывая, что образовательные учреждения посещает значительное число детей, чье субъективное состояние можно охарактеризовать как пограничное относительно нормы. Эти состояния чаще всего носят латентный характер и не дают оснований для лечения у психоневролога или психиатра; их специфика трудноуловима для категориального аппарата нозологической парадигмы; неадекватны для их понимания и традиционные представления естественнонаучной психологии, и авторитетные психотерапевтические подходы.

Каждый такой подход проповедует особый взгляд на душевный строй человека и в силу этого имеет существенные ограничения в

применении. Проблема именно психологического здоровья детей является острой психолого-педагогической проблемой. Дети, чье состояние можно квалифицировать как «*психически не болен, но психологически уже не здоров*», продолжают оставаться вне поля видения и позитивного вмешательства психологии, педагогики и медицины [94].

Для успешной реализации профессиональной деятельности педагога и практические психологи образования нуждаются в теории, удерживающей полноту душевной жизни человека. Необходим понятийный аппарат, который схватывает специфику сложных феноменов духовно-душевного неблагополучия, позволяет их фиксировать, понимать и проектировать эффективные психолого-педагогические условия и средства их преодоления и профилактики.

1.2.2. Субъектность как сущностная основа образования человека

Приоритетная антропологическая цель и ценность современного образования — *обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению*. Способность к субъектному, автономному действию и поведению — сущностная основа становления многообразных способностей и качеств человека на разных ступенях образования. *Автономия человека — приоритетная идея современного образования*. «Отрицание автономии субъекта, — пишут А.П. Огурцов и В.В. Платонов, — ведет к подрыву самой идеи образования. Какова основная идея образования в свете категории автономии человека? Это подведение воспитуемого к самополаганию в отношении жизненных дел — начиная со своего тела, окружающего мира предметов, орудий до способности строить отношения с другими людьми, организациями и т.п. Автономия в отношении к социально-политическим и правовым структурам, с чем связано политическое, идеологическое и правовое воспитание. Это идеал образования модерна» [53, с. 467].

Образование — это практика выращивания и формирования в образовательных процессах субъектных способностей человека. В образовании должны быть сформированы такие субъектные способности и качества личности, которые позволяют человеку быть адекватным требованиям современной социокультурной ситуации и в тоже время — способным реализовать свое человеческое предназначение. В настоящее время одной из центральных задач образо-

вания молодого поколения становится подготовка людей, готовых к проектированию и осуществлению своих проектов в широком диапазоне деятельности: от организации малого бизнеса до проектирования перехода экономики на новые принципы, от налаживания современных технологий до формирования прорывных наукоемких проектов.

Есть целый ряд компетенций и способностей, которые могут быть сформированы только при помощи проектной деятельности. К ним относятся способности самоопределения, анализа ситуации, постановки цели, разработки схематического представления проекта, практической деятельности по реализации проекта. Введение проектной деятельности в образование позволяет учащимся получить опыт участия в проектах, способов постановки проектных задач, их корректировки и многие другие. *Обучение проектированию является обучением одной из форм работы с будущим.* Участие в проектах ведет к преобразованию установок человека, его интересов и возможностей — у учащегося, успешно прошедшего обучение проектированию, складывается особое «проектное сознание» [19].

Интеллектуализация всех сфер деятельности человека требует включения учащихся на разных возрастных ступенях в *исследовательскую деятельность*. Исследовательская деятельность школьников позволяет воспроизводить и культивировать формы высокоинтеллектуального труда. Обсуждение с учащимися границ их знания и незнания, а также границ современного знания и незнания, введение учащихся в мир парадоксов выводит их на передний план порождения человеческого знания. В исследовательской деятельности осуществляется обучение школьников операциям и процедурам исследования, формируются способности, позволяющие работать с живым знанием, а не с отчужденной информацией.

Для решения этих задач помимо предметного знания необходимы знания о деятельности, в том числе о том, как может быть организована исследовательская и проектная деятельность. Введение проектной и исследовательской деятельности в образование задают деятельностное содержание образования. В деятельностном содержании образования качественно меняется роль и значение *предметных знаний*. Освоение учебных предметов ставит своей целью воспроизводство основных научных достижений человеческого общества, формирует определенную картину мира, *общее мировоззрение*. Заложенные в предметном образовании *операторные системы* — система построения выводов, порядка анализа событий, вычислительные методы — задают твердую основу для развития *теоретического мышления* и делают возможным *инженерное знание*.

Динамика изменений современного мира предполагает усвоение учащимися не столько определенного количества материала по той или иной дисциплине, сколько овладение *базовой ориентационной схемой* той или иной предметной области. Ориентационные схемы в первую очередь призваны сформировать у человека общее видение предметной области, ее ключевых методологических проблем и перечня подходов и традиций, которые по-разному интерпретируют эти проблемы. Таким образом, на сегодняшний день основным направлением работы с предметными знаниями должен стать принцип формирования ориентационных схем в той или иной предметной области и определение качественного минимума содержательных контекстов, позволяющих данную схему сформировать [84].

Можно сформулировать наиболее общие требования к практике образования, адекватной современной социокультурной ситуации в обществе и потребностям развивающейся личности. Современная практика образования призвана обеспечить:

- 1) раскрытие способностей каждого ученика;
- 2) овладение учащимися современным уровнем предметных знаний и современными формами мышления;
- 3) освоение основных форм деятельности современного человека — исследования, проектирования, конструирования, организации и управления и развитие деятельностных способностей школьников — аналитических, планирующих, проектно-конструкторских, организационных, рефлексивных.
- 4) воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, к самообразованию и к саморазвитию.

Психологический анализ развития субъектности в образовании предполагает выявление антропологических предпосылок его конструирования и оценки результатов его реализации: определения состава осваиваемой культуры, разработки возрастнo-нормативных координат построения содержания образования, изучение психолого-педагогических форм освоения образовательных программ, диагностики изменений в сознании, деятельности, личности образующихся как результатах образования.

1.2.3. Построение антропопрактики как задача современной психологии и педагогики

В современном обществе отчетливо выявляются главный смысл образования на современном этапе исторического развития челове-

чества. Этот смысл — *развитие*; развитие как *ценностная основа и принцип существования образования*. По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос: что такое «современное образование»? Современное образование — это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; *современное образование — это развивающее и развивающееся образование*.

Развивающая функция образования в полной мере отвечает принципу Декларации прав ребенка. Этот принцип гласит, что ребенку должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человеческого в человеке. Из всех форм общественной практики именно образование (прежде всего инновационное) пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое измерение — *гуманитарно-антропологическое*.

Центральной для гуманитарно-антропологического подхода как принципиально инновационной парадигмы в психологии и педагогике является идея возможности и необходимости *восхождения человека к полноте собственной реальности*. Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для психолого-педагогической науки: обоснование образования, способного стать универсальной формой развития родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, стать подлинным субъектом культуры и исторического действия; построение образования как специфической *антропопрактики* — практики культивирования базовых, родовых способностей человека.

Антропопрактика — это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе — и образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве

возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе — его фактического *самостояния* в собственной жизни [73].

Образование — это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель так понятого образования — это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. В этом своем качестве образование по сути может выступить:

— одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека;

— условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни;

— мощным инструментом становления общества как *общества образовательного*, в котором само образование станет лично значимым, а образованность — общественной ценностью и национальным достоянием.

Только в этом случае образование может вернуть себе свою *историческую миссию*: *обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное, целостность и жизнеспособность различных общностей людей* и в первую очередь — детско-взрослой и учебно-профессиональной общностей.

Существенные изменения в современном образовании претерпевает педагогическая деятельность: происходит ее переориентация с предметно-знаниевой на личностную парадигму, при которой ее целью становится формирование у школьников опыта ориентировки не столько в сфере предметных знаний и явлений, сколько в собственной жизненной сфере, в области самоорганизации своей личности. Как отмечает В.А. Болотов, «это не просто одно из направлений ее трансформации, а становление *педагогической деятельности как таковой*, своеобразное возвращение к ее сущности» [8, с. 6].

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и к саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает что-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. *Саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается.*

В лично-ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может

лишь создать условия для того, чтобы воспитанник сам вырос в меру этих подлинно человеческих способностей, встал на путь их обретения. Данные человеческие ценности и способности могут появиться и быть только в развитии, и не просто в развитии, а в саморазвитии, в развитии собственной самости, в развитии самого себя.

В современном обществе и в науках об образовании должно быть принципиально переосмыслено само понятие образования. Развивающее образование, образование как антропопрактика должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая категория*, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке.

В истории отечественной педагогической мысли философско-антропологический смысл образования впервые выявил К.Д. Ушинский. Он обосновал, что высшей целью и ценностью образования является *Человек*. «Основной целью воспитания человека, — писал К.Д. Ушинский, — может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [86, с. 498]. Его «Педагогическая антропология» замысливалась как психолого-педагогическое обоснование образования, ориентированного на воспитание человека «во всех отношениях».

На основании анализа современной социокультурной ситуации в мировом образовании, исследований тенденций развития отечественного образования можно утверждать, что образование начинает осуществлять изначально присущую ему миссию *Образования собственно человеческого в человеке*. Именно в современном постиндустриальном (информационном, инновационном, развивающемся) обществе начинает осуществляться завет К.Д. Ушинского о том, что основной целью образования человека должен быть только сам человек, а государство, общество (народ), культура (человечество) существуют только для человека.

Антропологически ориентированное образование — это исторически новый тип образования, целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческих общностей, обеспечивающих каждому образующему возможность быть подлинным субъектом своей образовательной деятельности, а впоследствии — субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, субъектом собственной жизнедеятельности и собственно развития.

Построение инновационного образования именно как специфической антропопрактики — практики культивирования базовых, родовых способностей человека, важнейшей среди которых является

его субъектность — требует новых категориальных средств и особых гуманитарных технологий. В развивающем образовании традиционные проблемы психолого-педагогической науки наполняются новым содержанием. Наиболее радикальные изменения происходят в ориентированной на педагогическую практику педагогической психологии, по сути происходит изменение ее предметности.

В начале 90-х годов начался новый период в истории нашей страны. В стране произошла смена общественного строя и одновременно слом господствующей марксистской идеологии. Для наук об обществе и человеке освобождение от государственной, обязательной идеологии имеет поистине эпохальное значение, создает новую ситуацию их развития. Появилась возможность свободного самоопределения исследователей — обществоведов и гуманитариев — в исходных мировоззренческих позициях, объективного, а не только критического анализа достижений мировой общественной и гуманитарной мысли, открытых дискуссий по актуальным проблемам развития человека и общества, по вопросам тенденций и перспектив развития отечественного образования.

Разработки проблем педагогической психологии осуществляются в условиях кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни, в том числе — образования. В 90-х годах происходит своеобразное возрождение дидактических систем развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Созданные в начале 60-х годов XX века модели начального образования стали активно внедряться по всей стране и получили широкий общественный резонанс. Были созданы общественные движения педагогов и широкой общественности за обновление образования на началах развивающего обучения по системам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Большое число школ перешло на обучение в начальных классах на одну из систем развивающего обучения, а некоторые школы внедрились у себя обе системы.

Вместе с тем, были продолжены научные изыскания по дальнейшему развитию данных моделей начального образования. Направления поисков были связаны с перспективами реализации основополагающих идей и принципов систем развивающего обучения на основной и старшей ступенях общего среднего образования. Такие попытки предпринимались и ранее, но в 80-х — 90-х гг. прошлого века они стали основным содержанием исследований обоих научных коллективов. Работа в этом направлении продолжается и в настоящее время.

Кардинальные преобразования в государственно-политической и социально-экономической жизни в стране, модернизация обра-

зования актуализировали поиски по созданию инновационных образовательных систем, по осмыслению категориального аппарата современной педагогики и педагогической психологии. В сфере современного российского образования существует большое число концепций, проектов и моделей инновационного образования, отличающихся от традиционного обучения и воспитания по философско-мировоззренческим, психолого-педагогическим, дидактико-методическим основаниям. Большинство моделей предложено практиками образования и учеными педагогами; ряд моделей предложен психологами.

В развивающем образовании традиционные проблемы педагогической психологии — *соотношения обучения и развития, научного метода, психодиагностики, педагогической деятельности и профессионального педагогического образования* — наполнились новым смыслом и потребовали своего переопределения.

Глава 2.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

2.1. Переопределение основных проблем педагогической психологии

2.1.1. Проблема соотношения обучения и развития

Вопрос о соотношении обучения (воспитания, шире — образования) и психического развития является ключевым для педагогической психологии; ответ на этот вопрос определяет характер ее связи с педагогической практикой. В обобщенной форме вопрос можно сформулировать следующим образом: *как соотносится образование как проектируемый и организуемый процесс трансляции культурно-исторического опыта и развитие как процесс закономерного и качественного преобразования внутреннего мира человека, становления его как субъекта, как личности, как индивидуальности?* На полюсе образования находятся общие, нормативные, устоявшиеся, общественно признанные знания, способы мышления, понимания, деятельности, общения, т.е. образцы и эталоны специфически человеческого способа жизнедеятельности, а на полюсе индивида — индивидуально неповторимые, природно-органические, субъектные и личностные предпосылки и особенности.

Одним из первых в педагогической психологии проблему связи обучения и развития как научную проблему, имеющую важное теоретическое и практическое значение, исследовал Л.С. Выготский. Он выделил три — на его взгляд неадекватных — подхода к решению проблемы соотношения обучения и развития.

Первый подход основан на утверждении независимости и самостоятельности процессов обучения и развития. Обучение здесь понимается как чисто внешний процесс, согласующийся с ходом детского развития, но активно не участвующий в его динамике. Более того, обучение *использует* достижения в развитии, строится на их основе: развитие должно совершить законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа приступит к обучению. По оценке Л.С. Выготского, так понимаемое обучение «плетется в хвосте» у развития, развитие всегда идет впереди обучения. В рамках этого подхода невозможно поставить вопрос о

роли самого обучения в ходе развития — оно ничего не меняет в нем по существу. К наиболее ярким представителям этого подхода Л.С. Выготский относил Ж. Пиаже.

Второй подход отождествляет процессы обучения и развития — обучение и есть развитие, т.е. приобретение реакций и привычек поведения (В. Джемс), образование условных рефлексов (Э. Торндайк). Оба процесса совершаются равномерно параллельно — каждый шаг в обучении синхронно соответствует шагу в развитии.

Как отмечает Л.С. Выготский, при всей видимой противоположности первый и второй подходы совпадают в основном пункте: оба они *понимают развитие как натуралистический процесс*, как усложнение или замещение врожденных реакций. Законы развития здесь являются природными законами, которые обучение не может изменить и должно следовать им.

В третьем подходе совмещаются особенности двух первых. В учении видного представителя этого подхода К. Коффки развитие понимается дуалистически; оно имеет в своей основе два различных по природе, но взаимосвязанных процесса: *развитие-созревание и развитие-обучение*. При этом процесс созревания подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение стимулирует и продвигает вперед процесс созревания. Достоинство данного подхода Л.С. Выготский видел в том, что роль обучения в развитии увеличивается, соответственно, расширяются и границы развития: «совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага» [16, с. 381—382].

Собственный подход к проблеме обучения и развития Л.С. Выготский строит на следующих основаниях. Исходным моментом анализа он полагает различие *школьного* (систематического, целенаправленного) и *дошкольного* (стихийного, спонтанного) обучения. Школьное обучение имеет свою предысторию, т.е. строится на уже достигнутом уровне развития ребенка. В свою очередь, развитие ребенка до поступления в школу также происходит в обучении: в общении с взрослыми ребенок усваивает названия предметов, приобретает ряд навыков. «Таким образом, — отмечает Л.С. Выготский, — обучение и развитие не впервые встречаются в школьном возрасте, они фактически связаны друг с другом с первого дня жизни ребенка» [16, с. 383].

Для решения вопроса о соотношении школьного (систематического) обучения и развития Л.С. Выготский вводит ключевое понятие — «*зона ближайшего развития*». Он считал необходимым различать два уровня развития ребенка: *актуальный* и *ближайший*. Актуальный уровень фиксирует состояние психических функций ребенка, которое является результатом определенных, уже завер-

шившихся циклов развития. Зона ближайшего развития показывает завтрашний день ребенка, динамичное состояние его развития, осуществляемого в общении и взаимодействии с взрослым.

Введение конструкта «зона ближайшего развития», фиксирующего способ развития ребенка, позволило Л.С. Выготскому обосновать *идею развивающего обучения*: только то обучение является хорошим, которое «забегает вперед развития». Существенным признаком правильно организованного обучения является создание зоны ближайшего развития, актуализирующего внутренние процессы развития. Первоначально определенные формы поведения возможны только в сотрудничестве ребенка с взрослыми или сверстниками, но в последующем они становятся его внутренней структурой, осуществляются самостоятельно.

Подход Л.С. Выготского основан на различии, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Принципиальная формула соотношения обучения и развития выражена им в следующем виде: «обучение есть ... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» [16, с. 388].

Задача психологии в содержательном решении этой проблемы, по Л.С. Выготскому, заключается в изучении механизмов преобразования внешних, т.е. заданных в обучении, значений и действий во внутренние операции и качества ребенка. В этом ключе должен быть проанализирован вклад каждого отдельного учебного предмета в общее умственное развитие ребенка.

Вклад Л.С. Выготского в данную проблему педагогической психологии состоит в том, что он поставил саму проблему, наметил теоретические подходы к ее решению, ввел конструкт «зона ближайшего развития» для определения связи обучения и развития. Специальных экспериментальных исследований этой проблемы Л.С. Выготский не проводил.

Новый этап в анализе проблемы соотношения обучения и развития связан с работами В.В. Давыдова. В.В. Давыдов трактует обучение и воспитание как «присвоение», как «воспроизведение» ребенком общеродовых способностей человека. В процессе присвоения «у ребенка, с одной стороны, возникает и формируется «особая воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка» [20, с. 47].

Так как обучение (воспитание) — это всеобщая форма психического развития, то «присвоение» и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку соотносятся как *форма и содержание* единого процесса психического развития человека. В.В. Давыдов отмечает, что использование при теоретическом анализе психического развития логических категорий «форма» и «содержание», изучение особенностей их соотношения и их переходов друг в друга существенно меняют подход к пониманию его источников и движущих сил, освобождает современную психологию от «параллелизма» при рассмотрении проблемы обучения (воспитания) и развития.

Анализ проблемы обучения и развития был переведен В.В. Давыдовым в принципиально иную плоскость: «Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, *что конкретно развивают данные* виды обучения и воспитания и *соответствует* ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям ребенка. Необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут *тормозить* психическое развитие человека» [21, с. 388—389. Выделено автором. — *Е.И.*].

Общий вопрос о соотношении категорий «образование» и «развитие» в развивающем образовании преобразуется в два других вопроса:

1) *что развивается в образовании* (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей)?

2) *что образуется в развитии* (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования).

2.1.2. Проблема метода в педагогической психологии

Анализ истории становления и развития педагогической психологии показывает, что наряду с изменением ее теоретико-практических проблем и задач, происходила смена способов, методов их решения, часто заимствованных из других наук. На этапе становления педагогической психологии преобладали методы прежде всего теоретического анализа психологических аспектов обучения и воспитания; при этом широко использовались положения как общей и детской психологии, так и анатомии, физиологии, гигиены и др. Работы осно-

воположников педагогической психологии — Дж. Дьюи, У. Джемса, Г. Мюнстерберга, Э. Торндайка, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева и других — демонстрируют нам примеры именно такого рода средств и методов анализа психологических проблем образования.

На этапе оформления педагогической психологии как самостоятельной отрасли науки использовались методы *наблюдения и опроса*, с помощью которых были получены данные, описывающие функционирование различных аспектов педагогической практики. Дневники наблюдений за детским развитием в семье и в общественных воспитательных заведениях, наблюдения педагогов за детским развитием в процессе обучения — примеры реализации метода наблюдения в педагогической психологии.

Опросный метод в педагогическую психологию ввел С. Холл: опрос проводился среди учащихся, родителей и учителей. Статистический анализ особенностей познавательного и эмоционального развития нормального ребенка должен был, по мысли С. Холла, сформировать основные положения педагогики, согласующейся с последовательностью стадий в развитии ребенка.

Новый этап в развитии педагогической психологии принято называть *экспериментальным* — ведущим методом изучения образовательного процесса становится эксперимент. Первоначально он представлял собой реализацию выработанных в общей психологии экспериментальных методик в условиях школьного обучения. Другая особенность использования эксперимента в педагогической психологии — его нацеленность на изучение отдельных психических функций и состояний: работоспособности, утомляемости, внимания, памяти, мышления и т.п. Тесно связанным с экспериментом является метод тестов, диагностирующий уровень развития у детей психических функций.

Обоснование А.Ф. Лазурским *естественного эксперимента* приблизило экспериментальный метод к реальным условиям школьной жизни, позволило усовершенствовать процедуру лабораторного эксперимента, сделало эксперимент соразмерным образовательной практике в школе. Естественный эксперимент, как правило, строился на материале, отражающем реальные аспекты процессов обучения и воспитания.

Все указанные методы отличает одна общая черта — они были нацелены *на изучение и обоснование существующих форм обучения и воспитания, на совершенствование их отдельных элементов*. На этом основании эти методы относят к классу *констатирующих*, т.е. выявляющих и фиксирующих сложившиеся реалии исследуемой практики. Оказать серьезного влияния на практику образования

средствами констатирующего эксперимента педагогическая психология не могла.

Качественно новый этап в развитии педагогической психологии был связан с обоснованием Л.С. Выготским *«экспериментально-генетического» («каузально-генетического») метода*, позволявшего изучать процесс становления психологических новообразований посредством их целенаправленного формирования. В последующем этот метод получил наименования *формирующего или психолого-педагогического эксперимента*. Считалось, что если удастся при определенных условиях сформировать (изменить) некое психическое свойство, состояние, процесс, то сам ход формирования вполне адекватно отражает структуру и ход естественного, нормального развития этих психических особенностей.

В ходе накопления опыта психолого-педагогических разработок, реализации широкомасштабных проектов экспериментального обучения и воспитания сложился особый тип формирующего эксперимента. В научной школе В.В. Давыдова он получил название *генетико-моделирующего эксперимента*. Исследователь теперь не ограничивался изучением сложившихся форм психики, регистрацией и объяснением достигнутого учащимися уровня психического развития, что характерно для констатирующего (лабораторного) эксперимента. На основе предварительного теоретического анализа закономерностей психического развития детей определенного возраста, либо условий и характера формирования важнейших человеческих способностей строилась гипотетическая модель становления изучаемых способностей в специально создаваемых условиях, как правило, в экспериментальных классах или школах.

Реализация разработанной модели тщательно контролировалась и оценивалась специалистами разного профиля — педагогами, психологами, методистами, врачами и т.д. В ходе эксперимента выявлялись закономерности, механизмы, динамика, тенденции психического развития школьников. В психологическом экспериментальном исследовании осуществлялся поиск и построение новых форм учебно-воспитательного процесса, осуществлялось своеобразное «выращивание» продуктивных форм сотрудничества педагогов и школьников и одновременно происходило изучение перспективных путей психического развития на определенном возрастном этапе.

Радикальные преобразования в экономической и общественной жизни России на рубеже XX—XXI веков привели к серьезным изменениям в сфере образования. Снятие жестких идеологических рамок в гуманитарной сфере кардинально меняет и облик образования в целом; оно переходит в инновационный режим развития; складыва-

ется практика развивающего, личностно-ориентированного образования. Новая практика требует и нового психолого-педагогического обеспечения, предполагает разработку принципиально новых методов работы не только для образования, но и с самим образованием. В этих условиях возможности формирующего эксперимента, даже в своих наиболее развитых формах, становятся ограниченными.

Прежде всего, несоразмерным становится масштаб изменений в образовании, их влияние на характер и ход общего развития детей, подростков, юношей, молодых людей, и потенциал их рационального объяснения с помощью имеющихся научных средств педагогической психологии. Основной базой опытно-экспериментальных исследований при проведении традиционных формирующих экспериментов являлось отдельное образовательное учреждение, изучались процессы обучения и воспитания на отдельных ступенях образования.

В современных условиях, когда изменяется практика образования в целом или ее массивные фрагменты, ее научно-теоретическое обеспечение стало недостаточным лишь в рамках чистого исследования; стало очевидным, что необходимо привлекать средства других режимов научной работы, и в первую очередь — *проектирования*. По сути, в настоящее время сложился, наряду с традиционным, принципиально новый тип экспериментальной работы в образовании, и главное — с самим образованием. В системе наук об образовании складывается культура *проектно-преобразующих* экспериментальных разработок.

Современная педагогическая психология все более становится практико-ориентированной наукой, способной своими средствами строить инновационные образовательные практики. Оформляется научность нового типа — наряду с теоретическими знаниями складываются проектно-программные, инженерно-конструкторские знания — в наибольшей степени адекватные именно развивающему образованию. *Педагогическая психология, ориентированная на практику, оформляется как психология образования, способная осуществлять научные исследования и разработки, где главным режимом работы становится психолого-педагогическое проектирование*. Важнейшей задачей психологии образования становится обоснование инновационных проектов, нацеленных на создание новых практик образования, и разработка технологии проектного метода.

2.1.3. Проблема психодиагностики в образовании

Одной из острых проблем педагогической психологии была и остается проблема диагностики психического развития школьни-

ков. Постановка диагноза развития, т.е. квалификация его наличного содержания, структуры, уровня, динамики, была необходима для решения ряда задач практики обучения и воспитания. Именно с решения конкретной практической задачи — отбора умственно отсталых детей для обучения в специальной школе — ведет свое начало психодиагностика в образовании. В начале XX в. А. Бине создал набор тестовых заданий как средство измерения уровня умственного развития детей и дифференциации их возможностей усвоения школьной программы. А. Бине первый из психологов предложил диагностическую схему отбора учащихся по определенным критериям в различные типы учебных заведений. *Отбор на входе в учебное заведение выступил исторически первой формой и задачей психодиагностики в образовании.*

Логически связанной с задачей отбора выступила задача *прогноза*: необходимость отбора для некоторых типов школ особо одаренных детей предполагала выявление не только актуального уровня умственного развития ребенка, но и прогнозирование перспектив его последующего обучения и развития. Теоретической основой психолого-педагогической диагностики как практики отбора детей в разные типы школ и прогноза успешности их обучения выступила психология одаренности и специальных способностей. На заре психологического тестирования основным положением психологии способностей являлось утверждение их независимости от обучения и обусловленность в конечном счете наследственным фактором. Первые формы психодиагностики в образовании — это *тесты способностей, состоящие из тестов общего интеллекта, комплексных батарей способностей и тестов специальных способностей.*

Тесты способностей нацелены на измерение уровня интеллекта, на диагностику общих и специальных способностей как свойств психики, выступающих основой успешного освоения и осуществления многих или отдельных видов деятельности. Эти тесты могут выступить средством прогнозирования успешности обучения, но не оценивают обучающий и развивающий эффект образовательных программ. «Тесты способностей, — пишет А. Анастаси, — служат для предсказания последующего выполнения той или иной деятельности и применяются для оценки целесообразности прохождения индивидом того или иного специального курса обучения или для предсказания уровня его достижений в новой ситуации» [4, с. 37]. Тесты способностей измеряют уровень развития у индивида той или иной способности, но не выявляют, *как и за счет чего* индивид достиг этого уровня. Тесты способностей постоянно подвергаются критике за их теоретическую необоснованность и психологическое оправдание социальной селекции.

Другой пласт тестов, используемых в образовании, составляют *тесты достижений*. Тесты достижений специально конструируются для оценки эффективности образовательных программ, процесса и результатов обучения. В отличие от тестов способностей, нацеленных на оценку общего интеллектуального развития, тесты достижений измеряют влияние специальных программ обучения на эффективность овладения индивидом определенными знаниями, умениями, способами действий. Тесты достижений дают оценку достижений индивида после завершения определенного цикла обучения, выявляя наличный уровень его знаний и умений.

Тесты достижений различаются по широте их ориентации: они могут быть ориентированы на конкретный курс обучения (достижения в чтении, математике), раздел курса, часть учебной программы и т.п.; или широко ориентированными тестами по оценке навыков по основным целям обучения: применение научных принципов, понимание литературы, восприятие искусства, умение схематизировать, делать выводы и умозаключения, критически оценивать способы действия или, выражаясь современным языком, по оценке приобретенных компетенций. Широко ориентированные тесты достижений сближаются по своему содержанию и назначению с тестами способностей.

Тесты достижений выполняют различные функции в образовании. Они служат средством объективной оценки успеваемости школьников, выступают основой для проведения коррекционной работы с отдельными учащимися и классом в целом. Эти тесты позволяют реализовать индивидуальный подход в обучении, выявляя актуальный уровень знаний учащегося.

Тесты достижений можно использовать как средство оценки и совершенствования практики обучения. Их достоинство состоит в том, что они дают информацию о соответствии знаний и умений учащихся тому их перечню, который должен быть усвоен, позволяют анализировать цели обучения, контролировать его содержание и методы.

В отечественной педагогической психологии психодиагностика создавалась для решения более важной задачи — для *контроля за нормальным ходом психического развития*. Л.С. Выготский одним из первых стал обсуждать проблему психодиагностики в связи с задачами обучения и воспитания детей. Первой и основной задачей психодиагностики он полагал определение реального уровня развития ребенка. «Определение реального уровня развития, — писал Л.С. Выготский, — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребен-

ка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установление тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер» [15, с. 260—261]. Определение реального (актуального) уровня развития характеризует уже завершившиеся циклы развития, что не дает полной картины психического развития ребенка.

Для понимания процессов развития и контроля за его ходом, по мнению Л.С. Выготского, важно знать и то, что находится в *процессе становления, созревания*. Определение находящихся в периоде созревания процессов составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается *выявлением зоны ближайшего развития* ребенка или определением уровня задач, решаемых им в сотрудничестве с взрослыми: «Мы предлагаем ребенку решать в том или ином сотрудничестве задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста» [там же, с. 264—265].

Теоретическое значение диагностики уровня ближайшего развития Л.С. Выготский видел в том, что она позволяет понять «внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития» [там же, с. 265]. Тем самым Л.С. Выготский утверждал необходимость разработки психодиагностики развития ребенка, основанной на принципе сотрудничества взрослого и ребенка, составляющих самую суть процесса обучения. Такая психодиагностика позволила бы оценить развивающий эффект содержания и форм сотрудничества ребенка и взрослого в обучении.

Положение о единстве обучения и развития, понимание обучения как сотрудничества взрослого и ребенка позволили поставить проблему психодиагностики в образовании как проблему *выявления развивающего потенциала той или иной системы обучения и воспитания*. Психодиагностика развития тем самым сопрягалась с конкретной образовательной практикой.

Серьезный вклад в разработку проблем психолого-педагогической диагностики внес Д.Б. Эльконин. Он полагал, что психолого-педагогическая диагностика должна решить две основные задачи: «Первая — контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня

сильных, а также установление правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности. Вторая — сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения этой функции» [97, с. 299]. При решении первой задачи в центре диагностики находится отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия. При сравнительно-диагностическом исследовании выявляется эффективность новых содержаний, организационных форм и методов обучения с точки зрения их развивающих возможностей. Оба вида диагностики неразрывно связаны друг с другом.

Д.Б. Эльконин подчеркивал также неразрывную связь диагностики в возрастной психологии и диагностики в педагогической психологии. Психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной: не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности и уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований психики ребенка. Поэтому для каждого возрастного периода должна быть разработана своя особая система критериев развития и диагностических средств их контроля.

На данных принципах строилась отечественная психолого-педагогическая диагностика последней четверти XX века. Однако, целостной и завершенной системы контроля за ходом психического развития ребенка в процессе его обучения и воспитания создать не удалось. Не были разработаны также диагностические системы сравнительной оценки развивающего эффекта различных практик обучения и воспитания.

Радикальные перемены в общественной жизни в нашей стране привели к существенным изменениям в образовании. Реформа образования по-новому высветила проблемы психолого-педагогической диагностики. Появление в стране многообразия школ, создание элитных и специализированных школ актуализировало задачу отбора детей в эти школы и прогноза перспектив их дальнейшего обучения. Ввиду отсутствия психодиагностических методик, с помощью которых можно было бы надежно построить психологический прогноз относительно последующих интеллектуальных достижений ребенка, в школьной практике сплошь и рядом можно фиксировать необоснованные отказы родителям в приеме их детей в привилегированные учебные заведения.

Принципиально новые задачи диагностики связаны с инновациями в образовании. Необходимо еще до реализации инновационного проекта оценить его образовательно-развивающий эффект. Этого нельзя сделать средствами традиционной психодиагностики, нацеленной на оценку хода и результатов обучения и воспитания. *Необходима предварительная экспертиза образовательного проекта, оценка возможных последствий его реализации.* Возникает задача экспертизы образовательных проектов и в системе дополнительного образования. Инновации в образовании сопряжены с реализацией комплексных проектов, включающих специалистов различных областей. Необходимо строить *комплексную экспертизу*, внутри которой психология является составной частью.

Построение целостной и надежной системы контроля за ходом развития ребенка в образовательном пространстве, разработка диагностической системы сравнительной оценки развивающего эффекта различных практик обучения и воспитания, предварительная экспертиза инновационных практик обучения и воспитания возможно лишь на основе научно обоснованных норм развития детей в онтогенезе, на основе разработки возрастнo-нормативных моделей развития на ступенях образования. Здесь необходимы иные мировоззренческие и теоретические основания психодиагностики в образовании. Выработка их — задача психологии образования.

2.1.4. Проблема педагогической деятельности и профессионального педагогического образования

Одним из направлений исследований и отдельным разделом педагогической психологии традиционно выделяется психология труда и личности учителя. Л.С. Выготский по этому поводу писал: «Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит» [16, с. 358]. Ученый признавал, что в настоящее время он не может написать для педагогической психологии научную главу о психологии учителя, так как психологическая наука не располагает в этой области достаточными данными и открытиями.

По мнению Л.С. Выготского, отправным моментом анализа психологии учителя может выступить связь представлений о педагогическом процессе и природе учительского труда. Всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю:

в педагогике Ж.-Ж. Руссо они одни, у Л.Н. Толстого — другие, в аскетической педагогике — третьи и т.д. Специфика современного педагогического процесса, согласно Л.С. Выготскому, предъявляет в первую очередь требования к научной компетентности педагога, к его знаниям научной педагогики и психологии: «Первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т.д.» [там же, с. 365].

Традиционно предметом психологии труда учителя как раздела педагогической психологии выступают психологическая специфика и структура педагогической деятельности, психология педагогических способностей и их структура, психология педагогического общения, психология личности учителя, психологические аспекты выбора и освоения профессии педагога и некоторые другие. В монографии наиболее авторитетного исследователя данной области педагогической психологии А.К. Марковой труд учителя концептуально представлен как единство трех сторон: *педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя*. При этом, педагогическая деятельность — это «технология» труда учителя, педагогическое общение создает климат и атмосферу этого труда, а личность выражает ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя [44]. Еще две стороны труда учителя, согласно автору, составляют его результаты: обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников. В книге А.К. Марковой представлены основные результаты исследований выделенных аспектов труда учителя. Данная концептуальная схема положена в основу исследований психологии учителя, проводимых Л.М. Митиной и ее коллективом [46].

В опоре на эти представления в педагогической психологии изучены различные аспекты педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя. Были выделены разные виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, просветительская, управленческая, коррекционно-диагностическая, деятельность по самообразованию. Было отмечено, что при наличии общей структуры, каждый из видов деятельности имеет свою специфику.

Наряду с изучением педагогической деятельности, осуществлялось исследование природы и структуры педагогических способностей как психологических предпосылок и результатов ее освоения и реализации. В соответствии с общепсихологическим пониманием природы способностей как прижизненно складывающихся функциональных органов, педагогические способности трактовались как

формирующиеся в процессе осуществления педагогической деятельности психологические качества учителя, обеспечивающие эффективный и продуктивный уровень ее реализации. В психологии было предложено несколько описаний структуры педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Е.Н. Климов, Н.В. Кузьмина и другие).

В последние десятилетия было развернуто интенсивное исследование педагогического общения. Выявлялась специфика педагогического общения и его место в процессе деятельности учителя (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, В.С. Грехнев). В соответствии с социально-психологическим различием коммуникативной, интерактивной и перцептивной функций межличностного общения, осуществлялось изучение соответствующих сторон педагогического общения (А.К. Маркова, Л.М. Митина). В опоре на давнюю традицию различения авторитарного, либерального и демократического стилей руководства, проводилось исследование особенностей реализации выявленных стилей в общении педагога с учащимся (И.В. Дубровина, Ю.Н. Карандашев, С.В. Кондратьева).

Психологическое изучение личности учителя строилось в опоре на широкое понимание ее структуры в психологии. В соответствии с этим пониманием, к личностным феноменам были отнесены мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые, интеллектуальные свойства, самооценка, рефлексия, индивидуально-психологические особенности (темперамент, характер, способности), типы личности педагога, индивидуальный стиль деятельности и др. Приведенный перечень психологических образований личности педагога показывает, что в рамках исследований этой реальности были задействованы основные категории психологии. Именно при исследовании личности педагога были получены основные данные, относящиеся к психологии труда педагога.

При всей многосторонности психологического изучения труда учителя и многообразия полученных данных приходится констатировать отсутствие целостного подхода в анализе и обобщении результатов исследований в этой области педагогической психологии. Полученные в разных работах данные относительно одного и того же предмета исследования с трудом поддаются сопоставлению, нередко противоречат друг другу.

Отметим также, что большинство проведенных в педагогической психологии исследований ориентированы на нормы педагогической деятельности, педагогического общения, на типичные аспекты личности учителя. В психологии учителя и в практике подготовки педагогов не разработаны психологически обоснованные программы становления педагога как субъекта собственной деятельности,

субъекта общения, сознания и самосознания. Педагог как индивидуальность не вошел в проблемное поле психологических исследований, а индивидуальность будущего педагога остается вне внимания в педвузе.

Кардинальные изменения в обществе и в образовании сопряжены с изменением в педагогической деятельности. Современная средняя школа перестает определяться *только* однотипными, одинаковыми по всей России нормативно-организационными предписаниями; общеобразовательная школа становится многообразной, с профилированной старшей ступенью. Подлинный профессионализм учителя перестает определяться *только* совокупностью планов и методик учебно-воспитательной работы, которыми он владеет в пределах своей узко-специальной компетенции. Конкретный школьный класс перестает определяться *только* набором возрастных и индивидуальных особенностей его учеников, которые должны соответствовать уже существующим требованиям тех самых планов, методик и содержания учебно-воспитательной работы.

В современном российском образовании происходит изменение целевой и содержательной ориентации педагогической деятельности, переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности, когда ее целью становится формирование опыта ориентировки не в сфере отчужденных предметов и явлений, а в собственной жизненной сфере в области самоорганизации своей личности. Как отмечает В.А. Болотов, данный переход знаменует не просто «одно из направлений ее трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности» [8, с. 6]. В лично ориентированном образовательном процессе принципиальным образом изменяется представление о педагогическом профессионализме: для педагога-профессионала знание предмета и умение его преподавать — это всего лишь средство для достижения собственно педагогических целей, связанных с развитием личности учащихся. Исследование условий становления педагога как фундаментального онтологического основания обретения растущим человеком собственной человечности должно составить задачу психологии образования.

Радикальные преобразования происходят и в системе педагогического образования. Существующая ныне система подготовки учителей в нашей стране сложилась к середине 30-х годов прошлого века. Она сориентирована на подготовку специалистов-предметников и строится по предметно-дисциплинарному принципу, что было вызвано потребностями индустриализации страны, необходимостью организации социально-экономической и производственной

сферы по узким направлениям отраслей народного хозяйства. Содержание и технологии учебного процесса в педвузе в связи с этим приобретают на последующие десятилетия предметно-методический облик. Его результатом является то, что образование, получаемое в педвузе, большинством выпускников не воспринимается профессионально-педагогическим. Типичным среди учителей является утверждение, что в педвузе их учили предмету, но не профессии.

Формы и методы профессионального обучения педагогов заимствованы из традиционной практики предметного обучения. В педвузе преобладают вербальные, объяснительно-иллюстративные методы обучения в лекционной, семинарской формах, лабораторных практикумах. Основным результатом профессионально-педагогического образования выступают знания и умения. Квалификационное испытание по окончании педвуза представляет собой государственные экзамены по специальности и по педагогике — вербальное воспроизведение усвоенного содержания. Учебная информация оказывается началом и концом активности студента и теряет для него личностный смысл.

Специфика профессионального образования, его отличие от классического университетского, в практике подготовки педагогов не выявлена: педагогическое образование строится по аналогии с университетским образованием. Научно-исследовательская ориентация доминирует во всех составляющих педагогического образования — в его общекультурном, медико-биологическом, психолого-педагогическом и предметном блоках. Преобразование педагогических институтов в педагогические университеты нередко понимается лишь как усиление научно-теоретической составляющей образования и подготовки педагога.

Более того, проведение почти тотальной «университетизации» педагогических институтов еще более усугубило противоречие между реальными целями учреждений педагогического образования, сложившимися формами и содержанием образовательной деятельности этих учреждений. Это привело, во-первых, к наращиванию несвойственных им конъюнктурных специальностей (юридических, управленческих, экономических и т.п. — с весьма низким уровнем подготовки), во-вторых, к ослаблению собственно педагогического образования, и, в-третьих, к увеличению числа выпускников педвузов, не идущих на работу в школу, — до 70—80%. Все это делает педвузы крайне неэффективными как в профессиональном отношении, так и с точки зрения использования бюджетных государственных средств.

Известный специалист в области педагогического образования В.А. Болотов пишет: «Несмотря на инновационные эксперимен-

ты, практика педагогического образования переживает серьезные кризисные явления. Прежде всего, отсутствует убедительное обоснование специфичности педагогического образования. Если эта специфика связана с наличием в учебном плане так называемых «педагогических дисциплин», то их объем, общая роль в подготовке педагога, «след» в формировании особых профессиональных навыков никак не могут конкурировать с «авторитетом» фундаментальных дисциплин учительской специальности — физики, математики, истории, географии и т.п. Не случайно все чаще в кругах профессионалов раздается вопрос о том, существует ли специфическое образование педагога или это упрощенная модификация классической университетской модели» [8, с. 11].

Кроме оптимизации институциональной структуры педагогического образования, существенным образом должны быть преобразованы цели, само содержание и технологии образования педагогов. Инновационное развитие педагогического образования должно стать опережающим по отношению к развитию школы. Педагогическое образование должно перейти с подготовки специалистов-предметников на выращивание профессионалов — мастеров педагогической деятельности. Содержание и технологии подготовки профессиональных педагогов должны стать принципиально иными.

2.2. Изменение предметности педагогической психологии в развивающем образовании

2.2.1. Неадекватность предмета традиционной педагогической психологии современному образованию

Современная педагогическая психология находится на этапном рубеже своего развития. Новые ориентиры, ценности и цели российского образования, становление практики инновационного, развивающего образования привели к переосмыслению ключевых проблем педагогической психологии и одновременно проблематизировали ее методологические основы и методические средства, категориальный строй и теории. Более того, предметная область педагогической психологии претерпевает качественные изменения.

В современной педагогической психологии происходит изменение ее *методологических основ* — *переход от научного исследования и теоретического обоснования функционирующей системы образования к проектированию инновационных практик образования*, отвечающих потребностям развития личности и запросам общества.

Исследователи отмечают, что традиционная педагогическая психология была ориентирована на *психологическое обоснование и совершенствование сложившейся системы обучения и воспитания*. Психология в такой педагогической практике выступает вспомогательной дисциплиной к педагогике и методике. В.И. Панов называет так построенную педагогическую психологию «дидактико-психологическим подходом к построению образовательной технологии» [55, с. 63]. Психологические исследования при таком подходе заключаются в обеспечении психологическими рекомендациями утилитарных задач преподавания школьных предметов или идеологически заданных задач воспитания полезных членов общества.

Серьезные изменения в инновационном образовании поставили теоретическую педагогику и педагогическую психологию в принципиально критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим представлениям. Становление культуры проектирования инновационного образования обнаружило, что в традиционной педагогике отсутствует «язык понимания» (язык понятий) и «язык объяснения» инновационных педагогических явлений. В современных психолого-педагогических науках одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологемами («всестороннее развитие», «гармоничная личность»), другие стали неопределенными, потеряли свои четкие очертания (неадекватность классических определений «школа», «учебно-воспитательный процесс»).

Кардинальные изменения происходят в традиционной *предметной области* педагогической психологии. Педагогическая психология долгие годы определялась как «отрасль психологической науки, изучающая закономерности усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности» [59, с. 252]. В последние годы акценты в определении предмета педагогической психологии сместились с проблем усвоения индивидом социального опыта на изучение его развития в учебно-воспитательном процессе. В «Российской педагогической энциклопедии» она уже определяется как «отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания» [66, 124]. В структуре педагогической психологии традиционно выделяют разделы психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя.

Анализ истории становления и развития отечественной педагогической психологии показывает, что основные усилия ученых были направлены на исследование проблем *психологии обучения*, на раскрытие закономерностей усвоения школьниками различных видов социального опыта, т.е. на изучении того, как этот опыт ста-

новится достоянием индивида. Основные теории отечественной педагогической психологии — это теории обучения и учения. Развитие ребенка понимается в этих теориях как результат усвоения накопленного человечеством опыта в специально организованном процессе обучения. При этом усвоение социального опыта рассматривается, во-первых, как процесс отражения объективного мира, существующего вне и независимо от познающего его ребенка, и, во-вторых, как обязательное принятие им социокультурных образцов, созданных в истории человечества, напрямую не связанных с опытом жизнедеятельности самого ребенка.

Как отмечают исследователи, в так организованном образовательном процессе происходит неизбежное «отчуждение» усваиваемого социального опыта от индивидуального, преодолеть которое и была призвана педагогическая психология. «Отечественная педагогическая психология, — пишет И.С. Якиманская, — признавая примат обучения над психическим развитием, долгие годы делала акцент на педагогическое, а не психологическое знание. Педагогика в системе образования, выполняя прежде всего социальную функцию, разрабатывала и внедряла содержание обучения. Психология же была призвана находить и научно обосновывать пути и средства превращения этого содержания (через его социально значимый контекст) в индивидуальное сознание» [98, с. 6].

Психологические закономерности процесса воспитания личности на этапах онтогенеза, психологическая специфика профессиональной деятельности педагога в отечественной педагогической психологии были изучены менее основательно. В этих отраслях педагогической психологии так и не было создано общепризнанных подходов и теоретических конструкций. Такое положение дел сохраняется и в современной педагогической психологии. Более того, в последние годы предмет педагогической психологии как научной дисциплины, по признанию ученых, стал очень неопределенным, расплывчатым.

2.2.2. Поиски новой предметности педагогической психологии

С позиций теории поэтапного формирования умственных действий вопрос о предмете педагогической психологии обсуждает М.А. Степанова. «Традиционное деление педагогической психологии, — пишет автор, — на психологию обучения и психологию воспитания, которое сложилось примерно сто лет назад, в настоящее время нуждается в уточнении, так как не соответствует реальному положению дел как в самой науке, так и в практике образования...

Вопрос о предмете педагогической психологии приобретает новое звучание: правомерно ли деление на психологию обучения и психологию воспитания, и если да, то какова специфика психологии воспитания?» [80, с. 119].

По мысли автора, «предметом педагогической психологии выступает ориентировочная деятельность субъекта в процессе ее формирования» в обучении [там же]. Психология обучения при таком понимании является составной частью педагогической психологии. Вопрос о предмете психологии воспитания и о ее существовании в качестве самостоятельной области исследования на сегодняшний день развития психологической науки, по мнению автора, остается открытым. Педагогическая психология может успешно развиваться по пути исследования закономерностей организации усвоения научных понятий, формирования умственных действий. Тем самым, в данном подходе предмет педагогической психологии сводится только к психологии обучения.

Можно утверждать, что признание психологии обучения в качестве основного или единственного предмета педагогической психологии присуще большинству современных исследователей в этой отрасли научной психологии. На недостаточную определенность содержания и структуры педагогической психологии как учебного курса в структуре подготовки учителей указывают Е.Ю. Савин и А.Е. Фомин. Они отмечают, что у преподавателей кафедры психологии «часто не совпадают самые общие ориентиры в понимании задач и логики построения учебной программы по педагогической психологии» [69, с. 78]. Авторы считают необходимым утвердить статус педагогической психологии как «фундаментальной специальной отрасли психологической науки», изучающей общие закономерности психики в условиях обучения и воспитания. Основное содержание курса, на их взгляд, должны составить теории обучения и воспитания.

Авторы вышедших в последнее время изданий по педагогической психологии выделяют в качестве ее составных частей психологию обучения и психологию воспитания [6, 17, 27, 82]. Но И.А. Зимняя ограничивает педагогическую психологию психологией обучения: «... педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов...» [27, с. 24]. И такое понимание предмета педагогической психологии становится все более распространенным.

Развернутое обоснование предмета и метода современной педагогической психологии осуществлено в работах И.С. Якиманской [99—100]. И.С. Якиманская полагает, что в современной педагогической психологии существенно изменилось представление о содер-

жании и характере соотношения обучения и психического развития. Долгое время вектор этого соотношения определялся направлением «от обучения к развитию»; при этом законы психического развития, проявляемые в обучении, не выделялись как самостоятельные, определяющие требования к обучению. В последнее время в педагогической психологии изменяется вектор соотношения обучения и развития: особое внимание уделяется изучению особенностям психического развития школьников, становлению его индивидуальности, взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности как основы ее активности, самостоятельности, избирательности в процессе учения, превращение ученика в подлинного субъекта образовательного процесса. Как отмечает автор, изучение законов развития, «учет их реальных проявлений в образовании — важнейшее основание для построения теоретической базы современной педагогической психологии, делающей акцент не на научной организации знания, а на раскрытии психологической природы его усвоения учеником как индивидуальным субъектом познания» [99, с. 7].

Предметом педагогической психологии «должно быть изучение закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном образовательном процессе, целью которого является не только обучение, но и изучение индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия» [там же, с. 11]. Современная педагогическая психология должна обосновывать пути и средства обучения каждого ребенка, признавая в нем его индивидуальность. Для этого необходимо располагать методами не только обучения, но и *изучения* ученика в образовательном процессе. Значительный акцент в современной педагогической психологии, по мысли автора, необходимо сделать на исследовании *учения* как индивидуальной познавательной деятельности (в отличие от обучения как специально организованной, социально значимой деятельности), на исследовании самого *процесса* получения знания, *способов* овладения знаниями, которые по своей природе индивидуальны. Особое внимание должно быть уделено разработке *метода клинического педагогического наблюдения*, нацеленного на выявление и фиксацию проявлений индивидуальности школьника в обучении, на описание устойчивых индивидуальных особенностей личности, не определяемых всецело обучающими воздействиями.

Близкие к позиции И.С. Якиманской взгляды на изменение предмета современной педагогической психологии в развивающем образовании высказывают и другие авторы. В.И. Панов обозначает свой

подход как «*психодидактический*». Характеризуя целевые ориентиры психодидактического подхода, исследователь пишет: «Целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний-умений-навыков по данному учебному предмету, но ... создание условий для развития и осуществление самого развития у учащихся психических (интеллектуальных, личностных и иных) новообразований. Иначе говоря, прежде чем говорить о дидактическом проектировании урока, необходимо осуществить его психологическое проектирование. Это означает, что сначала нужно определить: какие психологические задачи будут решаться на данном уроке и посредством каких психологических особенностей (закономерностей, новообразований) и методов развития учащихся, и лишь затем облекать их в дидактическую форму учебно-методического комплекта и т.п.» [55, с. 69].

В.П. Зинченко полагает, что в образовании, ориентированном на задачи развития, приоритет в построении образовательных технологий переходит к психологии. При разработке образовательных программ для школы исходным выступает постановка задач развития у школьников определенных способностей, отвечающих закономерностям психического развития человека в онтогенезе. Дидактическое, шире — педагогическое — содержание программы при этом становится необходимым средством достижения целей психического развития школьников. Свой подход к теоретико-психологическому обоснованию и построению процессов обучения и воспитания В.П. Зинченко именует «*психопедагогическим*», а адекватную ему отрасль психологии называет *психологической педагогикой*.

В.П. Зинченко отмечает, что психологическая педагогика представляет собой существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования. Психопедагогика отрицает задачу формирования человека по заранее определенным меркам или «нормам развития». Психологическая педагогика призвана помочь каждому человеку стать самим собой. Потенциал развития ребенка может и должен превосходить любую культурную и образовательную норму. Образование должно быть ориентировано на индивидуальность каждого ученика и быть не только развивающим, но и развивающимся.

2.2.3. *От педагогической психологии к психологии образования*

Предпринимаемые попытки обоснования необходимости преобразования педагогической психологии в психодидактику или в психологическую педагогику показывают, что традиционная педагоги-

ческая психология не способна отвечать на вызовы времени и переживает кризис в своем развитии. *Масштаб проблем современного образования превышает возможности ее категориального аппарата и выработанных в ней теорий.* Нацеленная на обслуживание сложившейся, типовой системы обучения и воспитания, на обеспечение учителя психолого-педагогическими средствами более эффективного управления процессами усвоения школьниками готовой совокупности знаний и формирования у них социально полезных качеств личности, педагогическая психология оказалась беспомощной в ситуации многообразия концепций, проектов, моделей образования человека — *не психического развития индивида, а образования человека как становления его многообразных способностей и качеств в пространстве образования, как процесса становления собственно человеческого в человеке.* Большинство концепций инновационного образования было предложено не психологами; в тех же системах, которые были разработаны психологами, принимали участие философы, педагоги, медики, социологи, практики. Иначе говоря, при разработке этих концепций был реализован полидисциплинарный подход. Возможности традиционной педагогической психологии при таком подходе очень ограничены.

Вместе с тем, психодидактика или психологическая педагогика не способны кардинально изменить ситуацию в психолого-педагогической науке, так как разрабатываемые в них подходы лежат в узких границах педагогической деятельности и педагогики. Как было показано выше, современные подходы к определению предметности педагогической психологии в развивающем образовании ограничивают свои поиски областью психологии обучения. И.С. Якиманская обращает внимание на важность исследований теоретической педагогической психологии, но при этом ведет речь исключительно о проблемах обучения. Пространство же образования не ограничивается образовательными процессами (обучения, воспитания, формирования); оно включает в себя и образовательные среды, и образовательные институты.

В наибольшей степени ограниченность возможностей педагогической психологии выявилась в связи с созданием в нашей стране в начале 90-х годов XX века *психологической службы образования.* Сам факт введения в образовательный процесс школьного (практического) психолога показателен — он свидетельствует о том, что педагогическая психология изначально не была ориентирована на учащегося, на психологическое обеспечение процессов его образования; она обслуживала педагогическую деятельность в заданных учебными планами и программами рамках. С самого начала своего создания школьная психологическая служба ставила во главу угла

реальные проблемы школьного образования и ориентировалась на возможности комплекса *практико-ориентированных психологических дисциплин и направлений психологии*: психологию развития, социальную психологию образования, дифференциальную психологию, психодиагностику, психокоррекцию, психологическое консультирование, на *комплексные развивающие программы*, на педагогические аспекты основных направлений мировой психологии — гуманистической, экзистенциальной, когнитивной психологии, психоанализа и других.

Можно утверждать, что именно в практической психологии образования произошло кардинальное *изменение во взаимоотношениях теории и практики образования* — практика развивающего образования стала отправным пунктом для разработки психологически обоснованных программ развития личности в образовательных процессах. Вместе с тем, практическая психология образования как основа школьной психологической службы должна строиться на надежном теоретико-психологическом фундаменте. В развивающем образовании таким фундаментом для нее может стать *психология образования как теоретико-методологическое обоснование развития базовых способностей человека в образовательных процессах*, как составная часть психолого-педагогической антропологии.

На наш взгляд, в развивающем образовании необходимо не *ограничивать* предмет педагогической психологии проблемами психологии обучения даже с ее ориентацией на изучение индивидуальности школьника, учета в обучении субъектного опыта ученика, а *расширять* ее предметную область до исследования психологических закономерностей развития субъективной реальности в образовательных процессах. И.С. Якиманская предложила разделить предметную область педагогической психологии и психологии образования: «Педагогическая психология как научная область психологии не может отождествляться с психологией образования, ориентированной на практику образования (ее цели и задачи). Последняя в своем содержании исходит из многообразия проблем, возникающих в сфере образования; она направлена на поиск и решение этих проблем с учетом их конкретного содержания, причин и условий возникновения» [99, с. 12]. Мы же полагаем, что педагогическая психология в развивающем образовании может стать одним из разделов психологии образования, разрабатывающим теории и технологии педагогической деятельности в образовательных процессах обучения, воспитания, формирования, выраживания.

Сходные с этой позицией идеи представлены в статье С.Д. Полякова [57]. В статье автор специально обсуждает предмет и структуру

психологии образования. Он утверждает, что психология образования может пониматься как широкая рамка для построения предметов целого ряда психолого-педагогических наук. Содержанием психологии образования, по мысли автора, должен выступить весь комплекс психологических идей, фактов, закономерностей, относящихся к сфере образования. Все психологические факты и закономерности образовательной сферы автор разделяет на две группы: относящиеся непосредственно к педагогическому процессу и выражающие влияние на педагогический процесс (управление этим процессом). С.Д. Поляков выделяет три способа деления психологии образования как научной области на (1) фундаментальную и прикладную психологию образования, (2) социальную и индивидуальную психологию образования, (3) педагогическую психологию и психологию управления образованием. Каждая из выделенных дисциплин имеет свой предмет, структуру и методы исследования, обозначение которых в статье приведено.

В наши задачи не входит специальный анализ правомерности и обоснованности именно такого выделения перечня психолого-педагогических дисциплин в рамках психологии образования. Отметим только выявившуюся позитивную тенденцию при обсуждении предмета и структуры педагогической психологии выходить за рамки этой прикладной отрасли психологии и вести речь о предмете и структуре психологии образования.

2.2.4. Психология образования как составляющая психолого-педагогической антропологии

Мы полагаем, что предметная область психологии образования шире в сравнении с педагогической психологией — она выходит за границы изучения особенностей обучения и воспитания детей, подростков, юношей в условиях традиционной педагогической деятельности. Психология образования разрабатывает проблемы становления субъектности, личностной позиции, индивидуальных траекторий самообразования и саморазвития человека. По сути, *она определяет фундаментальные психологические основы непрерывного образования*. Тем самым она включает в себя и предметность традиционной педагогической психологии, связанной с изучением обучения и воспитания в детском периоде жизни, и андрологии — науки об образовании взрослых.

Существенно расширяется социально-педагогическое пространство, входящее в область интересов психологии образования. Чело-

век образуется не только в системе обязательного и основного дошкольного и школьного образования, но и вне ее: в семье, в системе дополнительного и дистанционного образования, в многообразии внешкольных форм деятельности. Педагог в его традиционном понимании в этих системах не представлен. У психологии образования *увеличивается круг адресатов*: она равно необходима педагогам, родителям, управленцам в образовании, социальным работникам, педагогам-психологам и т.д. — всем, кто профессионально включен в сферу образования.

Однако основное отличие психологии образования от педагогической психологии заключается в *различии их идеологий*. Основным идеологическим принципом психологии образования является антропологический — принцип *самодетельности, самообразования, саморазвития*. Психология образования переносит акцент с исследования педагогических технологий, т.е. деятельности педагогов, учителей, воспитателей по передаче готового и общего для всех социокультурного опыта, по формированию требуемых качеств личности на *определение психологических условий, механизмов, особенностей проявления активности воспитанников в образовательных процессах*.

С этой точки зрения, педагогическая деятельность максимально продуктивна в случае, если она создает условия для реализации самодетельности образующихся. *Активность самих учащихся является основным источником ресурсов образовательного процесса*. Интересы, потребности, возможности, субъектный опыт каждого школьника являются основными факторами построения педагогом образовательных программ и профессиональной деятельности. Этим несколько не умаляется роль деятельности педагога-учителя в развивающем образовании. Напротив, тем самым особо подчеркивается нравственная и творческая суть педагогической деятельности.

Мировоззренческая установка, определяющая весь строй *психологической теории образования человека*, заключается в утверждении, что *образование есть атрибут бытия человека* и продолжается на всем протяжении его жизни. Но с определенного момента человек начинает сам строить *деятельность по самообразованию* (развитию у себя определенного рода способностей, повышению и расширению своей профессиональной квалификации, своего общекультурного уровня и т.п.) и *самовоспитанию* (воспитанию у себя необходимых качеств личности и реализации своей индивидуальности).

Проблемы образования человека анализируются на основных ступенях онтогенеза: в дошкольных и школьных возрастах, в ву-

зовском и послевузовском периодах жизни человека. Психология образования изучает субъективные факторы взаимоотношений, сотрудничества образующихся (учащихся) и образователей (педагогов) на основных ступенях и в различных системах образования. Образующийся — это и дошкольник, и школьник, и студент, и аспирант, и слушатель курсов и т.п. Образователь — это и воспитатель, и учитель, и социальный педагог, и преподаватель, и консультант, и профессор, и эксперт и т.д.

Антропологический взгляд на развитие субъективной реальности предполагает описание содержания, форм и методов взаимодействия образующего и образующегося на разных ступенях онтогенеза. Образовательные программы исходят из достигнутого уровня и задач развития индивида в определенном периоде его жизни. Закономерности образования определяются как осваиваемым содержанием, так и субъективными возможностями образующегося. *Психология образования тем самым строится на основе обобщений, понятий, категорий, теорий психологии развития.* Своим содержанием она имеет психологические закономерности освоения общечеловеческого опыта, культуры деятельности, мышления, общения. Психология образования практически реализует общий принцип развития человека в онтогенезе.

Наконец, становление целостного человека в образовании должно основываться на знании психологии человека. Тем самым, основу психологии образования должна составить психология человека. Целостность и непротиворечивость учения о психологии человека, его развитии в онтогенезе и становлении в образовании составляет содержание психолого-педагогической антропологии.

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Антропологический подход в гуманитарном познании

3.1.1. Антропологический принцип в философии

Общей, комплексной науки о человеке не существует. Есть большое число конкретных, специальных наук, изучающих человека в определенной проекции, создающих идеальные модели отдельных сторон многогранного феномена человека. Но эти модели существуют сами по себе, не пересекаясь и не соединяясь. В современных условиях существует практическая необходимость интеграции наук о человеке в единую комплексную дисциплину — человековедение, или антропологию.

Необходимость создания антропологии была осознана давно. И термин «антропология» изначально понимался именно как системное учение о человеке. На это указывает авторитетный исследователь проблем человекознания Б.Г. Ананьев: «Первоначально антропология трактовалась как система наук о человеке, хотя в дальнейшем произошло известное ограничение ее предмета специальным развитием антропологии как отдельной науки, изучающей изменение природы человека под влиянием общественно-исторических условий» [2, с. 21].

В настоящее время термин «антропология» в науке закреплен за дисциплиной, изучающей природное происхождение человека и его рас, изменчивость строения тела человека во времени и территориально. Антропология включает три раздела: учение о происхождении человека (антропогенез), морфологию человека и этногенез (расоведение). Здесь антропология — это учение о человеке как биологическом виде.

В XIX в. Л. Фейербах ввел в философию антропологический принцип: категория человека была обоснована им как главная категория новой философии. Он писал: «Новая философия превращает человека, включая и природу как базис человека, в единственный, универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную

науку» [88, с. 202]. Антропология в понимании Л. Фейербаха есть универсальная наука о человеке, включающая комплекс человековедческих знаний.

Сущность антропологического принципа в философии состоит в рассмотрении человека в его целостности, тотальности, равноположенности космосу и самоценности как творческой и свободной личности. *Антропология — это целостный взгляд на всю человеческую реальность с точки зрения определенной системы гуманитарного знания.*

В дальнейшем наиболее полно и обстоятельно антропологический принцип был реализован М. Шелером в разработанной им философской антропологии. М. Шелер полагал, что все основные проблемы философии можно свести к вопросу: *что есть человек?* В отличие от философских учений о человеке, в которых он анализировался как зависимая часть некоего целого (природы, общества), философско-антропологическое учение понимает человека в его тотальности и самоценности, как творческую и свободную личность. Философы-антропологи ставят задачу выработки принципов, руководствуясь которыми можно было бы защитить достоинство и свободу человека.

В философской антропологии М. Шелер видел главную науку о сущности человека, его метафизической природе, о силах и способностях, которые движут им, об основных направлениях и законах его биологического, психического, духовного и социального развития. «Задача философской антропологии, — писал М. Шелер, — точно показать, как из основной структуры человеческого бытия... вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи праведного и неправедного, государство, руководство, изобразительные функции искусства, миф, религия, наука, историчность и общественность» [90, с. 86].

Философская антропология должна была стать фундаментом не только философии, но и любого знания о человеческой жизни в целом. Новая философия должна была соединить конкретно научное изучение различных сторон и сфер человеческого бытия с философским осмыслением: постичь человеческое в человеке, его истинное ядро, его свободную и творческую сущность, создать целостный образ человека. При этом она не вторгалась в теории конкретных наук о человеке, а критически осмысливала их границы и возможности.

Положения философской антропологии о человеке как *микрокосмосе, его тождественности миру* подразумевают принципиальную незавершенность познания человека. Человек, по М. Шелеру, — существо, превосходящее само себя и мир, а значит его соб-

ственная незавершенность и неопределимость являются самыми существенными его свойствами. *Антропологический подход исходит из универсальности родовых качеств человека, их независимости от внешних обстоятельств.*

Из антропологического принципа берут начало философские концепции, авторы которых полагают понятие «человек» в качестве основной мировоззренческой категории и на ее основе разрабатывают систематические представления о природе и обществе. В России приверженцем антропологического принципа в философии был Н.Г. Чернышевский. Антропологический принцип, по мысли Н.Г. Чернышевского, состоит в том, что на человека необходимо смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не «разрезывать» человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам. Такая трактовка принципа провозглашает *примат целостной человеческой реальности* над всеми частными проявлениями человека как социального или биологического существа.

Учение философской антропологии о человеке имеет фундаментальное значение для сферы образования и педагогической деятельности. Целостный философский образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта — развивающейся личности человека. Однако этот образ невозможно прямо заимствовать из работ философов-антропологов, он должен быть выработан совместными усилиями представителей разных наук, и в первую очередь философами, культурологами, социологами, этнографами, педагогами, биологами, психологами, историками.

3.1.2. Антропологический принцип в конкретных науках

Антропологический принцип был положительно воспринят не только представителями философских и педагогических наук. Стремление включить в объяснительные схемы категорию человека характерно для многих конкретных наук, предметная область которых как бы поворачивалась в сторону человека. Категориальный строй антропологически ориентированной науки обогащался понятиями и схемами, заимствованными из гуманитарных дисциплин. Из антропологического принципа берут начало различные концепции, в которых понятие «человек» полагается в качестве основной мировоззренческой категории, и на ее основе разрабатываются систематические представления о природе, обществе, культуре в их «человеческом измерении».

В настоящее оформился целый блок так называемых *региональных антропологий*. Перечислим основные из них.

Христианская антропология — учение о происхождении (создании) и назначении человека в свете Священного Писания и Святоотеческого Предания;

культурная антропология — целостное описание образа жизни конкретного сообщества людей в рамках определенной культуры;

социальная антропология исследует поведение и базовые установки людей в рамках определенной социальной системы;

биологическая антропология исследует человека в его связях и взаимоотношениях с природным миром;

политическая антропология исследует ценностные ориентации и поведенческий выбор людей в совокупности систем (типов) власти.

структурная антропология — дисциплина, использующая приемы структурной лингвистики при анализе культуры и социального устройства.

Специфический комплекс проблем выделяется в юридической, медицинской, исторической антропологиях. Надо полагать, что *одна из тенденций развития современного научного знания заключается в его гуманитаризации, в возникновении все большего числа региональных антропологий, в интеграции конкретно-научных знаний в целостную картину мира*. П. Тейяр де Шарден писал: «Истинная физика та, которая когда-либо сумеет включить всестороннего человека в цельное представление о мире» [81, с. 40].

Список региональных антропологий может быть продолжен, и все они в той или иной степени должны войти в состав комплексного человекознания. Принципиальный вопрос — это иерархия региональных антропологий, что здесь первично, а что вторично, третично и т.д. Отправным пунктом в выстраивании иерархии антропологий должна выступить сфера социальной практики, обоснованием которой они выступают — образование, здравоохранение, юриспруденция и т.п. Во вторую очередь вопрос иерархии антропологий — это вопрос мировоззренческих позиций авторов концепций, проектов и т.п. Для сферы образования в иерархии антропологий на первый план выходят *педагогическая и психологическая антропологии*.

3.1.3. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского

Понятие «педагогическая антропология» в научный обиход ввел К.Д. Ушинский. Он использовал его при обсуждении вопросов о педагогической науке и практике подготовки педагогов. В предид-

словии к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский обсуждает вопрос о статусе педагогики, о том, есть ли специальная наука воспитания. Он пишет, что педагогика, наряду с медициной и политикой, не может быть названа наукой в строгом смысле слова, так как своей целью имеет практическую деятельность, а не мир явлений природы или человеческой души. К.Д. Ушинский называл педагогику искусством, а не наукой воспитания. Из этого вытекало, что «педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности» [85, с. 8].

В этом смысле, отмечает К.Д. Ушинский, педагогика соответствует терапии в медицине. Но как было бы нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для воспитателей ограничиться изучением одной педагогики как собрания правил воспитания. «Не можем мы назвать педагогом того, — пишет К.Д. Ушинский, — кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых ... основаны эти правила и наставления» [там же, с. 8—9].

Автор отличает «педагогику в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в тесном смысле, как собрания воспитательных правил» [там же, с. 9]. Педагогика в широком смысле, по мысли К.Д. Ушинского, должна включить в себя совокупность наук, способствующих обоснованию целей и средств воспитания. Определению целей воспитания должны способствовать философия, психология, история. Знания средств достижения педагогических целей содержат антропологические науки, т. е. науки, изучающие человека. К их числу К.Д. Ушинский относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, географию, изучающую землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистику, политическую экономию и историю как историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств, воспитания.

Науки, изучающие физические, физиологические, душевные и духовные особенности человека, К.Д. Ушинский относил к индивидуальной антропологии. Другую совокупность антрополого-педагогических наук должны составить науки, изучающие человеческое общество с педагогической целью. По аналогии с индивидуальной антропологией мы могли бы назвать их общественной или социально-педагогической антропологией.

Соответственно более универсальной представлялась К.Д. Ушинскому подготовка педагогов: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [там же, с. 15]. Он полагал, что в университетах должны быть открыты особые педагогические или антропологические факультеты. Эти факультеты основной целью имели бы «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [там же].

Особое место в структуре дисциплин педагогической антропологии К.Д. Ушинский отводил психологии. Он писал: «Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений» [там же, с. 30—31].

К.Д. Ушинский отмечал, что психологический такт как более или менее темное и полубессознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых воспитателем, может помочь ему воздействовать на душу другого. Средства, опробованные человеком на самом себе, оперативно используются им на практике. Важное значение для учителя имеет и индивидуальный педагогический опыт. Но, по мысли К.Д. Ушинского, ни психологический такт, ни педагогический опыт не могут выступить надежной основой воспитательной деятельности. При этом психологический такт требует выработки с использованием той же психологии, а педагогический опыт сложен, имеет множество причин и сам должен быть осмыслен. «...В деле воспитания, — пишет К.Д. Ушинский, — опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данною мерою и теми результатами, которые мы ей приписываем» [там же, с. 34]. Для того чтобы воспитание стало делом рациональным и сознательным, требуется «изучение психических явлений научным путем». Поэтому «психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между науками» [там же, с. 35].

К.Д. Ушинский неоднократно обращался к вопросу значения психологии для педагогической деятельности. «Одна психология может ввести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная... Психологии пред-

стоит блестящая роль в мире науки и такой ряд новых открытий, который выдвинет ее на первый план и даст воспитателю могущественнейшее средство к коренным, безвозвратным переменам в нравственной природе человека» [87, с. 369, 375].

В «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский наметил себе задачу «без всякой предвзятой теории насколько возможно точнее изучить те психические явления, которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности» [85, с. 28]. «Педагогическая антропология» замысливалась К.Д. Ушинским в трех томах. Первый том фундаментального труда ориентировал педагога на «изучение психологии с педагогической целью» [там же, с. 38]. В нем была представлена «часть физиологическая», раскрывающая анатомо-физиологические основы психической деятельности и начала «психологической части», излагающие «процесс сознания, начиная от простых ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса» [86, с. 35]. Второй том содержал окончание «психологической части», которое состояло из двух крупных разделов — «Чувствования» и «Воля».

В третьем томе автор планировал исследовать духовные особенности, которые составляют отличительную черту психической жизни человека, а также представить собственно педагогическую часть труда. В предисловии ко второму тому К.Д. Ушинский писал: «В третьем томе я надеюсь поместить окончание «Антропологии» и педагогические приложения, из нее выведенные. Эти педагогические приложения должны, по моему плану, составить сжатый учебник педагогики, но такой учебник, которого никак нельзя было бы заучивать. Этого в особенности я хочу потому, что считаю заучивание всяких педагогических учебников не только бесполезною, но даже вредною тратой времени. Если воспитатель хорошо познакомится с законами человеческой природы, насколько они нам известны, то для него достаточно здравого рассудка, чтобы оценить ту или другую педагогическую меру, тот или другой педагогический прием, а этих мер и приемов бесчисленное множество, ибо каждый действительный случай непременно видоизменяет всякий прием и всякую меру» [86, с. 10]. Однако осуществить задуманное помешала безвременная кончина автора в декабре 1870 года. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» были изданы А.Н. Острогорским в 1908 году.

До 1917 года «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского многократно переиздавалась, использовалась как основное пособие в педагогических учебных заведениях. В советский период развития педагогической науки идеи К.Д. Ушинского о педагогической антропологии были прочно забыты, а массовое издание его педаго-

гических сочинений осуществлено лишь в 1988—1990 гг. Педагогическая антропология как система человековедческих дисциплин, ориентированная на педагогическую практику, в нашей стране не была создана.

Только в конце 80-х годов XX века термин «педагогическая антропология» вновь был введен в научный обиход. В 1988 году была издана монография В.Б. Куликова «Педагогическая антропология» [40], в 90-х годах педагогическая антропология была включена в учебные планы педвузов как педагогическая дисциплина; после этого были подготовлены и изданы учебные пособия по данной дисциплине [7, 35].

Так же как и философская антропология, педагогическая антропология представляет собой совокупность различных взглядов и направлений. Их полный обзор и анализ представлен в работах Б.М. Бим-Бада [7], В.В. Куликова [40].

Педагогическая антропология в учебных пособиях трактуется двояко:

1) как самостоятельная отрасль наук об образовании, как целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающим, человеке как субъекте и объекте образования, как интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания, что предполагает определение ее предмета, объекта, методов, целей задач, закономерностей, содержания, места в системе наук;

2) как основание педагогической теории и практики, как методология наук о воспитании, следовательно — не как отдельная дисциплина, а как своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания [35].

Некоторые исследователи утверждают необходимость соединения обоих подходов: педагогическая антропология понимается как самостоятельная наука в системе философско-педагогическо-антропологического знания, выступающего методологией антропоориентированной педагогики [35]. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества.

Современные исследователи единодушны в том, что идеи и положения «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского не только не потеряли своей актуальности, но по настоящему еще не освоены педагогическим сообществом. Видный исследователь творчества К.Д. Ушинского Э.Д. Днепров пишет: «Может быть, только сейчас ...

наступает *время Ушинского*. Наступает пора настоящего, или по крайней мере нового, его прочтения» [26, с. 231]. Мы согласны с данным утверждением и считаем, что в современном развивающемся образовании идеи и положения, обоснованные К.Д. Ушинским в «Педагогической антропологии», должны быть осмыслены с позиций современного состояния психолого-педагогической науки. Идея К.Д. Ушинского о том, что в деле воспитания человека необходимо его всестороннее познание, актуальна для современной психолого-педагогической науки и должна наконец-то воплотиться во всей ее полноте.

3.1.4. Комплексное человекознание Б.Г. Ананьева

В отечественной науке проблему комплексного, системного знания о человеке для решения актуальных задач социогуманитарных практик на новом, отвечающем состоянию современного человекознания, уровне разрабатывал Б.Г. Ананьев. Б.Г. Ананьев высоко ценил педагогическое наследие К.Д. Ушинского, особенно его «Педагогическую антропологию». На его идеи он опирался при разработке проблем комплексного человекознания — научного направления, выходящего за рамки исследования определенной сферы деятельности человека. «Проблема человека, — писал Б.Г. Ананьев, — в настоящее время перестала быть объектом исследования только тех наук, которые Ушинский включал в обширный круг антропологических наук. Математика, физика, химия, а вслед за ними и технические науки непосредственно занялись изучением человека в определенных отношениях» [3, с. 15].

Б.Г. Ананьев отмечал, что во многих областях знания, впервые подступающих к изучению человека, наблюдается своеобразная антропологизация и гуманизация. Он полагал, что «выдвижение проблемы человека в центр всей современной науки связано с принципиально новыми взаимоотношениями между науками о природе и науками об обществе, так как *только в человеке природа и история объединяются бесчисленным рядом связей и зависимостей в одном объекте*, ядром которого является его существование как *личности, субъекта* практической деятельности и познания» [1, с. 316].

При этом психология, ввиду особого положения среди наук, принимает участие в построении различных систем комплексного изучения человека. «Теоретическая структура психологии в современных условиях, — пишет Б.Г. Ананьев, — благоприятствует интеграции знаний о человеке, поскольку наша наука, помимо собственных задач, изучает связи между всеми областями человекознания, как теорети-

ческого, так и прикладного. И именно эта функция связи и все более значительный вклад в познание человека способствует высокому престижу психологии в современной науке» [там же, с. 318].

Программирование комплексных исследований, по мысли Б.Г. Ананьева, само по себе представляет крупную *методологическую* проблему. В первую очередь, необходимо определить *основания* для комплексных исследований человека. Б.Г. Ананьев полагал, что при построении и осуществлении программ комплексного изучения человека особенно важны междисциплинарные связи психологии с другими отраслями знания по *объекту и теоретической структуре*.

Далее, при проведении комплексных исследований человека необходимо выделить особую *предметность*. Такой предметностью для Б.Г. Ананьева выступили связи, отношения и зависимости различных характеристик изучаемого объекта. «Переход от отдельных специальных исследований к комплексному, синтезирующему изучению, — пишет Б.Г. Ананьев, — означает сосредоточение сил и средств на *познании связей, отношений и зависимостей* между всеми характеристиками объекта и ситуации его развития, определяющих целостность и саморегуляцию объекта» [там же, с. 319]. Для целей комплексного изучения человека, по мысли Б.Г. Ананьева, необходима разработка *специальной теории связей*, дифференцирующая род и вид связей: каузальных, структурных, функциональных, пространственно-временных и т.д.

Б.Г. Ананьев ставил вопрос о содержании программ комплексных исследований человека. Он отмечал, что программы комплексного изучения человека могут отличаться по числу входящих в них дисциплин и возможному объему используемых характеристик человека. Но три главных раздела программы, по Б.Г. Ананьеву, имеют решающее значение в таком комплексе. «К этим разделам, — пишет Б.Г. Ананьев, — относятся: 1) *основные факторы и условия, детерминирующие человеческое развитие* (начиная с социально-экономических, политико-правовых, идеологических, педагогических и кончая биотическими и абиотическими факторами среды обитания); 2) *основные характеристики самого человеческого развития*, его внутренние закономерности, механизмы и фазы эволюции, стабилизации и инволюции; 3) *основные компоненты целостной структуры человека*, складывающиеся в процессе этого развития, взаимосвязь между этими компонентами, определяющая любую реакцию личности на те или иные внешние воздействия» [там же, с. 320].

Как видим, ключевое место в комплексном человекознании Б.Г. Ананьев отводил психологическому знанию. Первый и второй разделы программы составляют проблемное поле психологии раз-

вития человека, а третий — психологии человека. Мы полагаем, что для научного обоснования становления человека в образовательных процессах необходимо выстроить целостное психологическое знание. То, что такого знания в современной психологии нет, показывает современное состояние практики психологической подготовки современных педагогов в педвузах.

Проведенный нами историко-теоретический анализ установил, что длительный период психологическая наука оставалась основным фактором формирования содержания психологической подготовки педагога [31]. Изменения и дополнения в учебные программы по психологии для педвузов вносились на основании достижений в разработке теоретических проблем и получении новых фактов в научной психологии. Основная тенденция в совершенствовании психологической подготовки педагога — включение в учебные планы педвузов новых психологических дисциплин.

Мы считаем бесперспективным и методологически несостоятельным путь формирования содержания психологического образования педагога посредством включения в учебные планы различных отраслей психологии как науки. По принятым нормам каждая отрасль психологии — как теоретическая, так и прикладная — излагаются в логике исследования и описания своей области знания (объект, предмет, методы, онтология, теории, схемы, факты и т.д.). Эта логика предназначена для научного сообщества, для исследователей. Научно оформленные психологические знания не могут быть непосредственно использованы в педагогической практике. Психологическое образование педагога не может быть представлено как простой набор психологических дисциплин, отражающих отраслевой принцип строения психологической науки. Психологическое содержание подготовки педагогов должно представлять собой единую систему знаний.

Несостоятельность формирования содержания психологического образования педагога на путях включения в учебные планы педвузов дополнительных отраслей психологии определяется и тем обстоятельством, что современная психология представлена различными школами и направлениями. Различные подходы существуют и в ориентирующихся на педагогическую практику возрастной и педагогической психологии. Но и они построены как научные отрасли знания. Необходима особая методологическая и дидактическая работа по трансформации научных психологических знаний (причем, не только из традиционных отраслей психологии) в знания учебные и профессионально направленные. Но сначала такое целостное знание должно быть выстроено.

3.2. Психологическая антропология как гуманитарная психология

3.2.1. Специфика психологического знания

В методологических и дидактических исследованиях выявляются отличительные особенности психологического знания [12, 31, 36, 64]. Первая особенность психологии заключается в ее специфическом положении среди других наук. Все науки принято делить на естественные, общественные и гуманитарные. В основе этого деления лежит различие объекта изучения — природы, общества, человека. Психологию относят к гуманитарным наукам, так как она изучает человека. Действительно, психология прежде всего направлена на познание человека и на практическую работу с ним.

Но психология относится и к естественным наукам, так как она включает в область своих исследований психику животных, изучает эволюцию психики от ее элементарных форм до сознания человека. При этом и сам человек составляет часть природы, подчиняется в своей телесной, органической жизни естественным, природным законам. Исследование природных основ психических состояний, влияния органических свойств на психику человека составляет одну из задач психологической науки.

Человек — существо общественное, он живет в сообществе себе подобных и по законам общества. Вне общения и взаимодействия с другими невозможно становление специфически человеческого внутреннего мира и сознания. В свою очередь, общественные закономерности реализуются конкретными индивидами, имеющими свои интересы, представления, характеры. Вне их познания нельзя познать и общество. Психологию поэтому относят и к общественным наукам.

Практическое — учебное и профессиональное — значение факта одновременной принадлежности психологии к естественным, общественным и гуманитарным наукам проявляется в особенностях усвоения и использования психологических знаний. Ряд разделов психологии, в первую очередь посвященных описанию природных основ жизнедеятельности человека, построены по модели естествознания, с фиксацией причинно-следственных связей, количественной определенности и т.п. В этой своей части психология использует познавательные средства естественных и точных наук.

Большинство же разделов психологии представляет знания совсем иного рода. Они во многом предположительны, не имеют однозначной причинно-следственной зависимости, с трудом поддаются

формально-логическому определению. Это объясняется тем, что поведение человека в обществе, его взаимоотношения с другими, действия и поступки нельзя заранее предсказать и вычислить. О будущем поведении человека можно говорить с определенной долей вероятности, как о возможном поведении. В этом смысле правы философы и психологи, утверждающие, что невозможно окончательно познать и определить человека; человек — это тайна.

Неоднородны и методы получения нового психологического знания: одни из них ориентированы на объективное изучение человека, на фиксацию его внешнего поведения; другие построены на непосредственном диалоге равноправных субъектов, третьи — реализуются в практической деятельности, соединяют в себе задачи на развитие и изменение другого с одновременным его познанием, связаны с более глубоким проникновением в его внутренний мир.

Следующее существенное отличие психологии от других областей теоретического знания состоит в специфичности предмета ее познания. Психология изучает явления, присущие каждому из нас. Каждый человек является носителем психологии. Факты психологии — это явления нашего внутреннего мира: наши образы, мысли, переживания, отношения и т.п.

В отличие от многих других наук, изучающих явления внешнего мира, психология изучает внутренние, субъективные явления, их взаимосвязь. Принципиальное отличие образов и мыслей о предметах от самих предметов, наличие особого внутреннего, чувственно-эмоционального отношения к предметам и явлениям внешнего мира и к тому, что происходит с самим человеком, выделяет психологию в особый род знаний, определяет ее специфическое место в сфере человеческой практики, в жизни каждого человека.

Ориентация психологии на изучение самого сокровенного в человеке — его душевной жизни — определило востребованность психологических знаний во всех сферах социальной практики, имеющих дело с человеком или с сообществами людей: в образовании, здравоохранении, сфере досуга и потребления, в управлении, в политике и т.д. Включенность психологии в различные виды человеческой деятельности привело к выделению различных прикладных отраслей психологии. Современная психология — очень дифференцированная область научного знания.

Принадлежность явлений, изучаемых психологией, к внутреннему миру человека определило еще одну специфическую особенность психологических знаний. Психологическое знание — это не безличное, абстрактное и отстраненное знание, но знание личное, соучастное в себе, знание переживаемое, затрагивающее имеющиеся пред-

ставления о других людях и о самом себе, содержащее оценку себя, отношение к самому себе. Поэтому то, что человек узнает о самом себе, не остается для него безразличным: новое психологическое знание либо принимается и включается в личный опыт, либо отвергается как несоответствующее сложившемуся у индивида мировоззрению.

Указанные особенности не исчерпывают специфичности психологии и видов психологических знаний. К их числу также можно отнести сравнительно небольшой исторический период существования психологии как самостоятельной науки, представленность психологических знаний во внеаучных формах познания (в философии, в искусстве, в религии и т.д.) и человековедческих практиках. Г.П. Щедровицкий отмечает, что «в каком-то смысле психология — это весь мир, взятый с определенной точки зрения, и потому психология — это не только совокупность каких-то научных дисциплин, а весь универсум человеческой жизнедеятельности, взятый в определенном повороте, в определенном ракурсе, с определенным техническим и практическим отношением» [93, с. 109].

Специфичность психологического знания, ориентированного на современное образование, не раскрывается и не обеспечивается средствами традиционной педагогической психологии. Именно поэтому встала масштабная задача конструирования новой фундаментальной дисциплины, способной синтезировать современные достижения психологии и педагогики для создания условий становления собственно человеческого в человеке в пространстве образования, адекватной назначению и сути профессии педагога. Такой дисциплиной должна стать психолого-педагогическая антропология как *специальное учение о субъективной реальности человека, о закономерностях ее развития в онтогенезе и становления в образовании.*

3.2.2. Теоретическое, проектное и конструктивное психологическое знание

Специфичность психологии проявляется в неоднородности и различной функциональной направленности психологических знаний. В психологии выделяют *собственно теоретические знания, замышления (проекты) нового человека и практико-методические знания или психотехники.* Как полагает В.М. Розин, «в психологии помимо науки необходимо говорить еще, во-первых, о психологическом проектировании, во-вторых, о психогигиене..., т.е. теоретической области, вовлекающей человека в работу над собой и изменением себя» [64, с. 15].

Теоретико-психологическое знание описывает человека таким, каким он есть на самом деле, в его наиболее существенных, постоянных свойствах, качествах, отношениях. Это знание о *человеке реальном*, существующем в определенной культуре и конкретных исторических условиях. Психологическая теория представляет описание «человека вообще», в его родовой сущности и специфике, определяет онтологические условия его существования и развития.

Но специфика человеческого существования заключается в отсутствии природной предопределенности в становлении и развитии индивида. Каждый человек должен стать человеком, воспитать себя, образоваться. Для этого нужен образ или идеал, которому мог бы следовать человек, ориентируясь на который он строил бы свою жизнь. Особого рода задача и функция психологического знания заключается в проектировании и конструировании образа человека, в указании путей и методов реализации индивидом своей человеческой сущности. Именно в этом состоит основное назначение психологии, включенной в сферу образования, психологии как учебного предмета в педагогических учебных заведениях. Психологическое проектное знание — это не столько описание реального человека, сколько построение *образа возможного и желаемого человека*. К психологическим замыслам человека можно отнести течения гуманистической и гуманитарной психологии, культурно-историческую традицию в отечественной психологии.

Психологическое знание — это не только теория или проект, но и *особого рода действие*, реализуемое в психологической практике. Практическое, жизненное значение психологии заключается в ее преобразовательной функции, в обеспечении психологическими средствами работы над собой, изменения и развития себя, управления своими процессами и состояниями. Психология не только изучает человека научными методами, не только строит проекты и замыслы человека, но и *конструирует* его, помогает ему познать и изменить себя, выступает средством самосовершенствования. «Психолог не только изучает человека и замышляет его, — пишет В.М. Розин, — он его также конструирует, помогает ему стать человеком, родиться как личность, изменяться, развиваться как человеку. По форме такое конструирование часто представляет собой символическое описание опыта человека, создание о человеке такого знания, которое одновременно является событием для него, т.е. знание как событийность. Такое знание есть одновременно вовлечение человека в определенное бытие, событийность» [64, с. 14]. В этом уникальное значение психологии, роднящее ее с искусством и религией. Особенность психологического знания состоит в единстве

теории и практики. Теоретическое психологическое знание само по себе, вне способов действия, лишено смысла; оно должно реализовываться в практике поведения, в технике работы над собой.

Три слоя психологии — психологическое знание как теория, как проект, как практика — различным образом входят в профессиональную деятельность педагога. Педагогу нужно знать и понимать психологические закономерности жизни человека, знать человека как родовое существо. Ему важно использовать в педагогической деятельности теоретические психологические знания как основу и средства построения, конструирования образовательного процесса, психологических условий обучения и воспитания, понимания и развития ребенка. Педагогу необходимо освоить психологические методы и техники работы над собой, регуляции своих психических состояний, совершенствования собственной профессиональной деятельности. В многофункциональности и неоднородности состоит отличительная особенность психологического знания, включенного в педагогическую деятельность.

В нашей стране различение типов психологического знания проявилось в противопоставлении *академической и практической* психологии. Отечественная психология развивалась по преимуществу как академическая дисциплина, как теоретическая психология. Академическая психология строится по канонам естественной науки; в ней выделяются объект, категориальный ряд, теории и т.д., а труды теоретических психологов были предназначены для профессионального сообщества. Результаты исследований академических психологов использовать на практике без специальной переработки не представляется возможным. Практическая психология развивалась в форме прикладных областей психологии: педагогической, медицинской, юридической, спортивной и т.д. Эти дисциплины также строятся как отрасли научного знания, т.е. являются прикладными дисциплинами академического толка.

В последние годы в нашей стране стала интенсивно развиваться практическая психология или психологическая практика. Психологическая практика ориентирована на работу с сознанием клиентов, на изменение и развитие субъективной реальности человека. Практическая психология использует психологические теории и проекты в качестве средств развития человеческой личности и индивидуальности.

Вопрос использования средств психологической практики в педагогической деятельности, в психологическом образовании и подготовке педагога предстоит исследовать специально. Средства психологической практики нельзя перенести в педагогическую практику: цели и задачи этих практик различны. Но у психологи-

ческой и педагогической практик есть общая цель — разработка и определение теоретико-психологических основ профессионального действия их субъектов. Относительно психологической практики Ф.Е. Василюк отмечает, что она не может продуктивно развиваться без теории, и в то же время, она не может рассчитывать на академическую теорию: «Ей нужна особого типа теория, назовем ее *психотехнической*» [12, с. 183]. «Психотехническая теория, — пишет Ф.Е. Василюк, — это не теория некоего “объекта” (психики, деятельности, мышления), а теория психологической работы-с-объектом. *Это теория практики*» [там же, с. 189].

Образовательная сфера в свете психологического знания о человеке — это гуманитарно-антропологическое производство, *антропо-практика* — это *антропотехники*, обеспечивающие систему переходов от теоретико-мировоззренческих представлений о сущности становящегося человека до практического действия по самоизменению.

Сфера образования и система педагогической деятельности как ее составная часть должны выстроить свою систему обосновывающих их психологических знаний. Необходима особая теоретико-методологическая работа по обоснованию профессионально ориентированного психологического учения, целостной системы психологических знаний о субъективной реальности человека, ее развитии в онтогенезе и становлении в образовании; необходима трансформация научных психологических знаний в знания проектные, в способы и техники профессионального действия. Только на этом пути возможно создание психолого-педагогической антропологии.

Психолого-педагогической антропология не может пониматься как отрасль, ветвь психологии или как прикладная психология. Это одновременно и *теория* психологии человека, и теория развития субъективной реальности, и теория становления человека в пространстве образования, и *проект* становления человека в образовательных процессах, и *практика* выращивания собственно человеческого в человеке средствами образовательной и педагогической деятельности.

3.2.3. *Естественнонаучная психология в педагогике*

Ключевой идеей обсуждения вопроса о том, какие психологические знания нужны педагогу, может выступить положение о принципиальном различии возможностей естественнонаучной и гуманитарной психологии или естественнонаучного и гуманитарного типа научности. Различие этих двух подходов в науке задается различием

их методологии: они ориентированы на различные идеалы и нормы познания. Образцом первого типа научности выступает естествознание. Главной целью естествознания провозглашается построение истинной картины мира, познание объективных законов природы, объяснение ее явлений. Объяснение понимается как поиск причинно-следственных зависимостей, лежащих в основе исследуемого явления. Научное познание природного мира строится при помощи наблюдения и экспериментирования с объектами природы. Объективность познания мира, согласно положениям естествознания, достижима при условии, если из описания и объяснения исключается все, что относится к исследователю и процедурам его познавательной деятельности. Исследователь занимает по отношению к объекту познания позицию *извне*, позицию незаинтересованного, беспристрастного субъекта. Субъект познания выносится за скобки познавательной деятельности [12, 19, 36].

Многие современные направления в психологии ориентированы на нормы и ценности естественнонаучного познания мира. При этом естественнонаучное изучение человека и его внутреннего мира принципиально не отличается от исследования в нем природных явлений: человек рассматривается как объект в ряду других объектов. Как и объекты природы, человек ставится исследователем под контроль и превращается в источник информации. Для получения искомым знаний над ним совершают различного рода операции, подвергают эксперименту и т.п. В процессе исследования ученый-естествоиспытатель активен: он определяет цели и процедуры опыта, варьирует условия, устанавливает нормы поведения испытуемого. Человек-объект в таком исследовании пассивен, он должен точно следовать данной ему инструкции, отвечать на поставленные вопросы, информировать о психических процессах, состояниях и т.п. Он существует отстраненно от исследователя, а последний изучает его беспристрастно, с внешней позиции, строит объективное знание.

Объективный подход к человеку с позиций естествознания не охватывает человеческую субъективность как таковую, не дает возможности постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность. Ориентация психологии на естественнонаучную парадигму познания приводит к тому, что человек в ней рассматривается не как целое, а как совокупность определенных свойств, процессов, состояний, элементов и структур. Изучение человека при таком подходе состоит в абстрагировании какой-либо его части и исследовании ее как самостоятельной и самоценной. Для этого в психологии используются приемы исследования, заимствованные из арсеналов естествознания, — объективные методы, и в первую очередь, наблю-

дение и эксперимент. Такой подход к человеку не является вполне адекватным. Человек — не только и не столько природное существо, сколько существо социальное и духовное. Он живет по законам общества, истории, морали; он соединен с другими духовной связью.

Способы и пути познания природного мира, выработанные в естествознании, не могут быть прямо и целиком перенесены в науки, изучающие человека и общество, в котором он живет. Гуманитарным, общественным наукам, наукам о культуре присущи специфические методы познания. В.М. Розин отмечает, что «замысел — построить психологию по образцу естественной науки — не удался; не удастся в психологии эксперимент, как его понимают в естественной науке, и главное, не удалось построить психологические теории, которые бы позволили эффективно подчинять, управлять и овладеть психикой человека» [60, с. 13]. Современная психолого-педагогическая наука развивается под определяющим влиянием норм и ценностей естествознания. Как отмечает В.М. Розин, «гуманитарный идеал научного познания не только не реализован в психологии, но и по-настоящему не осознан, не артикулирован как альтернативная научная программа» [там же, с. 14].

В настоящее время естественнонаучная парадигма в психологии подвергается критике. «Что касается естественнонаучной парадигмы, — пишет А.А. Пузырей, — то она уже достаточно обнаружила свою несостоятельность в психологии, причем как внутри самой академической психологии перед лицом ее имманентных проблем, так и в областях сопредельных таких, например, как психоанализ или другие психопрактики, которые самой академической научной психологией помещаются вне науки, но которые ставят психологическую мысль перед лицом реальных проблем человека, перед лицом жизни» [60, с. 26]. Построенная на таких началах психология в значительной мере является теоретической (академической) дисциплиной. Знания академической психологии мало приспособлены для использования на практике. «Доминирующий в психологии естественнонаучный подход, — отмечает Б.С. Братусь, — при всех его несомненных успехах показал, однако, свою несостоятельность в вопросах исследования «вершинных»... феноменов и категорий психологического бытия, таких, как ценностные образования, смысл жизни и др.» [9, с. 16]. В настоящее время «в сознании определенной части российских психологов постепенно произошел, точнее, происходит поворот в ориентации: от прежней — естественнонаучной, от подражания, упования на образцы естественных наук к ориентации на образцы, достижения и ценности гуманитарного восприятия. Сейчас идет как бы собирание воедино гуманитарного мировоззрения» [10, с. 4].

Естественнонаучная парадигма, объектный подход неадекватны в человековедческих сферах и особенно — в образовании. Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездушным и обезличенным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание других и полноценное развитие человеческого в человеке. Педагог всегда имеет дело с человеком как с целым, в совокупности его природных, душевных и духовных сторон. «Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, — пишет В.П. Зинченко, — есть деятельность гуманитарная. Хороший учитель, чтобы он ни преподавал: математику, физику или литературу, — есть гуманистический в прямом и точном смысле этого слова» [28, с. 102].

3.2.4. Гуманитарная психология в развивающем образовании

Гуманитарная парадигма в науке представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции. Гуманитарное познание вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни, предполагает гуманистический подход к проблемам материальной и духовной культуры. Для него характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий. Гуманитарное познание является научным (т.е. рациональным) познанием. Оно, как и естествознание, ориентировано на получение общезначимого, логически обоснованного знания.

Но в то же время индивидуальное событие не рассматривается лишь как подтверждение общей исторической (общественной) закономерности, а берется в своей самоценности и автономности (самозаконности). Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые — отдельное событие, произведение, индивидуальную жизнь и т.п. «Гуманитарный идеал научного познания, — отмечает В.М. Розин, — предполагает особый тип объекта изучения (уникальные, духовные феномены), изучение как взаимоотношение с изучаемым объектом (отсюда этический подход и проблема ответственности психолога), сочетание изучения и понимания (интерпретаций), такое изучение, которое способствует духовному процессу в человеке» [60, с. 14]. Гуманитарное знание одновременно выступает как средство ориентации в индивидуальных человеческих ситуациях и как средство духовного восхождения человека.

Исходным положением гуманитарной парадигмы является признание *неустрашимости исследователя из ситуации познания*. «...В качестве объекта изучения, — пишет А.А. Пузырей, — тут должна выступать всегда некая более широкая ситуация, охватывающая не только испытуемого, но и самого экспериментатора, или же, если в качестве такого объекта и рассматривать испытуемого, то это будет испытуемый, в которого с помощью особых психотехнических процедур как бы уже «вложены» результаты определенного видения ситуации, понимание каких-то ее сторон и т.д., которые присутствуют у экспериментатора — так или иначе исследователь в этих экспериментах должен иметь дело со своим неустрашимым присутствием в составе условий существования изучаемого объекта» [60, с. 28]. При таком подходе вопросы о том, какими свойствами объект обладает «сам по себе», каковы законы его «естественного», не зависящего от деятельности познающего субъекта, развития теряют свою осмысленность.

Адекватное познание человека становится возможным при условии, если исследователь-гуманитарий исходит из признания активности изучаемого субъекта, установления с ним равноправных отношений. Гуманитарные науки используют в познании *субъектный подход*. При этом подходе человек воспринимается исследователем как активный субъект общения. Исследование, по сути, принимает форму диалога двух суверенных субъектов. При диалоговом общении исследователя и испытуемого происходит изменение, развитие субъектов общения. Эта особенность отличает гуманитарное познание от естественнонаучного, при котором объект изучения остается тождественным себе на всем отрезке исследования. С этим связана ограниченность в применении количественных методов в гуманитарных науках.

Истоки гуманитарной психологии лежат в *описательной психологии*, обоснованной в конце прошлого века В. Дильтеем [24]. Он полагал, что и по предмету, и по методу психология отличается от естествознания. Человек — существо духовное, и психология есть наука о духе. Отличие наук о духе от естественных состоит в том, что своим предметом они имеют внутренние явления. Психология, согласно В. Дильтею, должна исходить из непосредственной данности субъекту внутреннего опыта, который изначально представляет собой живую связь и целостность. Предметом описательной психологии им мыслился развитой человек во всей полноте его душевной жизни. Перед психологией ставилась задача уловить в сети своих описаний такие состояния и переживания душевной жизни, которые пока доступны лишь поэтам и писателям. При познании человека следует исходить из того, что «в душевной жизни существуют из-

вестное единообразие и планомерность, допускающие возможность одинакового порядка для многих жизненных единств» [24, с. 22].

Описательная (понимающая) психология альтернативна естественнонаучной психологии. Основанием же противопоставленности двух психологий является их отношение к практике. Понимающая психология поставила вопрос о практике, противопоставила непрактичному научному подходу точку зрения практики. На это указывает Г.П. Щедровицкий: «понимающая психология» выступила против естественнонаучной психологии с точки зрения интересов практики... Это — попытка противопоставить науке, которая непрактична, оторвалась от практики, практическую точку зрения» [93, с. 115].

Назначение описательной психологии, в отличие от объяснительной, состоит не в построении причинно-следственных конструкций психического, а в понимании и постижении духовно-душевной жизни человека во всем многообразии ее проявлений и связей. Понимание является одним из основных способов познания человека и его «второй природы». Понимание внутреннего состояния другого человека предполагает пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, своеобразное его «вживание» в изучаемую реальность. Понимание — это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Неотъемлемыми моментами понимания являются личный опыт исследователя, его нравственные, мировоззренческие установки, ценностные ориентации, его отношение к познаваемому. Субъективные особенности исследователя находят свое проявление в формулируемых выводах и заключениях, которые несут на себе печать субъективности их автора.

Образцы и ценности гуманитарной психологии родственны природе труда педагога. Перед педагогом не стоит задача объяснить поведение ученика, используя для этого общепсихологические закономерности. Понимание другого, со-действие в развитии другого, работа с человеческой субъективностью составляют внутренние моменты педагогической деятельности.

Диалоговое общение как основной способ познания человеком других, самого себя и межличностных отношений входит в структуру педагогической деятельности. Невозможно представить себе педагога, изучающего ученика отстраненно и беспристрастно. Познание школьника проходит в процессе его образования, взаимодействия с ним. Единство изучения и понимания составляет неотъемлемые свойства педагогической деятельности и методологии гуманитарной психологии.

3.3. Психолого-педагогическая антропология как основа антропологии образования

3.3.1. Психологическая антропология и гуманитарная психология

Антропологическая суть педагогической деятельности, воспроизводство и развитие человека в образовательных процессах указывают на человековедческую направленность психологического знания, обслуживающего сферу образования, ориентируют на разработку содержания психологического образования педагога в опоре на возможности гуманитарной парадигмы в науке. Использование возможностей гуманитарной методологии для психологического обоснования практико-педагогической деятельности и для проектирования содержания психологического образования педагогов очень актуально. Но разработанной гуманитарной психологии в настоящее время не существует — она должна быть создана. Психолого-педагогическую антропологию мы рассматриваем как версию гуманитарной психологии для решения задач психологического обоснования образования человека.

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления *полного, всего человека*; человека — как *субъекта* собственной жизни, как *личности* во встрече с Другими, как *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Смысла бытия, перед Богом. Как пишет В.И. Слободчиков, в отличие от естественнонаучного, гуманитарное знание в своей целостности должно быть «способным ответить на четыре системообразующих вопроса:

— *во имя Кого?* — это вопрос *об абсолютном смысле* бытия человека, который открывается ему только в свете Того, Кто превышает всех конечных определений этого смысла. Подобный вопрос естественен для верующего человека, в пространстве религиозного сознания. В светской культуре он подменяется (но не отменяется) вопросом об идеологии и ценностях образования. Следующий уровеньный вопрос в структуре иерархии — это:

— *во имя чего?* — именно это прямой вопрос *о ценностях*, о ценностях своей родовой культуры и ее *со-бытии* с другими культурами. Вся проблема при ответе на этот вопрос связана с ответственным назначением масштаба и границ своей культуры, а не ее «этнического генотипа». И только определив себя в этом ценностно-смысловом пространстве, можно впервые и по существу ставить вопрос:

— *для чего?* — это вопрос о цели человеческого деяния, о той точке (цель — по старославянски — мета, метка) в культурно-историческом пространстве, куда необходимо попасть и получить желаемые результаты. *Цель — хотя и деятельностная категория, но никакие средства и никакие результаты сама по себе она не может оправдать вне ответа на два предшествующих вопроса.* В противном случае — «бешеный активизм» — «достичь во что бы то ни стало». И последний вопрос в этой иерархии, с которого начинается рациональное познание в Новом и Новейшем Времени, это:

— *почему?* — вопрос о причине видимых или невидимых, но «естественных» событиях и обстоятельствах человеческой реальности. Рациональному сознанию кажется очевидным, что знание причин позволяет со стопроцентной вероятностью предсказать последствия. Поэтому считается, что это и есть *первый вопрос*, а при ответе на него — и *последний* во всяком познании» [73, с. 44].

Ученый отмечает, что вопросительная логика гуманитарного познания оказывается прямо противоположной логике естествознания. Именно в ориентации на методологию естественных наук кроется стратегический просчет таких ориентированных на образование гуманитарных наук, как психология и педагогика. Пытаясь строить себя по образу естественнонаучных дисциплин, они не состояли в ответе на первые два вопроса; подставляя на место ответа господствующую, политизированную идеологию. Но «от этих наук требуются простые ответы на простые вопросы: **что** — с точки зрения психологии развития — должно происходить по норме развития, и **как** эта норма может быть обеспечена средствами педагогики развития» [там же, с. 45].

Мы солидарны с мнением автора, что содержательный ответ на все выше поставленные вопросы возможен лишь в рамках *антропологии образования*. В настоящее время недостаточно вести речь о педагогической или психологической антропологии как отдельных антропологически ориентированных дисциплинах. Выше мы указывали на ограниченность понимания педагогической психологии как прикладной отрасли психологии, обслуживающей педагогическую деятельность. Также как и педагогическая психология преобразуется в психологию образования, так психологическая и педагогическая антропологии должны включиться в антропологию образования.

3.3.2. Понятие антропологии образования

Под антропологией образования мы понимаем взгляд на образование с позиций становления в нем человеческой реальности во

всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Антропология образования — это *синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке»*.

Антропология образования — это одновременно мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания построения практики развивающего образования. Поэтому антропология образования включает в себя знания двух типов: *знания о практике образования* (ее истоков, истории, оснований, устройства и т.п.) и *знания самой практики образования*, т.е. технологии ее построения и реализации.

Теоретико-методологические предпосылки выделения двух типов знаний в антропологии образования заложены в различении К.Д. Ушинским педагогики в «широком смысле» как совокупности необходимых для педагога знаний и педагогики в «тесном смысле» как собрания воспитательных правил [85]. Первые два тома «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского можно расценивать именно как знания первого типа, третий том — как знания второго типа.

На необходимости выделения педагогической деятельности из целостного педагогического процесса настаивали В.А. Сластенин и А.И. Мищенко: «Когда мы говорим, что объект педагогической деятельности имеет двойную природу (ребенок и те средства, которыми располагает педагогика), то нетрудно за этим видеть педагогический процесс, где компоненты объединяет педагог. Это дает основание, не умаляя руководящей роли учителя, говорить о несводимости педагогического процесса к педагогической деятельности» [70, с. 80]. По мнению авторов, педагогический процесс — это всегда взаимодействие педагогов и воспитанников, обмен деятельностью — педагогической и учебной. Различие педагогического процесса и педагогической деятельности проявляется в различных единицах («клеточках») их анализа и построения. Основу педагогического процесса составляет педагогическая задача; «единицей» педагогической деятельности является педагогическое действие.

Данное различие согласуется с положением профессиональной педагогики о специфике *технологического и трудового процессов*. Технологический процесс — это получение определенного продукта посредством совокупности естественных воздействий и превращений в сочетании с непосредственными или опосредованными воздействиями человека. Трудовой процесс — это и есть указанные воздействия, т.е. деятельность человека, связанная с технологическим процессом. Трудовой процесс представляет собой целостную деятельность человека, подразделяется на отдельные

операции, соответствующие особым специфическим сторонам технологического процесса.

Различение образовательного процесса и педагогической деятельности соотносимо с проводимым в методологии различением *знаний об объекте деятельности и знаний о самой деятельности*. Г.П. Щедровицкий все знания, функционирующие в педагогической деятельности, в процессах обучения и воспитания, разделял на *знания об объекте*, который преобразуется практиком, и *рефлексивные знания о деятельности*, которую осуществляет практик [91]. Знания об объекте педагогической деятельности фиксируют естественную жизнь объекта, особенности его преобразования и развития, исходя из его внутренней логики и закономерностей развития. Знания о педагогической деятельности — это знания о субъекте деятельности, о внутренних средствах этой деятельности. Знания об объекте и знания о деятельности — не изолированные образования, но они фиксируют разные плоскости анализа педагогической деятельности. Объект предполагает действия субъекта, субъект деятельности немислим вне действия с объектом; но их специфика выявляется отчетливо.

Образование (образовательный процесс) и педагогика (педагогическая деятельность) в профессионально-педагогическом образовании выступают основой двух различных процессов — *образования и подготовки* [18, 92]. Процесс образования строится на основе самоопределения личности в сфере определенной культуры. Процесс подготовки есть прежде всего процесс инструментального оснащения, освоения норм, образцов и правил осваиваемой деятельности.

Мировоззренческой (ценностно-смысловой) основой антропологии образования должна выступить *религиозно-философская (богословская)* антропология, так как именно в ней ставятся предельные вопросы о назначении человека, о базовых ценностях его жизни, о предельных смыслах его бытия. В европейской культуре антропология образования своим основанием должна иметь христианскую антропологию, а достраиваться средствами других антропологий: философской, культурной, психологической, педагогической, биологической и других.

В опоре на религиозно-философскую антропологию антропология образования строит *предельный (абсолютный) Образ человека*, представление о *собственно человеческом в человеке*. Образ человека — это образ-цель любой образовательной системы, определяющий средства и способы ее достижения в образовательных процессах.

Знания о человеке реальном, укорененном в определенной культуре, составляют содержание психологической антропологии. Психологическая антропология изучает человека в его целостности, в

его сущностных основаниях и проявлениях, выявляет закономерности становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни.

Стержневую основу знаний самой практики образования, т.е. технологии ее выращивания, составляет педагогическая антропология. Данная часть антропологии образования представляет собой теорию и практику выращивания, культивирования, обретения человеком совершенных форм человеческой культуры. Психологическое знание в данной части антропологии образования — это психология образования человека как учение о становлении человека в образовании.

Важно отметить, что выращивание и формирование базовых способностей человека возможно лишь при определенных обстоятельствах и условиях, которые натурально не существуют, их всегда *необходимо создавать*. Отсюда возникает *логика проектирования* как основы фундаментальной антрополого-педагогической деятельности.

Антропология образования ставит и обсуждает вопросы о направленном вмешательстве в сферу образования на основе глубоких комплексных исследований и научно-практических разработок, о поиске особых способов работы *не только в образовании, но и с самим образованием*: его институтами, процессами и участниками. Антропология образования исходит из положения, что такой *развитой, культурной формой инновационной деятельности в университете образования, способом его действительного развития является проектирование*. Проектная парадигма в образовании обоснована в комплексе работ по созданию практик инновационного образования [19, 58, 68, 72].

Проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук — как основание и рамка инновационной культуры в образовании — в настоящее время имеет исключительное значение как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня все большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой задачу построения системы развивающегося образования. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового содержания образования, и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно развивающегося образования. Эти два момента как раз и задают новую предметную область инновационной, проектно-исследовательской деятельности в сфере образования.

3.3.3. Понятие образовательного знания

В антропологии образования речь идет не о региональных антропологиях в их отдельности или сумме, но о принципиально новом — *образовательном знании*, не редуцируемом ни к какой отдельной предметности. Образовательное знание — это новый тип рационального знания, синтезированного и целостного, предметной областью которого выступает образование во всех его фундаментальных интерпретациях.

В самом общем, содержательном смысле образовательное знание — это *синтезированная совокупность* религиозно-философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов производств: «*производство*» *культурного человека* в образовании и «*производство*» *знания* о строении и базовых процессах самого образования. В образовательном знании речь идет о новом типе научности, о его принципиальном антропоцентризме, объемлющем не только представления акцентных антропологий, но и вненаучные знания (опыт вероисповедания, педагогический опыт, опыт преодоления жизненных коллизий и т.п.).

Образовательное знание не получается и не выводится средствами причинно-следственной логики: оно специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности. Конструирование системы образовательного знания предполагает соотнесение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез подобного комплекса в образовательную или исследовательскую программу осуществляется не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории (философской, психологической, педагогической). Концептуальным пространством проектирования такого рода программ является именно антропология образования как иерархизированная совокупность антропологий.

Инструментальный смысл образовательного знания наиболее полно обнаруживает себя при разработке и реализации инновационных проектов и программ развивающего и развивающегося образования. Кардинальные изменения в современной образовательной практике обнаружили *разрыв* между системами научно-философского и эмпирико-методического знания, ориентированных на образование, и самой образовательной практикой, *разрыв* между *знанием об образовании* и практическим *педагогическим действием*. Образовательное знание позволяет осуществить цепочку *преобразований*, переходов: *от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем — к технологическому, инструментальному,*

орудийному, и только потом — к осмысленному практическому действию, к новой практике образования. Образовательное знание позволяет строить принципиально новые образовательные практики, и прежде всего — как антропопрактики.

Сегодня требуется действительно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности. Современные психология и педагогика должны становиться в подлинном смысле антропными, человеко-ориентированными науками, способными целенаправленно строить практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке».

3.3.4. Понятие психолого-педагогической антропологии

Обосновываемая нами психолого-педагогическая антропология строится как основа и составная часть антропологии образования и как ядро образовательного знания. Психолого-педагогическая антропология — комплексное знание о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах его онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах субъектных способностей человека. Основное содержание психолого-педагогической антропологии составляют знания психологии человека как учения о субъективной реальности, психологии развития человека как учения о развитии субъективной реальности на этапах онтогенеза и психологии образования человека как учения о становлении субъективной реальности человека в образовательных процессах.

Психолого-педагогическая антропология исследует сущность (онтологию) человека и закономерности его развития. Психолого-педагогическая антропология есть учение о становлении и образовании субъективной реальности человека или теория онтогенетического развития и образования человека. Она строит свое учение в опоре на представление о сущности человека, о его самоценности и уникальности, исходит из возможности его безграничного развития при благоприятных общественных и социальных условиях.

Психолого-педагогическая антропология представляет собой целостное (системное) психологическое учение о человеке, его развитии в онтогенезе и становлении в образовании. Она исследует развитие современного человека, конструирует психологический образ человека, описывает его внутренний мир, онтологию человека и воспроизводит психологию жизненного (индивидуального) пути

человека от рождения и до последних дней его жизни, представляет психологические закономерности формирования фундаментальных способностей человека в образовательных процессах.

Мы считаем целесообразным использовать термин «психолого-педагогическая антропология» по следующим соображениям:

1. Термин «психологическая антропология» используется в психологической науке в разных смыслах. Мы понимаем под психологической антропологией целостное (системное) психологическое учение о человеке, его развитии в онтогенезе и становлении в образовании. С.В. Лурье под психологической антропологией понимает совершенно другую область явлений: «Психологическая антропология изучает культуру с психологической точки зрения... В идеале психологическая антропология представляет собой взаимосвязанный комплекс наук, которые в совокупности помогут нам построить теорию взаимосвязи культуры и психологии как на индивидуальном, так и на социальном уровне» [43, с. 134].

2. Термин «психолого-педагогическая антропология» однозначно указывает на включенность (отнесенность) научного направления к психологическому обоснованию образования человека. Психолого-педагогическую антропологию можно понимать как синтез двух региональных антропологий — психологической и педагогической — при ведущей роли психологической антропологии.

3. Психолого-педагогическая антропология конструируется как основа и составная часть антропологии образования, как психологическое знание: 1) о человеке и его развитии; 2) о закономерностях и условиях его становления в образовании.

В самом общем виде можно выделить три круга задач, стоящих перед психолого-педагогической антропологией: 1) представить в развернутом виде психологию человека, 2) исследовать психологические закономерности и феноменологию развития человека в онтогенезе, 3) описать психологические условия и механизмы становления человека в образовании. Психолого-педагогическая антропология разрабатывается нами как составная часть антропологии образования. Целостная теория включает в себя онтологию развития субъективной реальности в онтогенезе, принципы периодизации развития, механизмы становления способностей человека в образовательных процессах и на разных ступенях образования.

Именно психолого-педагогическая антропология и такие ее разделы, как общая концепция развития субъективной реальности в онтогенезе, принципы периодизации развития, закономерности и механизмы становления способностей человека в образовательных процессах и на разных ступенях образования позволяют выявить условия саморазвития как цели и ценности развивающегося образования.

Глава 4.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА – ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ СУБЪЕКТИВНОСТИ

4.1. Субъективная реальность как предмет психологии человека (антропсихологии)

4.1.1. Антропсихология: ее необходимость и возможность

Антропологический подход в образовании, идеология развивающего образования требуют выявления и описания категорий, удерживающих сущность и полноту человеческой реальности, закономерности ее развития в онтогенезе, условия становления в образовательных процессах. Образование выступает всеобщей формой становления человека в пространстве культуры и времени истории, способом обретения человеком тех способностей, которые позволяют ему быть человеком, а часто и отстаивать свою человечность. Ответ на вопрос о собственно человеческом в человеке и, следовательно, о цели образования человека, содержится в *психологии человека* — составной части психолого-педагогической антропологии.

Психология человека — первая дисциплина в структуре психологической антропологии — представляет собой введение в психологию субъективности. В ее задачи входит обоснование объекта психологической антропологии, представление методологии его исследования, описание онтологии человека, строения и функционирования психологии человека, отношений психологии с другими областями знания. Первая в ряду этих задач — выявление объекта психолого-педагогической антропологии.

В методологии различают *эмпирический* и *теоретический* объекты познания. *Эмпирический объект* очерчивает хотя и достаточно обширный, но всегда *конкретный фрагмент реальности* — область исследования. С исследовательской точки зрения *эмпирический объект* — это также область существования множества *практических проблем*, которые необходимо решить. Однако, чтобы это стало возможным, необходимо выявить сущность самой этой реальности. И с этой целью развитые науки строят, как правило, особые — *теоретические объекты, идеальные конструкции или модели изучаемой реальности*. Именно *теоретическая модель, ее экспериментальное изучение* позволяет выявить *сущностные характеристики этой реальности, закономерности ее функционирования и развития*.

Как правило, объекты познания представляют собой сложные, многосоставные образования. Поэтому в своей познавательной деятельности субъект выделяет и описывает объект лишь с определенной стороны, фиксирует в нем отдельные свойства или группу свойств и характеристик. Выделение, фиксация и описание субъектом отдельной стороны объекта составляет *предмет изучения* или — знания.

Предмет знания адекватен объекту, но не тождествен с ним. В объекте самом по себе никакого знания не содержится. Предмет знания является продуктом познавательной деятельности субъекта. Как особый теоретический конструкт предмет подчинен собственным закономерностям, не совпадающими с законами жизни эмпирического объекта. Законы и нормы существования знаний и предметов знания исследуются в логике и методологии научного познания.

Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов. Это объясняется, с одной стороны, тем, что характер предмета знаний зависит от того, какую сторону объекта он отражает. Например, человек как объект познания исследуется с точки зрения своих природных и социальных свойств, которые и составляют предметы изучения биологических и социальных наук. С другой стороны, *многопредметность объекта связана с множеством практических задач, решение каждой из которых требует выделения своего специфического предмета.* В тоже время, такое сложное образование, как человек может выступить для определенной системы знания в качестве специфического предмета. Например, фундаментальный труд К.Д. Ушинского так и называется — «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Различение объекта и предмета знания отчетливо прослеживается в рамках отдельной науки. Применительно к психолого-педагогической антропологии такое различение можно представить следующим образом. В психологии человека объектом выступает человеческая реальность во всей своей полноте, а предметом — *субъективность* как фундаментальная способность человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности; данная дисциплина изучает саму эту способность — ее природу, основные закономерности, строение и функции.

Для психологии развития человека объектом исследования теперь уже выступает сама субъективная реальность; а ее предмет составляет та проекция этого объекта, которая фиксирует *развитие субъективности* в онтогенезе, ее преобразование и оформление как способности человека быть субъектом (хозяином, распорядителем, автором) собственной жизнедеятельности. Для психологии образо-

вания человека объектом исследования также выступает субъективная реальность, а ее предмет составляет *становление субъективности* в образовательных процессах.

Теоретический объект психолого-педагогической антропологии не совпадает с объектом психологической науки в ее естественнонаучном варианте — психикой. Вместе с тем, этот объект давно известен в психологии под именем «душа», «душевная жизнь человека», «внутренний мир человека», «индивидуальный дух» — наименования реальности, изучаемой психолого-педагогической антропологией.

Учение о душе является исторически первичной формой психологии. То, что впоследствии было обозначено термином «психология», сначала представляло собой совокупность знаний о душевных силах человека: разуме, чувствах, желаниях, воле и т.п. С развитием психологии, с ее оформлением в качестве самостоятельной дисциплины (психология выделилась из философии) изменился ее предмет. Психология стала пониматься как наука о психике, о законах ее становления, функционирования, изменения, развития. Психика в общей психологии определяется как свойство высокоорганизованной материи, проявляющееся в способности отражать окружающий мир и обеспечивающее построение образа действительности для регуляции организмом своего поведения, для адаптации к этой действительности.

Итак, предметом традиционной психологии является психика. Психика как особый «функциональный орган» присуща и человеку, и животным. Следовательно, психология не может пониматься только как наука о человеке. Исследуя свой предмет, получая факты, формулируя закономерности, строя гипотезы и теории, психология вынуждена помнить об общности психики животных и человека. В первую очередь это касается общей психологии.

Необходимость удерживать общее приводит либо к стиранию качественных различий психики животных и человека (широко известное направление в психологии — бихевиоризм, где результаты исследований психики животных прямо переносились на человека), либо к игнорированию специфичности психических явлений у человека и животных. В настоящее время отсутствует психология, прямо ориентированная на изучение субъективной реальности, хотя существует особая отрасль психологии, изучающая психику животных — зоопсихология. Поэтому к общей психологии в первую очередь применимо определение В. Дильтема психологии как «учения о душе без души». Предпринятая попытка свести науку о человеческой психологии к этнопсихологии, к психологии народов и рас совершенно неправомерна, так как в ней не рассматривается субъективная реальность конкретного человека.

Помимо этого, некогда единая психология разделилась на большое число отдельных отраслей психологического знания. Целостная по сути психология человека дробится тем самым на множество отдельных психологий, отражающих специфические условия жизнедеятельности человека. Например, инженерная психология исследует психические особенности взаимодействия человека с техникой, социальная психология изучает механизмы взаимодействия людей в социальных структурах и т.д. Из этих «психологий» трудно вычлениить некий инвариант, невозможно составить общее представление о действительной психологии человека.

Существует необходимость создания особой дисциплины, изучающей психологию человека в ее специфике, ориентированной на понимание сущностных психологических характеристик человека. Такой важнейшей характеристикой является внутренняя жизнь человека, его субъективный мир, который и должен стать предметом новой области психологических исследований — психологии человека или антропсихологии.

4.1.2. Различение психики и субъективности

Мы настаиваем на необходимости различения *психики* и *субъективности* (*субъективной реальности*). Психика — это более широкое понятие, фиксирующее способ взаимодействия живых существ с окружающим миром. Психика является общим свойством человека и животных.

Субъективность — категория, обозначающая специфически человеческий способ бытия. Психология человека (антропсихология) — это психологическое учение о человеке, о субъективной реальности человека. Психология человека имеет свою сугубую специфику; ее природа определяется характером собственно человеческого способа существования в мире.

Классическая психология своим предметом имеет *психику* человека и мало что говорит *о самом человеке*. Антропсихологию интересует прежде всего *сам человек, его психология*, а не его психика как таковая. Зафиксируем принципиальное различие «*психологии человека*» как *психологического* учения о субъективной реальности и «*психологии психики*» как специальной науки о психических явлениях в живой природе, в том числе — и у человека.

В целом ряде современных научных исследований достаточно убедительно показано, что изначально, в самом своем существовании «*психическое*» есть всего лишь один из общих естественных процес-

сов в живой природе. И с этой точки зрения психика человека и психика животного в определенной степени могут рассматриваться в одном смысловом ряду.

С классической, научно-рациональной точки зрения, *психика* — это инструмент, механизм, во-первых, отражения объективной, противостоящей человеку и независимой от него действительности, а во-вторых — это механизм *адаптации* индивида к этой же объективной реальности. Классическая, естественнонаучная психология — это не учение о душе и душевных явлениях; это учение о психике как свойстве высокоорганизованной материи, в частности, мозга. Все другие характеристики человека, считающиеся психическими, — личностные, духовные, нравственные и другие — *не выводимы* из отражательных и адаптивных функций психики; относительно последних эти характеристики имеют не естественный, а *сверхъестественный* статус. *Психика не имеет личности и сама себя не развивает.*

Но даже если встать на точку зрения классической психологии, что психика — это одно из свойств природы человека, то по самой логике рассуждения, чтобы понять это свойство, необходимо иметь хотя бы минимальное представление о сущности того, свойством чего психика является. И здесь выбор жесткий: *либо психика — свойство высокоорганизованной материи, либо — свойство человека.* Если психика — это свойство человека, то психология должна строиться как антропсихология. В этом случае она должна выстроить *свое представление о сущности человека*, чтобы на его основе строить психологию человека.

Главный вопрос антропсихологии: *как* (в свете именно психологической теории) *возможен человек по сущности своей*, которая не есть совокупность его отдельных проекций, сколь бы значимы и богаты они ни были? И в чем эта искомая психологическая сущность? Речь, таким образом, должна идти *о сугубой предметности психологии человека*, которая не сводится ни к содержанию психического (множеству его функций и свойств), ни к формам его организации (многообразию процессов и структур).

Нами проводится методологическое обоснование такого специального предмета психологии человека, как *человеческая субъективность или субъективная реальность* [74]. Именно субъективная реальность («внутренний мир», «индивидуальность», «самость» и др.) является ключом в поиске оснований и условий становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни. Категория субъективности — это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке,

обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только наличной цивилизации и сознания, но и универсального мира культуры во все ее измерениях.

На необходимости различения двух видов психологии (общей для животных и человека и специфически человеческой) настаивают и другие исследователи. «Существуют, — пишет А.Б. Орлов, — два определения психологии: широкое и узкое. Согласно первому из них, психология — это наука о всех формах психической жизни в живой природе и, следовательно, это биопсихология. В соответствии с более узким определением, психология — это гомопсихология, т.е. наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности представителей одного биологического вида, а именно, вида *homo sapiens*» [54, с. 8–9].

Наиболее последовательно различение двух психологий представлено в ее разделении на естественнонаучную и гуманитарную. Естественнонаучная психология в качестве предмета исследования выделяет психику. Гуманитарная психология своим предметом определяет психологию человека. Как отмечает О.И. Генисаретский, гуманитарная психология «должна быть не только наукой о психике, но и учением о душе» [60, с. 15]. А.Б. Орлов пишет, что предмет гуманитарной психологии «составляет не какое-то частное проявление жизни человека, не какую-то отдельную сторону..., но всю эту жизнь во всем ее богатстве и данности ... человеку» [54, с. 9].

4.1.3. Субъективная реальность как родовая специфика человека

Центральной категорией антропсихологии и психолого-педагогической антропологии в целом является *субъективность или субъективная реальность*. Категория субъективности в отечественной психологии впервые была выделена и определена В.И. Слободчиковым [71]. Субъективность определяется В.И. Слободчиковым как родовая специфика человека, принципиально отличающая собственно человеческий способ жизни от всякого другого. Субъективность выражает сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличает его способ жизни от всякого другого. Субъективность есть форма бытия человека, форма психического и общее обозначение внутреннего мира человека. Субъективность есть факт объективной реальности; она входит в состав реальных жизненных процессов человека, а потому субъективное само есть объективное.

В задаче раскрытия природы субъективности, условий ее происхождения категория «практического отношения» является центральной. Внутренний мир человека, его сознание, его субъективность исходно выступает не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности. Разум, желание, чувства, воля реализуют *практические отношения* человека в мире, обеспечивают ему возможность сознательной постановки и достижения целей. *Человеческая субъективность есть форма практического освоения человеком мира.* Само возникновение и существование субъективности обусловлено реализацией именно практических отношений человека к миру: к другому человеку, культуре, обществу, самому себе.

В человеке субъективно все, что обеспечивает ему возможность и способность встать в практическое отношение к своей жизни, к самому себе. Мерой объективности субъективных представлений человека является их включенность в реальную практику его жизни. Овладение и сознательная регуляция практических отношений — стрелковой вектор развития человека.

С самой общей точки зрения источник возникновения субъективности связан с изменением механизмов жизнедеятельности живых существ, и самое главное — с появлением у человека способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Появление этой способности, пишет В.П. Иванов, есть «фундаментальный поворот в живой природе, на котором свойство *самоорганизации* живых систем уступает место механизму *самоконтроля*» [30, с. 37]. Здесь впервые *возникает отношение к самому себе, позволяющее человеку быть субъектом собственной жизнедеятельности.* Субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни.

Философский анализ установил кардинальный факт человеческой субъективности: для нее не существует однопорядковых, равнозначных явлений, с которыми она находилась бы в причинно-следственных отношениях (ни природно-телесных, ни социокультурных). Как пишет В.П. Иванов, для субъективности невозможно указать совокупность порождающих ее внешних причин, условий, обстоятельств, ибо ее природа и специфическое отличие от других процессов и явлений объективного мира состоит именно в *отношении к ним*, ко всему внешнему; ее специфика состоит в самопричинении, в самообусловленности. Как тонко подметил В.Е. Кемеров, «психика человека неизбежно оказывается *психологией*, ибо скрыто или явно содержит в себе логос, связь вещей и людей,

«проходящую через» человека. Поэтому она является, хоть в малой степени, сознанием» [34, с. 44].

В силу своей противоположности миру объектов, субъективность принципиально непознаваема в качестве объекта, непознаваема и при подходе к ней с мерками естественнонаучного объяснения. Субъективность познается методами ей имманентными, вырабатываемыми в гуманитарных науках [14]. С психолого-педагогической точки зрения субъективная реальность есть интегративная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своей онтогенетической развертке открывается как становящаяся иерархия спсобов самоопределения человека в мире и в самой себе.

Итак, *субъективность есть первая предельная категория антропологической парадигмы*, позволяющей позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность как психологии человека, так и психолого-педагогической антропологии. Следующий шаг — это *выявление и категориальное оформление специфики бытия человека*. Именно онтология человека выступает основой построения единого категориального аппарата психологии человека, психологии развития человека, психологии образования человека.

4.2. Онтология человеческой реальности

4.2.1. Понятие онтологии человека

Центральную часть предметной области науки составляет учение о фундаментальных принципах и способе бытия изучаемого объекта. В описании и объяснении психологии человека принципиальное значение имеет представление бытия человека как основополагающих принципов его существования в мире. Человека необходимо описать в его существенных свойствах, связях и отношениях. Психология должна иметь собственное представление о *сущности* человека, чтобы иметь возможность что-то сказать о *психологии* человека.

Представление родовой сущности человека, его онтологии, необходимо и для реконструкции принципа и способа его развития, его жизненного пути. Иначе говоря, онтология человека должна выступить основой для построения психологии человека, описания его онтогенеза и становления в образовательных процессах. При этом категории, описывающие онтологию человека, должны выступить как категориальный ряд описания развития и образования человека. В существующих курсах общей, возрастной и педагогической психологии подобная задача не ставилась и не решалась. Поэтому

категориальные ряды этих дисциплин существенно различаются между собой.

Данный раздел антропсихологии — по необходимости философско-психологический. И потому что представление онтологии человека составляет задачу философии (философской антропологии), и потому что именно в философско-психологических трудах — в первую очередь в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.С. Арсеньева, Г.С. Батищева, Б.С. Братуся, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.П. Иванова, В.Е. Кемерова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлова, А.М. Пятигорского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова — наиболее последовательно и полно представлена родовая сущность человека как основа понимания его психологии.

Первое достаточно очевидное, но фундаментальное основание онтологии человека — его *социальность*: нигде и никогда мы не можем увидеть человека до и вне его связи с другими, он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество. Случаи его социальной изолированности и обособленности подтверждают это правило — в своем крайнем выражении они просто губительны для человека.

Другое, эмпирически легко обнаруживаемое обстоятельство, состоит в том, что человек есть существо *сознательное*, способное отдавать себе отчет о самом себе (т.е. рефлексивное), и *деятельное* (способное к осознанному преобразованию). Сознательная деятельность есть форма бытия и способ существования человека. С.Л. Рубинштейн одним из первых указал, что именно *сознание и деятельность есть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность*. Он отмечает, что с появлением человека в мире, сама Вселенная обретает осознанный и действительный характер.

Но человек живет также и общественной жизнью, значит, человеческая деятельность — это совместная деятельность, в ходе которой люди вступают в общение и взаимодействие друг с другом. Совместный характер деятельности вынуждает индивидов обмениваться информацией, согласовывать индивидуальные цели и планы действий, подчинять их общим задачам, добиваться взаимопонимания.

Совместность (общение и взаимодействие с другими), деятельность, сознание составляют онтологические основания человеческого способа жизни. Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы одно к другому, каждое из них имеет специфическое содержание. Деятельность с самого начала предполагает сознание в качестве своего необходимого момента (например, постановка

цели), а сознание, в свою очередь, предполагает в качестве своей предпосылки социальную связь (в частности, сознание немыслимо без языка, а язык — изначально социальное явление).

Таким образом, все три стороны целостной человеческой реальности (субъективности) или способа бытия человека (общность, деятельность, сознание) являются здесь одновременно и следствиями, и предпосылками. На ранних этапах как фило-, так и онтогенеза этот способ не расчленен: здесь все во всем. А потому и психологический анализ должен изначально быть ориентирован на целостность человеческого способа бытия или типа жизнедеятельности.

4.2.2 *Сознание как основополагающая характеристики человеческого существования*

Фундаментальная характеристика способа бытия человека — его *осознанность*. Человек — существо сознательное; сознание составляет неотъемлемый атрибут человеческого способа жизни. Данное положение фактически стало обыденной очевидностью. Специфика сознательного способа жизни человека состоит в его способности отделить в представлении себя, свое «Я» от своего жизненного окружения, сделать свой внутренний мир, свою субъективность предметом осмысления, понимания, а главное — предметом практического преобразования. Именно эта способность и определяет границу, разделяющую животный (натурально-природный) и человеческий (общественно-исторический) способ бытия. Тейяр де Шарден назвал эту способность *рефлексией*, понимая ее как сущность, сердцевину человеческого сознания.

Психологическое понимание сознания предполагает анализ самой реальности сознания и его отображения в философии и психологии, изучение содержания, структур, форм, механизмов сознания. *Сознание конституирует, собирает, интегрирует многообразные явления человеческой реальности в подлинно целостный способ бытия, делает человека Человеком.*

Проблема содержания, механизмов и структур человеческого сознания до сегодняшнего дня остается одной из принципиально важных и наиболее сложных. В психологии пока не только отсутствует феноменология и теория сознания, но и мало достаточно обоснованных гипотез об источниках и природе «Я» (этой центральной инстанции сознания человека), гипотез, способных быть основанием отдельных исследований. Как правило, решаются лишь частные вопросы, связанные с отдельными особенностями самосознания

(самооценка, образ Я, представление о себе и т.п.). В целом же проблема «Я — сознание» в психологии остается по сути дела даже не сформулированной.

Дело осложняется и тем, что сознание выступает объектом исследования многих наук, круг которых все более расширяется. Исследования сознания ведут философы, антропологи, социологи, психологи, педагоги, физиологи и другие представители гуманитарных наук. Каждая из этих наук изучает свой круг выделенных ею явлений сознания, сама определяет свой предмет изучения. Выделяемые явления сознания оказываются достаточно далекими друг от друга и не соотносятся с сознанием как с целым.

Каждая из наук пользуется собственными методологическими схемами, руководствуется своими идеалами рациональности, своими критериями объективности и научности исследования. При этом далеко не всегда проводятся отчетливые границы между формами, состояниями, структурами, свойствами и механизмами сознания. Следствием указанных особенностей конкретно научных исследований сознания является их частичность, фрагментарность, несоединимость в целостное научное представление о природе сознания.

Наше собственное изложение проблем сознания, его форм, структур, состояний, механизмов будет вестись на границе философии и психологии, т.е. это будет *философско-психологический анализ феномена сознания*. Его необходимость вызвана как особенностью сознательных явлений, так и спецификой языка их описания.

Философское рассмотрение проблемы сознания связано с анализом соотношения категорий сознания и бытия. Как известно, вопрос об отношении сознания к бытию был и остается основным вопросом философии. Это положение верно для различных философских систем, в том числе для философской антропологии.

Мы уже отмечали, что в центре размышлений философской антропологии стоит проблема природы человека, его места в мире, его отношений к миру и в мире, вопрос о смысле жизни человека и т.п. Фундаментальной особенностью человеческого способа жизни здесь полагается его сознание. Именно сознание составляет специфическое отличие человека, определяет его уникальное положение в мире, конституирует его особый онтологический статус, способ его бытия. Бытие человека включает в себя как неотъемлемый момент сознание. *Человеческое бытие — это осознанное бытие*.

Традиционные психологические исследования сознания не выходят за границы классического гносеологического (субъект-объектного) отношения: первичен ли субъект относительно данной «картины» (идеализм), первичен ли объект (наивный реализм или

созерцательный материализм) или же истинным основанием этого отношения является предметная деятельность (диалектический материализм). Но в пределах гносеологического (познавательного) отношения можно что-либо говорить лишь о самом отношении (его адекватности, точности, полноте и т.д.). Здесь субъект изначально мыслится как субъект познания, а человек понимается как человек теоретический, созерцающий, недеятельный.

Плодотворная постановка проблемы сознания возможна лишь в том случае, если мы будем рассматривать человека как *существующего реально и практически, как включенного в структуру бытия со своим способом существования*. Согласно этому подходу, человек выступает как часть бытия, но как часть, которая преобразует все бытие. «Вселенная с появлением человека — писал С.Л. Рубинштейн, — это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека... Осознанность и деятельность выступают как новые способы существования в самой Вселенной, а не чуждая ей субъективность моего сознания» [66, с. 327].

С возникновением человека сознание становится присуще бытию, оно обретает статус бытия. С.Л. Рубинштейн писал, что «существует не только материя, но и сознание: сознание «не меньшая» реальность, чем материя»; обычно говорят, что «раз материя существует вне и независимо от сознания, значит, и бытие существует вне и независимо от сознания. Но эта абсолютизация гносеологического отношения отрицает то, что сознание существует в бытии» [там же, с. 298, 339].

Очевидно, что *содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в собственно познавательной сфере (не в плане субъект-объектного отношения), а в самой практике реальной жизни и для целей этой жизни*. Все дело в том, что традиционная трактовка сознания состоит в отождествлении его с самосознанием — с знанием субъекта о мире и своем месте в нем. Например, в психологическом словаре сознание определяется как «отношение к миру со знанием его объективных закономерностей» [59, с. 347].

Однако такое понимание, как мы уже убедились, не более чем гносеологическая редукция, подмена реально практических отношений человека с миром, одной их стороной — познавательной. Обыденная «очевидность» отделенности человека в своем самосознании от собственного жизненного мира не может служить исходным философским основанием в анализе проблемы сознания, так как мы нигде не находим человека до и вне его связанности с миром. *Мир субъективности входит в состав самой объективной реально-*

сти (в качестве определяющего ее элемента), а не располагается где-то над ней в качестве фантома или эпифеномена. Но и наоборот — в определение субъективности входят не просто «внутренние», беспредметные силы», тенденции, нужды, влечения, потребности, а сам — во всем многообразии — «человеченный» мир.

С психологической точки зрения это означает, что субъект не просто «сталкивается» с объективным миром, не просто «адаптируется» к нему в процессе жизнедеятельности, а оказывается его существенным моментом. *Практически действуя, субъект «втягивает» в себя объективную реальность и наделяет ее смыслами и ценностями своей жизнедеятельности, превращая ее тем самым в содержание своей субъективности.* Поэтому сознание в первую очередь включает в себя содержание глубоко реалистического, жизненного, социального опыта человека. Сознание онтологично, оно имеет онтологический статус. При этом под онтологией сознания следует понимать нечто работающее, участвующее в жизни человека.

Выше отмечалось, что сознание есть прежде всего отношение в действительности, т.е. оно встроено в реальный процесс жизни людей. Тогда *конкретный способ такого отношения и может выступить в качестве теоретического объекта при анализе проблемы сознания.* В самой общей форме данный способ мы обозначаем как «практика сознания» (или «работа с сознанием», или «понимание сознания», или «борьба с сознанием» и т.п.).

Практика сознания, работа с ним означает, что благодаря стремлению человека, его действиям сознание перестает быть чем-то спонтанным, относящимся к природе (бытию) непосредственным автоматическим функционированием. *Сознание впервые начинает быть рефлексией.* Рефлексия по сути дела и выступает как разрыв, как выход человека из полной поглощенности непосредственным (наличным или природным) процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней. Рефлексия обнаруживает природность (бытийность) сознания, его внеположенность фактам сознательной жизни, но обнаруживает не как предмет (объект) только, а как некоторый символ, смысл которого может быть раскрыт в «терминах» жизни самого субъекта.

При описании сознания важно преодолеть две установки, имеющие широкое хождение в исследованиях психологии сознания: натурализм и гносеологизм. Натуралистическая трактовка сознания исходит из постулата непосредственной данности, очевидности сознания и трактует его как свойство мозга. Такой подход закрывает путь к подлинно научному пониманию сознания, так как разгадку явлений сознания ищет в структурах мозга. Сознание не

может быть *натуральным свойством индивида*, его нельзя сводить к свойству высокоорганизованной материи — мозгу. Так понимаемое сознание выступает как предмет естественно-научного анализа, например, в физиологии, нейропсихологии.

Гносеологизм изучает сознание как самосознание, делая тем самым невозможным понимание внутренней взаимосвязи сознания, самосознания, бессознательного. При гносеологическом подходе сознание исключается из практики повседневной жизни человека. Сознание трактуется здесь как совокупность знаний человека о мире.

Исходным в понимании сознания является представление его как осознанного бытия, как атрибута социального и деятельностного способа бытия человека. *Сознание изначально существует и возникает между людьми, в социальных структурах как идеальное представление своего места в совместной целенаправленной деятельности.* Такое понимание сознания имеет принципиальное значение для выявления связи индивидуального и общественного сознания, а также для исследования механизмов становления индивидуального сознания человека в онтогенезе. Совместное бытие, общение и деятельность взрослого и ребенка, разделение и согласование совместной деятельности — пространство, где возникает сознание ребенка и развивается сознание взрослого.

4.2.3. Деятельность как основание бытия человека

Категория деятельности наиболее полно проработана в отечественной философско-психологической литературе [11, 20—22, 41—42, 67]. Вместе с тем, единства в подходах к пониманию содержания и строения деятельности, возможности использования категории деятельности в объяснении психологии человека среди философов и психологов не существует. Для понимания онтологии человека важно зафиксировать деятельность как способ взаимоотношения человека с окружающим миром, состоящий в его целесообразном изменении. Деятельность человека сознательна и осуществляется в сообществе других людей, т.е. совместна.

Изучение философской и психологической литературы, посвященной проблеме деятельности, показывает многозначность категории «деятельность». Можно зафиксировать, по крайней мере, четыре различных смысла, которые вкладываются в это понятие:

1. *Деятельность как совокупность результатов и последствий* — продуктов, достижений, произведений и т.п. В этом понимании деятельность предстает как производство.

2. *Деятельность как процесс преодоления трудностей*, как решение проблем и задач, как средство их решения. В этом смысле деятельность предстает как труд в истинном смысле этого слова.

3. *Деятельность как процесс самоизменения человека в ходе изменения обстоятельств своей жизни*. Так понимаемая деятельность — это самодеятельность.

4. *Деятельность как таковая, вне ее результативности, как способ отношения к условиям своей жизни, как деяние*. Здесь деятельность — это практика. Именно практика выступает предметом философского анализа.

Фундаментальным, основополагающим среди выделенных нами смыслов категории «деятельность» является практика. Именно практика является целостным и подлинно генетическим источником человеческой реальности. *Практическое, деятельностное бытие человека есть основа его сущности и сама возможность существования его как субъекта*.

Теоретическое осознание практики как формы саморазвития общественного человека выявляет, что *природа практики и человеческий способ существования — однопорядковые сущности*. Это означает также, что практика не просто средство к жизни, но и подлинное альтер-эго (другое «Я») человека, его удвоение, предметное воплощение того, что он есть внутри себя. Эта однопорядковость, помимо всего прочего, означает, что именно практика является единым носителем всех возможных составляющих человеческого способа жизни. Являясь универсальным, т. е. простым, всеобщим способом отношения человека к миру и самому себе, практика задает и исторически конкретные формы этим отношениям и определяет характер их взаимосвязи.

Практика одновременно и всегда социальна, предметна и сознательна. Не может быть бессознательной вне и помимо сознания) практики, не может быть бездеятельной и внесоциальной практики, как не может быть непрактического сознания, непрактической деятельности, непрактического сообщества. В целостном процессе человеческой жизнедеятельности практикуемые основания человеческого способа существования (производства, сознания, общности) постоянно опосредствуют друг друга, выступая сторонами целого.

Деятельность есть всеобщий способ отношения сообщества людей к условиям своей жизни (вне своей конкретной результативности), всеобщая форма практики во всей ее культурно-исторической развертке; здесь деятельность — практикование самого бытия человека, деятельное преобразование человеческой реальности, превращение ее в действительность. При этом необходимо учитывать два

важнейших условия, при которых деятельность подлинно реальна, а не умозрительна только.

Первое: деятельность всегда субъектна. Во всякой деятельности есть свой хозяин (собственник), автор (творец) и распорядитель (организатор). Не бывает деятельности *бессубъектной*; в противном случае это просто объективированный, обезличенный процесс.

Изложение вопроса о человеке как субъекте деятельности имеет принципиальное значение. Предмет психологии человека — субъективность — ядерным образованием имеет характеристику субъекта. Овладение деятельностью переводит индивида в статус субъекта. Освоение деятельности сопряжено с овладением своим поведением, своим внутренним миром, развитием и формированием способностей.

В педагогическом аспекте важное значение имеет представление строения деятельности, ее основных видов и их освоения человеком. Обозначение структурных компонентов деятельности составляет понятийно-терминологический словарь описания психологии развития и образования человека.

Второе: деятельность всегда предметна (объектна); это ее свойство указывает на то, что она всегда разворачивается в некотором уже *пред-существующем* пространстве, поименовать которое можно по-разному. Не бывает беспредметной и бесцельной деятельности, как может быть беспредметным простое рефлекторное движение.

4.2.4. Общность как онтологическое основание субъективной реальности

Несомненно, сознание и деятельность как две фундаментальные «опоры» бытия человека в мире резко проблематизировали отражательно-познавательный образ психики в традиционной психологии. Сознание переставало быть лишь совокупностью знаний человека о мире, соответственно, и деятельность как научно-психологическая (объяснительная) категория переставала отождествляться с разными формами активности человека. Онтологический статус сознания и деятельности человека не позволял исследователю успокаиваться на бесчисленном множестве феноменологических описаний, выдаваемых за объективные их характеристики.

Однако, человек — существо общественное, он живет в системе реально-практических, живых, а не абстрактно-социальных связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека *до и вне* его конкретных связей с другими — *он всегда существует и становится в общности и через сообщество.*

Родовой, всеобщий характер человека, его сознания и деятельности, имеет своим реальным источником и эквивалентом *общественность* человеческого отношения к миру. «*Общественность*, — пишет В.П. Иванов, — это не обобщение *сходного* в индивидуальных человеческих отношениях к действительности, а исходное реальное основание, которое выражает человеческую природу как таковую. ... Общественность не менее реальна, чем индивиды, хотя сама по себе она не действует, не производит, но представляет собою *способ деятельности*, аккумулятивный конкретными субъектами и реализуемый ими» [30, с. 68—69]. «Индивидуальная самобытность, — пишет В.Е. Кемеров, — не противостоит бытию других, но возникает из со-бытия с другими, опирается на это со-бытие, обновляется, сохраняет способность к становлению, к развитию благодаря открытости прямому или косвенному «присутствию» других» [34, с. 88]. Общественность, общность людей есть третье онтологическое основание бытия человека.

Описание общественной природы человека — исключительно важная и сложная задача представления онтологии человека. Здесь необходимо совместить философско-социологический и социально-психологический взгляды на человека. Эти области исследований в отечественной науке и философии за последние годы претерпели существенные изменения. Появился ряд работ по социологии, социальной философии, социально-философской антропологии, социальной психологии, позволивших осветить проблемы взаимосвязи человека и общества во всей их сложности и противоречивости, способствующих преодолению упрощенно-социологизаторского взгляда на природу человека.

Вместе с тем, в теме, посвященной общественной природе человека, целесообразно представить понятийный строй социальной психологии. В педагогическом плане этот раздел должен выявить общественную природу образования и развития человека и представить категории, позволяющие описать социально-психологические закономерности становления и развития человека в онтогенезе. Принципиальное значение имеет описание структуры социальной общности как системы связей и отношений, преобразование которых приводит к становлению индивидуальных способностей, а также различение социальной организованности и со-бытийной общности как различных форм социального бытия человека [74].

Конституирующими категориями любой человеческой общности являются понятия «связи» и «отношения». В современных гуманитарных науках «отношение» считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ (род) бытия соотносимых субъ-

ектов. Понятие об отношении возникает как результат сравнения двух членов отношения по выбранному (или заданному) основанию.

В свою очередь, «связь» — это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть причина изменений других; связь — это взаимозависимость (а не противопоставленность) явлений, далее неразличимых в пределах самой связи. В человеческих сообществах выделяют многообразные связи и отношения: деятельностные, социальные, психологические, субъективные, личные, духовные; функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые и другие.

В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга. Кардинальное преобразование сложившихся связей и отношений данной системы приводит к возникновению системы нового типа (или нового уровня). Высшей формой человеческой общности является со-бытийная общность.

Со-бытийная общность, со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности и важнейший из них — рефлексивное сознание. Именно оно позволяет действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности.

Со-бытийная общность как единство связей и отношений ребенка и взрослого понимается в психологии человека в качестве исходной социально-психологической «клеточки» бытия человека; в психологии развития человека со-бытие выступает в качестве объекта и источника развития человека; в психологии образования человека детско-взрослая со-бытийная общность выступает всеобщим субъектом становления целостного человека в образовании.

Итак, *общность, сознание и деятельность* являются предельными категориями, не выводимыми ни из каких других; они являются *всеобщими способами бытия человека*, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия. Родовая сущность человека выражена в таких атрибутах, как деятельностное бытие, общественная природа, сознательный способ жизнедеятельности.

Деятельность, общность, сознание составляют онтологию человека. Важно специально подчеркнуть, что все три основания взаимно полагают друг друга; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга, сохраняя при этом свою сугубую специфику.

Сознание изначально включено в качестве необходимого элемента в социальные структуры. Социальные системы функционируют и развиваются в сознательной деятельности человека. Следовательно, сознание можно рассматривать как функцию, атрибут социальных систем, выводить его содержание и формы из переплетения и дифференциации связей системы. Свое содержание сознание черпает из социального бытия, точнее, социальное бытие представлено, «отпечатано» в сознании человека. Человеческое сознание есть осознание человеком жизненной реальности, социальных реально-практических отношений.

4.3. Образы субъективной реальности в психологии

4.3.1. Целостность как принцип выделения образов субъективности

Серьезные задачи антропсихологии — представление психологической организации человека, описание образов субъективной реальности. Вычленение и описание целостных обликов человека имеет не только теоретико-психологическое, но и учебно-дидактическое значение. Вопросы логики представления учебного материала, последовательности разделов и тем должны специально обосновываться.

При изложении собственного понимания психологической организации человека мы исходили из установки на целостное представление человека. Традиционное описание психологии человека через процессы, состояния и свойства, посредством выделения в его психике различных сфер и структур неприемлемо для антропсихологии. Мы следовали гуманитарной парадигме в науке, ориентированной на описание объекта познания в его целостности и дающей возможность учесть уникальность и неповторимость исследуемой реальности.

Целостное описание человека и его психологической организации, на наш взгляд, возможно посредством использования особых форм представления человеческой субъективности и способов ее исследования. Мы полагаем, что в психологии целостность такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его через формы целостной (тотальной) организации, через его различные проекции (облики, модусы) как целого. В психологии утвердилось разведение понятий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность» [1–3, 11, 20–22, 41–42, 67]. Данные понятия отражают целостные проекции человека.

Философско-религиозным основанием правомерности представления человека через указанные формы как образы его целостности является учение о трехсоставной сути человека — *телесной, душевной, духовной* сторонах человеческой природы. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные проявления человека.

4.3.2. Телесное существование человека

В качестве особой проекции человека в психологии выделяется его *индивидуальность*. Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни и его психологии. Человек как индивид — это человек как материальное, природное, телесное существо в его целостности и неделимости. «Индивид, — пишет А.Н. Леонтьев, — это прежде всего генотипическое образование... Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность — это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит процесс не только дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания» [42, с. 195].

Характеристики человека как индивида обстоятельно описаны в работах Б.Г. Ананьева [1–3]. Он выделяет два основных класса индивидуальных свойств: *возрастно-половые* и *индивидуально-типические*. В первый из них входят *возрастные* свойства, последовательно развертывающиеся в процессе становления индивида, и *половой диморфизм*. Во второй класс входят *конституциональные* особенности (телосложение и биохимическая индивидуальность), *нейродинамические* свойства мозга, особенности *функциональной геометрии* больших полушарий. Эти свойства Б.Г. Ананьев называет *первичными*. Взаимодействие возрастно-половых и индивидуально-типических свойств определяет динамику *психофизиологических функций* (сенсорных, мнемических, вербально-логических и т.д.) и *структуру органических потребностей*. Согласно Б.Г. Ананьеву, эти свойства индивида являются *вторичными*. Высшая *интеграция* индивидуальных свойств человека в классификации Б.Г. Ананьева представлена в *темпераменте и задатках*.

4.3.3. Душевная жизнь человека

Целостная проекция человека — это бытие человека как *субъекта*. В психологии эта категория основательно проработана в философско-психологической школе С.Л. Рубинштейна [11, 66—67]. С.Л. Рубинштейн так определяет эту проекцию человека: «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия... Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо» [66, с. 257].

Для С.Л. Рубинштейна, субъект — это субъект деятельности, активно, самостоятельно и творчески преобразующий окружающий мир и самого себя. Он утвердил такие сущностные определения субъекта как его бытийность, самодетерминация, самоопределение, сознательно-преобразующее отношение к миру. Эти определения выступили в качестве исходных для всех последующих исследований в психологии субъекта и субъектности.

Человек как субъект также есть целостная форма проявлений человека. «Человек как субъект, — пишет А.В. Брушлинский, — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [11, с. 30].

Основными характеристиками человека как субъекта деятельности, по Б.Г. Ананьеву, являются *сознание* (как отражение объективной действительности) и *деятельность* (как преобразование действительности). В нашем понимании, сознание и деятельность составляют онтологические основания бытия человека и в равной мере относятся ко всем его проявлениям.

Субъектность с точки зрения психологической антропологии — это предельная форма явленности человеческой реальности другим. Она всегда связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет человеку быть действительным субъектом собственной жизни.

Сущностными свойствами этого процесса являются способности человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий. *Основным определением человека как субъекта являются его способности.*

Внутреннее родство понятий «субъект» и «способности» состоит в их общей отнесенности к деятельности человека, к способам ее осу-

щественности. Способности квалифицируют человека как субъекта деятельности. Всякая способность является способностью к чему-либо, к какой-либо деятельности. Под способностями обычно понимают свойства или качества человека, делающие его «пригодным» к успешному выполнению определенной деятельности. При объяснении природы способностей необходимо рассматривать их связи с «родовыми» свойствами человека, которые не сводятся к натуральным свойствам, а всегда имеют общественно-историческую сущность.

Мы полагаем, что субъектность человека представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами. Интеграция и обобщение в жизнедеятельности человека способов реализации этих трех сторон приводит к формированию характера и способностей субъекта [74]. Таким образом, субъектность человека в нашем понимании может быть представлена пятью составляющими: это — *желания* (мотивационно-потребностная сфера), *эмоции и чувства*, *разум* (познавательные процессы), *характер, способности*.

4.3.4. Духовное бытие человека

Широко употребляемым в психологии понятием является понятие *личности*. По сути в традиционной психологии человек предстает преимущественно как личность. В результате этого происходит смешение и отождествление всех трех категорий: индивид, субъект, личность, что приводит к недоразумениям как терминологического, так и содержательного порядка.

Вместе с тем, в работах Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других отечественных психологов *понятие личности обозначает общественную сущность человека*. Личность — это человек как представитель общества, самостоятельно, свободно и ответственно определяющий свою гражданскую позицию среди других. «Понятие личности, — пишет А.Н. Леонтьев, — выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся... Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека» [42, с. 196].

В.В. Давыдов сущность личности видел в ее творчестве. «Для нас личность, — пишет В.В. Давыдов, — это субъект деятельности, производящий *новый* материальный или духовный продукт. Произвести такой продукт — значит осуществить акт творчества. Поэтому

понятия «личность» и «творчество» неотделимы друг от друга» [22, с. 191–192].

Характеристики человека как личности в классификации Б.Г. Ананьева представлены ее *статусом* в обществе и *статусом общности*, в которой формировалась данная личность. На основе статуса и в постоянной взаимосвязи с ним строятся системы *общественных функций-ролей* и *целей и ценностных ориентаций*. Статус, роли и ценностные ориентации образуют, по Б.Г.Ананьеву, первичный класс *личностных свойств*, интегрируемых *определенной структурой личности*. Эти личностные характеристики определяют особенности *мотивации поведения*, структуру *общественного поведения*, составляющих второй ряд личностных свойств. Высшим интегрированным эффектом взаимодействия первичных и вторичных личностных свойств, согласно Б.Г. Ананьеву, являются *характер и склонности* человека [2].

К основным психологические образования личности мы относим: личные ценности, свобода, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегия жизни и цели личности. Вместе с тем, на наш взгляд, характер и склонности (способности), отнесенные Б.Г. Ананьевым к личностным образованиям, целесообразно включать в класс субъектных свойств. На интегральную сущность характера и способностей указывал С.Л. Рубинштейн [67].

Высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека в психологии принять считать *индивидуальность* как своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности: «Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [2, с. 178].

Индивидуальность представляет собой одну из проекций человека, она есть синтез свойств и знаменует собой целостность индивидуального развития человека. Говоря о соотношении категорий «личность» и «индивидуальность», Б.Г. Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность — это его глубинное измерение [1–3].

В проекции индивидуальности человек предстает как уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. *Психологические образования индивидуальности человека составляют система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера. Деятельностной проекцией индивидуальности личности является индивидуальный стиль деятельности.*

Особой проекцией субъективной реальности человека, высшим этапом его развития в родовом качестве является *универсализация*. Универсум есть полнота человеческой реальности; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности. В универсальности человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду.

Универсум как форма целостной организации человека в психологии специально не выделялась. Вместе с тем указания на специфические проявления человека, не определяемые его индивидуальными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами, в философской, психологической, религиозной, художественной литературе встречались во множестве. К такого рода явлениям относятся поступки человека во благо всего рода, руководимые высшими ценностями жизни, существования. Жертвенность, подвижничество суть формы проявления человека как универсума.

Образы субъективной реальности в психологии развития человека составляют онтогенетические ступени ее становления. Описание развития и образования человека реализуется через представление закономерностей и динамики становления и преобразования основных составляющих образов субъективной реальности.

Глава 5.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА – УЧЕНИЕ О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

5.1. Антропологический принцип в психологии развития

5.1.1. Ограниченность теоретических схем возрастной психологии

Психология развития человека занимает центральное место в структуре психолого-педагогической антропологии. Психология развития человека строится на фундаменте категорий и понятий, представленных в антропсихологии, где в качестве предмета исследования выступает субъективная реальность в своей сущности, онтологии и во всем многообразии проявлений. *В психологии развития представлено учение об условиях, закономерностях, механизмах, результатах развития субъективной реальности человека в онтогенезе.* Данная дисциплина, в свою очередь, подготавливает категориальный аппарат для психологии образования человека.

С другой стороны, центральное место психологии развития человека в структуре психолого-педагогической антропологии определяется ее основополагающим характером для профессиональной педагогической деятельности как деятельности по развитию сущностных сил человека. *Знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе относятся к разряду основополагающих в профессии педагога.* По самой сути своей работы педагог имеет дело с человеком развивающимся. В период детства, отрочества, юности (от рождения и до вступления в самостоятельную жизнь) происходят самые существенные изменения с человеком: в основном завершается его физическое развитие, значительный путь проходит становление внутреннего мира, закладываются основы его духовного облика. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях в онтогенезе, можно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, а с определенного момента – *обеспечить условия перехода индивида в режим самообразования и саморазвития.*

Для концептуального обоснования психологии развития человека определяющим моментом выступило современное состояние

отечественной возрастной психологии. К 90-м годам XX в. отечественная возрастная психология достигла в своем развитии этапного рубежа. Общепризнанной теорией психического развития человека, составившей основу педагогической деятельности и практики образования в нашей стране, стала культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и его учеников. Можно утверждать, что *учение Л.С. Выготского о психическом развитии человека составило целую эпоху в психологии и в основном продолжает определять теоретические подходы в психологии развития и возрастной психологии, в педагогической психологии и в практике обучения и воспитания*. Л.С. Выготский заложил основы культурно-исторической теории детского развития, выявил и описал онтологию и специфику этого развития, ввел категориальный ряд, описывающий процесс психического развития, предложил подход к его периодизации.

Согласно Л.С. Выготскому, принципиальная особенность психического развития ребенка заключается в том, что ему недостаточно только врожденных, натуральных форм поведения (как это обстоит у животных). Развитие ребенка происходит в сотрудничестве с взрослыми — *носителями идеальных, культурных форм поведения*. Индивидуальные способности ребенка производны от социальных форм его сотрудничества с взрослыми. Это сотрудничество, опосредованное культурными орудиями и знаками, сначала выступает во внешней форме. Постепенно схемы социального взаимодействия «вращиваются» и превращаются во внутренние формы поведения ребенка. Ребенок становится способным использовать средства (орудия и знаки), освоенные в практике совместной деятельности, для управления собственным поведением; *он овладевает своим поведением, его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным*.

Движущую силу психического развития Л.С. Выготский видел в обучении как специально организованном процессе воздействия взрослого на ребенка. Он указывал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [15, с. 450]. Вместе с тем обучение и развитие — не тождественные процессы: *процесс развития имеет внутренние законы* и представляет собой процесс возникновения новых психологических качеств, которые отсутствовали на более ранних этапах развития ребенка.

В рамках культурно-исторического подхода А.Н. Леонтьевым была разработана общепсихологическая теория деятельности, нашедшая свое приложение в возрастной психологии. На основе деятельностного подхода, с использованием категории «ведущий вид деятельности», Д.Б. Эльконин разработал теорию и периодизацию психического развития в детском возрасте [97]. В культурно-исторической традиции были развернуты исследования развивающего обучения Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым [20–22; 97].

В настоящее время возрастные психологи столкнулись с необходимостью разработки принципиально новых подходов к проблеме психического развития человека, с введением новых научных предметов, онтологий, объяснительных схем, категорий, с разработкой теорий, объясняющих новые реалии развития подрастающих поколений. Формула — «усвоение общественно-исторического опыта как форма психического развития» — оказалась предельно общей, не объясняющей сущностных сторон развития человека. Обозначилась потребность категориального определения принципа развития в психологии.

Культурно-историческая теория развития подвергается критике. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов отмечают, что в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского внутренний мир человека формируется путем интериоризации инструментально-смыслового содержания культуры, что культура как бы заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные (наличные, сложившиеся, обыденные и др.) психологические структуры. Авторы пишут, что при трактовке процесса развития как присвоения или усвоения человеческого опыта «практически не остается места для саморазвития, самостроительства, самоопределения личности и проявления какой бы то ни было ее автономии, для подлинной активности сознания» [29, с. 21].

В.Т. Кудрявцев указывает, что и само понятие культуры должно быть пересмотрено в психологии. Он пишет: «Взгляд на культуру как на совокупность эталонизированных конструктов социального опыта, так или иначе задающих пределы индивидуального развития, воспроизводит преформистски-натуралистический стиль мышления и потому не отвечает духу современного гуманитарного познания. На смену ему должно прийти собственно гуманитарное понимание культуры как Универсума творческих способностей человека, который составляет пространство развивающего общения субъектов разного масштаба и уровня» [39, с. 60].

В приведенных цитатах авторитетных представителей научной школы Л.С. Выготского дана, на наш взгляд, совершенно четкая и

точная характеристика культурно-исторической концепции в ее глубоко деятельностной проекции. Культурно-исторический подход в его традиционном варианте — это теория воспроизводства исторически зафиксированного опыта. Ведущая роль во взаимодействии ребенка и взрослого в ней отводится взрослому: взрослый управляет, руководит воспроизводящей (игровой, учебной и т.п.) деятельностью ребенка, а ребенок принимает задачи, следует указаниям, исполняет его предписания. Так понимаемое и организуемое обучение (образование), взаимодействие ребенка и взрослого не объясняет механизмов возникновения нового опыта, становления творческих возможностей ребенка, его развития и саморазвития. *Необходимо дальнейшее развитие культурно-исторической теории, понятийное определение развивающих потенций сотрудничества взрослого и ребенка на этапах онтогенеза.*

В современной отечественной психологии развития предложен ряд перспективных подходов к объяснению закономерностей онтогенеза человека. Психолого-педагогическая антропология строится на достижениях культурно-исторической школы в отечественной психологии, но в ней представлен оригинальный подход к построению общей теории психического развития.

Предварительно необходимо сделать различие *генетической, возрастной психологии и психологии развития человека*. Генетическая психология изучает закономерности возникновения и становления психических функций. Примерами генетической психологии могут служить исследования Ж. Пиаже становления и развития интеллекта в онтогенезе, изучение механизмов происхождения начальных форм мышления А. Валлона.

Возрастная психология исследует детский период жизни человека, описывает условия и закономерности развития психики ребенка, подростка, юноши. Психология развития человека исследует закономерности становления и развития человека в интервале его жизни, механизмы и движущие силы перехода с одного этапа развития на другой.

Именно в возрастной и генетической психологии наиболее отчетливо проявились основные методологические установки в анализе феномена человека: натурализм, социоморфизм, гносеологизм, культурализм. Объяснение процесса и результатов развития психологии человека искали в опоре на законы развития природы, общества, познания, в культуре и истории общества, в целом — человечества. Все эти линии в той или иной мере были присущи отечественной возрастной психологии. В настоящее время в «чистом виде» они встречаются редко, чаще всего они эклектически соединяются.

5.1.2. Основные методологические установки в психологии развития

При представлении и обосновании предметной области психолого-педагогической антропологии обязательным является теоретико-методологическое обоснование материала, построение типологий и объяснительных схем, логически выверенное определение понятий, т.е. следование общенаучной, методологической культуре оформления теоретического текста. Первый шаг в такой работе — описание существующих методологических установок в психологии. В качестве основных методологических установок в психологии — и в первую очередь в психологии развития — выделяются *натурализм, социоморфизм, гносеологизм, культурализм, теологизм.*

Натурализм. Первая из таких установок — натурализм, понятийный строй которого задается соотношением «человек — природа». В философии натурализм определяется как система взглядов на мир, согласно которым сама природа выступает единым, универсальным принципом объяснения всего сущего.

В соответствии с этим принципом, исходным основанием в понимании и объяснении *происхождения* любых психических явлений служит концепция *наследственности*. Здесь становление психических функций, способностей человека, форм его поведения рассматривается как разворачивание во времени и воплощение в телесных структурах некоторой предсуществующей биогенетической программы. Теоретической схемой, описывающей процессы развития в натуралистских концепциях, является «*организм — среда*», а носителем этих процессов — человек как только *природный индивид*.

Признавая существенное влияние окружающей среды на развитие психических структур, натурализм решающее значение придает наследственным механизмам, врожденным задаткам, телесной организации — генетической программе в целом. Среда, в силу своей чуждости организму, представляет собой хотя и важное, но лишь внешнее обстоятельство в прижизненном становлении психики. Она содержательно не определяет процесс развития, а только модифицирует его в рамках приспособления природного индивида к условиям своего существования.

При этом считается, что основные закономерности и механизмы такого приспособления при переходе от животного способа жизни к человеческому принципиально не меняются, они имеют лишь видовую специфику. Просто человек существует не только в природной, но одновременно и в социальной среде, вынужден приспособливаться и ассимилировать более масштабные условия существования:

язык, социальные институты, структуры деятельности. Конечно, процессы и механизмы приспособления в этом случае имеют более сложную и специфичную организацию, но по сути они такие же, как и у других живых существ. При натуралистском подходе психика человека имеет двойную одновременно действующую *причинную детерминацию*: в своих качествах и проявлениях она есть результат организменных, биогенетических преобразований, а в своих функциях есть следствие приспособления индивида к природной и социальной среде.

Натуралистская парадигма в психологии и педагогике развития сказывается весьма специфическим образом. Развитие здесь понимается только как спонтанный, естественно-природный процесс. Смена периодов, стадий развития, последовательность появления психических функций и психологических структур, уровень, которого они достигают в ходе развития, рассматриваются как следствие биогенетических сдвигов. В данной парадигме развитие — это прежде всего *созревание* и *рост* (взросление), происходящие под воздействием двух факторов: наследственности и среды. Натурализм в психологии задает границы и методологические основания для теорий свободного воспитания и требует тонких технологий *невмешательства* в процессы психического созревания средствами педагогики.

Социоморфизм. Вторая установка (наиболее характерная для советской психологии) — это *социоморфизм*, категориальной рамкой которого является соотношение «человек — общество». Здесь человек рассматривается прежде всего как *социальный индивид*; его сущность — не в природе и не в нем самом, а в обществе. В противоположность натуралистским представлениям в социоморфизме природные, органические особенности индивида выступают лишь предпосылками (не источниками и не причинами) развития. В самих этих предпосылках нет ни механизмов, ни движущих сил развития — последние уже опредмечены, воплощены в противостоящем индивиду социальном опыте, в системе сложившихся деятельностей, в самой структуре социальной материи; только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится человеком. Широко известен тезис К. Маркса о том, что сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду; в своей действительности она есть совокупность (ансамбль) общественных отношений. Здесь само устройство общества есть источник, основа и объяснительный принцип происхождения и строения человеческой психики.

Крайним выражением социоморфизма в понимании психологических особенностей человека является представление о том, что

родившийся индивид — это *tabula rasa*, на которой социум «пишет» нужные и полезные для общества психологические свойства и способности человека. Эти свойства и способности в социальном поведении обнаруживают себя как множество социальных функций и ролей человека, который, в свою очередь, оказывается полностью и без остатка сведенным к статусу социального индивида как результата социализации природного индивида.

Более мягким вариантом социоморфизма в психологии является положение о ведущей, главной роли в становлении психики индивида разных видов предметной деятельности, осваивая (распредмечивая) которые он становится способен к нормальному функционированию в социуме. Правда, конкретные, реальные механизмы превращения внешних социальных воздействий во внутренние, субъективные явления и процессы, по сути, никогда не раскрывались и до сих пор не раскрыты. А потому остается неясным, каким образом в условиях вроде бы одной и той же социальной среды формируются индивиды, различающиеся по своему психологическому складу, и в то же время люди одного душевного типа, общих интересов и ценностей вырастают в совершенно непохожих социальных обстоятельствах. Убедительных ответов на эти вопросы в рамках рассматриваемой парадигмы получить не удается.

Основные процессы развития в парадигме социоморфизма имеют *целевую детерминацию* и описываются теоретической схемой «*индивид — социальная структура*». Общий смысл развития в данной парадигме — это *социализация индивида, формирование внутреннего мира человека по определенной, социально заданной норме, образцу или мерке*. Индивид лишь овладевает, присваивает вне его лежащую «общественную природу», свои сущностные силы, которые уже опредмечены в социальном устройстве мира.

В полном соответствии с этой философской традицией, которая еще совсем недавно являлась господствующей, государственной идеологией, находится и традиционная психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает эту идеологию необходимой технологией социализации индивида, присвоения им социального опыта (в форме организованного и управляемого учебно-воспитательного процесса). Такая практика и выступает: в педагогике — в облике формирования, в психологии — в облике интериоризации (усвоения) всех видов и способов деятельности индивида, его активности, поведения, потребностей, отношений и склонностей.

Известно, что крайности сходятся. Натурализм и социоморфизм в психологии, несмотря на свои кажущиеся принципиальные различия, совпадают в одном, но главном — *они находятся полностью и*

без остатка в пределах естественнонаучного, материалистического мировоззрения. Спор между двумя парадигмальными установками о сущности и механизмах развития человеческой психики старый и, по сути, неразрешимый. Ведь их противопоставленность друг другу — сугубо формальная (одна программа внутренняя, другая — внешняя), и различаются они лишь по «материи» психического.

Гносеологизм. Внутри естественнонаучного подхода к изучению природы психических явлений необходимо выделить и такую частную, но чрезвычайно важную для всякой науки парадигмальную установку, как *гносеологизм*, которая полагает, что познавательное отношение человека к миру является исходным и фундаментальным, определяющим или обеспечивающим любые другие его отношения. Когнитивная точка зрения на проблемы возникновения новых психических форм, структур и способностей человека базируется на классической методологической схеме рационализма Нового Времени «S — O», на схеме взаимодействий субъекта и объекта, результатом которых оказывается та или иная система их взаимоотношений.

Психология развития в данной парадигме редуцирована до познавательного развития, до возникновения и становления когнитивных структур, механизмов, стилей, обеспечивающих расширяющееся взаимодействие познающего субъекта и познаваемого объекта. При этом конечные причины становления познавательных структур находятся вне собственно психологии человека.

По мысли известного детского психолога Ж. Пиаже, причины развития психологических структур необходимо искать в конечном счете либо в биологии, либо в логике. Свою теорию интеллектуального развития детей он как раз и строит по схеме «S — O», однако факты, получаемые в рамках данной теории, интерпретируются уже в схеме «*организм — среда*», где гармония и соответствие между интеллектуальными структурами и структурами объекта обеспечиваются процессами *ассимиляции* и *аккомодации* (главными процессами в натуралистской парадигме). Интеллект, по Ж. Пиаже, — это фундаментальный механизм уравнивания, гармонизации, адаптации индивида к объективным условиям природной и общественной среды.

Мыслительные (и другие психологические) структуры возникают (складываются) и совершенствуются сами по себе, в процессах жизнедеятельности индивида, которые детерминированы врожденной *познавательной установкой* (реакцией на новизну, любопытством, любознательностью, жадной жаждой знаний), вне зависимости от условий его обучения и воспитания. Психологические процессы изначально изоморфны либо структуре натурального объекта, либо

определенной логической схеме. Основные положения когнитивной теории многократно иллюстрировались на огромном эмпирическом материале.

Базовые процессы развития в парадигме гносеологизма — *взаимодействие и отражение*; в расширяющемся взаимодействии субъекта и объекта отражается структура последнего, а в соответствии с ней складывается новое и совершенствуется уже возникшее в психологическом строе индивида. Объект не причина психологической структуры и не ее следствие; они изоморфны (взаимооднозначно отражают друг друга) и параллельны.

Культурализм. Наиболее кардинальной альтернативой выше обозначенным парадигмальным установкам (прежде всего натурализму и социоморфизму) в психологии выступило направление, центральным пунктом которого является отказ от индивидуальных представлений о человеке, от редукции всей полноты человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в своей отдельности; здесь главным образом обсуждаются *механизмы преобразования культуры в мир личности* и порождения в процессе развития личности мира (форм) культуры. По этому центральному пункту данное направление целесообразно выделить в особую парадигму — *культурализм*, понятийный строй которого задается соотношением «человек — культура».

Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики и ее развитие состоит в принципиальном преодолении базовых схем выше обозначенных парадигм: *не существует прямого и непосредственного соотношения «человек — природа», «человек — общество»*. Во-первых, *и природа, и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека*, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни ее мира; они всегда имеют *ценностную валентность* и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные *канонические формы культуры*; а во-вторых, даже с этими формами невозможна непосредственная встреча, невозможна прямая их интериоризация.

Чтобы они раскрылись в своем истинном содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим *посредник*, тот или иной тип медиатора, в качестве которого может выступить знак, слово, символ, миф и др. Именно через них происходит кардинальное преобразование так называемых натуральных (наличных, реальных) психических (шире — соматоорганических) форм в идеальные (культурные, высшие), собственно человеческие способности.

Таким образом, базовой объяснительной схемой в данной парадигме является соотношение «личность — канон», в котором делается попытка преодолеть разрыв и противопоставление внешнего — внутреннего, объективного — субъективного, биологического — социального, идеального — материального, интериоризации — экстериоризации и пр., столь характерных для парадигм классической психологии. Развитие в культурализме — это многообразие форм знаково-символического *опосредствования*, «окультуривание природы».

В философско-психологической литературе культуральной ориентации личностное начало человека связывают прежде всего с творчески-созидательным характером его жизнедеятельности. Поэтому бесплоден узкопсихологический взгляд на человека, при котором он предстает как отдельность со своими индивидуально-своеобразными свойствами и качествами, как совокупность множества психологических способностей и механизмов. В действительности же человек имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он обретает свой подлинный облик *как личность* и собственно человеческое измерение.

Личностное начало встраивается в царство природного и социального мира как транссубъективное, как производное от исторического взаимодействия и суммирования деятельностей бесчисленных исторических субъектов; оно представляет собой в высшей степени сложную совокупность общественно-исторических норм и ценностей человеческого общежития, фиксированных в живых образах культуры — в произведениях, традициях, ритуалах, обычаях. Именно с культивированием личностного начала связано само творение и возрастание качества жизни. Личностное бытие представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам совокупной человеческой культуры; переживание нравственных норм общежития как внутреннего «категорического императива»; усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных.

При всей убедительности и притягательности методологии культурализма в психологических исследованиях, *одним из трудных вопросов остается проблема оснований для ориентации человека в многообразии и иерархии культурных ценностей.*

Теологизм. Особая парадигмальной установке в психологии человека — *теологизм*, понятийный строй которого раскрывается в соотношении «человек — Божество». Религиозная точка зрения — это целостный взгляд на человека во всей его тотальности; это одновременное видение человека в его происхождении (как?), сущности (что?), бытии (кто?) и назначении (зачем? во имя чего?). Данная характеристика может быть распространена фактически на все ми-

ровые религии; относительно религиозной все другие точки зрения на человека (научная, этическая, эстетическая и др.) имеют *частичный*, периферийный характер.

Для религиозного сознания жизнь человека только тогда *есть*, тогда *действительна* и обретает свой подлинный *смысл*, когда она устремлена к Высшему, Абсолютному, Иному бытию, нежели то, которое открывается человеку в его непосредственном существовании; когда его конкретная жизнь приводится в связь (лат. *religio*) с этим Высшим, осмысливается как служение Ему или как осуществление Его в мире.

Подобное стремление человека предполагает наличие в нем особого начала — не сводимого ни к природному, ни к общественному; не объяснимого ни наследственностью, ни влиянием окружающей — сколь угодно культурной — среды. *Это начало — духовное, и оно составляет основу бытия человека во всех его измерениях; во всем, что в человеке (и с ним самим) свершается в пределах его индивидуальной жизни.* Именно *религиозный человек* впервые оказывается подлинным распорядителем (субъектом) своих душевных сил и автором собственной земной жизни, смысл которой раскрывается ему в его взаимоотношениях с Божеством.

При всей познавательной значимости учений о человеке в разных религиозных системах мы остановимся здесь только на христианской, и прежде всего православной, точке зрения. Так, в основе *христианской антропологии* — как ее центральная идея — лежит учение об образе Божием в человеке. Кстати, в этом учении не существует «проблемы происхождения» человека (и всего человеческого в нем), а есть *тайна творения* его по образу и подобию Божества. Именно благодаря тому, что человек есть образ и подобие Божие (образ человеку дан, а подобие задано в его свободе и составляет жизненную задачу самого человека), он способен познавать вечное, бесконечное, непреходящее, духовное и отождествлять себя с ним, воплощать в себе.

Теологическая парадигма принципиально отлична от всех предшествующих прежде всего тем, что «предметом» ее рассмотрения является весь человек, во всей полноте его бытия; нет ничего в человеческой реальности, на всех ее уровнях, что не подлежало бы религиозному осмыслению. Казалось бы, именно данная парадигма в наибольшей степени способна служить подлинным источником в построении концептуальных основ психологии человека, так как она дает фундаментальные ответы на вопросы о происхождении, сущности, назначении человека, о чем или умалчивается, или невинно говорится в других парадигмальных системах.

И все-таки теология как *учение о Божестве* (именно как учение, а не сама практика веры) в меньшей степени, а иногда и неопределенно говорит о *реальном* (а не только о должном или желаемом) *человеке* во всей полноте уже случившейся и еще только предстоящей истории его бытия в мире. Целый ряд вопросов о свободе человека, о его самости (субъектности), о его становлении в меру личностного достоинства для встречи с Богом; вопрос об истории (биографии) этого становления, если оно в принципе действительно, остается открытым. Как это возможно? Какова та инстанция в человеке, которая ответственна за эту встречу и достойна ее? Как возможна психология подлинно религиозного, открытого Божеству человека (а не только имеющего те или иные представления о Нем)?

Неполнота, а иногда и неадекватность ответов на эти вопросы позволяет нам включить и теологическую парадигму в общий состав с другими, рассмотренными выше, также частично отвечающими на главные вопросы о становлении «собственно человеческого в человеке» как в фило-, так и в онтогенезе. Рассмотрим соотношение всех парадигм и их возможные взаимопересечения на рис. 1.

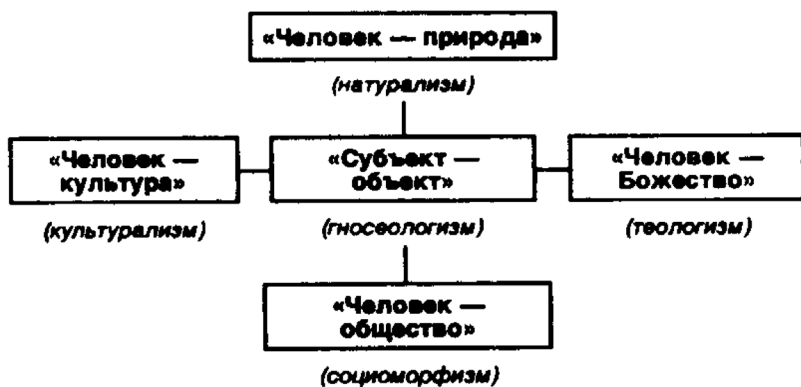


Рис. 1. Соотношение парадигм в психологии развития

Представленная схема — это упорядоченная совокупность парадигмальных оснований, к которым тяготеют наши представления о сущности человека, а соответственно — о природе психического и его развитии. Внимательный взгляд на традиционные психологические учения без труда обнаружит их принадлежность (в большей или меньшей степени) к вышеобозначенным основаниям.

Однако ни одна из рассматриваемых парадигм в отдельности, ни они вместе, ни их многообразные сочетания ничего принципиально не меняют «в плоскости наших представлений о...». А это именно *пло-*

скость представлений о сущности, о развитии, о его предпосылках и условиях и многом другом. Добавление каждый раз еще одной грани, еще одной ипостаси человеческой реальности, например к природной еще и культурной, социальной, духовной, ничего не меняет по сути. Простое указание, что у человека есть еще это и это измерение, ничего не проясняет в вопросе: а как такое возможно? Ответ на этот вопрос возможен в рамках антропологической теории развития человека.

5.2. Антропологическая теория развития человека

5.2.1. Со-бытийная общность как объект и источник развития субъективности

Исходным моментом на пути создания антропологической теории образования и антропо-практики как его концентрированного выражения выступает анализ вопроса о формах социальных объединений в образовании, принципах их организации, динамике их развития. Смысл этого вопроса состоит в признании *онтологического, сущностного статуса связей и отношений между людьми*, без которых немислимо никакое общество и, соответственно, само субъектное бытие человека.

Попытки построить развернутую теорию развития путем механического соединения уже изученных и описанных сторон психического оказываются методологически обреченными. Сколько угодно большая сумма позитивных знаний об отдельных линиях развития не обладает объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходном целостном объекте развития. Именно поэтому *необходимо создание общей теории общего хода развития в онтогенезе, в которой определен не только его объект (что развивается?), но задействованы и все остальные категории принципа развития: предпосылки, условия, механизмы, формы, результаты* и др. Осознание необходимости построения общей теории психического развития в онтогенезе как основы проектирования единой системы общественного воспитания подрастающих поколений выступило закономерным итогом исторического развития детской и возрастной психологии. Однако для решения столь масштабной задачи совершенно недостаточно любого множества частных теорий развития отдельных свойств и структур психического (познавательного развития, личностного развития и др.).

Необходима особая методологическая работа: следует совершить своеобразную рефлексивную остановку в исследовательском

поиске и теоретическом анализе его результатов; под определенным углом зрения рассмотреть и осмыслить уже сделанное: выявить перспективные тенденции, фундаментальные подходы, по-новому увидеть существующую фактологию, чтобы из этого материала начинать строить психологию развития как теорию и практику становления сущностных сил человека во всем интервале его жизни.

Наш подход основан на антропологическом принципе. Объяснение психологического развития строится не по модели природы или общества, а на основе представления сущности человека. Сущность человека раскрывается в его совместности (в общении и взаимодействии с другими), в деятельностином способе бытия, в сознательном характере жизнедеятельности. Изложенная выше онтология человека должна быть положена в основу теории развития ребенка в онтогенезе.

В основу построения общей теории развития субъективности положены идеи и представления, развиваемые В.И. Слободчиковым [71–73]. Достоинство его подхода мы видим в том, что в нем полно представлен набор категорий, описывающих процесс развития субъективной реальности, предложена интегральная периодизация развития на весь период жизни человека, намечены линии описания психологии развития на основных ступенях онтогенеза и механизмы смены стадий и этапов развития.

Развитие человека происходит в сообществе других людей: *взрослый составляют онтологическое основание развития ребенка*. Ребенок живет и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер реальных связей с другими людьми, динамика их преобразования в систему предметных отношений образует подлинную *ситуацию развития*.

Взрослый для ребенка не просто одно из условий его развития, наряду со многими другими, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека. «Эту уникальную, внутренне противоречивую живую общность двух людей, — пишет В.И. Слободчиков, — мы обозначаем как со-бытие. Оно и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности» [71, с. 39].

Определение *со-бытия как объекта (источника, ситуации) развития* фиксирует онтологические условия бытия человека — обще-

ственный характер его жизнедеятельности. Со-бытие — абстракция, схватывающая далее неразложимое генетически исходное отношение процесса становления и развития человека в многообразии его сущностных способностей.

С психолого-педагогической точки зрения субъективная реальность есть интегративная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своей онтогенетической развертке открывается как становящаяся иерархия способов самоопределения человека в мире и в самом себе. Однако, самоопределение человека в мире невозможно вне сообщества людей. Человек нигде и никогда не существует до и вне его связей с другими. Общность — фундаментальное *онтологическое основание* принципиальной возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека. Соответственно, сам ход развития в онтогенезе, в таком случае, состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности (единства, со-бытия) детей и взрослых другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

5.2.2. Категориальный строй антропологической теории развития

В основу построения теории общего хода развития человека — как субъекта собственной жизни — были положены две *предельные категории: субъективная реальность и со-бытийная общность*, одновременно схватывающие разные стороны этого развития. С генетической точки зрения, чтобы понять, что это такое, необходимо объяснить и показать ход его становления, ответить на главные вопросы: *«Из чего и как это нечто становится?»* Поиск ответов именно на эти вопросы определяют постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: *«Что развивается? Что является объектом развития?»*.

Непосредственно с этим — центральным вопросом связаны и другие — более конкретные: *«Из чего развивается (предпосылки и условия)? Что преобразуется в развитии (структура объекта)? Как осуществляется развитие (исходные противоречия, механизмы и движущие силы)? Куда и во что нечто развивается (направление, формы и результаты развития)?»* Все перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующем их содержательном раскрытии позволяют достаточно полно воспроизвести ход развития исследуемого объекта, а значит познать (понять) его природу.

Первый шаг в поиске достаточно содержательных и адекватных ответов на эти вопросы — определение *исходной ситуации*, пространства развития, того *источника*, отправляясь от которого возможно выстроить и то, *что* развивается, и проследить, *как* осуществляется это развитие. Действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности есть *со-бытие*.

Изначально процесс становления субъективности осуществляется в общественно заданных видах образовательных процессов, или — в общественно заданном *способе образования человека* (обретения им образа человеческого), становления его культурно-историческим субъектом; причем, само развитие и *не тождественно* образованию, и *не параллельно* ему. Тот или иной тип образования оказывается *формой*, в которой осуществляется и *результатируется* процесс развития, он же задает и общее *направление* самому этому процессу.

В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности: в сторону образования *само-деятельного, само-сознающего, само-устраемленного* (предельно индивидуализированного) существа, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность с ребенком.

Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии с другими — *как взрослый*.

В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать — *предельной неопределенностью*, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей. Во встрече пластичной органичности и действенной программы в со-бытии одного человека с другими и происходит *обретение индивидуальных способностей* (как содержаний индивидуальной психики) и сменяющихся форм общности.

Структура любого человеческого объединения может быть описана через понятия *связи и отношения*. Понятие «отношение»

возникает как результат соотнесения двух субъектов по выбранному (или заданному) единому для них основанию. В свою очередь, связь — это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть *причина* изменений других; связь — это взаимозависимость явлений, неразличимых в пределах самой связи. В развивающихся социальных объединениях происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга.

Движущую силу процесса развития субъективной реальности составляют процессы *обособления — отождествления*. Обособление фиксирует процесс отделения ребенка от взрослого, при котором происходит преобразование связей в отношения, становление и развитие органов субъективности, внутреннего мира ребенка. В процессе отождествления происходит порождение новых связей, обеспечивающих новую форму единства ребенка и взрослого и тем самым приобщение его к общечеловеческим формам культуры. «Единство и противоположность обособления и отождествления, — пишет В.И. Слободчиков, — и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности, есть общий механизм этого развития. Выработка новых средств в одном процессе становится предпосылкой разворачивания другого, и наоборот; важно, что пока свершается развитие, исходное противоречие не может разрешиться конечным образом» [71, с. 40].

Конкретными механизмами развития являются процессы *подражания и рефлексии*. Подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия в общем для ребенка и взрослого содержании. Посредством подражания ребенок осваивает культурные образцы и нормы поведения и деятельности. Посредством рефлексии ребенок превращает общее содержание в индивидуальную способность. «Сопряженная работа двух механизмов приводит к тому, что результаты подражания — как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к со-бытию) — рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни» [71, с. 42].

Направление развития задается таким вектором его индивидуального развития человека, как *универсальность* его бытия. В онтогенезе человек проходит следующие ступени развития: оживления (телесность), одушевления (субъектность), персонализации (личность), индивидуализации (индивидуальность) к универсальности (универсум). На каждой из этих ступеней развитие результируется в наборе способностей как функциональных органов субъективности.

5.3. Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе

5.3.1. Саморазвитие — принцип периодизации развития субъективной реальности

Периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе строится в соответствии с изложенными теоретическими представлениями. С точки зрения такого понимания источников психического развития, его нормативная периодизация должна представлять собой разноуровневую матрицу — своеобразную *карту человеческих общностей*, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических функций. Интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе строилась В.И. Слободчиковым в опоре на научные представления о нормальном развитии, оформившиеся в мировой психологии.

Первое представление было сформулировано Э. Эриксоном: схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; *периодизация — это эпигенетический ансамбль*, в котором одновременно со-присутствуют все возраста [98]. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно. Так, складывающееся в детстве базисное доверие, открытость миру, самостоятельность, инициативность и все прочие основные направления развития заново подтверждается при освоении человеком каждой следующей новой общности и новой деятельности.

Следующее представление основано на утверждении, что *последовательность возрастов и порядок их смены не есть непреложный закон развития каждого человека*. Во-первых, в любой точке развития существует возможность выхода на плато обыденного функционирования (остановки в развитии) и даже возрастного регресса. Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности для *трансцендирования собственного возраста*, выхода за его границы. В-третьих, схему периодизации развития можно полагать в качестве *нормативной схемы* при содержательно-психологическом понимании *нормы развития*.

Понятие «норма» определяется не как характеристика средне-статистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как *указание на высшие возможности достижений для данного возраста*. Поэтому, чем выше мы восходим по лестнице возрастов,

тем реже мы имеем возможность непосредственной встречи в реальной жизни заданных возрастных характеристик.

Интегральная периодизация развития субъективной реальности описывает только тот вектор развития, который направлен на *саморазвитие* человека, то есть на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие понимается как сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности самого себя, свою субъектность. Саморазвитие — это принцип периодизации развития субъективной реальности, адекватный базовым ценностям европейской культуры.

Подчеркнем, что даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор становления личностного способа бытия. Поэтому нормативной рассматриваемая схема периодизации является лишь для тех, кто полагает нормой саму *ценность саморазвития*.

5.3.2. Ступени развития как культурогенез человеческих общностей

В схеме периодизации обозначены базисные общности или ступени развития человека как субъекта собственного развития. Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризующую содержанием этой деятельности, ее предметом. Характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров и определяет форму совместности, характерную для данной общности. Приведем краткое описание содержания, формы и типа партнерства на ступенях онтогенеза.

На *первой ступени* (от рождения до 1 года) ребенок вместе с *родным* взрослым (биологической матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить общение, сначала не опосредствованное культурными орудиями, предметами, знаками. Эта уникальная, в силу своей непосредственности, общность, выстраиваемая в живой телесности партнеров общения, названа ступенью *оживления* не только в честь знаменитого «комплекса оживления» — главного эмоционального центра этой ступени.

Эпохальным культурным событием этой ступени развития субъектности является то, что *ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность*, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жиз-

ни семьи. Кардинальное приобретение данной ступени — это *подлинный синтез человеческого тела*, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.

На *второй ступени* (от 1,5 лет до 6,5 лет) ребенок вместе с *близким* взрослым осваивает предметно-опосредствованные формы общения и в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером, и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два эпохальных события стоят в начале новой ступени развития — *прямохождение и речь* — как способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Эта ступень интенсивного овладения культурными навыками и способностями названа ступенью *одушевления* для того, чтобы подчеркнуть, что *именно здесь ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость, осознает себя субъектом собственных хотений и умений*.

На *третьей ступени* (от 7,5 лет до 17 лет) партнером растущего человека становится *общественный* взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник, позднее — эксперт, консультант, профессор — как подлинный профессионал в своем деле. Вместе с персонифицированным общественным взрослым отроки, подростки и юноши осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия — в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени *человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии*, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самоидентичности внутри совместного бытия с другими людьми. Имя этой ступени — *персонализация*.

На *четвертой ступени* (от 18 лет до 40 лет) партнером молодого человека становится (в пределе) *человечество*, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. *Индивидуализация общественных идеалов и ценностей по мерке личностной позиции человека* составляют суть данной ступени развития субъекта общественных (не узко социальных) отношений. Эта ступень, поэтому и названа ступенью *индивидуализации*.

В названии и основных характеристиках последней, *пятой ступени* (от 45 лет до старости) наблюдается редкое согласие между всеми психологами, допускающими существование высших уровней духовного развития не имея «статистически надежных» свидетельств их существования. *Универсализация*, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно *вход*

в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального Со-бытия — той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, — является *Богочеловечество*. Формулой субъективного проживания своей причастности к универсальному со-бытию являются слова апостола Павла: «И уже не я живу, но живет во мне Христос!» (Гал. 2,20).

В реальной жизненной ситуации развития все формы человеческих общностей присутствуют одновременно, но в повседневности событий одновременно переживается далеко не всеми, а лишь теми, кто достиг последней ступени развития и практикует высшую форму человеческой общности — *универсальное со-бытие*. Присутствие высшего, предельно развитого в исходном, нерасчлененном и объясняет тот факт, что внутри более простой формы общности могут вызревать способности к освоению и созданию другой, более сложной общности.

5.3.3. Возрастные кризисы общего психического развития

Возрастная периодизация представляет собой закономерную смену стадий, периодов, ступеней развития. Собственно, эти интервалы жизненного пути, как правило, и именуются возрастами. В свою очередь, *тот интервал, который отделяет одну стадию (или период) от другой и обозначается как переходный, переломный, кризисный*. Выделяются они как наиболее типичные для данного этапа развития и обосновываются как закономерно возникающие в ходе поступательного нормального развития. В рамках интегральной периодизации общего психического развития выделяются два типа возрастных кризисов: *кризисы рождения* — переход на новую ступень развития, в новую форму жизни (в новую общность) и *кризисы развития* — освоение (субъективация) уже сложившейся общности.

Вхождение в новую общность сопровождается сдвигом, качественным преобразованием системы отношений человека с миром (с другими, с самим собой), в рамках которой протекал предыдущий этап его развития. Поэтому период вхождения в новую общность и назван «*кризисом рождения*».

Кризисы рождения обусловлены внутренней логикой развития самого субъекта человеческих отношений, принципиальной *сменой режима индивидуальной жизни*. Напомним, что человеческая общность, внутри которой живет индивид, рассматривается как про-

странство становления определенной индивидуальной способности. Вызревание новой способности делает человека потенциально способным к изменению сложившейся формы совместности, к вхождению в новую общность.

Противоречие между наличной, сложившейся формой совместного бытия и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса (*«так, по-старому, жить нельзя»*), когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, о чем. *Кризис рожденной — это всегда кризис самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм со-бытийности*. Позитивное разрешение подобного кризиса всегда связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизни и деятельности субъектов со-бытия. При отсутствии новых форм со-бытия встает задача их целевого проектирования и культивирования.

В построении новой общности выделяются *две фазы*. На первой человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит принять в общность другого во всей его индивидуальности, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап принятия партнерами друг друга и новых обстоятельств их встречи назван *стадией принятия*.

К концу стадии принятия индивид осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнера вступить в этот новый тип общности. Так, например, когда ребенок становится достаточно инициативным в поддержании и построении общности, когда его самостоятельность по построению совместного действия становится вполне очевидной, ответные действия взрослого оказываются все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. Взрослый начинает работать «на разрыв» этого, уже сложившегося типа совместности, ставя задачи «на вырост», из будущего, которое актуально присутствует в каждой общности, но еще не явлено ребенку.

В существующую общность взрослый «вбрасывает» ожидания и содержания более развитой ступени совместности. Принимая эти ожидания и реализуя их в совместной деятельности с взрослым, ребенок во всей полноте открывает для себя принципиально *новую предметность*, которая пока еще и неподвластна его самостоятель-

ной, отдельной деятельности. *Кризис развития со-бытийной общности*, таким образом, *обнаруживается как разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания («хочу быть, как ты, и — не могу стать, как ты!»).*

Если на стадии принятия усилия ребенка и взрослого были согласованно направлены на общее дело — на созидание новой общности, то в момент кризиса образуется зазор, разрыв и разнонаправленность инициатив партнеров. Усилия взрослого направлены на смещение действенной основы общности на полюс ребенка, на выявление и фиксацию перед ним того «приращения» совместной жизни, которое может внести в нее только он сам, *овладевающий собственной самостью*. Иными словами, в кризисах развития взрослый ориентирует ребенка на *поиск новых способов самоопределения*; на освоение нового слоя своей самости (как новой для него предметности) и соответственно, нового «оспособления», приводящего в соответствие его «хотения и умение».

И хотя усилия ребенка все также направлены на продолжение совместного status quo, однако незаметно для себя и в этом смысле — свободно, он восстанавливает и осуществляет прежнюю систему отношений на новой предметности — им самим для себя открытой. Именно с восстановления совместности на новой, ребенком принятой предметности начинается посткризисная стадия развития общности — *стадия освоения* субъектом собственной отдельности и единичной самости внутри данной общности. *Само-бытное* проживание данной стадии, исчерпание ее даров и обращение их в новые свои потенции — есть предпосылка и основа перехода на более высокий уровень развития собственной субъектности, но теперь уже в другом пространстве, в новой форме со-бытийной общности.

В интегральной периодизации общего психического развития кризисы рождения каждый раз открывают новую ступень развития — оживления, одушевления, персонализации, индивидуализации, универсализации. *Образовательное значение имеют кризисы рождения, открывающие ступени персонализации и индивидуализации, соотносимые с поступлением ребенка в школу и началом профессионального образования*. На ступень персонализации приходится отроческая, подростковая, юношеская ступени образования.

Важное достоинство теоретических исследований В.И. Слободчикова — четкое прописывание двух сопряженных рядов событий: *процесса развития* (развитие как процесс) и *деятельности развивания* (развитие как деятельность). Развитие в данной теории предстает не как натуральный ряд, не как данность, а как созидательный процесс, как заданность. Ход и результаты развития определяются характером

общностей, через которые проходит индивид. Вне деятельности развития, имеющего свой категориальный ряд, невозможен процесс развития. Иначе говоря, излагаемая психологическая теория внутри себя содержит необходимость *педагогического подхода*, т.е. предполагает проектирование образовательного процесса и выступает его теоретико-психологической основой. Этим она ценна в плане психологической основы педагогической деятельности.

Психология развития выступает основой педагогики развития как теоретически обоснованной программы действий педагога на разных возрастных этапах. Педагогу-профессионалу необходимо такое психологическое содержание, которое включало бы в себя описание условий, предпосылок, форм, направлений, противоречий, механизмов процесса психического развития человека. В психологии развития человека содержание педагогической деятельности дается в самом общем виде, указывается его место, позиция в со-бытии. В своей содержательной определенности совместная деятельность ребенка и взрослого будет представлена в психологии образования человека.

5.4. Возрастная норма и возрастнo-нормативные модели развития

5.4.1. Понятие нормы в образовании и развитии

Понятия «*норма развития*» и «*возрастнo-нормативная модель развития*» еще не обрели понятийного статуса в психолого-педагогической науке. Мы полагаем, что содержательное наполнение данных понятий возможно лишь в рамках антропологического подхода в образовании.

Прежде всего, приведем обобщенную *типологию представлений* о нормах развития. Так, принято говорить о *статистических*, массовых нормах (все люди в некотором отношении похожи друг на друга); реже обсуждают *социо-культурные* нормы (только в определенных общностях люди похожи друг на друга и не похожи на представителей других общностей); и практически совсем не рассматривают наиболее важные — *индивидуально-личностные* нормы конкретного человека (в некотором отношении никто ни на кого не похож).

В своей профессиональной деятельности воспитатель, учитель, управленец обязаны не только учитывать и обеспечивать все три типа норм развития, но и точно знать их подлинное содержание. Од-

нако, если в медицине, социальной жизни, в психологии существуют некоторые инструментальные представления о нормах, о критериях патологических отклонений, то в педагогике и образовании в целом такие представления просто отсутствуют.

Обозначим те исходные представления, на основе которых можно приступить к построению требований (норм) к профессиональной педагогической деятельности. Первое, фундаментальное требование относительно развития в образовании: если образование является для общества нормальной, обязательной и социально неопасной практикой, то педагог обязан *знать и владеть нормами своей профессиональной деятельности, т.е. быть профессионалом*. И второе, вытекающее из этого, требование: профессионал обязан *знать условия благоприятные, охраняющие и неблагоприятные, разрушительные для развития всех участников образования*.

Педагогическое понятие «норма развития» — это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. Именно возможностей возраста, а не его достижений, так как новообразования развития (субъектные способности) всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Или более жестко и точно: норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. И задача психолога и педагога — эти соответствующие условия определить и обеспечить.

Основой для построения *нормального* образовательного пространства, в котором возможно становление субъекта собственной жизнедеятельности, должна стать интегральная *периодизация общего психического развития в онтогенезе*, основное содержание которой было изложено выше. В периодизации представлены ступени и периоды развития субъектности человека в интервале его индивидуальной жизни, а также — кризисы переходов (эстафеты) между ними. Именно на основе такой схемы периодизации возможно вполне определенно решать задачи непрерывности между разными ступенями образования (и самообразования) в течение всей жизни.

В психолого-педагогической антропологии понятие «норма развития» является *культурно- и личностно* обусловленным, следовательно, является понятием *аксиологическим* (ценностным), где уже *само развитие полагается как норма*. Поэтому схема периодизации, как уже отмечалось, описывает только тот вектор развития, который направлен на *саморазвитие* человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии.

5.4.2. Понятие возрастно-нормативной модели развития

В философии и методологии модель определяется как искусственный объект (вещественный агрегат или знаковая система), находящийся в содержательном соответствии с исследуемым объектом, способным его замещать на определенных этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информацию, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте. Модель всегда является некоторым конкретным построением, в той или иной степени наглядным, конечным и доступным для обозрения и практического действия.

В отличие от других средств теоретической деятельности, модель — это форма научной абстракции, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Модель — это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера.

Понятие «*возрастно-нормативная модель развития*» — *собственно педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития*. Возрастно-нормативные модели развития должны позволить выстроить *возрастно-ориентированную педагогическую деятельность*, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать.

Построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает *максимальные возможности* развития детей на определенной ступени образования. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики, ориентируются *на максимальные достижения*, строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение».

Другая сторона данной проблемы — невозможность оценить развивающий потенциал инновационных образовательных практик, а также — новых образовательных и учебных программ, так как отсутствуют критерии их оценки. Для того, чтобы эти критерии оценки появились, необходимо определиться с нормативными моделями развития, только тогда возникнет возможность выстраивать обоснованную систему педагогической деятельности и адекватную ей критериальную базу. В этом же ряду находится проблема *диагностики развития*, связанной с практикой отбора детей в специали-

зированные образовательные учреждения, с контролем за ходом и результатами развития детей на разных образовательных ступенях, с выявлением последствий различных видов групповой дифференциации детей в школах.

Знание возрастных нормативов развития необходимо и для управленцев в образовании, для ориентации направлений развития современного педагогического профессионализма, развития образовательных учреждений и соответствующих региональных систем образования. В настоящее время такие ориентиры создаются методическими службами на самых разных основаниях, но только не на целостных возрастных моделях развития субъектности ребенка в образовании.

Имеющиеся прецеденты разработки *обобщенных представлений о развитии*, как правило, отражают логику развития субъективной реальности либо по сущности природы (как созревание), либо по сущности социума (как формирование). Логика развития по сущности человека — логика саморазвития как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни и деятельности — в таких обобщениях, практически отсутствует (в крайнем случае, лишь в виде редукции до ориентировочной основы действий).

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста, того или иного содержания образования, грамотных педагогических действий, необходимо видеть данную ступень образования и данный период развития в рамках целостной психологической и педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста (откуда ребенок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребенку предстоит войти впоследствии).

Как правило, в обобщенных возрастных картинах уровня развития фиксируется группа новообразования — как результат психического развития, однако, нет единодушия в составе и объеме конкретных видов новообразований, характерных для данного возрастного периода. Не менее острым остается вопрос о формах развития, о своеобразном «возрастном портрете» как общем результате этапа развития. Обычно «целостный образ возраста» сводится либо к социобиологическим формам — этапам жизни (детство, юность, зрелость и т.д.), либо к производным от образовательной ступени (дошкольник, младший школьник, старшеклассник и др.), либо и к тому и другому.

Возрастно-нормативная модель развития носит, прежде всего, *регулятивный характер*, она должна отвечать на вопрос — *как и зачем* строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования. В точном соответствии с понятием модели, возраст-но-нормативная модель развития должна представлять собой отображение в общей и наглядно выраженной форме сущность определенной действительности, в данном случае — возрастного развития.

5.4.3. Структура возраст-но-нормативной модели развития

В самом общем виде структура возраст-но-нормативной модели развития включает в себя три базовых компонента: *главные линии развития, ситуации развития, новообразования развития*.

Главные линии развития. В соответствии с антропологическим принципом, процессы развития есть не простое самораскрытие объекта развития, актуализация уже заложенных в нем потенций, а *качественная смена состояний*, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих способов функционирования. Практически все выявленные научной психологией свойства, процессы, структуры находятся в потоке изменений — разной скорости и разного масштаба. При этом в течение одного и того же периода развития некоторые системы и структуры только становятся, другие — совершенствуются, третьи — регрессируют. Именно поэтому важно выделить *инвариант* развития, т.е. те линии, которые удерживают сущность становления и развития субъективной реальности в онтогенезе.

При выделении *главных линий развития человека* в первую очередь необходимо различить *образующие и составляющие* линии развития. *Образующие линии* являются *сквозными* для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока существует развитие. Образующие линии — это все то, что продолжает становиться и развиваться, не имеет окончательного завершения, находится в абсолютном движении становления; меняется лишь доминация линий в ходе развития.

Составляющие линии — это все то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза. Про них можно сказать, что *они имеют свою историю происхождения, но не имеют своей истории развития*. Образующие всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некоторый уровень жизнедея-

тельности многообразные способности как составляющие — как результаты развития на определенном этапе.

В описании линий и результатов развития как состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития человека в образовании необходимо исходить из понимания предельной онтологии человека. Как уже говорилось выше, *общность, сознание, деятельность* в своем единстве составляют онтологические основания человеческого способа бытия в мире. Эти основания взаимополагают друг друга, они не сводимы и не выводимы одно из другого.

Все три стороны целостной человеческой реальности являются одновременно и следствиями, и предпосылками друг друга. Однако *исходным основанием само-бытия человека* в нашей — русско-европейской культуре является его *деятельное бытие*, где человек как субъект — есть воплощенная деятельность. Достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъект — есть одновременно источник и само действие (*самодействие*).

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности: субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодетельность). *Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании.* Данные главные линии являются *образующими линиями* развития (*что образуется* в развитии).

Ситуации развития выступает в функции «несущей конструкции» в возрастнo-нормативной модели развития. Ситуация развития — это определение *исходной ситуации*, пространства развития, того *источника*, отправляясь от которого возможно выстроить и то, *что* развивается, и проследить, *как* осуществляется это развитие. В качестве общей формы ситуации развития выступает *детско-взрослая со-бытийная общность*.

Со-бытийная общность имеет два основания: ценностно-смысловое и целевое (деятельностное). Структуру со-бытийной общности задает система связей и отношений ее участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: отождествления (слияния) и обособления (автономизации), задающие основное противоречие, разрешение которого определяет развитие со-бытийной общности.

Ситуация развития — это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками со-бытийной общности, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации. Выяв-

ление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает *внутреннюю динамику возраста*.

В соответствии с этим представлением, возрастно-нормативные модели развития задаются через последовательную совокупность *ситуаций развития*, точно приуроченных к определенной ступени образования. И это понятно, для разных детей в определенном возрасте эти ситуации различны, но волей социальных обстоятельств все они оказываются в одном классе, на одной ступени образования. В свою очередь, каждая ситуация развития задана (или определена) *системой связей и отношений в со-бытийной общности* детей и взрослых; *каждый раз — особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе*.

Возрастно-нормативная модель описывает ребенка на определенном возрастном этапе и дает характеристику его развития в виде последовательного развертывания ситуаций развития. Содержание ситуации развития — это определенный потенциал развития и саморазвития ребенка, обеспечивающий завершение предшествующих возможностей развития и создание предпосылок и условий освоения в будущем новых видов деятельности.

Новообразования развития — это реализация возможностей предыдущего этапа развития, как зона актуального развития (того, что образуется) и ближайшего развития (как предпосылки следующего шага развития). Существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.

Можно выстроить некоторую последовательность форм становления человека для разных оснований его бытия в пределах его индивидуальной жизни и расположить ее на возрастной шкале развития. Эти формы становления будут означать *составляющие линии* развития или *новообразования* развития.

Для деятельности: субъект действий — субъект *собственных* действий — субъект деятельности — субъект *собственной* деятельности — субъект *не-деяния*; (эту цепочку психологически можно прочесть так: «тебе-действие, я-действие, я-действующий, я-способный действовать, я-могущий не действовать, но быть!»).

Для сознания: *бытие* сознания (непосредственное самобытие) — *сознание* бытия (Я есмь!) — сознание *самости* (самосознание) — *сознание сознания* (рефлексия) — *трансцендирующее* сознание (универсальное со-бытие).

Для общности: *оживление* (телесность) — *одушевление* (самость) — *персонализация* (явленность Другим) — *индивидуализация* (уникальность) — *универсализация* (всечеловечность).

Схематически возрастнo-нормативную модель развития можно представить в следующем виде (рис. 2).

Главные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
	Ситуация развития 1	Ситуация развития 2	Ситуация развития 3	
Субъектность в деятельности				
Субъектность в общности				
Субъектность в сознании				

Рис. 2. Возрастнo-нормативная модель развития

Центральное место в модели занимает описание ситуаций развития, типичных для данного возраста. Содержание возрастнo-нормативной модели составляет описание основных линий развития, приуроченных к ситуациям развития. Описание ситуаций развития по основным линиям проводится по следующим критериям.

По линии субъектности в деятельности ситуации развития представляются через формы самостоятельной постановки учебной задачи, целеполагания, уровни освоения учебных действий и целостной учебной деятельности, обобщенного отношения к учебной деятельности. По линии субъектности в общности ситуации развития раскрываются через характеристику предмета и способа общения ребенка, подростка, юноши с взрослым, восприятие и понимание позиции взрослого, общения со сверстниками — через его позицию и способы общения с другими в совместной деятельности как внутри разновозрастной, так и в разновозрастной общности, в рамках дошкольной, школьной и внешкольной образовательной деятельности.

По линии субъектности в сознании ситуации развития раскрываются через становление в образовании форм рефлексивного сознания как генеральной способности человека, как специфического и фундаментального механизма собственно человеческого способа жизни. Генезис форм рефлексивного сознания представлен в модели через описание этапов и особенностей осознания детьми, подростками, юношами предметного содержания и структурных компонентов ведущей деятельности, процессов коммуникации и кооперации в со-бытийной общности с другими, форм самосознания и самоотношения.

В правой части модели представлены интегральные новообразования главных линий развития на данном возрастном этапе. Это — новообразования возраста или составляющие развития.

Глава 6.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА – УЧЕНИЕ О СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

6.1. Антропологический подход в развивающем образовании

6.1.1. Соотношение категорий «образование» и «развитие»

Учение о развитии субъективной реальности в онтогенезе составляет отдельную задачу психолого-педагогической антропологии. Для некоторых сфер жизнедеятельности (медицина, семейное воспитание, самообразование) такие знания могут выступить как теоретическая основа практического действия. Для сферы образования взгляд на психологическое развитие человека как на естественно протекающий процесс, имеющий внутреннюю логику, должен быть дополнен взглядом на этот процесс как на специально проектируемый, организуемый и управляемый, т.е. как на искусственно-естественный.

Исходной основой построения теории развития субъективности в образовательных процессах является анализ проблемы соотношения образования и развития. Эта проблема имеет давнюю историю и первоначально формулировалась как взаимосвязь обучения и развития. Предельно схематично можно наметить три подхода к ее решению: 1) психическое развитие тождественно обучению, обучение и есть развитие, 2) психическое развитие и обучение — это два самостоятельных процесса, имеющих свою логику и динамику, 3) психическое развитие и обучение взаимодействуют, опосредствуя и поддерживая друг друга [15].

В трудах Л.С. Выготского был заложен фундамент для решения этой проблемы через введение категорий «содержание — форма»: образование трактовалось как форма психического развития. При этом развитие не отождествлялось с обучением и воспитанием и не рассматривалось как параллельное ему. Та или иная образовательная система мыслилась в качестве формы, в которой осуществляется и результируется процесс развития. Образование задавало и общее направление процессу психического развития человека.

Определение образования как формы психического развития стало общепризнанным в отечественной педагогической психологии. Развитие и преобразование педагогической практики осуществлялись в опоре на это теоретическое положение. Наиболее последовательно положение об образовании как форме развития было реализовано в психолого-педагогических (формирующих) экспериментах, развернутых в нашей стране научными коллективами под руководством Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, а также в исследованиях П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Н.Ф. Талызиной. В проведенных исследованиях были получены убедительные доказательства внутренней взаимосвязи обучения и психического развития.

Вместе с тем, в таком понимании содержится неявное противопоставление обучения и развития, отчетливо проявляющееся в идеологии развивающего обучения. Термин «развивающее обучение» подразумевает неразвивающее обучение, т.е. предполагает, что существует образование, которое не является формой развития, а это противоречит исходному утверждению. Этот факт отчетливо зафиксировал В.В. Давыдов: «Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать развивающим» [21, с. 388].

Мы исходим из последовательной реализации положения «образование есть форма развития», понимая образование как специально проектируемый и организуемый процесс, осуществляющийся в образовательных учреждениях. Всякое образование развивает, но развивает определенные, проектируемые образовательными программами (содержанием, формами, методами обучения и воспитания) функции и способности индивида. Квалификация обучения (образования) как неразвивающего есть признание факта неудовлетворительного решения в практике образования задач развития определенных способностей. Например, критика современной школы строится на утверждении, что она не формирует личность школьников, не развивает у них творческих способностей, не закладывает потребности к саморазвитию. Но формирование таких способностей не является прямой целью школы, ориентированной на формирование у учащихся определенных компетенций, совокупности предметно-дисциплинарных знаний и умений. Для формирования иных способностей необходимо проектировать адекватное им содержание практики образования.

Положение о том, что образование является всеобщей формой развития человека для отечественной психологии и педагогики стало фактически аксиоматичным. Это положение выступало отправным моментом для всех исследований проблемы развивающего обучения, а впоследствии — развивающего образования. Вместе с тем, данное положение в традиционной (отечественной) педагогической психологии редуцировалось до формулы «усвоение общественно-исторического опыта как всеобщий механизм психического развития»: образование сводилось к усвоению культурного опыта, а развитие человека — к психическому развитию. Предельная редукция — *усвоение и есть развитие*.

Социокультурный опыт понимался теоретиками педагогики и педагогической психологии как совокупность эталонов и норм общественно-исторического опыта, оформленных в образовании как система готовых знаний и умений. *Культурно-исторический подход в его традиционном варианте — это теория воспроизводства в образовательных процессах исторически зафиксированного опыта человечества*. Ведущая роль во взаимодействии ребенка и взрослого отводится взрослому: взрослый управляет, руководит воспроизводящей (игровой, учебной и т.п.) деятельностью ребенка, а ребенок принимает задачи, следует указаниям, исполняет его предписания. Так понимаемое и организуемое обучение (образование), взаимодействие ребенка и взрослого *не объясняет механизмов возникновения нового опыта*, становления творческих возможностей ребенка, практически не оставляет места для саморазвития, самоопределения личности, проявления ее автономии и самодетеминированной активности.

Выдающийся отечественный психолог В.В. Давыдов ключевую проблему развивающего обучения видел в разрешении вопроса, *что* конкретно развивают данные виды обучения и *соответствует* ли фактическое развитие возрастным возможностям ребенка? По мнению В.В. Давыдова, дальнейший анализ проблемы развивающего обучения предполагает конкретно содержательный ответ на следующие вопросы: 1) каковы главные психологические новообразования, которые возникают и формируются в данном возрасте, 2) какова ведущая деятельность данного возрастного периода, определяющая возникновение соответствующих новообразований, 3) каковы содержание и способы осуществления этой деятельности, 4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности, 5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований, 6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности [21, с. 389]. На наш взгляд, «кон-

кредно содержательный ответ» на поставленные вопросы возможен только лишь в рамках антропологического подхода в образовании.

6.1.2. Антропологический смысл категорий «развитие» и «образование»

Антропологическая оценка формулы «образование есть форма развития» предполагает анализ категорий «содержание» и «форма». Диалектика соотношения двух фундаментальных категорий — (*образование — форма, развитие — содержание*) — продолжает оставаться далеко не проясненной. В общем случае, форма полагает и определяет содержание; в свою очередь, содержание буквально нащупывает, ищет своей адекватной формы. В исторически недавнее время, а в некоторых случаях — и по сей день, соотношение этих двух категорий прочитывалось двояко. В одних культурных обстоятельствах, когда развитие понималось как естественный, спонтанный процесс, разворачивавшийся во времени по собственным законам, *образование лишь частично использовало потенциал данного процесса для решения своих социокультурных задач.*

В других социально культурных обстоятельствах, когда довлел пафос проектирования, строительства нового общества, нового образа жизни, нового человека, развитие стало пониматься как продукт, заранее полагаемый результат усвоения специально отформатированного общественно-исторического опыта. *Специально отформатированный общественно-исторический опыт и был содержанием образования.* Надо сказать, что «оба уклона — хуже»: и пафос естественного развития, и пафос формирования индивида с заранее заданными и одинаковыми для всех качествами.

Только с момента постановки вопроса о *различении собственного содержания образования и собственного содержания развития* оказалось возможным продуктивно обсудить проблему соотношения этих категорий. Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование — как более или менее успешный процесс окультуривания натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют *разные содержания.* В свою очередь, интерпретация категории развития как *всеобщего принципа* существования действительного мира и человека, как *реального процесса* изменений и преобразований в них, как *абсолютной ценности* европейской культуры (развитие — как саморазвитие) с той же очевидностью полагает разное и специфическое содержание данной категории.

Перспективным разрешением реального, живого противоречия формы и содержания — образования и развития возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории), как *развивающее образование*. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития — *по сущности природы, по сущности социума, по сущности человека*, и поставить им в органичное соответствие такое представление, как *полное образование — основное и восполняющее* (дополнительное, укладное, специальное).

В проектировании и реализации развивающего образования сопряжение двух принципиально разных содержаний — содержание образования и содержание развития — возможно при ответе на два фундаментальных вопроса:

1) *что развивается в образовании?* (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей);

2) *что образуется в развитии?* (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования).

Психологически обоснованный ответ на эти вопросы возможен: во-первых, при точном определении *объекта развития*, при указании *субъекта образования*, при описании *логики, динамики, норм и периодизации развития*, а более конкретно — при конструировании представления о *возрастно-нормативных моделях развития* на разных образовательных ступенях, о *нормативных моделях образовательного процесса и профессиональной педагогической деятельности* на этих ступенях.

6.1.3. Детско-взрослая общность как субъект развивающего образования

Мировоззренческая установка, реализованная при разработке психологической теории образования человека, заключается в утверждении, что образование есть атрибут человека и продолжается на всем протяжении жизни. Но с определенного периода жизни человек начинает строить деятельность по самообразованию (развитию определенного рода способностей, повышению и расширению профессиональной квалификации, общекультурного уровня и т.п.) и самовоспитанию (формированию качеств личности и индивидуальности). С этой точки зрения *подлинно развивающим образованием может считаться то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых является саморазвитие.*

Развитие по форме человека или антропологический взгляд на развитие субъективной реальности предполагает описание содержания, форм и методов взаимодействия взрослого и ребенка, т.е. образования ребенка на ступенях онтогенеза. Образовательные программы исходят из достигнутого уровня и задач развития индивида в определенном периоде его жизни. Закономерности образования определяются как осваиваемым содержанием, так и субъективными возможностями образующегося. Психология образования тем самым строится на основе категорий, понятий, теорий и схем психологии развития. Своим содержанием она имеет психологические закономерности освоения общечеловеческого опыта, культуры деятельности, мышления, общения.

Отметим преемственность категориального строя психолого-педагогической антропологии: для психологии развития человека со-бытие выступает *объектом развития*, а для психологии образования человека такая общность в сущности своей и есть *главный и абсолютный Субъект — альфа и омега развивающего образования*. Именно в пространстве со-бытийной образовательной общности впервые раскрываются все основные характеристики *совместного жительства* старых и малых, взрослых и юных. *Совместность* — все сразу в одном месте, в одном смысловом пространстве — это и есть генетически исходный прообраз большого гражданского общества. *Со-бытийная детско-взрослая образовательная общность является всеобщим субъектом развивающего образования*.

Со-бытийная общность имеет два основания: *ценностно-смысловое и целевое* (деятельностное), она несет в себе ценностные основания, смысловые устремления и целевые ориентиры участников образования. Структуру со-бытийной общности задает система связей и отношений ее участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: отождествления (слияния) и обособления (автономизации), задающие основное противоречие, разрешение которого определяет развитие со-бытийной общности. С антропологической точки зрения объектом развития являются различного рода сообщества: образование понимается как становление и преобразование *детско-взрослых общностей*.

Именно детско-взрослая со-бытийная общность, в которой в различных формах реализуется ведущая деятельность, является источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность, являясь предельным *объектом развития*, оказывается одновременно подлинным *субъектом ведущей деятельности*, а сама ведущая деятельность — как совокупная, совместная деятельность взрослых и детей — конституирует вполне определенный вид образовательного процесса.

Тем самым, психология образования строится на законах психологического развития человека, так как естественная составляющая развития человеческой субъективности определяет специфические законы и механизмы усвоения опыта на различных этапах жизни человека. В основу психологии образования положены процессы взросления индивида, его развитие в онтогенезе. Проблемы образования ребенка анализируются на основных ступенях онтогенеза: в дошкольном, младшем школьном, среднем и старшем школьном возрасте, в вузовском и послевузовском периодах жизни человека.

Особенностью психологии образования человека как части психологической антропологии является включение в ее категориальный состав понятийного аппарата социальной психологии. Психология образования человека содержит описание социально-психологических связей и отношений между педагогами и учащимися, психологические особенности общения и взаимодействия между взрослыми и детьми. Вне построения со-бытия ребенка и взрослого невозможно его образование; тем самым в ткань педагогической деятельности и образовательного процесса входят нити социально-психологических связей и отношений.

Антропологический подход к образованию может быть операционализирован в оригинальной типологии *базовых педагогических позиций взрослого* в детско-взрослой общности. Такое представление процессов образования содержится в работе В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман [76]. Позиция понимается авторами как единство сознания и деятельности человека, как определенная программа действий субъекта в различного рода сообществах и в совместной деятельности.

Первый шаг в различении позиций — определение исходных оснований взаимосвязи жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребенка (*онтологический аспект*). Жизнь человека, с одной стороны, проживается и переживается непосредственно, а с другой — обусловлена культурой, ее содержанием и формами. Поэтому первое разделение позиций взрослых — это их разделение на позиции *бытийные*, связанные с выращиванием детей и сохранением непосредственного переживания радости, красоты и самоценности жизни, и позиции *культурные*, связанные с созданием, хранением и передачей норм и эталонов культуры другим поколениям.

Второй шаг — определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности (*процессуальный аспект*). Взрослые в своем отношении к детям стремятся либо к передаче им собственной жизненной позиции, к самовоспроизводству (*отождествление*), либо к утверждению самобытности ребенка (*обособление*). На

основе сочетания процессуальных и онтологических аспектов выделяются четыре базовые педагогические позиции взрослых: *Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя* (рис. 3).

Процессуальный аспект	Онтологический аспект	
	Бытийные	Культурные
Отождествление	Родитель	Умелец
Обособление	Мудрец	Учитель

Рис. 3. Базовые педагогические позиции

Позиции Родителя, Мудреца, Умельца и Учителя — ядерные, не сводимые друг к другу; они составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых, хотя в реальной жизни в чистом виде встречаются редко. Базовые педагогические позиции символизируют начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития ребенка.

Жизнь с взрослыми в *бытийных позициях* позволяет человеку *встретиться с настоящим в многообразии его проявлений и с вечностью*. Встреча с Родителем дарит ребенку непосредственную радость существования, переживание самоценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей и будущей жизни. Встреча с Мудрецом дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей свое сокровище, свет и богатство собственной души. *Полное обеспечение душевного здоровья, комфорта, непосредственной радости, жизненной укорененности — главный результат работы (жизни) взрослого в бытийных позициях*.

Взрослые в *культурных позициях* дают возможность человеку стать достойным собственного прошлого (в общении с Умельцем освоить уже нажитые людьми культурные ценности) и не бояться будущего (в общении с Учителем обрести способности браться за новые задачи, которых не было в опыте прежних поколений). *Вооружение детей культурными нормами, средствами, способами работы* (практической, умственной, организационной) — *главный продукт работы взрослого в культурных позициях*.

Умелец погружает ребенка в совместное действие и *учит действовать*. Учитель «разрывает плотную ткань» действия, высвобождая фазу чистого обучения, ориентировки в том, зачем, что и как надо делать. *Он учит не действовать, а предварительно учиться действию*.

Встреча с Умельцем формирует в ребенке такого же умельца — к концу этой встречи взрослый и ребенок сравниваются в своей

умелости. Такое итоговое равенство не предполагается при встрече ребенка с Учителем. Результатами своих трудов Учитель удовлетворяется в том случае, если его ученик будет способен учить себя, разовьет у себя потребность и способность учиться. *Умелец формирует умельца, в то время как Учитель — учащегося* (учащего себя).

Образовательный процесс может быть представлен как система позиций, задающих определенную программу действий занимающим их субъектам, как прохождение образующегося человека через различные общности (дети — взрослые, сообщества ровесников, сверстников и др.). Принципиальная особенность психологии образования заключается в описании последовательного развития и смены позиций, а также конституирующих их общностей на основных ступенях образования человека. Таким образом, в психолого-педагогической антропологии последовательно реализуется генетический принцип, т.е. психология образования интегрирует в себе знания социальной психологии и психологии развития.

6.1.4. Ступени образования — культурная форма онтогенеза

Категория «ступень образования» — ключевая для психологии образования. В Государственной концепции модернизации образования зафиксировано принципиальное различие:

— *уровня образования* (начальная, основная, старшая, высшая школы) со своими формами институализации;

— *ступени образования* (отроческая, подростковая, юношеская, взрослая) со своими специфическими задачами развития человека в пространстве образования;

— *вида образования* (общеобразовательное, гимназическое, лицейское, кадетское, профессиональное и др.) в рамках определенного типа — общего среднего образования.

Вид образования указывает на специфические отличия получаемого индивидом образования. Оно задается спецификой осваиваемого культурного опыта, преобладанием в нем определенного содержания.

Различение уровня и ступени образования основано на *различии педагогических и психологических оснований*. Уровень образования выделяется на педагогических основаниях, он также определяется целями и содержанием самого образования. Основание выделения уровней образования — начальной, основной, старшей, высшей школы — содержится в осваиваемом культурном опыте, в самом предметном материале, в его сложности и доступности для освоения.

Степень образования выделяется на психологическом основании — она задается вектором развития индивида, соотносится с задачами культурного развития человека на определенном этапе развития. *Степень образования — это культурная форма онтогенеза или онтогенез, протекающий в конкретных социокультурных условиях и образовательных формах.*

В общественном и профессиональном педагогическом сознании сложилось устойчивое представление о полном *соответствии* и даже *тождестве* двух реалий: возрастных этапов или *ступеней развития* и *ступеней образования*. Действительно, с одной стороны — ребенок, отрок, подросток, юноша, молодой человек и параллельно — дошкольное, начальное, основное, общее (полное) среднее, профессиональное образование. Отечественные периодизации развития почти всегда полностью совпадали с существующими ступенями образования (педагогической периодизацией).

Анализ современной социокультурной ситуации в образовании, фундаментальные разработки в психологии и педагогике показывают, что на самом деле такого однозначного соответствия нет. Ранее мы уже отмечали, что *необходимо различать содержание развития и содержание образования.*

Содержательное соотнесение ступени (этапа) развития и ступени образования возможно лишь в рамках непротиворечивой теории развития человека в образовании. В соответствии с ключевым положением психологической антропологии о том, что образование — это всеобщая культурно-историческая форма развитие человека, качественно определенной ступени развития *должна соответствовать* специфически определенная ступень образования. *Полнота реализации потенциала развития ребенка на определенном этапе определяется соответствием образовательной ступени психологическому содержанию этого этапа развития.*

Степень образования понимается нами как модель культурного или возрастно-нормативного развития человека. Степень образования — это культурная модель становления субъективной реальности человека на определенном этапе онтогенеза.

В категориальном пространстве психологии образования человека, в понятийной паре «степень развития — степень образования» ведущая роль отводится ступени образования. *Степень образования — это пространство развития базовых способностей растущего человека конкретного возраста.* В свою очередь, тип образования, образовательные события, конкретный смысл решаемых образовательных задач — все это определяется общим смыслом и задачами развития на данной конкретной ступени образования.

Содержательное сопряжение ступеней развития и ступеней образования возможно при разработке возрастных норм и критериев нормального развития. Речь должна идти о построении специальных, точно ориентированных на соответствующую ступень образования *возрастно-нормативных моделей развития*. Модели развития для разных возрастов, для разных контингентов детей дают педагогу основание строить точно выверенную педагогическую деятельность, приуроченную к определенной ступени образования.

Это предполагает одновременное удержание педагогом в своей профессиональной позиции требований, целей и норм сразу из двух пространств — *и образования, и развития*. Именно педагог по своей позиции одновременно должен удерживать и ценностно-смысловой, и нормативно-деятельностный пласты содержания развития человека на разных ступенях образования. Очевидно, что главными категориями здесь оказываются — *нормы педагогической деятельности и ценности и смыслы образования подрастающих поколений*, которые имеют точку пересечения, но в принципе не совпадают друг с другом. Иными словами, содержательное сопряжение ступеней развития и ступеней образования требует инструментальной координации двух принципиально разных содержаний: *содержания образования и содержания развития*.

Теоретическое представление о возрастно-нормативной модели развития как основании профессиональной педагогической деятельности на соответствующей ступени образования выступает основой разработки психолого-педагогических программ перехода ребенка с одной ступени образования на другую, в целом — проектирования *непрерывного развивающего образования*.

Традиционно закономерности психического развития на ступенях онтогенеза рассматривались в возрастной психологии; педагогическая психология исследовала общие закономерности обучения и воспитания подрастающих поколений безотносительно к возрастной специфике построения образовательных процессов. Подобная малопродуктивная традиция раздельного представления процессов развития детей и образовательных процессов стала общепринятой в отечественной возрастной и педагогической психологии, несмотря на то, что благодаря трудам Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна уже в 30-е годы XX века была принята идея о единстве процессов развития и обучения, обосновано положение о развивающем обучении и воспитании, имеющем качественно определенные ступени.

Справедливости ради отметим, что в отечественной психологии были выполнены исследования психологических особенностей обучения и воспитания детей на отдельных ступенях образования —

преимущественно детей дошкольного и младшего школьного возраста. Достаточно сослаться на исследования, выполненные в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а впоследствии в Институте развития дошкольного образования РАО, или на разработки Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, выполненные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Описание ступени образования как модели культурного (возрастно-нормативного) развития человека» представляет собой едва ли не первую для отечественной психологии попытку систематического изложения психолого-педагогических условий и особенностей становления субъективной реальности в образовательных процессах.

6.2. Процессы образования и образовательные процессы

6.2.1. Различение процесса образования и образовательного процесса

Раскрытие содержания понятия «образовательный процесс» возможно при анализе его соотношения с понятием «процесс образования». Данное различие этих понятий в разных вариантах их наименования имеет давнюю традицию в педагогике. В истории отечественной педагогической мысли К.Д. Ушинский считал необходимым различать воспитание в широком (как естественный процесс усвоения опыта) и узком (как целенаправленный процесс передачи опыта) смыслах. В зарубежной педагогике Д. Дьюи разводил стихийное и формальное образование.

Процесс образования — это то, что происходит, случается с человеком; это то пространство, где складывается спонтанный субъективный опыт — даже если никто никого не образовывает. Процесс образования имеет временную детерминацию — это *естественный процесс становления у человека определенных качеств и способностей.* Мы говорим «жизнь учит, жизнь воспитывает, среда формирует» и т.п. *Способы поведения, содержание культуры, формы мышления и сознания, нормы общения осваиваются ребенком спонтанно, естественно в процессе совместной жизни, общения и взаимодействия с взрослыми, через язык и речь, посредством предметного контекста жизнедеятельности и т.п.* Естественные формы жизнедеятельности человека не всегда осознаются, но они могут выступить предметом

рефлексии, специально (искусственно) построенной развивающей педагогической деятельности — стать *содержанием теперь уже образовательных процессов*.

Образовательный процесс — это осознанно, рационально построенная (искусственная) практика образования, исходящая из общих задач социализации молодых людей в данной культуре. Иными словами, целевая модификация процесса образования педагогическими средствами порождает специализированные формы образовательных процессов. И хотя это также процесс, но образование здесь осуществляется особым образом. Образовательный процесс не происходит сам по себе, а должен быть специально построен, целенаправленно ориентирован и организован. Поэтому он имеет *искусственный характер*, определяется целевой детерминацией, а значит, предполагает вполне определенные способы достижения этих целей.

Образовательные процессы как специально организованные процессы осуществляются в том случае, если образцы культуры не представлены в формах реальной жизни индивида и поэтому не могут быть освоены в естественной форме. В образовательных процессах индивид овладевает высшими, собственно человеческими способностями и психологическими функциями — интеллектом, желаниями, волей, эмоциями и чувствами — как собственными, превращает себя в культурного, исторического субъекта.

Актуальность различения и сопоставления двух видов (стихийного и целенаправленного) образования определяется своеобразием социокультурной ситуации в современном образовании: в жизни современного общества границы и содержание образовательных процессов весьма динамичны и изменчивы. Информатизация всех сфер общественной жизни приводит к тому, что закрепленное ранее за образовательными институтами (школами, вузами) содержание осваивается индивидом вне его рамок — в повседневном общении, посредством информационных коммуникаций. Для профессиональной деятельности в образовании это обстоятельство имеет важнейшее значение.

Образовательные процессы и процессы образования решают общие задачи приобщения подрастающих поколений к достижениям человеческой культуры, включения их в современную жизнь общества, развития у них собственно человеческих способностей. Однако в процессах образования, в стихийной форме осуществляется относительно полное становление человека. В естественных процессах жизни у человека — часто помимо его воли сознания формируются необходимые для жизни физические, душевные и духовные способности.

Ключевой вопрос — вопрос содержания культуры, осваиваемой в естественном процессе образования человека и в специально построенном образовательном процессе. Ответ на этот вопрос определяет выделение внутри единого процесса образования и образовательного процесса отдельных *типов* процессов. В настоящее время в педагогике принято выделять два образовательных процесса — *обучение и воспитание*. При этом, основные усилия ученых педагогов и психологов были направлены на исследование и обоснование процесса обучения в его достаточно ограниченном понимании — обучения школьников учебным предметам или дидактическим версиям научных дисциплин. В образовательном процессе обучения осваиваются достижения научной мысли и развиваются познавательные способности школьников.

Развитие только одной — хотя и важной — способности человека не отвечает запросам современного общества к образованию. В последние годы активно обсуждается вопрос о необходимости возвращения школе функций воспитания. Действительно, образование не может передать задачу приобщения школьников к ценностям культуры и человеческих отношений стихийному процессу социализации. Выше мы писали об актуальности проблем безопасного образования, здоровье сберегающего образования. Сохранение здоровья в школе, воспитание нравственной устойчивости школьников к деструктивным воздействиям социума в современных условиях приобретают особое значение. *В современном обществе образование должно принимать на себя функции развития многообразных способностей и качеств человека.*

6.2.2. Типы процессов образования

Выделение типов процессов образования и вслед за этим типов образовательных процессов возможно на основе *анализа способа или ситуации человеческого бытия*. Различные стороны человеческого бытия задают *цели и содержание* качественно определенных процессов образования. На основе анализа способа или ситуации человеческого бытия в рамках антропологического подхода к образованию в качестве основных нами выделяются *четыре формы процесса образования* — *взращение, инкультурация, научение, социализация*, каждая из которых существует как вполне определенная и относительно независимая от других форм человеческой жизнедеятельности. Каждой форме процесса образования соответствует определенный тип образовательного процесса.

Взросление представляет собой процесс становления адекватного и хорошо адаптированного человека ко всему многообразию жизненных коллизий. В ходе взросления происходят изменения в физическом облике человека, в его внутреннем мире, в социальных взаимодействиях. Процесс взросления вбирает в себя становление многообразных телесно-органических, нейро-физиологических, психофизиологически и собственно психологических структур и функций человека. Взросление включает в себя процессы оформления полового диморфизма как процессы роста и превращения девочки в женщину и мальчика в мужчину.

Инкультурация — это процесс освоения культурных форм жизни или совершенных форм культуры и формирования специальных способностей. Перед каждым человеком стоит задача освоить достижения той культуры, в которой он живет. Процесс инкультурации фиксирует достаточно очевидный факт — чтобы быть культурным человеком, необходимо по-человечески обращаться с предметами жизнедеятельности человека, освоить общечеловеческие способности (язык, речь, письмо, информационные технологии и т.п.), понять смысл совершаемых действий и усвоить способы деятельностно-преобразующего взаимодействия с миром, овладеть средствами и нормами культуросообразного общения и поведения. Инкультурация превращает индивида в умелого субъекта, способного к осуществлению многообразных форм деятельности и поведения в родной ему культуре.

Научение — это процесс усвоения той стороны социокультурного опыта, которая связана с выработкой у каждого индивида умения приобретать необходимые знания, новый опыт, обобщенные способы действий. Процесс научения отличается от процесса инкультурации своей направленностью на внутренние, идеальные средства и способы преобразующего отношения к окружающему миру. И если инкультурация направлена на освоение уже достигнутого опыта, научение ориентировано на выращивание нового опыта посредством развития у себя способностей к идеальной деятельности, фиксации средств и способов мыслительной, познавательной деятельности. Результатом процесса научения как естественного процесса обретения опыта выступает владение общими способами познавательной деятельности. В процессе научения приобретается желание и умение учиться, потребность в самосовершенствовании, в самообразовании.

Социализация — это опыт вхождения человека в социальную среду и систему социальных связей и отношений, но также и активное воспроизводство им этой системы в своей жизнедеятельности. Социализация — это процесс и результат усвоения и воспроизвод-

ства социального опыта как опыта совместной жизнедеятельности людей, опыта общения и взаимодействия между людьми. В социальной психологии разводят понятия социализации и социального развития. За социализацией закрепляют те стороны жизни человека, которые отвечают социальным ожиданиям общества, выражают соответствие человека социальным требованиям, предъявляемым к личности на определенном возрастном этапе, т.е. описывают как процесс *социальной адаптации*. Социальное развитие включает в себя способность к адекватному восприятию новых социальных требований, избирательное отношение к социальным воздействиям, сформированность личностных предпосылок для выполнения задач следующего этапа социализации, процесс активного и индивидуального участия в освоении и творении социальных форм жизни.

Взросление, инкультурация, научение, социализация как процессы образования существуют как вполне определенные, самостоятельные и относительно независимые друг от друга формы человеческой жизнедеятельности. В индивидуальной жизни человека они также выделяются как самостоятельные процессы образования — образования различных сторон субъективной реальности.

6.2.3. Типы образовательных процессов

Культурное оформление процессов образования порождает четыре специально организованных типа образовательных процессов — *вращивание, формирование, обучение, воспитание*.

Вращивание — это образовательный процесс, обеспечивающий становление жизнеспособного и жизнестойкого человека. Вращивание как образовательный процесс — это решение задач взросления человека педагогическими средствами. Вращивание включает в себя деятельность взрослых по уходу, заботе, вращиванию физически и психологически здоровых детей, подростков, юношей и девушек. Основная роль в процессе выращивания жизнеспособного человека принадлежит родителям, воспитателям детских садов. Все собственно человеческое растущий человек получает от других людей. Позиция взрослого в процессе вращивания — это позиция вращивания из ребенка доброго семьянина, способного и склонного продолжить, возродить традиции рода.

Формирование — это процесс образования индивидуальных способностей человека, овладение существующими формами мышления, сознания и самосознания. Формирование как образовательный процесс — это специально построенный процесс инкультурации —

погружения ребенка в культурные формы действия, мышления, общения. Корневая основа термина «формирование» — «форма»; это процесс отработки у субъекта совершенных форм познания, совершенных способов действия, видов деятельности по освоению им различных областей культуры.

Формирование как образовательный процесс ориентирован на культуру приобщения, передачу-освоение образцов, эталонов и норм человеческой деятельности, типов отношений, форм сознания, мировосприятия, способов и техник мышления. В образовании процесс формирования «встраивается» в другие образовательные процессы, «доводит» до эталона культурно определенные формы выращивания, обучения, воспитания.

Обучение — это процесс освоения учащимися всеобщих способов деятельности, освоения теоретических понятий и идеальных способов действия, знаний и умений. «Школа должна учить мыслить» — это название статьи выдающегося отечественного философа Э.В. Ильенкова как нельзя лучше характеризует саму суть процесса обучения. В процессе обучения происходит (должно происходить) *становление субъекта собственной учебной деятельности*, что является залогом самостоятельного обретения жизненной и профессиональной позиции.

Воспитание — это процесс передачи-усвоения культуры общения, ценностей и норм взаимоотношений в человеческом обществе. Самостоятельность образовательного процесса воспитания заложена в самом понятии «воспитание». В понятии «воспитание» можно «вычитать» два исходных значения или смысла. Во-первых, «вос-*пита-ние*» в своей корневой основе имеет смысл «питания» или «напитания» воспитанников ценностями, смыслами, назначением и нормами совместной человеческой жизни. В образовательном процессе воспитания происходит освоение духовно-нравственных ценностей человеческой жизни, духовное становление человека, становление его личности и индивидуальности.

Во-вторых, «вос-*пита-ние*» имеет смысл восполнения отдельного человека до всеобщности человеческого рода, создания условий по превращению человека в цельного, настоящего человека, восстановление всечеловеческого в человеке. Воспитание всегда ориентировано на целое, на сообщество, на построение связей и отношений между детьми и взрослыми, учащимися и педагогами, между воспитанниками.

Основной смысл воспитания — становление в каждом воспитаннике отношения к другому человеку как к самоценности, как к цели и никогда как к средству. Становление такого отношения возможно

лишь в практике многообразной совместной деятельности взрослых и детей, *в многообразных формах их со-бытийной общности*, в которых происходит встреча ребенка с взрослым в его разных педагогических позициях и с разновозрастными сверстниками.

Образовательные процессы — в отличие от процессов образования — в своих исторических формах *не самостоятельны, не практикуются в «чистом» виде*. Они имеют культурную заданность, а в рамках определенной образовательной программы, определенного образовательного института оказываются (должны оказаться) взаимосвязанными и взаимопроницаемыми. Мы специально уточняем: «должны оказаться», так как в реальной образовательной практике одни образовательные процессы занимают доминирующее, а другие — подчиненное положение. Такими «ведущими» образовательными процессами выступают, как правило, процессы обучения изредка — воспитания; процессы выращивания и формирования строятся как «сопутствующие» и по сути — как стихийные процессы образования.

6.2.4. Педагогическая деятельность в пространстве образования

Необходимость различения категорий «образование» (образовательные процессы) и «педагогическая деятельность» проявилось в теории и практике развивающего образования. Долгое время *содержание и целевые ориентиры образования и педагогической деятельности полностью совпадали*: педагог прямо обучал тому, что знал, прямо воспитывал (по образу себя и своего социума) и прямо формировал в соответствии с нормами и ценностями своей культуры. *Педагог был живым и непосредственным носителем содержания образования* — в виде знаний о мире, норм и ценностей общежития, средств и способов предметной деятельности, которые он и транслировал подрастающим поколениям.

Однако уже в системе традиционных педагогических представлений о содержании образования и формах его организации таилось *внутреннее противоречие*, которое сегодня становится явным, и которое способно стать разрушительным, если его не делать предметом специального анализа. Суть этого противоречия — в различии *содержания образования и содержания педагогической деятельности*; это — такое же принципиальное различие, как между содержанием образования и содержанием развития. Выявление и описание этих различий имеет фундаментальное значение для проектирования развивающего образования.

Содержание традиционной педагогической деятельности всегда было связано с задачами *массовой социализации* возрастных когорт; содержание образования изначально тяготело к полюсу *индивидуализации развития* отдельного ребенка. Обучали и воспитывали *всех*, образование получал и соответственно развивался по своей индивидуальной траектории всегда *конкретный человек*.

В содержании образования полагаются, намечаются вполне определенные *цели, ценности и смыслы* развития человека, т.е. тот комплекс его способностей, которые позволяют ему быть в человеческом качестве и которые могут сложиться именно в этих образовательных процессах. В содержании педагогической деятельности должны быть точно обозначены *условия* обеспечения ценностей развития человека и определены *способы* достижения реализующих их целей.

Любое педагогическое явление, любое образовательное событие может быть описано и на языке образовательного процесса, и на языке педагогической деятельности. Описание педагогического явления (образовательного события) на языке образовательного процесса предполагает указание на вполне определенные ценности и смыслы образования и *целевые ориентиры тех деятельностей*, которые реализуют выявленные ценности и смыслы. Иными словами, язык образовательного процесса включает в себя понятийный ряд, связанный с определением категории «содержание образования», задающей конкретный комплекс способностей человека (которые как раз и фиксированы в базовых смыслах и ценностях данного типа образования), и которые могут сложиться именно в этом и только в этом образовательном процессе.

Описание педагогического явления (образовательного события) на языке педагогической деятельности требует выявления адекватной ценностям и целевым ориентирам образовательного процесса *совместной деятельности* конкретной детско-взрослой общности, определения реальных *условий* достижения целей и ценностей образовательного процесса, фиксации реальных *способов* создания и реализации выявленных условий. Профессионально-деятельностный подход к пониманию образовательного процесса — это задание полноты *технологии* педагогической деятельности: ее *предмета* (условия) и *способа* (их создание и реализация), но также и деятельности самих образующихся (воспитанников, учащихся, студентов) со своим предметом и своими способами работы.

Образовательный процесс в соответствии с изложенным выше пониманием, включает в себя *цели и содержание* образования, *деятельность образующихся* по их освоению. Педагогическая деятель-

ность характеризуется через описание проектируемых педагогом *условий* реализации образовательного процесса и *средств* достижения его целей. Точку пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности, процесса образования и деятельности самих образующихся оптимально обозначить как «образовательная ситуация».

С процессуальной точки зрения образование объемлет процессы *взросления и выращивания, инкультурации и формирования, социализации и воспитания, учения и обучения* детей, подростков, молодых людей. Это именно те процессы, которые оказываются всеобщей формой становления и развития существенных сил и родовых способностей каждого человека. Процессы образования и образовательные процессы обеспечиваются и реализуются *специальными формами педагогической деятельности*. Превращение спонтанного процесса образования в ценностно- и смысло-определенный образовательный процесс не может свершиться сам по себе, стихийным образом. Подобное превращение возможно лишь на основе и с помощью специальной, целенаправленной деятельности педагога; причем деятельности сообразной, соотнесенной с адекватной деятельностью ребенка (обучаемого, воспитуемого и т.д.). Педагогу принадлежит главная роль в построении образовательной ситуации, а способность построения *системы* таких образовательных (развивающих) ситуаций в рамках определенного возрастного интервала (образовательной ступени) и есть общее определение педагогического профессионализма, профессиональной компетентности педагога.

Педагог-профессионал является одновременно субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса профессиональный педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты образования подрастающего поколения. Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной (предметной) позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности и смыслы образования в сознании педагога должны быть актуализированы и трансформированы в цели профессиональной деятельности, реализующиеся адекватными средствами.

6.3. Модель образовательного процесса и педагогической деятельности

6.3.1. Процессуально-деятельностная матрица практики образования

Взаимосвязь формы процесса образования, типа образовательного процесса, педагогической позиции, деятельности взрослых, деятельности обучающихся и совместно-распределенной деятельности детско-взрослой общности образуют *процессуально-деятельностную матрицу образовательного пространства* (рис. 4).

	Форма процесса образования	Тип образовательного процесса	Педагогическая позиция субъекта	Деятельность взрослых	Деятельность обучающихся	
Образ целостной личности	Взреление	Выращивание	Родитель — ребенок	Пестует	Подражает	Результат образования: субъектный опыт как способности компетенции
				<i>Взаимосовершенствование</i>		
	Инкультурация	Формирование	Мастер (Умелец) — ученик (подмастерье)	Демонстрирует образцы	Тренируется	
				<i>Тренинг</i>		
	Учение	Обучение	Учитель — учащийся	Научает	Учится	
				<i>Учебная деятельность</i>		
	Социализация	Воспитание	Мудрец-наставник — послушник-собеседник	Поддерживает, советует	Приобщается к ценностям	
				<i>Экзистенциальная коммуникация</i>		
Образовательная практика			Практика развития		Педагогическая практика	

Рис. 4. Процессуально-деятельностная матрица образовательного пространства

Взращивание жизнеспособного человека в процессе *взреления* — суть позиции Родителя. Выращиванию как типу образовательного процесса приводится в соответствие не очень привычная для про-

фессионального педагогического языка деятельность взрослых — «пестование». С.И. Ожегов в «Словаре русского языка» приводит следующие истолкования этого термина: «пестовать. 1. То же, что нянчить (устар.). 2. Заботливо, любовно выращивать, воспитывать (высок.)». Автор не случайно помечает второе значение термина «пестовать» как «высокое, высокий стиль», подчеркивая тем самым его важный человеческий, нравственный смысл. Действительно, выращивать жизнеспособного человека, стойкого к жизненным коллизиям и испытаниям можно лишь заботливо и любовно.

В образовательном процессе выращивания ребенок *подражает* взрослому, уподобляется ему, перенимает его формы поведения. В раннем онтогенезе — это буквально уподобление ребенка ухаживающему за ним родному взрослому в эмоциональном, в речевом, в поведенческом аспектах совместного бытия. На последующих этапах развития — это уподобление взрослому в действиях, в мыслях, в поведении, в отношениях к жизни.

Совместная деятельность в со-бытии взрослого и ребенка в процессе выращивания обозначается как «*взаимоподобление*». Взрослый уподобляется действиям и поведению ребенка в той мере, в какой тот воспроизводит образцы его поведения, повторяя и акцентируя соответствующую форму поведения.

Формирование специальных способностей в процессе освоения совершенных форм культуры (*инкультурации*) выявляет педагогическую *позицию Умельца-Мастера*. Она строится на единстве взрослого и ребенка, на приобщении его к культурному опыту через личную демонстрацию эталонов и форм человеческой деятельности (игровой, художественной, музыкальной, танцевальной и т.п.).

В образовательном процессе формирования взрослый как Мастер, в совершенстве владеющий определенной деятельностью, *демонстрирует образцы действий культурного человека в мире культуры*. Он учит ребенка рисовать, лепить, конструировать, танцевать, выполнять физические упражнения, играть и т.п.

Ребенок, подросток, молодой человек в этом образовательном процессе *осваивает* совершенные формы культуры, *тренируется* в безошибочном и правильном их исполнении. Все формы человеческого мастерства осваиваются в процессе тренировки и тренировки же поддерживаются.

Совместная деятельность взрослых и детей при формировании специальных способностей — это *тренинг*. В мастерской, в студии, в спортзале, на стадионе и т.п. взрослые мастера передают свое мастерство в процессе систематических и длительных тренировок и занятий.

Обучение всеобщим способам деятельности и мышления — основная функция *Учителя*. Культурная позиция Учителя нацелена на становление у него индивидуальных способностей к идеальной деятельности. В отличие от Умельца, Учитель не ставит перед собой задачи в получении учащимся конкретного результата — он учит его учиться, формирует особую воспроизводящую учебную деятельность.

В обучении происходит передача не всякого культурного опыта, а именно *идеальных средств, способов* сохранения и развития культурного наследства. Иначе говоря, для учителя предметом его деятельности является *трансляция средств идеальной деятельности людей — теорий, понятий, схем, моделей, различных языков и т.п., а также ценностей и целей, стоящих за ними.*

Педагог-Учитель в образовательном процессе обучения *учит — научает не повторять образец учебного действия, а учит самому учебному действию*, его смыслу и необходимости, общему способу выполнения, условиям применения. Учащийся в соответствии с точным наименованием своей позиции — *учится*, учит себя. Он не только замечает свою умелость и неумелость, т.е. *рефлексирует* свои действия, но сам стремится стать умелым, знающим, способным — хочет учиться, хочет менять себя.

Совместная деятельность учителя и учащегося в процессе обучения — это *учебная деятельность*. Нам более привычно относить учебную деятельность к одному ее субъекту — учащемуся. Но таковой она становится лишь на высших уровнях своего развития; длительное время в процессе обучения субъектом учебной деятельности является учебная со-бытийная общность учителя и учащихся.

Воспитание всечеловеческого в человеке — цель и ценность педагогической позиции Мудреца. Бытийная позиция Мудреца направлена на обособление ребенка, подростка, юноши, на подчеркивание его самоценности и самобытности в его собственно человеческом качестве.

Глубинный смысл воспитания удерживает в своей целостности сразу два фундаментальных содержания образования: *вос-полнения Другого до целокупности его уникальной человечности и на-пита-ние* его души дарами «собственно человеческого в человеке».

В воспитании происходит становление в воспитаннике самого сокровенного в человеке — его мировоззрения, идеалов, убеждений, индивидуальной системы ценностей, смыслов, отношений. С понятием «воспитание» мы привычно связываем такие цельные реалии человеческой психологии, как «характер», «личность», «индивидуальность».

К воспитанию как и к развитию нельзя принудить — стремится к самосовершенствованию, к саморазвитию человек может только по собственному волеизъявлению. Поэтому взрослый воспитатель может оказать влияние на воспитанника, если он вызывает доверие и уважение, обладает привлекательными для воспитанника качествами личности, не навязывает ему собственных взглядов и привычек, принимает его в его самобытности и индивидуальности. Воспитатель *поддерживает* воспитанника в его начинаниях, *помогает* ему понять самого себя, *советует* в трудных ситуациях.

Воспитанник *приобщается к ценностям, входит в со-мыслие* с воспитателем. Подчеркнем, делает это он добровольно, по внутреннему побуждению. Другое дело, что эти ценности должны стать для воспитанника подлинными ценностями, со-мыслить возможно лишь глубокой мысли.

Совместную деятельность воспитателя и воспитанника мы обозначили как «*экзистенциальная коммуникация*», подчеркивая направленность их общения на предметность предельных оснований человеческого существования. Понимание коммуникации (общения) как одной из форм человеческой деятельности имеет давнюю традицию в отечественной философии, психологии и педагогике. При этом обсуждение смысложизненных вопросов может возникать и в пространстве совместной учебной деятельности, и при освоении совершенных форм культуры, и в процессе совместно бытия родителей и детей.

6.3.2. *Возрастно-сообразная модель образовательной деятельности*

Описание возрастнo-ориентированной (возрастно-сообразной) модели образовательной деятельности — как *синтеза* образовательного процесса и педагогической деятельности — *это конкретный облик процессуально-деятельностной матрицы образовательного пространства на определенной ступени образования*. В этой модели должны быть соотнесены ценностно-целевые представления о развитии ребенка (подростка, юноши) на ступени образования и профессионально-деятельностные представления о формах и средствах по достижению целей развития. Иначе говоря, в модели необходимо представить в единстве возрастнo-нормативную модель развития на ступени образования и деятельностные условия ее реализации: возрастнo-сообразную деятельность взрослых, деятельность обучающихся, совместную деятельность детско-взрослой общности. Разработка возрастнo-ориентированной модели образовательной

деятельности даст возможность профессиональному педагогу увидеть основные составляющие педагогической деятельности в их целостности и взаимосвязи.

Модель образовательного процесса и педагогической деятельности обосновывается нами как теоретический конструкт, призванный связать в целое содержание образовательного процесса ступени и содержание деятельности его субъектов — образующихся, педагогов, их совместной деятельности. Подобное модельное представление образовательного процесса и педагогической деятельности позволяет задавать качественную специфику ступени образования посредством указания на цели и задачи развития образующегося на данном отрезке онтогенеза, указания на позицию, смысл действий, характер действий образующегося, описания позиции, смысла действий, характера действий педагога и вид их совместной образовательной деятельности. Иначе говоря, закономерности развития субъекта на определенном этапе онтогенеза представлены через проекцию взаимосвязанной деятельности образующегося и педагога.

Принципиальную структуру возрастно-ориентированной модели образовательной деятельности можно представить следующим образом (рис. 5):

Тип образовательной ситуации		Образовательная ситуация 1	Образовательная ситуация 2	Образовательная ситуация 3
Содержание базового образовательного процесса				
Содержание деятельности образующегося	Смысл действий образующегося			
	Действия образующегося			
	Позиция образующегося			
Содержание совместной образовательной деятельности				
Содержание педагогической деятельности	Позиция педагога			
	Действия педагога			
	Смысл действий педагога			

Рис. 5. Возраст-ориентированная модель образовательного процесса и педагогической деятельности

Так, возрастно-нормативная модель развития на рисунке представлена в верхних строках. В образовательных процессах ситуации развития преобразуются в образовательные ситуации. Напомним, что решающая роль в создании образовательных ситуаций отводится педагогу. Ценности и цели развития на ступени образования представлены в строке «*содержание базового образовательного процесса*». Поясним это понятие.

Выше мы указали, что в образовательном пространстве процессы образования (выращивания, формирования, воспитания, обучения) реализуются в неразрывном единстве. Для определенной ступени образования данное единство может быть обозначено как «базовый образовательный процесс», так как конкретный тип образовательного процесса на определенной ступени образования занимает ведущие позиции, а другие типы процессов как бы «обслуживают» его. Подобное уточнение необходимо сделать и для педагогической деятельности — определенная педагогическая позиция на ступени образования будет доминировать, подключая другие педагогические позиции и другие формы педагогической деятельности для достижения образовательно-развивающих задач данной ступени.

Содержание педагогической деятельности определяется целями и задачами развития на данной ступени. Предметом деятельности педагога выступает создание образовательных ситуаций как пространства полноценного проживания воспитанниками ситуаций развития и организации перехода от одной образовательной ситуации к другой — более высокого уровня и содержания.

Такой компонент содержания педагогической деятельности, как *педагогическая позиция* был обстоятельно описан нами выше. Напомним, что через описание типов позиций и построения отношений из этих позиций может быть представлен вектор развертывания отношений ребенка и взрослого (школьника и педагога), а также основной характер их взаимодействия. Педагог должен хорошо знать ситуации развития на определенной ступени образования и в соответствии с их динамикой уметь занимать соответствующую позицию. В зависимости от целей и задач развития и складывающейся ситуации он занимает и соответствующие данной ситуации позиции: Умельца, Учителя, Родителя, Мудреца.

Содержание педагогической деятельности включает описание основных действий педагога и их смысла в конкретной образовательной ситуации. Необходимость выделения данных составляющих педагогической деятельности определяется задачами фиксации связной последовательности шагов педагогов по построению образовательных ситуаций и действиям в них, акцентирования наи-

более типичных, ключевых для данной ситуации. Смысл и содержание типичных действий педагога в ситуациях развития сводится к презентации культурных норм различных видов деятельности, оборачиванию идеальных представлений на реальные; организации развивающей и развивающейся образовательной среды, осуществлению совместного поиска и открытию новых источников образовательных ресурсов, помощи в осмыслении, раскрытии неочевидных ресурсов образования; открытию основы самоутверждения, самоуважения, самопринятия.

Аналогичные составляющие выделяются в *содержании деятельности образующихся*. Позиция образующегося в определенной образовательной ситуации соотносима с педагогической позицией. Существенно, что динамика образовательных ситуаций строится в направлении наращивания (развития) субъектной позиции учащегося. Например, в процессе обучения педагог должен обеспечить переход учащегося от субъекта действий, к его становлению как субъекта деятельности и движению к позиции субъекта собственной деятельности, при которой учащийся сам организует свое пространство учебной деятельности.

Соотносимыми являются действия образующихся и смыслы этих действий с аналогичными компонентами педагогической деятельности в образовательных ситуациях. Каждому типу образовательной ситуации соответствуют свои программы действий ребенка и взрослого, проявляющиеся в той или иной позиции. Для педагога важно знать, из какой позиции он должен строить свои действия на данной ступени образования и каких действий он может и должен ожидать от воспитанника. Взрослому необходимо определить свою педагогическую позицию по отношению к ребенку и превратить, таким образом, ситуацию развития в образовательную ситуацию.

Содержание совместной деятельности составляет основу детско-взрослой образовательной общности, имеющей свою специфику в определенной образовательной ситуации. В совместной деятельности происходит «встреча» деятельности образующегося и деятельности педагога. С этой точки зрения деятельности взрослых и детей в образовательном процессе невозможно представить по отдельности — они сопрягаются и составляют общую, *совместную деятельность*. Даже учебная деятельность, которая традиционно считается только деятельностью школьников, она, по сути своей, долгое время является совместно-распределенной, и где субъект ее — «Учитель — ученик».

Модель образовательного процесса и педагогической деятельности на ступени образования представлена как последовательность

трех соответствующих ситуациям развития образовательных ситуаций. Именно образовательная ситуация представляет собой единицу описания образовательной ступени, удерживающей целостность ценностей и целей развития образующегося и средств и способов достижения образовательных целей. Через описание образовательных ситуаций процессуальное представление закономерностей становления индивида на этапах онтогенеза наполняется деятельностным содержанием, описанием процесса культурного развития человека.

6.3.3. Образовательная программа: понятие, виды, строение

Понятийное различение содержания образования и содержания педагогической деятельности предполагает первичное различение *учебной и образовательной программ.* До сих пор эти программы отождествляют и очень часто смысл образовательной программы подменяют содержанием учебной программы (или их совокупностью). В общественном (а также и в педагогическом) сознании содержание образования сводится к содержанию программ учебных дисциплин. Вместе с тем, учебная программа — это одна из отдельных, частных программ в системе других программ (воспитательных, дополнительного образования и др.) в совокупности *составляющих образовательную программу образовательного учреждения.* От такой — масштабной программы следует отличать *образовательную программу для отдельной ступени образования.* Именно ее впоследствии мы и будем сопоставлять с учебной программой.

В соответствии с принятой традицией, *в учебных программах воспроизводится система научных знаний (понятий), специально отобранных в учебных целях и заданных для усвоения.* Основную часть учебной программы составляет изложение подлежащего усвоению содержания учебного материала, воспроизводящего логику объекта (предмета) изучения. Помимо учебного содержания, программа включает и описание форм, методов, средств ее освоения. Основным адресатом учебной программы (в полном соответствии с ее наименованием) является учащийся (школьник, студент, слушатель, аспирант и т.д.) — она определяет цели, учебный материал, формы, виды, средства учебной деятельности по освоению конкретного учебного предмета. Ввиду того, что учебная деятельность — это совместная деятельность учащихся и педагогов, учебная программа «программирует» деятельность педагогов (в большей степени — именно педагогическую деятельность).

В отличие от учебной, *образовательная программа проектирует целостную практику развивающего образования как структурную определенность образовательных процессов в рамках конкретной образовательной ступени*. Целостность структурной определенности типа образования и адекватной ему педагогической деятельности и находит свое воплощение в образовательной программе.

Программа — это всегда программа деятельностей; в образовании — это программа совокупной, или совместно-распределенной образовательной деятельности. Каждая образовательная программа представляет собой систему действий педагога и образовательных смыслов его действий, *сопряженных* с действиями учащегося и с его индивидуальными смыслами. Эти два ряда действий не ортогональны и не параллельны — они комплиментарны (взаимодополнительны). Педагог всегда рядом и чуть-чуть впереди; его задача — ставить перед учащимся задачи «на вырост».

Образовательная программа определяет цели развития субъектов образования, намечает те способности и качества личности, которые появляются в результате ее освоения. Помимо этого, образовательная программа включает в себя представление о содержании, видах, формах, средствах, структуре взаимосвязанной деятельности образующегося и педагогической деятельности.

Образовательная и учебная программы соотносятся как целое и часть или как цель и средство: усвоение знаний из цели обучения превращается в технологическое средство развития индивида с учетом его жизненных ценностей, целей и индивидуальных возможностей. Образовательная программа программирует и деятельность педагога (преподавателя); она представляет собой единство цели, содержания и технологии образования, отвечает на вопросы: *зачем, что и как* должны делать субъекты образовательной деятельности. Образовательная программа — это своего рода обязательство образовательного института перед детьми, их родителями, обществом в целом о предоставлении требуемого типа, уровня и качества образования, за которое педагогический коллектив несет юридическую и профессиональную ответственность.

В современном образовании выделяется комплекс разномасштабных образовательных программ:

- учебные и воспитательные программы;
- управленческие программы;
- программы дополнительного образования;
- программы профессионального самообразования;
- программы научно-сервисного сопровождения образовательного процесса и т.д.

В своей совокупности все эти программы являются фактически подпрограммами комплексной *Программы образования* в конкретном образовательном институте. Раскрытие содержания и описание структуры таких комплексных программ — это особая задача, так как их разработка, а главное — их реализация, является предметом профессиональной деятельности не отдельного педагога, а всего педагогического коллектива данного образовательного института. Поэтому более подробно рассмотрим конкретную специфику *образовательной программы на определенной ступени образования*. Именно такого масштаба программы являются, во-первых, основополагающими в построении системы развивающего образования, а во-вторых, именно они соразмерны масштабу развитой профессиональной деятельности отдельного педагога.

Образовательная программа ступени образования представляет собой конкретное описание содержания и специфики организации образовательного процесса и собственной педагогической деятельности.

Основанием образовательной программы в соответствии с изложенным выше представлением об образовательном процессе и педагогической деятельности являются две составляющие — *психологическая и педагогическая*. Психологическая составляющая дает описание *возрастно-нормативной модели развития* детей на определенной ступени образования. Педагогическая составляющая представляет собой *модель возрастнo-ориентированной образовательной деятельности*.

Ранее было раскрыто содержание возрастнo-нормативной модели развития на ступени образования как целостности основных линий развития, ситуаций развития и новообразований возраста. Знание линий развития и психологических новообразований выступает для педагога целевым ориентиром его действий. Знание совокупности (системы) ситуаций развития выполняет в его педагогической деятельности функцию средств действия. Именно ситуации развития обеспечивают появление новообразований, определяют условия и технологии реализации возрастнo-нормативной модели развития, выступают основой разработки возрастнo-ориентированной системы педагогической деятельности, которая включает в себя *два типа средств*. Первым из них являются *средства понимания*: педагог отдает себе отчет, какую ситуацию развития он моделирует. Второй тип — *средства реализации*: педагог ориентирован на построение и организацию именно этой ситуации развития.

Педагог одновременно является организатором и участником образовательного процесса. Работа с ситуацией развития возмож-

на, если у него есть представления о процессе нормального развития учащихся в условиях современного образования. Педагог строит программу своей деятельности, действий учащихся, формируя тем самым условия, необходимые для возрастного развития учащихся. Возрастно-ориентированная модель (система) педагогической деятельности выступает как инструментальный реализацию разработанной возрастно-нормативной модели развития. Тем самым, возрастно-нормативная модель развития и возрастно-ориентированная система педагогической деятельности задают полноту содержания и антропологический смысл развивающей образовательной программы.

Заключение

Обоснование и разработка психолого-педагогической антропологии как комплексного знания о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах его онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах субъектных способностей человека — масштабная и долгосрочная задача. В ее решении мы находимся лишь в начале пути. Но есть прецеденты разработки региональных — педагогических и психологических — антропологий, изложенные в трудах К.Д. Ушинского, Б.Г. Ананьева, видных зарубежных педагогов и психологов (О. Больнов, М. Бубер, Х. Виттич, И. Дерболав, М. Лангефельд, Г. Рот, Г. Файль и другие). Их обстоятельный анализ — в первую очередь достижений современной зарубежной педагогической и психологической антропологии — должен составить предмет отдельного исследования.

Настоящее введение в психолого-педагогическую антропологию представляет собой попытку изложения исходных оснований построения антропологического подхода к практике образования человека, ориентированного в первую очередь на профессиональное образование и подготовку современного учителя. Наш подход альтернативен традиционной практике формирования содержания психологического образования педагога посредством включения в учебные планы педвузов все новых разделов психологической науки. На наш взгляд, психологическое образование педагога не может быть представлено как простой набор психологических дисциплин, отражающих отраслевой принцип строения психологической науки; оно должно представлять собой целостную и практико-ориентированную систему знаний. Системообразующим началом психолого-педагогической антропологии мы полагаем учение о субъективной реальности человека, закономерностях ее развития в онтогенезе и условиях становления в образовании.

Психолого-педагогическая антропология понимается нами как стержневая составляющая антропологии образования. Психолого-педагогические знания о *Человеке образующемся* должны быть сопряжены с корпусом современного человекознания — религиозным, философским, обществоведческим, культурологическим, искусствovedческим знанием о человеке. Антропология образования — взгляд на образование с позиций становления в нем человеческой реальности во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Антропология образования представляет собой единство мировоззренческих (ценностно-смысловых) и теоретико-методологических (инструментальных) оснований построения

практики развивающего образования. Выработка оснований такого единства, оснований синтезирования человековедческих знаний для обоснования практики образования — актуальная задача гуманитарных наук.

Особая задача — антропологизация профессионального педагогического образования. До сих пор педагогические вузы и университеты нацелены на подготовку учителя-предметника, а психолого-педагогическая составляющая профессионального образования педагога несопоставимо мала с его предметно-методической подготовкой. Психолого-педагогическая антропология должна выработать свой взгляд на проблему современного педагогического профессионализма, профессионального образования педагога и предложить инновационные гуманитарные технологии его профессионального становления и развития.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. — М., 1980.
3. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. — М., 1980.
4. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 т. Т.2. — М., 1982. С. 37.
5. *Анциферова Л.И.* Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психол. журнал. 1998. Т. 19. № 1.
6. *Бархаев Б.С.* Педагогическая психология. — СПб, 2006.
7. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. — М., 1998.
8. *Болотов В.А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. — Волгоград, 2001.
9. *Братусь Б.С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопр. психологии. 1990. № 6.
10. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопр. психологии. 1997. № 5.
11. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. — М., 1994.
12. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. — М., 2003.
13. *Велихов Е.П., Зинченко В.П., Лекторский В.А.* Сознание: опыт междисциплинарного подхода // Вопр. философии. 1988. № 11.
14. *Воробьева Л.И.* Феномен субъективности в культурно-исторической перспективе // Вопр. психологии. 2010. № 6.
15. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. Т. 4.
16. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1991.
17. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. — М., 2003.
18. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.
19. *Громыко Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. — М., 1996.
20. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
21. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
22. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии. — М., 2003.
23. *Деятельность: теории, методологии, проблемы.* — М., 1990.
24. *Дильтей В.* Описательная психология. — СПб., 1996.
25. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: В 2 т. Т. 2. — М., 2006.

26. *Днепров*. Ушинский и современность. — М., 2007.
27. *Зимняя И.С.* Педагогическая психология. — М., 2005.
28. *Зинченко В.П.* Живое Знание. Психологическая педагогика. — Самара, 1998.
29. *Зинченко В.П., Моргунов Е.П.* Человек развивающийся. — М., 1994.
30. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев, 1977.
31. *Исаев Е.И.* Проблемы проектирования психологического образования педагога // *Вопр. психологии*. 1997. № 6.
32. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Общая психология // *Вопр. психологии*. 1998. № 5.
33. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Возрастная психология // *Вопр. психологии*. 1998. № 5.
34. *Кемеров В.Е.* Введение в социальную философию. — М., 1994.
35. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология. — М., 2005.
36. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. Учебное пособие. — М. — СПб., 2009.
37. *Коул М.* Культурно-историческая психология. — М., 1997.
38. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть 1. — Дубна, 1997.
39. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть 11. — Дубна, 1997.
40. *Куликов В.Б.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. — Свердловск, 1988.
41. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. — М., 1983.
42. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. — М., 1983.
43. *Лурье С.В.* Что изучает психологическая антропология // В кн. 6: Современная этнопсихология. Хрестоматия. — Минск, 2003.
44. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
45. *Мещеряков Б.Г.* Психологические проблемы антропологизации образования // *Вопр. психологии*. 1998. № 1.
46. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2005.
47. *Михайлов Ф.Т.* Сознание и самосознание. — М., 1991.
48. *Мясоед П.А.* Антропологический принцип и проблемы психологии развития // *Вопр. психологии*. 2000. № 5.
49. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // *Официальные документы в образовании*. 2010. № 15.

50. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов // Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М., 1995.
51. Новые ценности образования: образование и сообщество. Вып. 5. — М., 1996.
52. *Обухова Л.Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // *Вопр. психологии.* 1996. № 5.
53. *Огурицов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб., 2004.
54. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995.
55. *Панов В.И.* От развивающего обучения к развивающему образованию // *Вестник Российской Академии образования.* 2000. № 2.
56. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. — Ростов-на-Дону, 1996.
57. *Поляков С.Д.* О предмете психологии образования // *Вопр. психологии.* 2009. № 4.
58. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. — М., 1994.
59. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. — М., 1983.
60. Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // *Вопр. философии.* 1993. № 5.
61. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М., 1997.
62. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. — М., 1986.
63. *Розин В.М.* Психология и культурное развитие человека. — М., 1994.
64. *Розин В.М.* Психологическая практика. — М., 1995.
65. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М., 1999.
66. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976.
67. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М., 1989.
68. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. — М., 1996.
69. *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Педагогическая психология: новые ориентиры в понимании предмета и построении учебного курса // *Психология в вузе.* 2007. № 2.
70. *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // *Сов. педагогика.* 1991. № 10.

71. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. — М., 1994.
72. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. — Биробиджан, 2005.
73. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург, 2010.
74. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. — М., 1995.
75. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. — М., 2000.
76. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Мы, взрослые, и остальные люди // Семья и школа. 1990. №№ 11–12; 1991. №№ 1–2.
77. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. 1996. № 5.
78. *Смирнов С.А.* Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры). — Новосибирск, 1996.
79. *Соколова Е.Е.* Тринадцать диалогов о психологии. — М., 2005.
80. *Степанова М.А.* Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогическая психология // опросы психологии. 2008. № 1.
81. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. — М., 1987.
82. *Тальзина Н.Ф.* Педагогическая психология. — М., 2001.
83. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. — Киев, 1996.
84. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования — стратегическое направление развития образования. Под науч. ред. Е.В. Хижняковой. — М., 2008.
85. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1990. Т. 5.
86. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1990. Т. 6.
87. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: в 4 кн. Т. 2. — М, 2005.
88. *Фейербах Л.* Основные положения философии будущего // Избранные философские произведения. — М., 1955. Т. 1.
89. Философия образования (Круглый стол) // Педагогика. 1995. № 4.
90. *Шелер М.* Положение человека в Космосе // Мир философии. — М., 1991.
91. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М., 1993.
92. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. — М., 1995.
93. *Щедровицкий Г.П.* Методологическая организация сферы психологии // Вопр. методологии. 1997. № 1–2.

94. *Шувалов А.В.* Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // *Вопр. психологии.* 2004. № 6.
95. *Эльконин Б.Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопр. психологии.* 1992. № 3–4.
96. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. — М., 1994.
97. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
98. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.
99. *Якиманская И.С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // *Вопр. психологии.* 2006. № 6.
100. *Якиманская И.С.* Педагогическая психология. — М., 2008.

Монография

Е.И. Исаев

Введение в психолого-педагогическую антропологию

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура «Петербург»
Тираж 800 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52