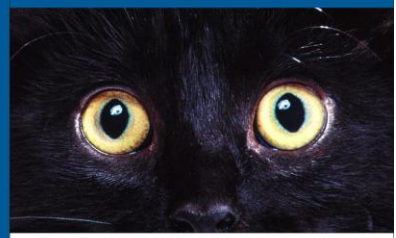
Смыслом многих лет экспериментального исследования было создание теоретико-методолого-эмпирических основ модели креативного образования. Креативное образование может дать импульс преобразованию системы образования и воспитания. Креативное образование может дать возможность обучать новые поколения, которые будут способными не только репродуцировать социальный опыт предыдущих поколений, но и создавать такой опыт. Главное, что будет должна делать система креативного образования, - это обучать людей, которые в состоянии будут производить в проблемных ситуациях новый опыт и делать его социальным достоянием. Результаты проводимого экспериментального исследования дадут возможность начать крупномасштабную практическую реализацию новых принципов креативного образования. В настоящее время начинается работа над созданием системы образовательных центров, которые могли бы в дальнейшем стать основанием для создания крупномасштабной модели, позволяющей получать результаты, недоступные для классической системы образования, основанной на устаревших и бесперспективных принципах трансляции и присвоения старого социального опыта новым поколениями.



Валентин Агеев родился в Мурманске (Россия). В 1973 он окончил Московский инженерно-физический Институт. Он получил степень кандидата психологических наук в Научно-исследовательском институте общей и педагогической Психологии в Москве в 1987. В 2007 ему присвоено академическое звание профессора Казахской Академии труда и социальных отношений. Сферой его интересов является психология саморазвития. Автором изданы более чем 200 научных работ.

9 783843 362535

Валентин Агеев Психолого-педагогические основы саморазвития человека



Валентин Агеев

Психолого-педагогические основы саморазвития человека

Опыт методологического, теоретического и эмпирического исследований

Валентин Агеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Алматы, 2011

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Университет «Кайнар»

Валентин Агеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

(опыт метологического, теоретического и эмпирического исследований)

Рекомендовано к изданию Учёным советом Университета «Кайнар» в качестве учебного пособия для студентов специальностей, отделений и факультетов психологии

Алматы, 2011

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.37я 73
А 23

Рецензенты:
Шерьязданова Х.Т., профессор, доктор психологических наук
Мадалиева З.Б., профессор, доктор психологических наук
Аймаганбетова А.Х., профессор, доктор психологических наук

Агеев В.В.
А 23 Психолого-педагогические основы саморазвития человека. – Алматы, 2011. – 438 с.

ISBN 978-601-7257-22-4

В учебном пособии представлены современные данные в области психологии развития, возрастной психологии и педагогической психологии, которые позволят студентам расширить их кругозор и освоить изучаемые учебные дисциплины на современнном научном уровне.

Хотелось бы надеяться на то, что предлагаемое учебное пособие даст возможность студентам взглянуть на имеющиеся психолого-педагогические проблемы по-новому, с новых точек зрения. Это позволит критически отнестись к классическим психологическим парадигмам, многим из которых скоро уже исполнится сто лет и более.

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.37 я 73

© Агеев В.В., 2011
© Кайнар, 2011

ISBN 978-601-7257-22-4

СОДЕРЖАНИЕ

Введение ……..…… **с. 8**
1 Детерминация индивидуального развития как психологическая проблема ……..…..…. **с. 9**
1.1 Индивидуальное развитие как психологическая проблема ……..……..…... **с. 9**
1.2 Проблема детерминации индивидуального развития ..… **с. 26**
1.3 Основные подходы к анализу проблемы детерминант индивидуального развития …….... **с. 51**
2. Социально-культурное опосредование как механизм присвоения «внешних» детерминант развития …...…..…… **с. 61**
2.1 Человек как субъект присвоения «внешних» детерминант развития …… **с. 61**
2.2 Опосредование внутренними условиями как механизм присвоения социальных причин ……..……. **с. 86**
2.3 Знаковое опосредование как механизм присвоения идеальных форм ……..……. **с. 124**
3. Креативное опосредование как механизм производства «внутренних» детерминант саморазвития . **с. 192**
3.1 Человек как субъект производства «внутренних» детерминант саморазвития …..…… **с. 192**
3.2 Креативное опосредование как механизм производства идеальных форм как «внутренних» детерминант саморазвития …… **с. 204**
3.3 Теоретико-методологические основы концепции саморазвития …… **с. 219**
4. Теоретико-методологические основы экспериментальной организации саморазвития …..…... **с. 255**
4.1 Совместная учебно-познавателььая деятельность как способ присвоения идеальных форм …….. **с. 255**
4.2 Совместная креативная деятельность как способ производства идеальных форм ……... **с. 268**
4.3 Креативный эксперимент как метод организации совместной креативной деятельности ……... **с. 275**

5. Экспериментальные исследования психологических особенностей организации саморазвития
(на примере младшего школьного возраста) …… **с. 287**
5.1 Психологические основы технологии организации саморазвития …… **с. 288**
5.2 Основные принципы и базовые формы организации саморазвития …… **с. 292**
5.3 Психолого-педагогический проект экспериментальных ситуаций саморазвития (концепция экспериментальных исследований) ……... **с. 305**
5.4 Технология организации экспериментальных ситуаций **с. 320**
5.5 Основные результаты экспериментальных исследований …… **с. 355**
Выводы …… с. 410
Заключение …….. с. 412
Список использованных источников …… с. 417

Список основных терминов, используемых в работе

1. **«Вертикальное» развитие.** Изменение качества (типа опосредования) предметной деятельности.
2. **«Внешний».** Не производимый самим человеком.
3. **«Внутренний».** Производимый самим человеком.
4. **«Горизонтальное» развитие.** Формирование деятельности в пределах определенного качества (типа опосредования).
5. **Денотативное значение.** Превращенная форма натурального предмета (объекта).
6. **Знаковое опосредование.** Превращение знака (предмета культуры) в средство индивидуальной деятельности.
7. **Значение.** а) Превращённая форма деятельности; б) способ, каким предмет включен в мою деятелтьность; в) способ, каким внешний мир (реальный или социальный) включен в мою деятельность.
8. **Идеальная форма деятельности.** Цель и способ осуществления деятельности.
9. **Идеальная форма культуры.** Форма социальной деятельности, данная человеку как форма его индивидуальной деятельности.
10. **Историческая рефлексия.** Способность делать предметом познания историю своего развития.
11. **Когнитивная рефлексия.** Способность делать предметом познания самого себя.
12. **Когнитивное общение.** Формирование общего идеального пространства за счет обмен значениями с целью присвоения идеальных форм как средств «горизонтального» развития.
13. **Коннотативное значение.** Превращенная форма индивидуальной деятельности.
14. **Креативная деятельность.** Деятельность, производящая предметную деятельность.
15. **Креативная рефлексия.** Способность делать самого себя предметом производства (созидания).
16. **Креативное общение.** Производство общего идеального пространства за счет генерирования новых значений как средств «вертикального» развития.

17. **Креативное опосредование.** Производство (созидание) средств собственного развития.
18. **Креативность.** Способность делать себя предметом порождения.
19. **Логика.** Внутренняя закономерность.
20. **Опосредование.** С использованием средств.
21. **Отношение.** Взаимная представленность относящихся действительностей друг в друге.
22. **Перцептивно-опосредованная деятельность.** Деятельность, опосредованная своей перцептивной формой.
23. **Производство.** Превращение действительности (предметной и психологической) исходного типа опосредования в действительность (предметную и психологическую) результирующего типа опосредованния.
24. **Предмет деятельности.** Солциальная (идеальная) форма предмета культуры.
25. **Предметная деятельность.** Способ практического преобразования предметной действительности культуры, основанный на априорном гипотетическом знании будущего результата преобразования.
26. **Причинное опосредование.** С использованием в качестве средства причины (натуральнойй или социальной).
27. **Рационально-опосредованная деятельность.** Деятельность, опосредованная своей символической формой.
28. **Реальная форма деятельности.** Результат и процесс осуществляемой деятельности.
29. **Рефлексия.** Способность делать себя предметом позхнания (знания).
30. **Саморазвитие.** Развитие при помощи средств, создаваемых самим развивающимся человеком.
31. **Сенсорно-опосредованная деятельность.** Деятельность, опосредованная своей сенсорной формой.
32. **Смысл.** Способ, каким моя деятельность включена во внешний мир (реальный или социальный).
33. **Тип предметной деятельности**. Предметная деятельность конкретно-исторического уровня опосредования.

Введение

Учебное пособие «Психолого-педагогические основы саморазвития человека» является дополнением к основным учебникам для фундаментальных курсов «Психология развития», «Возрастная психология» и «Педагогическая психология».

В учебном пособии представлены современные данные в области психологии развития, возрастной психологии и педагогической психологии, которые позволят студентам расширить их кругозор и освоить изучаемые учебные дисциплины на современнном научном уровне.

Проблема саморазвития как конкретно-научная проблема является новой для психологической науки. В психологии на сегодняшний день только намечаются подходы к решению проблемы саморазвития. По-видимому, эти подходы потребуют смены типа исследовательского мышления самих психологов и одновременной смены типа психологических парадигм.

Самостоятельной проблемой является прорблема организации саморазвития и его психологической диагностики. В настоящее время на фоне глобального кризиса образования особо остро ощущается отсутствие психологических моделей и технологий образования нового, не транлирущиего (присваивающего) типа.

Хотелось бы надеяться на то, что предлагаемое учебное пособие даст возможность студентам взглянуть на имеющиеся психолого-педагогические проблемы по-новому, с новых точек зрения. Это позволит критически отнестись к классическим психологическим парадигмам, многим из которых скоро уже исполнится сто лет и более.

1 ДЕТЕРМИНАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Индивидуальное развитие как психологическая проблема.

1.1.1 Историческая динамика содержания понятия «развитие».

Для древней науки идея развития не имела самостоятельного значения. Развитие рассматривалось в одном ряду с другими изменениями. Была широко распространена идея воспитания и образования как процессов, в которых преднамеренно создаются необходимые изменения. В античной медицине возникают первые гипотезы об особенностях процесса развития. Первые объяснения таких изменений связывались со сменой возрастов. К.Гален впервые выдвинул положение о врожденных и приобретенных формах поведения. Первая возрастная периодизация развития была предложена Аристотелем и основывалась на критерии половой зрелости. В отличие от Платона, Аристотель исходил из процессов биологического изменения человека. По Аристотелю, жизнь – это процесс внутренних изменений, совершающихся под воздействием внешних факторов. Тезис Аристотеля о единстве формы и содержания является первой в истории явной формулировкой идеи развития. В Античности развитие понималось как количественные изменения. [1].

В Средние века и во времена Возрождения идея развития практически не разрабатывалась. Отдельные мыслители (например, Фома Аквинский) продолжали исследования развития, но их идеи были полностью заимствованы у древних греков (в частности, у Аристотеля) [1].

В 17-ом веке исследования развития приобретают новый импульс, благодаря работам Я.А.Коменского. В своей педагогической практике он осуществил идею Аристотеля, о жизни как внутреннем развитии. Я.А.Коменский первым сформулировал принцип природосообразности как педагогический принцип следования всеобщим законам развития природы.

С новой точки зрения идея развития стала разрабатываться в трудах Ф.Бэкона. Он отказался от идеи сотворения мира Богом и принял идеею становления природы из материального перво-

источника. Идея материального единства развивающегося мира разделялась и современником Ф.Бэкона, Р.Декартом. Р.Декарт дополнил ее идеей развития как основного закона бытия, на котором основываются все остальные законы природы. В то же время, Р.Декарт не принимал идею развития по отношению к человеческой психике.

На новый методологический уровень выходит исследование развития в трудах Б.Спинозы. В его учении развитие выступает как процесс развертывания движущейся субстанции в свои атрибуты и модусы и ее обратного свертывания, но уже на новом витке движения. У Б.Спинозы впервые в истории науки было сформулировано положение о самодвижении материи, о материи как причине самой себя. На рубеже 17-го-18-го веков идея развития претерпевает существенное изменение. Одним из первых осуществляет переход к новому пониманию развития Г.В.Лейбниц [2]. Он приписывал способность изменяться, превращаться, трансформироваться не только природе в целом, но любым объектам природы («монадам») [1]. Исходя из преформистских взглядов, Г.В.Лейбниц, тем не менее, ввел процессуальные характеристики развития: единообразность (самотождественность) развивающегося объекта и изменение. Противоречие между первым и вторым есть механизм развития изначально данного к постепенному появлению нового [2].

В 18-ом веке Ж.-Ж.Руссо, использовав в качестве основы принцип природосообразности, предложил свою концепцию развития. В качестве критерия выделения периодов развития он использовал ведущее начало каждого возраста и связь возрастов между собой. По Ж.-Ж.Руссо, внутренним механизмом развития является созревание. Великим достижением 18-го века стала предложенная И.Г.Песталоции идея развивающего обучения. По его мнению, воспитание не должно следовать («плестись») вслед за природой, а должно активно формировать личность ребенка (воспитание должно вести за собой развитие).

В философии 18-го века идея развития разрабатывалась с точки зрения теории познания. Во многих учениях того времени мир рассматривался как проекция человеческих представлений о мире на реальность. Тем не менее, И.Кант в своей теории познания реализовал идею диалектического синтеза как механизма

развития, движения вперед, прогресса. И.Г.Фихте ввел в научный обиход идею «Я», которое в отношении с «не-Я» раскрывает свои потенциальные возможности (развивается). В качестве механизма самопознания (саморазвития) им была предложена рефлексия. В 18-ом веке выдающийся швейцарский физиолог А.Галлер предложил рассматривать организм как «живую машину», развивающуюся по собственным внутренним законам, а не под влиянием внешних факторов. В 18-ом веке, благодаря работам Д.Дидро, П.Л.М.Мопертюи, Ж.Б.Р.Робине начинает формироваться новый механизм причинной детерминации развития. Механистическая детерминация развития начинает уступать место более сложной биологической детерминации на основании видовых признаков.

К этому времени в науке в явном виде обозначились два альтернативных подхода к анализу развития. Первый исходил из идеи врожденности психики, которая созревает «естественным путем» и не зависит от внешних условий развития ребенка. Второй исходил из идеи о ребенке как «чистой доске» (tabula rasa), которая формируется исключительно благодаря ведущей роли внешних факторов в развитии ребенка [1].

В это же время И.Г.Гердер распространил идею развития на всю природу и общество. По его мнению, природа находится в постоянном развитии, который понимается как движение от ее низших форм к высшим. С этой точки зрения, мир представляет собой единое, непрерывно развивающееся целое, закономерно проходящего определенные необходимые ступени. От простой материи развитие направляется через появление растений и животных к человеку, наделенному рассудком и разумом. Вершиной этого развития является «мировая душа». Эта схема представляет собой не сотворенную Богом лестницу существ, а непрерывно совершенствующаяся «цепь развития», венец которого находится не на земле, а в сверхчувственном мире. Тем самым, понятие развития приобретает всеобъемлющий характер. Развивается все: вселенная, земля, природа, человек, культура. Отличительной особенностью точки зрения И.Г.Гердера состоит в том, что развитие человека «выпадает» из «естественного хода истории». Это значит, что человек должен сам закладывать ос-

нову своего будущего явления. Как человека; он должен сам создавать свое будущее.

И.В.Гете считал, что развитие в природе можно обнаружить лишь тогда, когда оно будет открыто в самом человеке. Человек, не развивающийся сам, не может постичь идею развития. И.В.Гете впервые в истории науки вводит понятие о метаморфозе (кардинальном преобразовании) в развитии органического мира, а также о восхождении в развитии. Восхождение означает переход, скачок системы на более высокий уровень организации.

Наиболее фундаментальная разработка категории развития как особого принципа, всеобщего способа бытия была осуществлена в немецкой классической философии, и особенно – в философской системе Г.В.Ф.Гегеля. Как известно, он заложил основы диалектической (генетической) логики как логики становления, развития и преобразования любой органической целостности (тотальности) [2].

В целом, вплоть до 18-го века распространенным было понимание развития как развертывания того, раскрытие того, что уже есть до начала развития. Такое понимание развития вошло в самые разные системы знаний. Развитие (или эволюция) в то время понималось буквально – как рост, простое увеличение в размере уже существующего (так понимал развитие и И.Кант). В результате наука 16-18-х веках базировалась на постулате о том, что однажды возникший (кем-то и как-то созданный) мир продолжает оставаться неизменным и задача науки состоит в том, чтобы открыть и познать те законы, по которым он уже устроен в своем исходном замысле [2].

В 19-ом веке И.Ф.Гербарт предложил психологическую теорию ступеней развития, основывающегося на механизме апперцепции. Но у И.Ф.Гербарта идея развития находится на втором плане, а на первое место он ставит воспитание, которое осуществляется на основании психических механизмов, фактически не связанных с развитием.

Вслед за И.Г.Песталоцци, идею природосообразности развивал А.Дистервег. В дополнение к принципу природосообразности, он выдвинул принцип культуросообразности. Этот принцип позволил отказаться от индивидуалистической трактовки человека и сделать главным предметом исследований связь об-

щества, воспитания и индивидуального развития. А.Дистервег, развивая идеи И.Г.Песталоцци, создал дидактику развивающего обучения. Он считал необходимым учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников.

У Ф.В.Шеллинга развитие выступает как обнаружение (познание) того, что уже в неразличимом виде имелось в самом «начале». По Ф.В.Шеллингу, предположить возможность возникновения – значит, признать появление нечто из ничего. Поскольку, с этой точки зрения, возникновение не может иметь предпосылок, то Ф.В.Шеллинг понимал развитие как процесс постепенного изменения, не предполагающего качественных скачков.

Г.В.Ф.Гегель понимал развитие как процесс становления истинного знания в результате исторического развития фундаментального противоречия между знанием и предметом, между субъектом и объектом. Следствием такого понимания развития стало отрицание естественного, реального процесса порождения, и признание порождения лишь в пространстве внутренней идеи, составляющей основу природы. Г.В.Ф.Гегель отрицал возможность реальных процессов происхождения.

В результате, в 19-ом веке понятие «развитие» приобрело три основных содержания: развитие как преформизм, развитие как эпигенез и развитие как эволюция. Несмотря на различие понимания содержания развития, во всех трех версиях развитие понимается как строго закономерный процесс, управляемый внутренними факторами и внешними условиями, и имеющий определенную последовательность и протяженность [1].

В конце 19-го века в психологии особенности процесса развития исследовались в детской психологии, сравнительной психологии и психологии народов. Поначалу во всех этих направлениях исследовались закономерности филогенеза. Однако постепенно исследование филогенеза позволило по-новому взглянуть и на онтогенез. Вскоре проблема соотношения филогенеза и онтогенеза стала предметом конкретных научных исследований.

Первую версию соотношения между филогенезом и онтогенезом предложил Э.Геккель. Это соотношение было названо биогенетическим законом, на основе которого стала основы-

ваться созданная впоследствии теория рекапитуляции. На основании теории рекапитуляции С.Холл предложил идею периодизации детского развития, согласно которой ребенок в своем индивидуальном развитии в сокращенной форме повторяет основные этапы филогенеза человеческого рода (общества). В своей концепции С.Холл, фактически, утвердил биологическую детерминацию развития психики. Развитие понималось как переход от одной фазы сформированной психики к другой. Такой переход, по С.Холлу, совершается в соответствии с основными направлениями эволюционного (исторического) процесса. На основании аналогии между онтогенезом и культурной историей человечества, И.Тэн предложил периодизацию психического развития, где стадии умственного развития ребенка в точности соответствовали стадиям развития культуры в истории культуры человечества [1].

На дальнейшую разработку психологического понятия «развитие» оказали решающее влияние эволюционные идеи Ч.Дарвина. Их суть состояла в том, что психика изменяется вместе со средой и служит для адаптации организма к ней. В результате, в психологии появились два новых постулата развития: об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генезисе психики. Т.е. о том, что психические процессы не появляются сразу в готовом виде, но проходят в своем развитии закономерный этапы. [3].

В начале 20-го века биогенетический закон был общепринятой концепцией. Но были психологи, которые интерпретировали биогенетический закон не в смысле рекапитуляции, а как свидетельство того, что имеет место общая логика развития сознания в филогенезе и в онтогенезе (Э.Клапаред) [1]. Наиболее полно эволюционный подход в психологи выразился в концепциях А.Бэна и Г.Спенсера. Они утверждали, что психика представляет собой закономерный этап эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде. Эти теории, особенно взгляды Г.Спенсера, получили широкое распространение и оказали огромное влияние на становление психологического понятия развития.

Не меньшее значение для формирования психологического понятия «развитие» имели взгляды И.М.Сеченова. Он подчерки-

вал важность исследования психического развития ребенка. Взгляды И.М.Сеченова, в особенности, его идея интериоризации психических процессов, оказали большое влияние на дальнейшее становление психологии развития, в том числе, возможно, и на концепцию Л.С.Выготского [3].

Но уже в 20-ом веке начинает формироваться культурно-историческое содержание развития (Д.Болдуин, Н.Ланге, Т.Рибо, Дж.Мид и др.). Дж.Мид впервые выдвинул предположение о том, что психические реакции ребенка изначально производны от его взаимодействия с другими людьми. П.Ф.Каптерев в своих работах утверждал идею параллельности детской психики, психики современного «дикаря» и наших далеких предков.

В связи с этим, если ранее в основе концепций онтогенетического развития лежала динамика явлений индивидуального сознания, то в начале 20-го века индивидуальное развитие стало пониматься как воспроизводство индивидом надындивидуальных законов, которые управляют миром природы и миром культуры [1].

Господствующей мировоззренческой основой всего многообразия научных представлений о развитии и по сей день остается принцип эволюции. Но теперь уже он фундаментально переосмысливается и понимается не только как разворачивание (рост и увеличение) изначально данного, а прежде всего, как исторический процесс прогрессирующих изменений любой системы (ее созревание, дифференциация, усложнение, совершенствование) под воздействием внешних и внутренних условий. Всякое кардинальное изменение (метаморфоза) этой системы предполагает переход (скачок) на другой уровень ее организации и новый уровень самотождественности. Отдельной внутренней проблемой эволюционного подхода стал вопрос об источниках, основаниях и механизмах происходящих изменений. Сегодня уже очевидно, что в накопленных в естествознании знаниях ответа на эти вопросы нет [2].

Для бывшей советской психологии главной стала проблема движущих сил и детерминирующих факторов психического развития. Еще в начале 20-го века совместная работа А.Ф.Лазурского и С.Л.Франка привела к формулировке идеи о двух сферах душевной деятельности – эндопсихической (внут-

ренней) и экзопсихической (внешней). Утверждалось, что эндопсихическая сфера основана на врожденных свойствах человека и определяет врожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера личности формируется в процессе жизни. В ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным факторам окружающей действительности. С этой точки зрения, введение категории отношения было шагом вперед по сравнению с механистическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков.

В 20-30-е годы 20-го века В.Я.Басов показал, что в процессе развития психики человек не только адаптируется к среде, но и приспособляет ее к себе. Тем самым, человек выступает как активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Из этого положения В.Я.Басов сделал вывод о том, что психическое и биологическое развитие – это существенно разные процессы, которые подчиняются разным законам.

Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нем самом. Поэтому, хотя среда и влияет определенным образом на процесс биологического развития, источник развития находится не в ней, а в самом организме. Развитие человека как активного деятеля в среде, наоборот, определяется окружающим социумом и, в зависимости от условий, может идти по-разному. Главный смысл такого развития состоит в том, что человек действенно проникает в среду и воздействует на нее в результате активного ее познания [3].

Однако, в целом развитие психики все еще характеризовалось большинством психологов как преимущественно эволюционное, а возможность полностью изменить направленность и индивидуальные особенности процесса развития была постепенно отвергнута. Идея о сочетании литических и критических периодов в становлении психики была воплощена позднее в периодизации Л.С.Выготского [3].

Психология развития после 90-х годов 20 века

В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов [4] считают, что культурно-историческая концепция Л.С.Выготского опирается, преимущественно, на культурную традицию в науках о человеке. Вместе с этим, в этой концепции есть и цивилизационная составляющая.

В частности, положение о том, что 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 пр.). психологические структуры. Некоторые современные авторы считают, что одной из первостепенных задач современной психологии развития является содержательный синтез культурно-исторической концепции Л.С.Выготского в ее классическом варианте и деятельностной теории А.Н.Леонтьева как одной из исторических интерпретаций этой концепции [2].

Особый интерес в настоящее время приобретает проблема онтологии развития. В этом смысле, развитие есть особое бытие. При этом, вопрос заключается в том, чтобы понять, каким образом возможно развитие. Работы Б.Д.Эльконина впервые в отечественной психологии позволяют четко различить «реальность развития» и «развитие реальности», акт развития и ход развития, единицу развития и объект развития, которые в традиционной возрастной психологии не различались, да и сегодня все еще продолжают не различаться [2].

К проблеме онтологии развития непосредственно примыкает вопрос о том, когда же развиваемый человек становится субъектом собственного развития? Делается вывод о том, что сегодня особенно необходимы психология саморазвития и педагогика саморазвития [2].

Выводы. Подробный анализ психологических концепций развития позволяет утверждать, что в настоящее время предметом всех без исключения концепций развития является так называемое «горизонтальное» (функциональное) развитие. То есть такие изменения, которые непосредственно связаны с формированием (совершенствованием) нового качества развивающегося субъекта. При этом процессы происхождения (возникновения; генезиса) его нового качества, а тем более процессы саморазвития, остаются за рамками этих концепций.

1.1.2 Проблема соотношения типов развития

а) проблема соотношения филогенеза и онтогенеза (исторического и индивидуального развития).

Является одной из главных проблем в общей проблематике развития. Является ключевой, поскольку только с ее решением можно быть уверенным в стратегии проектирования онтогенеза. Индивидуальное развитие человека представляет собой организованный социальным способом процесс воспитания человека. Поэтому необходимо адекватное основание для проектирования и практического осуществления социально организованного процесса развития человека (образовательного процесса). Возникает проблема природы такого основания.

На сегодняшний день эта проблема имеет несколько решений.

Первое решение. Онтогенез организма представляет собой индивидуальную форму филогенеза вида. Это утверждение представляет собой биогенетический закон, который в свое время по аналогии пытались перенести в психологию развития. В настоящее время среди психологов сторонников практически не имеет.

Второе решение. Онтогенез человека и историческое развитие человеческого рода представляют собой качественно различные типы развития [5, с.349.]. Если историческое развитие – это процесс возникновения нового качества, то онтогенез – это процесс воспроизведения уже имеющегося качества [5, с.349.]. При этом, к основным характеристикам индивидуального развития обычно относят его жесткую запрограммированность, эквифинальность, замкнутость, в отличие от незапрограммированности, бесконечности и незамкнутости исторического процесса развития [5, с.349.].

Второе решение только на первый взгляд отличается от первого. На самом деле, еще Гегель утверждал, что в индивидуальном развитии человек должен пройти ступени образования всеобщего духа. А образование должно в сжатом виде воспроизводить историю образованности всего мира [6, с.15.]. Такая же точка зрения на соотношения онтогенеза и филогенеза имеет место у Маркса и Энгельса [7, с.128]. Она заключается в том, что

индивидуальное развитие представляет собой сокращенное повторение культурогенеза [8, с.6].

В психологии противопоставление онтогенеза и филогенеза является методологическим основанием практически всех известных концепции психического развития (в рамках двух основных ее парадигм: социально-рефлекторной и культурно-исторической).

В социально-рефлекторной концепции критерием противопоставления исторического развития и онтогенеза является производство-потребление [9, с.183.]. С одной стороны, утверждается, что труд есть основной закон развития человечества, производящего социальность как среду собственного существования [10, с.51.]. С другой стороны, одновременно утверждается, что в детский период индивидуальное развитие совершается не на основании труда, а в результате воспитания и обучения. Т.е. в результате присвоения продуктов социального развития [11, с.129] [11, с.130]. В итоге делается вывод о том, что поскольку условия воспитания и обучения различны, то настолько же должны быть различны и все процессы индивидуального развития, включая ход развития, его этапы и пр. [9, с.182].

В культурно-исторической концепции развития критерием противопоставления исторического развития и онтогенеза также является критерий производства-потребления. А именно, утверждается, что процесс каждого индивидуального развития однозначно задан продуктами исторического развития, в качестве которых выступают идеальные формы культуры [12, с.29]. Индивидуальное развитие осуществляется в результате присвоения продуктов культурного развития [13, с.114]. Тем самым, порождающий характер исторического развития противопоставляется потребляющему характеру индивидуального развития [14, с.294].

Третье решение. Историческое развитие и индивидуальное развитие совпадают. Это решение основывается на нескольких положениях. Во-первых, начало индивидуального развития и начало исторического развития – совпадают [7, с.131] [15, с.131]. Во-вторых, и историческое развитие, и индивидуальное развитие происходит как самоизменение [16, с.23] [17]. В-третьих, и историческое развитие, и индивидуальное развитие обусловлены

одной и той же логикой предметного содержания. Только в историческом развитии эта логика выступает в качестве логики производства, а в индивидуальном развитии она же выступает в качестве логики потребления [9, с.183]. В-четвертых, и историческое развитие, и индивидуальное развитие можно рассматривать как развитие личности [16, с.74].

Четвертое решение. Индивидуальное развитие есть форма исторического развития. Это решение базируется на одном из важнейших положений К.Маркса о том, что общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития [8, с.47].

Это положение выражает идею индивидуальной природы человека, в противоположность идее его социальной природы [10, с.26]. Оно означает, что у общественного развития есть только одна единственная – индивидуальная – форма осуществления [8, с.47]. Все формы культуры тоже имеют только одну – индивидуальную – форму развития [16, с.140]. В более широком масштабе индивидуальная природа воплощает в себе идею человека как внутренней силы, обеспечивающей развитие всей Вселенной [18, с.75].

Способом осуществления такого индивидуального развития, представляющего собой сущность социального и культурного развития, является саморазвитие. Здесь саморазвитие понимается как творчество человеком самого себя за счет творчества своей социальной реальности [15, с.160]. В конечном итоге, таким образом понимаемое саморазвитие, осуществляемое самим индивидуальным человеком, является решающим фактором, изменяющим самого человека, общество, социальную и культурную действительность [19, с.67].

б) проблема соотношения возрастного и функционального развития

В психологии в качестве двух основных видов развития рассматриваются «вертикальное» (возрастное) и «горизонтальное» (функциональное). При анализе возрастного развития предполагается, что существует некая общая для всех «вертикальных» процессов развития последовательность этапов возникновения нового качества некоего психического феномена

(свойства; признака; способности и пр.). Этот феномен, выбранный в качестве критерия, в конечном итоге, представляет собой содержательное основание для выделения соответствующих периодов в конкретном процессе качественного изменения психики.

При анализе функционального развития предполагается, что существуют единые для всех «горизонтальных» процессов развития этапы формирования конкретного психического феномена. Считается, что эти этапы не зависят от возраста, в рамках которого закономерность формирования определенного психического феномена (деятельности, способности, знания, умения, навыка и пр.) сохраняется неизменной.

Анализ соотношения этих двух видов периодизации проводился практически во всех научных направлениях и школах. Но если в первых концепциях психического развития первоначально речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врожденных качеств, то уже в работах Э.Клапареда появился другой подход к пониманию генезиса психики. Говоря о саморазвитии психики, он подчеркивал, что это саморазвертывание врожденных качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение данного процесса. Э.Клапаред впервые начал говорить о специфических механизмах процесса развития – игре и подражании. Но если об игре как механизме психического развития писал еще С.Холл, то подражание окружающим, идентификация с ними впервые были введены в психологию Э.Клапаредом [3].

Мысль Э.Клапареда о саморазвитии, о том, что генезис психики не нуждается во внешних факторах, а заложен в самой природе психического, стала ведущей и для В.Штерна. Он исходил из того, что саморазвертывание имеющихся у человека задатков направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Его теория получила название теории конвергенции, поскольку в ней учитывалась роль двух факторов – наследственности и среды. Психическое развитие, по мнению В.Штерна, имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению. Т.е. к сохранению индивидуальных, врожденных осо-

бенностей каждого ребенка, прежде всего, индивидуального темпа развития [3].

В результате проведенных исследований, в настоящее время практически все психологи придерживаются единого мнения о том, что главным фактором, обусловливающим становление любой психической функции человека, является обучение (учение, научение). Расходятся точки зрения лишь только в вопросе о том, насколько существенные изменения может внести обучение в развитие психики. Должно ли оно быть развивающим и определять весь ход онтогенетического развития человеческой психики, или обучение должно основываться на актуальном уровне развития психики, которого человек достигает естественным образом, и способствовать оптимальному формированию психики, возникающей независимо от обучения [3].

Одной из важнейших проблем соотношения двух основных векторов развития является проблема роли и функции каждого из них в общем процессе психического развития. Определяется ли возрастное развитие функциональным, или наоборот? Каким образом влияет возрастное развитие на функциональное, или функциональное на возрастное? Чем различаются или чем схожи механизмы возрастного и функционального развития? Как они представлены в общем механизме целостного процесса развития?

В настоящее время в постсоветской психологии имеют место две альтернативные точки зрения на соотношение возрастного и функционального векторов развития. Они представлены, соответственно, в социально-рефлекторной и культурно-исторической концепциях развития. В одной из них ведущим (единственным) считается вектор функционального развития. Оно представляет собой процессы формирования внутренних условий (внутреннего мира человека) в результате детерминации человеческой деятельности внешними социальными причинами. При этом, возрастной вектор либо не рассматривается вовсе, либо сводится к функциональному.

В другой концепции рассматриваются оба вектора развития. В целом, развитие представляет собой возрастные (качественные) и функциональные (количественные) изменения, происходящие в психике в результате целевой детерминации опосре-

дующей деятельности развивающегося человека. В этом случае, возрастной вектор развития имеет такое же значение, как и функциональный вектор развития [3].

Процесс функционального развития был подвергнут углубленному систематическому исследованию П.Я.Гальпериным и его сотрудниками. Согласно П.Я.Гальперину, после предварительной ориентировки в задании дальнейшее формирование умственного действия проходит ряд соответствующих этапов. Выделенная П.Я.Гальпериным закономерность поэтапного формирования носит универсальный характер. Вместе с тем, проведенное исследование свидетельствует о том, что функциональное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают друг с другом.

Есть основания полагать, что возрастное развитие, в отличие от функционального, заключается не столько в усвоении отдельных знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности и определяется общими изменениями характера детской деятельности. Оно связано с перестройками системы отношений ребенка с предметным миром и окружающими людьми [20].

Сам П.Я.Гальперин отмечал ограниченность второго типа учения в отношении обеспечения им развития. Подлинное развитие он связывал с другим, третьим типом учения, который, в частности, обеспечивает формирование познавательной мотивации. В то же время, А.В.Запорожец считал, что все направление работ П.Я.Гальперина, хотя и связано с проблемой развития, но развития особого вида – функционального, а не стадиального. При этом, А.В.Запорожец фактически вводил критерий для различения двух основных типов развития [21].

Исследования показывают, что процессы функционального и стадиального развития тесно связаны друг с другом, но не тождественны. Функциональное развитие возможно у людей разных возрастов. Оно происходит при усвоении человеком отдельных умственных действий, приобретении возможности их выполнения в новых планах. Собственно же возрастное развитие заключается в формировании самих этих планов как таковых. Иначе говоря, процесс возрастных изменений психики у челове-

ка носит значительно более глубокий, фундаментальный характер, его нельзя свести к приобретению отдельных знаний и умений, даже таких, которые значительно расширяют возможности его деятельности.

Положение о ведущей роли обучения сохраняет силу и при таком понимании развития: оно признается причиной развития. Вместе с тем, возрастное развитие требует еще и такого условия, как созревание, в отличие от функционального развития, которое может осуществляться в пределах одного периода созревания. Кроме того, в основе возрастного развития лежит радикальное изменение жизненной позиции человека, установление новых отношений его с людьми, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок [21].

1.1.3 Проблема соотношения обучения и развития

Проблема «обучения и развития» стала актуальной благодаря исследованиям К.Коффки, Ж.Пиаже, Л.С.Выготского и других психологов еще на рубеже 20-30-х годов [22, с.76]. Но и по настоящее время она является одной из самых важных в проблематике психического развития.

На начальных стадиях исследования развития, в биогенетических концепциях, и, прежде всего, в теории рекапитуляции Г.С.Холла, утверждалось, что обучение должно надстраиваться над каждым определенным этапом развития, поскольку именно созревание организма готовит основу для его обучения. В данном случае, проблема соотношения обучения и развития решается в пользу развития: развитие ведет за собой обучение, а возрастной вектор развития является доминирующим по отношению к функциональному.

В бихевиоризме проблема соотношения обучения и развития решается за счет отождествления обучения (научения) и психического развития: обучение и есть развитие, а функциональный вектор развития является доминирующим (если не единственным) по отношению к возрастному.

Аналогичное бихевиоризму решение предлагается и в социально-рефлекторной теории психического развития С.Л.Рубинштейна, относящейся к другому классу теорий. Тем не менее, он тоже считал, что обучение не должно ни надстраи-

ваться над развитием, ни опережать развитие. Проблема соотношения обучения и развития решается за счет отождествления обучения и развития [11, с.128].

В гештальтпсихологии считалось, что обучение может опережать развитие (созревание), а может и отставать от него. Но чаще эти процессы идут параллельно, создавая иллюзию взаимной зависимости. Проблема соотношения обучения и развития решается за счет постулирования независимости обучения и развития: обучение не может ускорить процесс психического развития (созревания и дифференциации гештальтов), а созревание не может ускорить обучение.

В культурно-исторической теории считается, что обучение может быть развивающим только в том случае, если оно создает и задает зону ближайшего развития. Л.С.Выготский считал, что уровень потенциального развития соответствует способностям ребенка, в то время как уровень актуального развития соответствует его обученности. Проблема соотношения обучения и развития здесь решается в пользу обучения: обучение ведет за собой развитие.

В генетической психологии отрицается возможность развивающего обучения. Ж.Пиаже считал, что взрослые никак не могут помочь ребенку изменить схему действия, перейти на новый этап мышления, пока он сам не будет к этому готов. Дети, в зависимости от своих способностей, приходят к открытию новых схем быстрее или медленнее, независимо от качества обучения. Ж.Пиаже не исключал возможности обучения «в узком смысле слова», помогающего ребенку *распространить* открытые им новые схемы на различные стороны своей деятельности. Здесь проблема соотношения обучения здесь решается за счет постулирования независимости обучения и развития в генетическом развитии, и ведущей роли обучения в функциональном развитии [3].

В целом, проблема соотношения обучения и развития остается нерешенной до сих пор, несмотря на ее существенную важность для решения проблемы психического развития в целом.

Причин такого положения дел, на наш взгляд, несколько. Во-первых, в психологии отсутствует психологический анализ понятия «обучение». Как правило, исследователи пользуются

интуитивными представлениями, а не научными понятиями обучения. Во-вторых, в термин «развитие» каждый из исследователей вкладывает свой смысл. Поэтому в проблеме соотношения обучения и развития нет единого научного предмета, а у каждого исследователя есть своя, интуитивно определяемая область исследований. В-третьих, под обучением продолжают понимать процесс трансляции социального опыта, в условиях которого учащийся всегда выступает в качестве объекта трансляции, даже будучи субъектом деятельности присвоения. В-четвертых, исходя из идеи социальной природы человека, которая и в настоящее время остается ведущей в психологии, развитие может рассматриваться только как внешним образом детерминированное. В-пятых, рассмотрение саморазвития как ведущей формы развития в онтогенезе предполагает кардинальное изменение взглядов на природу детерминант человеческого развития, предполагающих изменение отношения к образовательному процессу (отказ от культуропотребляющего характера образования и признание его культуропорождающего характера).

1.2 Проблема детерминации индивидуального развития

1.2.1 Эндогенная детерминация индивидуального развития

Аристотель. В качестве внутренней силы развития выступает энтелехия, которая, созревая, детерминирует онтогенетическое развития человека [1].

Я.А.Коменский считал, что в обучении необходимо предлагать ребенку то, к чему он лучше всего расположен. По Я.А.Коменскому, ребенок – это активный компонент субъект-объектного отношения. Внешняя среда выполняет пассивную функцию подпитки активного процесса созревания [1].

Основная идея Ж.-Ж.Руссо состоит в том, что человек детерминирован своей внутренней природой. От внешней социальной среды зависит, насколько внутренняя природа сможет развернуться в процессе созревания. Воспитание выступает в качестве способа создания необходимых условий созревания [1].

Ч.Дарвин считал, что в каждом человеке есть предзаданность, обусловленная конституцией. Среда только осуществляет отбор [1].

По мнению С.Холла, последовательность и содержание онтогенетических этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-либо стадию своего развития в онтогенезе человек не может. При этом, онтогенетический процесс развития рассматривается С.Холлом как биологически детерминированный. Механизмом перехода от одной онтогенетической стадии развития к другой, по С.Холлу, является игра [2].

А.Гезелл разделял положение о том, что в первые годы жизни ребенок повторяет историю развития человеческого рода. Но считал, что детство есть также и результат эволюции. Период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается вид. Хотя у человека детство качественно отличающееся от детства животных, тем не менее, общая биологическая функция психики – приспособления к окружающей среде – сохраняется и у человека. Предложил нормативную теорию детского развития, согласно которой, начиная с момента развития, через строго определенные промежутки времени, в определенном возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга. Главную роль в психическом развитии ребенка А.Гезелл отводил созреванию нервной системы. Основным показателем психического развития является его темп. Основной закон психического развития: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных [2].

К.Бюлер разделял распространенный взгляд на психическое развитие человека как на единый (биологический по своей природе) процесс. К.Бюлер считал, что природа не делает скачков, развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачу от родителей – детям. К.Бюлер считал, что главный интерес должен быть сосредоточен на первых годах ребенка. Именно в это время созревают основные психическое функции. По его мнению, главная цель исследования – понять и изучить биологические функции психики и внутренний ритм ее развития [2]. К.Бюлер предложил теорию трех ступеней развития (инстинкт, дрессура, интеллект).

Он считал, что переход с одной ступени развития на другую определяется, в основном, развитием структуры коры головного мозга. Т.е имеет сугубо биологические причины [3]. По мнению К.Бюлера, в ходе эволюции поведения в целом имеет место переход удовольствия с «конца на начало». По К.Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» - основная движущая сила развития поведения. Эту схему он перенес на онтогенез [1].

Х.Вернер сформулировал ортогенетический принцип, который был использован и более поздних теориях психического развития. Ортогенез – это теория развития живой природы, согласно которой эволюция осуществляется в строго определенном направлении, подчиняясь принципу изначальной целесообразности в природе. Ортогенетическая концепции в психологии пытается описать психическую жизнь в целом и ее развитие. С этой целью Х.Вернер осуществил сравнительный анализ различный эволюционных процессов: филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Он считал, что психология отдельного человека и психология человеческой расы, психология животного и ребенка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют общую генетическую основу.

По Х.Вернеру, все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. Организм активно принимает и исследует свойства среды, благодаря чему происходит физиологическое и/или психическое развитие.

Так же, как физиологические структуры могут ассимилировать только те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы, психологические структуры селективно определяют характер взаимодействия и результат опыта развивающегося организма. Этот опыт закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Такая обратная связь ведет к качественному переходу от одной стадии к другой. По Х.Вернеру, именно в этом заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий логически подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на по-

следующей стадии отличается от предыдущей, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении всей жизни.

Х.Вернером был предложен принцип генетической спирали, согласно которому на каждом новом витке все психические процессы становятся, с одной стороны, более дифференцированными, а с другой – более интегрированными, специфичными. Ключом к процессу развития, по Х.Вернеру, служит идея взаимодействия, для характеристики которого он использует метафору «актер-сцена». Среда – это сцена, или объект для действования и развития организма, а организм – актер, или субъект, на этой сцене. Организм не просто реагирует на среду, он – оператор на своей сцене. В ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии «сцена-актер» в сторону актера. На примитивной стадии развития «сцена» (или психологическая среда) – первый инициатор взаимодействия. На более развитых стадиях организм становится первичным инициатором взаимодействия, он все более предопределяет свое собственное поведение в этом взаимодействии. В этом смысле «актер» становится более спонтанным, самостоятельным и активным, создавая само содержание «сцены» для удовлетворения своих нужд и достижения своих целей. Согласно взглядам Х.Вернера, процесс развития – это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному [1].

А.Буземан, характеризуя развитие, выделяет пять видов изменения: 1. специализация – движение от неопределенного к определенному; 2. дифференциация – движение от неоднородного к однородному; 3. стабилизация – движение от изменчивого к простому; 4. координация – движение от произвольного к постоянному; 5. структурирование как иерархическая организация [1].

Э.Клапаред сыграл значительную роль в создании психологи развития. Он был сторонником саморазвития, понимая его как саморазвертывание имеющихся у человека при рождении задатков. Считал, что для своего осуществления психическое развитие не нуждается в дополнительных стимулах. По Э.Клапареду, механизмами психического развития являются игра и подражание. Среди них он особо выделял игру, считая, что

игра является более универсальным механизмом, поскольку направлена на развитие разных сторон психики (общих и специальных). Подражание же, по Э.Клапареду, связано в большей степени с развитием поведения, произвольной деятельности. Наряду с Э.Клапаредом, одним из первых стал изучать особенности психического развития А.Бине. Он изучал особенности этапов развития мышления, что привело его к идее нормирования интеллектуального развития [3].

Теория конвергенции двух факторов (теория персонолизма) В.Штерна. Согласно В.Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности представляют собой первый фактор психического развития. Второй фактор составляют влияния окружающей среды – природной и социальной.

В.Штерн поставил в центр своих исследований духовное развитие ребенка. Изучение целостной личности и закономерностей ее формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Считал, что психическое развитие – это не просто проявление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятия внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. В этой теории эндогенные факторы предпочитались факторам среды, поскольку В.Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды.

В.Штерн считал, что личность – это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность. Обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательными слоями). Он исходил из того, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков – направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. По В.Штерну, механизмом психического развития является интроцепция как способ соединения ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются социальным окружением.

Социальная среда позволяет ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом, ребенок берет из среды все то,

что соответствует его потенциальным склонностям, и ставит барьеры на пути тех влияний, которые противоречат его наклонностям. Конфликт между внешним (давление среды) и внутренним (склонностями) порождает отрицательные эмоции, которые служат стимулом для развития самосознания. Фрустрация, препятствуя интроцепции, заставляет ребенка анализировать себя и внешнюю среду,

В.Штерн считал, что эмоции связаны с оценкой внешней среды, помогают социализации и развитию рефлексии. Целостность развития проявляется не только в том, что эмоции и мышление тесно связаны друг с другом, но и в том, что направление развития всех психических процессов одинаково: от периферии к центру (от созерцания (восприятия) к представлению (памяти) и далее к мышлению).

Теория двух факторов, хотя и учитывает роль внешних воздействий в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предопределенности психического развития. Социальные факторы выступают лишь в качестве условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития [2]. В то же время, В.Штерну принадлежит идея о том, что главную роль в разворачивании наследственности играет собственная активность ребенка [1]. Работы В.Штерна повлияли практически на все области психологии развития, так же как и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами развития психики [3].

1.2.2 Экзогенная детерминация индивидуального развития

Одновременно с эндогенными формировались теории экзогенные, в которых предполагался приоритет внешней среды над субъектом. При этом субъект описывался как tabula rasa («чистая доска»), на которую внешняя среда накладывает свой отпечаток. Среда в этом случае является активной составляющей, а субъект, личность, организм – всего лишь «сценой», на которой развертывается игра по заданным внешним образом правилам.

Эти теории тоже имеют давнюю историю, но в психологию развития они стали проникать только в 20-ом веке благодаря теоретическим установкам бихевиоризма, согласно которым че-

ловек есть то, что делает из него его окружение, внешняя среда. Если в биогенетических теориях имеет место отождествление количественного роста и развития, то в бихевиоризме имеет место отождествление развития и научения, приобретения нового опыта и развития. Если на формирование биогенетического подхода немалое влияние оказала теория эволюции Ч.Дарвина, то в формировании теорий развития как научения важная роль принадлежит идеям И.П.Павлова [1].

В классическом бихевиоризме детерминантой психического развития является внешняя среда. Психическое развитие отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений и навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно формируемые при обучении знания. Исследование психического развития в бихевиоризме сводятся к изучению формирования поведения, связей между стимулами S и возникающими на их основе реакциями R (S – R). Исходя из этого, развитие психики зависит, в основном, от социального окружения и внешних условий (стимулов).

В связи с этим, бихевиористы отвергают идею возрастной периодизации, поскольку считают, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством этого положения служили исследования научения детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже двух-трехлетние дети умеют не только читать, но и писать и даже печатать на машинке. Этим самым делается вывод о том, что периодизация зависит от среды: какова среда, таковы и закономерности психического развития.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключает, с их точки зрения, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определенного навыка.

С этой точки зрения, этапы развития игровых способностей, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией, так же как и этапы формирования умственных действий (по П.Я.Гальперину).

Исследования, проведенные Э.Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы представляют собой интериоризированные внешние реакции. Таким образом, главным механизмом развития в бихевиоризме является интериоризация, благодаря которой и формируется внутреннее содержание психической жизни [3].

Б.Ф.Скиннер отождествляет развитие и научение, указывая на единственное их различие: если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие – относительно продолжительные периоды. Другими словами, развитие есть сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции. По Б.Скиннеру, поведение человека целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и так же как поведение животных, оно может быть преднамеренно сконструировано и проконтролировано [1].

В классическом бихевиоризме проблема развития как таковая не ставилась. Здесь имеет место лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды.

Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение (т.е. установление связи между стимулом и реакцией) от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получившие в американской психологи название драйва, привели к необходимости более сложных концепций научения. Такие концепции были разработаны Н.Миллером и К.Халлом. Здесь наметился поворот от строго поведенческого эксперимента И.П.Павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка [1].

1.2.3 Мультипликативная детерминация индивидуального развития

Психоаналитические концепции психического развития

В глубинной психологии детерминантой психического развития является генетически обусловленный (биологический) фактор. Глубинная психология исходит из того, что главной детерминантой развития психики является стремление адаптироваться к среде. Хотя среда впоследствии не воспринималась ведущими психоаналитиками (кроме З.Фрейда) как полностью

враждебная, в психоанализе все же считается, что она всегда противостоит конкретному индивиду.

При этом психическое развитие рассматривается, прежде всего, как мотивационное, как становление эмоционально-потребностной сферы человека. Бессознательные стремления служат той силой, которая стимулирует и направляет процесс развития. Так как эта энергия врожденная, то развитие рассматривается, по сути дела, как самопроизвольный (спонтанный) процесс, как трансформация тех влечений, которые от природы заложены в человеке (агрессия, либидо, тревоги, чувства неполноценности и пр.) и не осознаются им.

Положение о том, что движущие силы психического развития являются врожденными и бессознательными объединяет большую группу теорий в единое направление. Важным открытием глубинной психологии было положение о том, что психическое развитие представляет собой процесс социализации ребенка. Основными механизмами психического развития, которые тоже являются врожденными, закладываются основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Ведущими механизмами психического развитии являются: идентификация (отождествление) и компенсация. В дальнейшем структура личности уже существенно не изменяется [3].

Одна из ключевых идей психоанализа З.Фрейда заключается в том, что причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека находятся в его детстве. Восстановление истории развития человека в раннем детстве является методом познания человеческой природы [2]. На основе общих тезисов психоанализа З.Фрейд сформулировал идеи генезиса психики и личности: стадии онтогенетического развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит свое удовлетворение первичная сексуальная потребность. Психосексуальное развитие З.Фрейд отождествляет с развитием личности. В этих стадиях отражаются развитие и взаимоотношение между Id, Ego и Super-Ego [2].

А.Фрейд в своей концепции описывает стадии развития каждого из базовых компонентов структуры личности (Id, Ego и Super-Ego). Развитие Id происходит по двум векторам (либидо и мортидо) и осуществляется соответственно оральной, анально-

садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Развитие Ego осуществляется в соответствии с развитием защитных механизмов: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессия и пр. Развитие Super-Ego происходит в два этапа: идентификация с родителями и интериоризация родительского авторитета. В целом, А.Фрейд рассматривает развитие как процесс социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и пр. С другой стороны, становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов открывает путь для таких механизмов социализации, как подражание, идентификация, интроекция. Все они способствуют формированию Super-Ego [1].

Э.Эриксона принимал идею неосознанной мотивации, но считал, что основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Он попытался понять и оценить влияние среды на личность, конструирующие ее именно такой, а не иной. Эти исследования дали начало двум ключевым понятиям его концепции – «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Формирование эго-идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни и проходит восемь стадий, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения задач развития. Задачи и содержание развития на каждой ступени определяются обществом, в котором живет человек. Решение каждой из этих задач, по Э.Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение.

Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в своих собственных, - вот та движущая сила развития, которую Э.Эриксон кладет в основание своей периодизации. Вступая в новые отношения с другими, человек более или менее бессознательно делает выборы, которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Переход от одной формы

самоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Но кризисы – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграциоей и задержкой [2].

Когнитивные концепции психического развития ведут начало из философской теории познания. Пересекаясь с биологией, теория познания смыкается с решением задач адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления – выяснить, в какой последовательности развертываются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию.

В генетической психологии Ж.Пиаже познавательное развитие считается основой развития психики в целом. Ж.Пиаже исходил из нескольких основных положений. Прежде всего – это положение о взаимоотношении целого и части. Поскольку в мире нет изолированных элементов и все они либо являются частями более крупного целого, либо сами дробятся на мелкие составляющие, взаимодействия между частями и целым зависят от структуры, в которую они включены. В общей структуре их отношения уравновешены, но состояние равновесия постоянно меняется [1].

Ж.Пиаже рассматривает развитие как эволюцию, управляемую потребностью в равновесии. Равновесие он определяет как стабильное состояние открытой системы. Равновесие в статическом, уже осуществленном виде представляет собой адаптацию, приспособление, состояние, при котором каждое воздействие равно противодействию. С динамической точки зрения, равновесие – это тот механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности – конструирование представления о реальности, обеспечивает связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие [1].

Ж.Пиаже считал, что, как и любое развитие, интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, т.е. к установлению логических структур. Логика не врождена изначально, а развивается постепенно. Что же позволяет субъекту освоить эту логику? Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними, трансформировать их – перемещать, комбинировать, удалять, сближать и т.д. Смысл идеи трансформации за-

ключается в следующем: граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна, поэтому во всяком действии субъект и объект смешаны.

Весь приобретенный сенсомоторный опыт оформляется, по Ж.Пиаже, в схемы действия. «Схема действия» - важнейшее понятие теории Ж.Пиаже. Схема – это сенсомоторный эквивалент понятия. Схема действия – это то общее (инвариант), что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Это ментальная структура, на определенном уровне умственного развития. Это мыслительная система или целостность, воспроизводящая логику предметных действий [2]. Она позволяет ребенку адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия. Весь этот опыт оформляется в схемы – наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном осуществлении в разных обстоятельствах.

Ж.Пиаже считал, что схема не дается человеку в готовом виде при рождении, нет ее и в окружающем мире. По. Ж.Пиаже, адаптация – это активный процесс приспособления, в результате которого как его продукт и возникают схемы (мира и собственного действия в мире). Схема продуцируется самим человеком (ребенком) в процессе активного взаимодействия с окружающим миром. Имеют место два механизма продуцирования схемы: ассимиляция и аккомодация.

По мнению Ж.Пиаже, развитие представляет собой такой процесс чередования ассимиляции и аккомодации, когда ребенок до определенного предела пытается пользоваться старой схемой, а затем строит новую схему, более адекватную [3]. По Ж.Пиаже, этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, которые последовательно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. В основе такой схемы лежит логическое мышление.

Развитие совершается как переход от низшей стадии к высшей, причем каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. На каждой новой стадии достигается интеграция ранее сформированных структур. предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне. Порядок следования стадий

неизменен, хотя не содержит наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития, и эти возможности нужно еще реализовать. Стадии интеллектуального развития можно рассматривать как стадии психического развития в целом, т.к. развитие всех психических функций подчинено интеллекту и определяется им [1].

Согласно представлениям Ж.Пиаже, порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии. Обучение следует за развитием [2].

В качестве критерия выделения этапов развития Л.Кольберг предлагает три вида ориентаций, образующих иерархию: 1. ориентацию на авторитеты; 2. ориентацию на обычаи; 3. ориентацию на принципы. Развивая выдвинутую Ж.Пиаже и поддержанную Л.Выготским идею о том, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Л.Кольберг выделяет несколько фаз, каждая из которых соответствует определенному уровню морального сознания. Усложнение и дифференциация общественных отношений является предпосылкой автономизации моральных суждений. Кроме того, стиль моральных суждений индивида неизбежно зависит от того, в чем данное общество видит источник нравственных предписаний – Божья воля, общинное установление или просто логическое правило. Таким образом, центр тяжести проблем переносится с умственного развития индивида на социально-структурные характеристики общества, макро- и микросоциальной среды, от которой непосредственно зависит степень его личной автономии. Л.Кольберг считает, что развитие морали как у ребенка, так и взрослого носит спонтанный характер, поэтому никакая метрика здесь невозможна [1].

В гештальтпсихологии процесс психического развития – это рост и дифференциация гештальтов. Гештальты – это целостные формы, составляющие содержание психики. Процесс их изменения, трансформации определяет и характер понимания внешнего мира, и особенности поведения в нем. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации

гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и является ведущей психической функцией психического развития в целом. По мнению гештальтпсихологов, психическое развитие состоит из двух независимых и параллельных процессов: созревания и обучения. К.Коффка подчеркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Самым главным является то, что обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как процесс созревания не может ускорить процесс обучения [3].

Социологические (культурологические) концепции психического развития человека.

В психологии развития направление социализации возникло как попытка определить отношение в системе субъект-объект (среда) через категорию социального контекста, в котором развивается ребенок.

Особая роль в психологи развития принадлежит Д.М.Болдуину, американскому психологу и социологу. В начале 20-го века он был одним из немногих психологов, которые считали необходимым изучать не только познавательное, но также эмоциональное и нравственное развитие. Д.М.Болдуин считал, что общество является не внешним условием, а внутренним фактором развития психики ребенка. Он считал, что в анализе духовного развития необходим диалектический подход. Т.е. следует одновременно изучать и что собой представляет личность с социальной точки зрения, и что собой представляет общество с точки зрения личности.

Д.М.Болдуин одним из первых доказал, что на духовное развитие влияют врожденные и приобретенные качества. И социальная среда, и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в конкретном обществе. Поэтому индивидуальные различия – это особенности процессов выучивания и принятия предоставляемых социумом факторов. Д.М.Болдуин выделил специальные механизмы развития мышления: ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменение организма) [3].

Французская социологическая школа

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать Э.Дюркгейма. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого, по Э.Дюркгейму, составляют коллективные представления. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т.п. Они не зависимы от индивида, императивны по отношению к нему, тотальны (всеобщи).

Развитие ребенка происходит в процессе усвоения коллективных представлений. Усвоения социального опыта происходит благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был открыт механизм формирования внутреннего мира ребенка: интериоризация как переход внешнего во внутреннее.

П.Жане полагал, что психика социально обусловлена и что ее развитие заключается в формировании системы разнообразных связей с природой и обществом. Под связями П.Жане понимал действия как формы отношения человека к миру. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

Французская генетическая школа

А.Валлон исходил из биологических понятий анаболизма и катаболизма, которые, по его мнению, относятся не только к организму, но и к личности в целом. Анаболизм А.Валлон рассматривал как реакцию человека, направленную на изменение своего внутреннего состояния. Катаболизм – как реакцию, направленную вовне, на изменение окружающей среды. Развитие А.Валлон понимал как чередование анаболизма и катаболизма, повторяющееся на каждом новом витке развития, сопровождающемся образованием нового качества. По А.Валлону, психика не может быть сведена к органике, но в то же время не может быть объяснена без нее. Чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, А.Валлон рассматривает связь четырех феноменов: эмоция, моторика, подражание, соци-

ум. А.Валлон подчеркивает, что социум абсолютно необходим для развития. Поэтому человеческий ребенок есть существо социальное генетически, биологически. Социальная природа не насаждается путем внешних влияний, но социальное уже включено в биологическое как абсолютная необходимость.

А.Валлон не отрицает роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создает последовательность типов и уровней активности. Но для созревания необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и подражания. В природе самого человеческого организма. Согласно А.Валлону, онтогенез не воспроизводит филогенез. Благодаря новой технике, которая навязывает человеку способность думать и чувствовать, ребенок всегда находится на одном уровне с цивилизацией.

А.Валлон показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Психическое развитие ребенка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой. Сами переходы совершаются через кризисы развития. [1].

Р.Заззо, являясь одновременно учеником А.Валлона и А.Гезелла, изучал роль взаимодействия наследственности и среды в психическом развитии. Он считал, что эти факторы являются взаимодополняющими друг друга: благодаря наследственности, человек создает свою среду; среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления.

Американская школа культурной антропологии

Основатель школы Ф.Боас считал, что основной методологической установкой школы должно быть положение о культурной обусловленности сознания и личности человека в процессе его психического развития. Способом проверки теории культурного детерминизма были кросс-культурные исследования психического развития.

Исследования М.Мид, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся, и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью

сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. М.Мид разработала концепцию отношений между поколениями, в основу которой положила представление о трех типах культур: постфигуративной, в условиях которой дети учатся у своих предков; конфигуративной, в условиях которой и дети, и взрослые учатся у сверстников; префигуративной, в условиях которой взрослые учатся у своих детей.

Кросс-культурные исследования познавательного развития детей

Д.Брунер считал, что развитие познавательной деятельности осуществляется путем становления трех основных способов (средств): предметных действий, образов восприятия и символов. Эти средства возникают в соответствующих возрастах. «Наслаивание» каждого нового способа познания на предыдущий составляет центральную линию интеллектуального развития ребенка. Суть позиции Д.Брунера состоит в том, что психическое развитие отдельного человека происходит в процессе усвоения средств культуры. Он отмечает, что источники развития человека принципиально отличаются от источников развития животных. В отличие от животного, адаптация человека к окружающим условиям происходит не на основе биологических изменений, а путем использования имеющих социальную природу средств познания. Психическое развитие определяется не биологическими факторами, а прежде всего культурными условиями его жизни [2].

Культурно-историческая концепция развития Л.С.Выготского.

Одна из фундаментальных идей автора заключается в том, что в развитии поведения ребенка необходимо различать две сплетенные линии. Одна – естественное созревание, другая - культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Культурное развитие заключается в овладении культурными знаками. Культурное развитие связано с усвоением таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств осуществления психологических операций.

Л.С.Выготский предложил два понятия, определяющих каждый этап возрастного развития: социальная ситуация развития

и новообразование. Он установил, что ребенок в овладении собой (своим поведением) идет тем же путем, что и в овладении внешней природой. Т.е. извне. Он овладевает собой как одной из сил природы при помощи культурных знаков. К скачку в развитии (к изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят фундаментальные противоречия развития, складывающиеся к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие вперед. В периодизации развития Л.Выготский предлагает чередовать стабильные и критические возрасты. В стабильных периодах происходит накопление количественных изменений развития. В критические периоды возникают качественные изменения, которые в стабильные периоды претерпевают количественные изменения. На каждой ступени развития всегда есть центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка в целом на новой основе.

Понимая развитие как непрерывный процесс самодвижения, непрестанного возникновения и образования нового, Л.С.Выготский считал, что новообразования «критических» периодов в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего (стабильного) возраста, включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

Теория развития привела Л.С.Выготского к формулированию связи обучения и развития и понятия «зона ближайшего развития». Л.С.Выгосткий предложил тезис: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития. Обучение – это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований и чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения.

Деятельностная теория психического развития А.Н.Леонтьева.

Теория психического развития А.Н.Леонтьева состоит из двух, непосредственно не связанных между собой частей. Первая относится к филогенезу психики, вторая – к ее онтогенезу. В филогенезе психики А.Н.Леонтьев выделяет шесть этапов. В основе филогенетической концепции психического развития А.Н.Леонтьева лежит генезис форм отражения. В основе онтогенетической концепции психического развития А.Н.Леонтьева лежит общепсихологическая теория деятельности. Ее структура разворачивается в двух плоскостях – внешней и внутренней. А.Н.Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность. Поэтому любые формы психического отражения являются формами деятельности. Принцип деятельности был положен в основу концепции онтогенеза психики.

А.Н.Леонтьев проецирует предложенную Л.С.Выготским структуру возраста на структуру деятельности. Поэтому движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребенка и его возможностями. Понятие ведущего новообразования он заменяет на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом, центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий тип деятельности, побочными – остальные типы деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит – центральными.

А.Н.Леонтьев считал, что человек рождается с определенной врожденной (безусловно-рефлекторной) организацией видового поведения. Но решающую роль в психическом развитии человека играет присвоение отдельным индивидом исторического опыта людей, важнейшую часть которого составляют их общественно выработанные психические способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

Присвоение – это процесс воспроизведения ребенком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения. Воспроизводящая деятельность определяет психическое развитие ребенка на каждом возрастном этапе. Однако формирование воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей происходит у ребенка только при

постоянном его общении со взрослыми и другими детьми. Необходимость интериоризации определяется тем, что центральное содержание развития ребенка – это присвоение им достижений исторического развития людей, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и внешних словесных знаков. Их специфическое общественное значение ребенок может отразить в своем сознании лишь путем осуществления по отношению к ним деятельности, адекватной той, что в них воплощена и опредмечена.

Но ребенок самостоятельно выработать и выполнить эту деятельность не может. Она всегда должна строиться окружающими людьми во взаимодействии и общении с ребенком. Т.е. во внешней совместной деятельности, в которой развернуто представлены действия. Их выполнение позволяет ребенку присвоить связанные с ними значения. И это присвоение требует перехода от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане, и наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов. В дальнейшем самостоятельное продвижение мысли ребенка возможно лишь на основе уже интериоризованного исторического опыта.

Концепция психического развития Д.Б.Эльконина.

Он строил свою теорию психического развития на основе психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева. Взгляды Д.Б.Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка сводятся к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер. Ребенок не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Основные положения теории развития: 1. условия развития – рост и созревание организма; 2. источник развития – идеальные формы (социальная среда), Т.е. то, к чему развитие должно

придти в конце. Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе, потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции; 3. форма развития – усвоение; 4. движущие силы развития – противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

По мнению Д.Б.Эльконина, ход развития определяется движением от системы «ребенок – общественный взрослый» к системе «ребенок - общественный предмет». Т.е. сначала ребенком присваиваются способы социальной деятельности, а затем на этой основе устанавливаются отношения с культурным предметным миром. Д.Б.Элькониным был открыт закон периодичности двух типов деятельности: за деятельностью первого типа (ориентация в системе социальных отношений) следует деятельность второго типа (ориентация в способах употребления предмета). Противоречие между этими типами деятельности является причиной развития.

Теория развития личности Л.И.Божович.

Основывается на понятиях социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития выделяются внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях выделяется центральное новообразование. Периодизация развития аналогична периодизации, предложенной Л.Выготским.

Теория развития общения М.И.Лисиной.

Основана на психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева. Общение рассматривается как коммуникативная деятельность. М.И.Лисина считает потребность в общении особой потребностью, отличной от других. Выделяет четыре периода развития общения: 1. ситуативно-личностное общение со взрослым (2 мес. – 6 мес.); 2. ситуативно-деловое общение (5 мес. – 2 года); 3. внеситуативно-познавательное общение (3 – 5 лет); 4. внеситуативно-личностное общение (6 - 7 лет) [1].

Гуманистические концепции психического развития

В гуманистической психологии развернутой теории психического развития на настоящий день не создано. В гуманистической психологии центральной является потребностно-мотивационная сфера личности. Положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся системой, является

главным для гуманистической психологии. Представители этого направления исходили из того, что человек – это, прежде всего, биологическое существо, но не может развиваться вне контактов с социальной средой.

Гуманистическая психология стала первым в истории психологии направлением, которое выдвинуло положение о том, что человек не стремится к равновесию со средой, а стремится его нарушить. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или сводят на нет стремление к самоактуализации, которая и делает человека человеком. Поэтому самоактуализация есть главная цель и главная детерминанта развития человека и общества. Но социальное давление препятствует духовному росту, уменьшают автономность и независимость человека. Поэтому, наряду с идентификацией, вводится новый механизм развития – отчуждение, которое связано с потребностью сохранить свою самость, экзистенцию от давления окружающего социального мира [3].

Теория психического развития Ш.Бюлер.

Большое значение имели ее работы, посвященные изучению жизненного пути человека. Она одной из первых ввела это понятие, рассматривая жизнь как целостное становление личности. Главной движущей силой такого развития является, по ее мнению, потребность личности в самореализации, которая в течение жизни проявляется по-разному. Эти исследования позднее привели ее в гуманистическую психологию [3].

В работах К.Роджерса была сформулирована новая концепция человека, отличающаяся от психоаналитических и бихевиористических представлений. Фундаментальной посылкой является положение о том, что в своем самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта («феноменальное поле»). Поле опыта ограничено психологически и биологически. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться или нет осознаваться. В поле опыта находится самость. Самость, или представление человек о себе, основывается на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего. Идеальная самость – это то представление о себе, каким человек более всего хотел бы располагать, которо-

му он придает большую ценность для себя. Она, так де как и самость, постоянно подвержена переопределению и развитию. То, в какой мере самость отличается от идеальной самости, один из показателей дискомфорта, неудовлетворенности и невротических трудностей.

Принятие себя таким, каков человек на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть, - признак душевного здоровья. Образ идеальной самости в той мере, в какой он отличается от реального поведения и ценностей человека, - одно из препятствий для развития человека. К.Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становится компетентным, целостным, полным – тенденция к самоактуализации. Фундамент его психологических представлений составляет утверждение о том, что развитие возможно и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека.

Важнейшее научное открытие К.Роджерса заключается в том, что открыл необходимые условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения. Это – безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (адекватное, подлинное, искреннее) самовыражение в общении с ним. Гуманистическая педагогическая практика осознанно отказывается от целенаправленных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самоактуализацию. Нельзя развивать человека извне, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения. Лишь изнутри можно создать условия, в которых человек сам придет к этим убеждениям, сам выберет их. Практика гуманистического воспитания строится на основе создания условий, стимулирующих свободное развитие людей. Т.е. развитие, осуществляющееся в соответствии с их собственными целями и стремлениями [2].

Социально-экологические концепции психического развития

Концепция психического развития У.Бронфенбреннера.

Экология человеческого развития означает научное исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, растущим человеческим существом и изменяющимися свойст-

вами непосредственных условий, в которых живет развивающаяся личность. Этот процесс зависит от отношений между всеми этими условиями и от более общих социальных контекстов, в которых данные условия заключены. Развитие ребенка осуществляется не путем одностороннего воздействия среды на личность или наоборот, а в результате их постоянного взаимодействия, врастания взаимодействующей личности в окружающую среду. В этом процессе врастания, соответственно, расширяется экологическая среда, предстающая в виде концентрических структур микро-, мезо-, экзо- и макросистем.

Антиравновесная теория психического развития К.Ф.Ригеля.

Он утверждает, что предметом психологии развития должны быть не равновесные состояния, фактически не встречающиеся в жизни человека, а состояния конфликта, постоянной динамики, преодоления внешних и внутренних противоречий. Его интересует, как возникают неравновесные состояния и как они разрешаются. По К.Ф.Ригелю, конфликты возникают в четырех измерениях: 1. внутрибиологическом, 2. индивидуально-психологическом, 3. культурно-социологическом, 4. внешнефизическом. Недостаточная синхронизация всех этих плоскостей развития является источником кризисов и, как следствие, движущей силой развития. На пересечении этих плоскостей К.Ф.Ригель выделяет явления, которые интерпретирует как отрицательно или положительно разрешенные кризисы.

Теория персонализации А.В.Петровского.

Здесь личность рассматривается как определяющая себя через социум. Потребность в персонификации является отправным пунктом анализа развития. Поэтому А.В.Петровский называет свою концепцию теорией персонализации.

А.В.Петровским выделяются три основных процесса, определяющих ход развития: адаптация как присвоение человеком социальных норм и ценностей, т.е. становление социально-типического в человеке; индивидуализация как открытие или утверждение «Я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, т.е. становление индивидуальности; интеграция как изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и

тем самым утверждение своего инобытия в других людях, т.е. становление всеобщего в личности.

Предложенная А.В.Петровским периодизация развития выглядит следующим образом. Эпоха детства (включая младший школьный возраст) характеризуется преобладанием адаптации над индивидуализацией. Эпоха отрочества (подростковый возраст) характеризуется преобладанием индивидуализации над адаптацией. Эпоха юности (юношеский возраст) характеризуется преобладанием интеграции над индивидуализацией [1].

Психологические концепции саморазвития

В последние годы активно разрабатываются теории саморазвития, исходящие из предположения, что человек сам определяет свою судьбу – даже независимо от того, желает он этого или нет. В этом направлении пока нет больших развернутых теорий, есть только отдельные принципы, например, принцип развития через деятельность, самоконструирование, предложенный Р.Лернером. Идея личностного контроля развития, идея критических (ненормативных) жизненных событий и пр. [1].

Выводы. Анализ способов детерминации, описываемых в психологических концепциях развития, даёт основания сделать следующий вывод. Абсолютно все психологические концепции развития построены на идее «внешней» детераминации психического развития. Различаются концепции развития в интерпретации природы «внешних» детерминант развития. С этой точки зрения, выделяется первая группа теорий, в которых утверждается биологическая обусловленность детерминант развития, которые следует рассматривать как «внешние» в том смысле, что они не являются предметом производства самим развивающимся человеком, а происходят «естественным» способом. Вторая группа теорий, которые утверждают социальную природу детерминант индивидуального развития, которые также следует рассматривать как «внешние» с той только разницей, что они имеют не биологически обусловленную, а социальную, то есть, также «естественную» природу. Третья группа теорий, которые утверждают культурную природу детерминант развития. По тем же соображениям, их следует также рассматривать как «внешние», то есть не производимые самим развивающимся челове-

ком, а естественные. Четвёртая группа теорий, утверждающих «внутреннюю» природу детерминант развития человека и по сути являющихся теориями саморазвития в настоящее время пока не существует.

1.3 Основные подходы к анализу природы детерминант индивидуального развития

1.3.1 Исследовательские парадигмы

Натурализм. Парадигма природного детерминизма психики (внутреннего мира) человека. Его содержанием является отношение «человек – природа». Натурализм определяется как система взглядов, согласно которым сама природа выступает единым, универсальным принципом объяснения всего сущего. В связи с этим, главным принципом объяснения происхождения психики является принцип наследственности. Теоретической основой описания процессов развития в натуралистических концепциях является отношение «организм – среда», а носителем этих процессов является человек как природный индивид. При натуралистическом подходе психика человека имеет двойную, одновременно действующую причинную детерминацию: в своих качествах и проявлениях она есть результат организменных, биогенетических преобразований, а в своих функциях она – следствие приспособления индивида к природной и социальной среде. В этой парадигме развитие представляет собой созревание и рост (взросление), происходящие под воздействием наследственности и среды. Натурализм в психологии задает границы и методологические основания для теорий свободного воспитания и требует специальных технологий невмешательства в процессы психического созревания средствами педагогики.

Социоморфизм. Является парадигмой социального детерминизма психики (внутреннего мира) человека. Методологическим содержанием является отношение «человек-общество». Здесь человек рассматривается как социальный индивид. Его сущность заключена не в природе, не в нем самом, а в обществе. В противоположность натурализму, в социоморфизме природные, органические особенности индивида, выступают лишь предпосылками (а не источниками и причинами) развития. В

самих этих предпосылках нет ни механизмов, ни движущих сил развития. Источники и движущие силы развития воплощены, опредемечены в противостоящем индивиду социальном опыте, в системе сложившихся деятельностей. Только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится социальным человеком. Само устройство общества есть источник, основа и объяснительный принцип происхождения и строения человеческой психики. Крайним выражением социоморфизма является представление о том, что родившийся индивид – это tabula rasa, на которой социум «пишет» нужные и полезные для общества психологические свойства и особенности человека.

Более мягким вариантом социоморфизма является положение о ведущей роли в становлении психики индивида разных видов предметной деятельности, осваивая (распредмечивая) которые он становится способен к нормальному функционированию в социуме. Но конкретные механизмы превращения внешних социальных воздействий во внутренние субъективные явления и процессы, по сути дела, никогда не раскрывались и до сих пор не раскрыты. Основные процессы развития в парадигме социоморфизма имеют целевую детерминацию и описываются отношением «индивид – социальная структура». Общий смысл развития здесь – это социализация индивида, формирование внутреннего мира человека по определенной, социально заданной норме (образцу). Индивид лишь овладевает, присваивает вне него лежащую «общественную природу», свои сущностные силы, которые уже опредмечены в социальном устройстве мира.

В полном соответствии с этой философской традицией находится и традиционная психолого-педагогическая практика, которая обеспечивает эту идеологию необходимой социализацией индивида, технологией присвоения им социального опыта. Эта практика выступает в педагогике – в виде формирования; в психологии – в виде интериоризации (усвоения) всех видов и способов деятельности человека, его активности, поведения, потребностей, отношений и склонностей.

Гносеологизм. Является парадигмой объектной детерминации психики (внутреннего мира) человека. Исходит из положения о том, что познавательное отношение человека к миру явля-

ется исходным и фундаментальным, определяющим любые другие отношения. Когнитивная точка зрения на процессы возникновения психики основывается на классической методологической схеме рационализма Нового Времени, на схеме взаимодействия субъекта познания и объекта познания: S – O. Гносеологизм основывается на отношении «субъект-объект». В этой парадигме развитие психики сводится к познавательному развитию, к возникновению и становлению когнитивных структур. При этом, исходные детерминанты становления познавательных структур находятся вне психики человека.

Базовыми процессами в гносеологизме являются взаимодействие и отражение. Во взаимодействии структура объекта отражается в психической структуре субъекта. В соответствии с этим, формируется психическая структура субъекта

Культурализм. Парадигма культурной детерминации психики (внутреннего мира) человека. Является альтернативой натурализму и социоморфизму. Центральным положением является отказ от индивидно-биологических представлений о человеке, от редукции человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в отдельности. Главным вопросом является вопрос о механизмах преобразования культуры в мир личности, и мира личности в формы культуры. Культурализм основывается на отношении «человек-культура». Культуральная точка зрения на сущность человеческой психики основывается на положении о том, что не существует непосредственного отношения «человек-природа» и «человек-общество», и состоит в том, и природа, и общество становятся характеристиками внутреннего мира человека только через ценностное и культурно-историческое опосредование. При этом, ценностное и культурно-историческое отношения не могут быть интериоризованы.

Приобщение к формам культуры возможно только с помощью медиатора (знак, слово, символ, миф и др.). Именно с помощью них происходит трансформация натуральных форм психики в идеальные (культурные, собственно, человеческие) формы. Культурализм основывается на отношении «человек-культура», в результате чего делается попытка преодолеть разрыв и противопоставление внешнего – внутреннему, объектив-

ного – субъективному, биологического – социальному, идеального – материальному, интериоризации – экстериоризации и т.д. В культурализме психическое развитие понимается как знаково-символическое опосредование, «окультуривание натуры».

Антропологизм (антропоцентризм). Парадигма исторической детерминации психики (внутреннего мира) человека. Методологической основой антропологизма является исторический принцип (принцип развития). Главный смысл исторического подхода состоит в том, чтобы человек рассматривался во всем многообразии форм и способов его становления: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа одновременно. Человек должен быть рассмотрен как целое в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей. Т.е. в развитии.

С этой точки зрения, развитие выступает как главная ценность антропологизма. Поэтому идеология историзма имеет принципиальное значение при изучении закономерностей развития фундаментальных человеческих способностей во времени истории и пространстве культуры (на разных этапах жизни человека). Антропологизм основывается на отношении «человек-мир». В пространстве «человек-мир» разворачивается основной процесс становления и развития человека как культуросообразного существа, способного к освоению (превращению в свое) существующего мира и творению новых предметных форм культуры. Понять развитие человека – значит изучить его историко-культурное становление.

С точки зрения антропологического принципа, исторически сложившиеся системы представления о человеческой реальности являются, с одной стороны, предпосылками развития (Природа, Социум), с другой стороны, условиями развития (Культура). В рамках антропологической парадигмы возникает особый класс задач описания механизмов преобразования человеком природных и социальных предпосылок, культурных условий в средства своего развития и саморазвития.

Универсализм. Парадигма самодетерминации психики (внутреннего мира) человека. Методологической основой уни-

версализма является историко-порождающий (универсальный) принцип. Главный смысл универсального подхода заключается в том, что человек должен быть рассмотрен как самодетерминированное целое, сущностью которого является история его саморазвития.

С этой точки зрения, саморазвитие выступает как главная ценность. Поэтому идеология универсализма имеет принципиальное значение при изучении закономерностей самопорождения человеком себя, своих новых способностей в процессе порождения культуры и ее истории. С этой точки зрения, самодетерминированное развитие выступает как главная ценность универсализма. Универсализм основывается на рефлексивном междусубъектном отношении «человека к другому как самому себе». В междусубъектном рефлексивном пространстве «человек-человек» разворачивается универсальный процесс самоконструирования порождающего историю культуры существа, способного к порождению нового предметного мира как средства своего самоконструирования. Понять саморазвитие человека – значит изучить его становление как универсального существа.

С точки зрения универсального принципа, исторически сложившиеся системы представления о человеческой реальности являются средствами саморазвития универсального человека (Природа, Социум, Культура, Духовный мир. В рамках универсальной парадигмы возникает специальная задача: сконструировать механизм порождения человеком *природных, социальных* и *культурных факторов* в *средства* своего саморазвития [2].

1.3.2 Исследовательские подходы

Системный подход *(Э.Г.Юдин, Б.Ф.Ломов, В.А.Барабанщиков, З.Фрейд, К.Левин, А.Маслоу, Г.Олпорт, Ж.Пиаже, Н.И.Непомнящая и др.*).

Технология системного подхода нацелена на объективацию, на построение модели изучаемого объекта. В результате мы узнаем, что представляет из себя объект, как он устроен, как функционирует, как связан с другими объектами. Но этого недостаточно, чтобы понять сущность объекта как такового. В психологии развития мы имеем дело с развитием субъективной

реальности. Поэтому системно-структурное описание как устойчиво функционирующего объекта недостаточно.

Процессуально-динамический подход *(З.Фрейд, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, К.Левин, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, А.Н.Прангишвили и др.)*.

Объяснительные и предсказательные возможности процессуально-динамического подхода существенно ограничены. Они ограничиваются его ориентацией на исследование поведения человека в конкретной ситуации, «здесь и теперь».

Деятельностный подход *(А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, А.А.Брушлинский, Д.Б.Эльконин, К.А.Абульханова-Славская, В.В.Давыдов и др.)*.

Не давал принципиального ответа на вопрос: что является объектом развития? Демонстрировал «высокие технологии развивания», но результат развития всегда заранее полагался или ожидался. Некритическое использование деятельностной методологии породило технологии типа «поэтапного формирования», создающие иллюзию всесильности воспитателя, что привело к переходу деятельностной идеологии на позиции социоморфизма. В деятельностном подходе не реализован генетический принцип как принцип выведения должного, а не постулирования желаемого.

Субъектный подход *(С.Л.Рубинштейн, С.Д.Смирнов, А.В.Брушлинский, Б.Д.Эльконин и др.)*.

Системный, процессуально-динамический, деятельностный и другие объектные подходы к человеку всегда будут ограничены, так как не включают в познавательные средства активность самого субъекта. Субъектный подход основывается на равноправности субъекта и объекта познания. Психологическое исследование есть форма диалога двух суверенных субъектов. Для антропологической парадигмы это положение имеет принципиальное значение вследствие того, что в качестве объекта развития, а, следовательно, объекта познания, здесь понимается диалогическая со-бытийная общность. Представления о человеке как субъекте позволило ввести также такие понятия, как «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование» и др., ори-

ентирующие на поиск внутренних источников психического развития человека.

Человек выступает в своей сущности как субъект психической активности, непосредственно регулятивно воздействуя на свою психику и опосредованно практически воздействуя на окружающий мир. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу».

Для психологии развития субъектный подход имеет принципиальное значение. До сих пор большая часть теорий психического развития человека и в отечественной, и в зарубежной психологии тяготеет к объяснительным принципам либо биологической реальности, либо социальной. В лучшем случае, отрабатывалась идеология двойной детерминации психического. В психологию развития человека необходимо вводить представление о саморазвитии субъективности, о путях ее внутреннего становления и оформления [2].

Выводы по первому разделу

Аналитический очерк истории и современного состояния зарубежной и отечественной психологии развития позволяет сделать вывод о том, что современная психология развития представляет собой совокупность мало связанных направлений, школ, концепций. Не все теории психологии развития равнозначны при исследовании общих закономерностей развития человека в онтогенезе. Ряд теорий ограничивается детским периодом жизни человека (их большинство), другие ориентируются на изучение частных вопросов психического развития (познания, эмоций, личности и т.п.).

В специальных аналитических обзорах современного состояния проблемы развития (А.А.Митькин) выделяются около двух десятков конкретных теорий психического развития и ставятся задачи разработки системной психологии развития. В свя-

зи с этим, является актуальной необходимость построения общей теории психического развития [2].

В возрастной и педагогической психологии до сих пор много разночтений и противоречий между различными представлениями и определениями категории развития. Имеет место понятийная несогласованность между философской (прежде всего, гегелевско-марксистской), научной (биологической) и социально-практической (образовательной) трактовками понятия развития. С общемарксистской точки зрения способностью к развитию обладают только такие тотальности, как природа, общество, цивилизация, культура. Отдельный человек не является такой системой и, в лучшем случае, только «втягивается» в нее в качестве одного из элементов. С общебиологической точки зрения развитие – это, прежде всего, созревание и рост по уже существующей биогенетической программе. В педагогической практике развитие – это целенаправленное формирование социально-полезных знаний, умений и навыков, воспитание социально-полезных свойств личности. При всех внешних различиях приведенных точек зрения, у них есть одно общее. Такое развитие всегда вне-субъектно, независимо от участников процесса развития. Они всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму предзаданного образца.

В классической психологии традиционным является противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека: «натуральных» и «культурных», «биологических» и «социальных». Кроме того, имеет место неразличение двух специфических предметных содержаний: «психическое развитие» (как развитие психики) и «психология развития» (развитие человеческой субъективности, внутреннего мира человека); «акт происхождения» (того, чего еще не было) и акт развития (того, что уже есть); «единица развития» (как меры, как механизма) и объект развития (что развивается) [2]. Важным вопросом для психологии развития остается вопрос о границах и особенностях динамики психического развития и является ли оно преформированным или непреформированным.

Все отмеченные выше проблемы современной психологии развития имеют общее основание. Это основание заключено в

природе детерминирующих факторов, обусловливающих развитие. С этой точки зрения, все современные концепции развития построены исходя из предположения о внешнем характере детерминант развития. Внешняя природа рассматриваемых в концепциях развития детерминант индивидуального развития находится в противоречии с креативной сущностью человека как существа, детерминанты развития которого имеют внутреннюю природу.

Именно противоречие между внешней природой детерминант индивидуального развития, рассматриваемых в качестве единственно возможных в психологических концепциях развития и положенных в основу классического (транслирующего) образовательного процесса, и внутренней природой детерминант саморазвития креативного человека является главным (стратегическим) в общей проблематике развития.

Эта же проблема является ведущей и для нашего исследования, предопределившей все его параметры и результаты.

Дополнительные выводы

Несмотря на то, что со времён итальянского Возрождения человек рассматривается как центр и источник существования социума, предназначение которого является быть источником его развития, психологическая наука (в её «западном» и «восточном» вариантах) до сих пор не смогла ассимилировать эти идеи в своих концепциях и теориях. Это в полной мере относится и к психологическим концепциям и теориям психического развития. Инертность классического научного мышления не может преодолеть барьер, заданной Платоном и Гегелем полной зависимости и подчинённости единичного от всеобщего. Но современные тенденции в изучении человека делают необходимым пересмотреть эти фундаментальные положения классической науки и начать смотреть на человека не как на проекцию всеобщего в единичное, а как на единичное универсальное существо, порождающее своей практической и теоретической деятельностью всеобщее, являющееся его единственным источником и природой. Не социальное производит индивидуальное, но индивидуальное есть единственный источник социального, производит его. С этой точки зрения, актуальными становятся не

теории, продолжающие рассматривать человека как проекцию социума, в том числе потребляющего социальные средства, присваивающего их и делающего их средствами своего индивидуального развития. Стратегической линией развития психологии становится человек порождающий, производящий средства индивидуального развития и в условиях особого междусубъектного общения превращающий их в социальные средства. Человек должен перестать быть потребителем социальных средств и культуры и стать тем, кем предназначено ему быть историей и его универсальной природой – производителем социальных средств и культуры.

2 СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРИСВОЕНИЯ «ВНЕШНИХ» ДЕТЕРМИНАНТ РАЗВИТИЯ

2.1 Человек как субъект присвоения «внешних» детерминант развития

Противоречие между внешней природой детерминант «развивания» и внутренней природой детерминант саморазвития представляет собой мировоззренческую проблему. Ее решением является решение вопроса «о природе человека (что есть человек) и его месте в мире» [23, с.382].

2.1.1 «Внешняя» природа детерминирующих человека факторов в психологических концепциях

Инстинкт как «внешняя» детерминанта человека

Исторически первыми теориями психологической детерминации были теории инстинктов [24, с.47]. В психологии конца 19-го века в качестве главного фактора, детерминировавшего человеческое поведение, рассматривался инстинкт [25, с.462]. В дальнейшем, В.Мак-Даугалл модифицировал модель инстинктивной детерминации У.Джемса. Если У.Джемс считал, что инстинкты действуют рефлекторным образом, то В.Мак-Даугалл связал направленность инстинкта с целью [25, с.462]. В.Мак-Даугалл также ввел понятие «мотивационный конструкт», первичный по отношению к инстинкту [24, с.50].

Если В.Мак-Даугалл объяснял поведение человека наличием ограниченного набора инстинктов, то Зигмунд Фрейд утверждал, что энергия всех человеческих инстинктов имеет общий источник [24, с.48]. В то время, как У.Джемс связывал детерминацию поведения с сознательным принятием решения, то для З.Фрейда и его последователей главной детерминантой поведения стало бессознательное [26, с.52]. Своими работами З.Фрейд фактически утвердил биологическую природу человека, поскольку связывал бессознательное с генетически обусловленными факторами [27, с.72]. По З.Фрейду, генетика в равной степени задает поведение и животного, и человека [27, с. 72].

В этом смысле, инстинкт представляет собой генетическую программу индивидуального поведения, формирующуюся в

процессе эволюции вида. Индивидуальный человек выступает в качестве объекта «действия» генетически заданной программы поведения как «внешнего» фактора, обусловливающего его индивидуальное поведение.

Стимул как «внешняя» детерминанта человека

В качестве альтернативы инстинктивным теориям детерминации поведения создавались теории научения. В их основе лежала гипотеза о том, что поведение можно объяснять принципами научения, а не инстинктами [24, с.457]. Свою цель все теории научения видели в том, чтобы доказать, что любое поведение можно объяснить либо принципами классического научения, либо принципами инструментального (оперантного) научения [24, с.57].

Согласно К.Халлу, активация драйва (влечения), происходящая в результате воздействия внешнего стимула, ведет к случайному поведению. В результате, организм выдает случайную реакцию, приводящую к ослаблению побуждения. Когда это происходит, то поведение (реакция), которое привело к ослаблению драйва, закрепляется. Со временем формируется привычка [24, с.57]. В отличие от З.Фреда, который считал, что инстинкты вызывают представления о цели, К.Халл считал, что цель обнаруживается только в ходе случайного поведения [24, с.57].

Б.Ф.Скиннер, в отличие от К.Халла, предположил, что для научения нет необходимости в ослаблении драйва. Его исследования показали, что люди научаются, даже если не происходило ослабления биологического драйва. В этом смысле, теория Б.Скиннера во многом отступала от биологической основы поведения. По его мнению, поведение находится под контролем внешних социальных подкреплений [24, с.58].

Бихевиористы считали, что экспериментальная психология, фактически, изучает потребности, влечения (драйвы), имеющие чисто физиологическую природу. Они сами объясняли поведение с помощью схемы «стимул-реакция», рассматривая раздражитель как фактор, детерминирующий реакцию организма. Для бихевиористов проблема психологической детерминации сводилась к изучению условий поведения, обусловливающих соответствующие реакции организма [26, с.50]. Биологи, физиологи и психологи-бихевиористы за основную детерминанту принимали

внешний стимул (например, И.М.Сеченов писал о том, что первая причина всякого человеческого действия лежит вне него) [28, с.57].

Таким образом, стимул представляет собой внешний естественный (природный или социальный) фактор, формирующий индивидуальное поведение (индивидуальные реакции) и формирующийся в процессе эволюции природы или социума. Индивидуальный человек выступает в качестве объекта воздействия стимула как «внешнего» фактора формирования его поведения.

Потребность как «внешняя» детерминанта человека

Научному изучению потребностной детерминации человеческого поведения положили начало еще великие мыслители древности (Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ). Они характеризовали «нужду» как учительницу жизни. Демокрит, например, рассматривал нужду (потребность) как основную движущую силу. Он считал, что вне потребностей человек не смог бы выйти из дикого состояния [28, с.9]. Гераклит подробно рассматривал побудительные силы, влечения, потребности. По его мнению, потребности определяются условиями жизни [28, с.9]. Сократ писал о том, что каждому человеку свойственны потребности, желания, стремления. При этом, главное заключается не в том, каковы стремления человека, а в том, какое место они занимают в его жизни [28, с.9]. У Платона потребности, влечения и страсти образуют «вожделенную», или «низшую», душу, которая подобна стаду и требует руководства со стороны «разумной и благородной души» [28, с.9]. Источником воли, по мнению Лукреция, являются желания, вытекающие из потребностей [28, с.10].

Теоретической основой потребностных теорий детерминации является положение о том, что энергия, направленность и устойчивость поведения определяется потребностями. Поэтому в свое время было выдвинуто предположение о том, что люди рождаются с ограниченным набором потребностей, который может изменяться в процессе индивидуального научения [24, с.51].

В психологии вопрос о потребностях как детерминирующих факторах начал обсуждаться в первой четверти 20-го века. При этом, потребность как переживание нужды рассматривалась и

как эмоциональные проявления, и как инстинкты. Самой первой работой, специально посвященной потребности как психологической детерминанте, по-видимому, является книга Л.Брентано (1921). Он определил потребность как «всякое отрицательное чувство, соединенное со стремлением устранить его при помощи удаления вызывающей его неудовлетворенности» [28, с.21].

В 20-е и последующие годы 20-го столетия в психологии начинают создаваться потребностные теории детерминации (К.Левин, Г.Оллпорт и др.). Здесь, наряду с органическими, уже выделяются вторичные (психогенные) потребности, возникающие в результате обучения и воспитания (Г.Мюррей). К таким потребностям были отнесены потребность в достижении успеха, потребность в аффилиации и агрессии, потребность в независимости и противодействии, в уважении и защите, в доминировании и привлечении внимания, потребность в избегании неудач и вредных воздействий, потребность в самоактуализации (А.Маслоу) [29, с.11].

В целом, в 20-ом веке понятие «психологическая детерминация» продолжает оставаться тесно связанным с понятием «потребность». При этом, потребностные теории противопоставлялись теориям бихевиористов, согласно которым поведение детерминируется в рамках схемы «стимул-реакция» [28, с.11]. Среди потребностных теорий особое внимание следует обратить на работы Г.Мюррея [27, с.77]. С точки зрения Г.Мюррея, потребность – это психическая сила, порождающая организованную деятельность. Понятие потребности отличается от понятия влечения тем, что потребности не всегда ориенитируют деятельность в направлении снижения напряжения [25, с.463]. Г.Мюррей, показал, что поведение людей можно описать, используя ограниченный набор потребностей. При этом, индивидуальные различия он объяснял различной «силой» потребностей у отдельных людей. Принимая идею приобретаемости потребностей, Г.Мюррей, все же, видел свою задачу в том, чтобы понять, можно ли любое поведение человека объяснить исходя из ограниченного набора потребностей.

Одним из известных сторонников потребностной природы детерминации человеческого поведения является Д.Мак-Клелланд. Его более чем сорокалетним вкладом в эту теорию

является обоснование потребности в достижении, а также потребности в аффилиации и потребности во власти [24, с.53].

Вначале многие психологи считали, что люди рождаются с конкретным набором базовых потребностей. Эти потребности могут быть интенсифицированы социальным образом посредством вознаграждений. Считалось, что потребности, с которыми рождаются люди, - это некоторые предрасположенности к действиям, а система вознаграждений может превратить их в стабильные потребности [24, с.54].

Впоследствии объединение двух идей – идеи потребностей и идеи вознаграждений – привело к возникновению идеи социальной среды как фактора, влияющего на формирование психологической детерминации человека. Эту идею поддержали психологи, считавшие, что научение играет важнейшую роль в процессе развития потребностей [24, с.54].

Исторически сложилось так, что недостатки теорий потребностной детерминации побудили к созданию концептуальных альтернатив. В середине 20-го века в этом плане были достигнуты большие успехи благодаря работам Д.Мак-Клелланда и Д.Аткинсона. Отталкиваясь от концепции Г.Мюррея о потребности в достижении, в своих дальнейших работах Д.Мак-Клелланд сформулировал теорию, выделив три базовых мотива: достижения, принадлежности и власти. С точки зрения Д.Мак-Клелланда, мотивы приобретаются, являясь результатом, главным образом, детского опыта и процессов социализации [25, с.464]. В результате, было выдвинуто предположение о том, что существуют потребности, которые практически полностью обусловлены воздействием социальной среды. Он утверждал, что дети, получающие вознаграждение за свои достижения, впоследствии вырастают с сильно развитым мотивом достижения [24, с.55].

Сходный подход к мотивам достижения был предложен Д.Аткинсоном, который добавил к теории психологической детерминации два существенных момента. Во-первых, проанализировав работы предшественников (К.Левин, Э.Толмен), он создал концепцию ожидания значимости. Т.е. человек действует в том случае, если ожидает, что ему удастся достичь поставленных целей, которые он воспринимает как субъективно значимые.

Таким образом, Д.Аткинсон ввел в психологию понятие субъективной оценки, заменяя им понятие объективных возможностей и выгоды. В отличие от теорий влечения, его модель ожидания значимости отражала такие свойства человеческой мотивации, как целенаправленность и ориентацию на будущее. Во-вторых, Д.Аткинсон признал, что действие обычно отражает разумный компромисс между позитивными и негативными стимулами и ожиданиями. Риск влечет за собой успех или неудачу [25, с.465].

Было установлено, что классические теории «ожидания-значимости» страдают недостатком, который по мере развития психологии становится все более очевидным. Теория Д.Аткинсона и другие теории «ожидания-значимости» его эпохи (например, Х.Хекхаузена) были когнитивными в том смысле, что в них анализировались субъективные представления и динамические психические процессы. Но в них, как правило, не уделялось внимания конкретным механизмам переработки информации, посредством которых формируются и модифицируются ожидания [25, с.467].

Недостатком теорий «ожидания-значимости» можно считать и то, что в них подчеркивается важность ожиданий в отношении среды и сравнительно мало внимания уделяется представлениям человека о собственном «Я». Ожидания человека в отношении возможных событий в значительной мере зависят от его представлений о том, способен ли он достичь результатов, достойных поощрения. В современных подходах к проблеме психологической детерминации делается большой акцент на представления о «Я» [25, с.467].

При дальнейшем изучении потребностей в качестве детерминант поведения, возник вопрос о том, не лежит ли в основе всех многочисленных разнообразных потребностей ограниченный набор базовых потребностей (диспозиций)? Ответ на этот вопрос попробовали решить с помощью факторного анализа. В результате, Р.Кеттелл предложил известную шестнадцатифакторную модель. Вслед за ним, Г.Айзенк предложил трехфакторную модель. Сравнительно недавно (1992) была разработана пятифакторная модель [24, с.55].

В настоящее время имеющиеся данные дают основание сторонникам потребностных теорий детерминации утверждать, что

любое поведение человека может быть описано через 5-7 базовых потребностей (или диспозиций), и что каждая потребность может быть соотнесена с соответствующими ей биологическими структурами [24, с.56].

Потребность в самоактуализации как «внешняя» детерминанта человека

Гуманистическая психология возникла как альтернатива бихевиоризму и поведенческой психологии и имела явный антидарвиновский характер. С точки зрения гуманистической психологии, человек детерминирован биологически и обладает врожденными, раскрывающимися в процессах созревания потенциями. В связи с этим, гуманистическая психология отрицает решающую роль традиционных биологических детерминант человеческого поведения и утверждает потребность в ценностной самоактуализации [27, с.130].

Тем не менее, в качестве основного источника психологической детерминации человеческого существования гуманистические психологи признают естественную природу человека и строят свои теории на допущении о том, что в людях генетическим образом заложено добро и что они обладают врожденным (биологическим) стремлением к росту и совершенствованию [24, с.64].

Целостная система потребностей как «внешняя» детерминанта человеческого существования

Попыткой описать человеческие детерминанты не как единичные факторы, а как некую целостность является известная теория поля Курта Левина [27, с.225]. Особенностью полевой модели детерминации является, во-первых, ее актуальность («здесь и теперь»); во-вторых, ее гомеостатичноть, выражающая идею адаптивности [27, с.227]. Недостаточная ясность механизмов возникновения психологической детерминации в теории поля К.Левина позволяет говорить о ней как об описательной [27, с.239]. Кроме того, отсутствие возможности прогнозирования поведения человека, вытекающее из ее теоретических оснований, приводит к тому, что вся теория сводится к констатации факта [27, с.240].

В целом, потребность представляет собой естественный (природный или социальный) фактор, дающий энергию, направ-

ленность и устойчивость человеческому поведению, сам формирующийся в процессе биологической или социальной эволюции. Индивидуальный человек выступает в качестве объекта воздействия потребности как «внешнего» фактора, обусловливающего его собственное поведение.

Когнитивный образ как «внешняя» детерминанта человека

Теоретические основы когнитивных теорий были заложены в работах психологов, занимавшихся проблемой научения (Эдвард Толмен), психологов, занимавшихся проблемой личности (Курт Левин) и психологов, занимавшихся проблемами развития (Жан Пиаже).

Хотя традиционные теоретики (Джон Уотсон, Кларк Халл) считали, что любое поведение можно объяснить через принцип усиления привычек или ассоциаций, не прибегая к идее образов, все же, в конце концов, возобладала точка зрения на то, что психические (когнитивные) образы играют центральную роль в детерминации поведения [24, с.66]. Уже У.Джемс в конце 19-го века выделял несколько типов принятия решения (формирования намерения, стремления к действию) как сознательного преднамеренного действия. Объекты мысли, задерживающие окончательное действие или благоприятствующие ему, он называл основаниями или мотивами данного решения [26, с.51].

Впоследствии, во второй половине 20-го века появились мотивационные концепции Дж.Роттора, Г.Келли, Х.Хекхаузена, Дж.Аткинсона, Д.Мак-Клелланда, для которых стало характерным признание ведущей роли сознания в детерминации поведения человека. Так называемые когнитивные теории мотивации, повлекли за собой введение новых понятий: социальные потребности, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний [26, с.51] [28, с.12].

Основу когнитивных теорий составляет представление о том, что люди могут формировать психические образы, отражающие особенности окружающей среды, и использовать их для управления собственным поведением [24, с.69]. Их спецификой является то, что они не сосредоточиваются только на изменениях окружающей среды. Считается, что изменить внешнюю среду невозможно. Лучший выход из такой ситуации – это изменить

свои взгляды и представления об окружающем мире. Эта идея не нова, она была высказана еще много веков назад римским императором Марком Аврелием: «Если что-то причиняет Вам боль, то источник ее находится не вовне, а в том, как Вы смотрите не это. И пересмотреть взгляды Вы можете прямо сейчас» [24, с.109].

В основе практически всех когнитивных теорий лежит утверждение о том, что развитие когнитивных структур связано с психологической детерминацией. При этом, детерминация трактуется как расхождение между тем, что человек способен понять в настоящий момент, и тем, что ему необходимо понять для того, чтобы разобраться в изменениях в окружающем мире. Согласно когнитивным теориям, то, что видит или чувствует человек, во многом зависит от его убеждений, установок, ценностей, имплицитных теорий.

Когнитивная теория атрибуции. То, как люди объясняют свои прошлые успехи и неудачи, оказывает существенное влияние на характер их будущих психологических детерминант. Анализируя механизмы влияния атрибуционных процессов на процессы детерминации, Вайнер в качестве побудительных сил рассматривает субъективные суждения о причинах тех или иных действий. Результаты побуждают к поиску причин. Суждения о причинах событий обусловливают характер психологической детерминации [25, с.468]. Один из серьезных недостатков теории атрибуции заключается в акценте на ретроспективных суждениях, в противовес целям человека и его мыслям о будущем. Дечи утверждает, что эта особенность делает теорию атрибуции «более похожей на теорию влечений, чем на когнитивные теории мотивации» [25, с.469].

Когнитивные теории оценки вероятности. Идея о том, что люди формируют психические образы, возникла в 50-х годах 20-го века. Одной из разновидностей психических образов является ожидание (вероятность). Другими словами, суждение, основанное на прошлом опыте и позволяющее оценить вероятность того, что определенные действия приведут к определенным результатам. Само по себе ожидание не является детерминирующим фактором. Но оно образует сочетание с детерминирующим фактором – оценкой. Теории оценки строятся на предположе-

нии, что люди не только формируют ожидания в отношении того, что может произойти, если они поступят так или иначе, но и оценивают вероятность развития событий [24, с.67]. Теории оценки вероятностей по своей сути гедонистические. Их еще называют теориями когнитивного выбора или теориями принятия решений [24, с.68].

Когнитивная теория контроля. Кибернетическая теория (теория контроля) модели саморегуляции представляет собой целостную систему, в рамках которой возможно рассмотрение процессов формирования психологических детерминант. В теориях контроля основное внимание уделяется не ретроспективным суждениям индивида о причинах событий, а информационно-процессуальным механизмам, посредством которых человек регулирует свои действия. Теория контроля уподобляет саморегуляцию функционированию некоей системы обратной связи, аналогичной термостату [25, с.469].

Социально-когнитивная теория самодетерминации. Согласно этой теории, человек обладает потребностями в компетентности, автономности и связи с другими людьми. Автономность способствует внутренне мотивированному поведению. Если такое поведение нарушается наградами со стороны, то внутренняя мотивация ослабевает или исчезает вовсе. Чтобы стимулировать мотивацию, человеку необходимо предоставить свободу действий, а также поощрять интериоризацию ценностей группы. Люди, ориентирующиеся на успех, отличаются чувством субъектности (*Bandura*). Г.Мюррей, положивший начало исследованию мотивации достижений, определял потребность в достижении как желание или тенденцию «преодолевать препятствия, проявлять силу, стремиться делать что-то трудное или делать что-то как можно быстрее» [24, с.581].

По мнению Р.Уайта, тенденция к исследовательскому поведению обусловлена обобщенным мотивом (мотивацией эффективности). Этот мотив направлен на понимание сущности окружающего мира и миропорядка. Ощущение эффективности возникает тогда, когда человек осознает свою способность влиять на мир вокруг [24, с.581].

Многие исследователи считают, что трансформация целенаправленного повеления в автоматизированное необходима. Но

целый ряд альтернативных исследований показал, что жить надо сознательно. Жизнь на сознательном уровне требует времени и сил, однако эти дополнительные усилия с лихвой окупаются. Успешная жизнь – это жизнь сознательная [24, с.623].

Субъектная сторона «Я» автономна и требует контроля. Если ей позволяется развить навыки и компетентность посредством освоения окружающего мира, у человека появляется чувство самодетерминации. Субъектная сторона отвечает за активную интеграцию информации (а не ее поглощение), а также за генерирование правил и принципов, управляющих нашими действиями [24, с.627]. Большинство современных теоретиков мотивации считают, что для того, чтобы достичь успеха, необходимо сосредоточиться на процессе, а не на цели. Многие авторы, пишущие о мотивации, утверждают, что главное удовлетворение от достижения связано не с обретением цели как таковой, а с работой, направленной на приближение к ней [24, с.640].

Рефлексия порождается любопытством или желанием понять себя. Это приводит к личностному росту и креативности. Людям, поглощенным деятельностью и живущим увлеченно, скорее свойственна рефлексия. Исследования свидетельствуют о том, что для усиления рефлексии и ослабления руминации нужно сосредоточиться на деятельности. В этом случае, не только усиливается рефлексия, но и ослабевают навязчивые негативные мысли [24, с.641].

Социально-когнитивная теория мотивации А.Бандуры. Два главных постулата социально-когнитивной теории звучат следующим образом: 1. личностное функционирование подразумевает сопряженное взаимодействие личности, поведения и социально-культурной среды; 2. человек способен влиять на собственную жизнь. Иными словами, его когнитивные возможности позволяют ему направлять ход своего развития [25, с.521].

Эта теория является наиболее целостной концепцией социально-когнитивных механизмов и саморегуляции. Согласно социально-когнитивной теории, мотивационные тенденции объясняются преимущественно с точки зрения человеческой способности к предвидению. Поведение человека в ситуации «здесь-и-теперь» зависит от его представлений о будущем. Ожидания в

отношении результата подразумевают оценку последствий своих действий.

Восприятие собственной эффективности – это представления человека о том, сможет ли он вообще выполнить необходимые действия. Цели и стандарты представляют собой третью когнитивную детерминанту мотивации. Наконец, эмоциональные самореакции представляет собой четвертый личностный фактор. Человек мотивирует себя с помощью критики своих прошлых действий и ощущением самоудовлетворенности при улучшении результатов [25, с.472].

Социально-когнитивная теория когнитивной оценки. Согласно этой теории, заинтересованности в решении той или иной задачи способствует ее трудность и ощущение собственной компетентности. Этот подход отличается от социально-когнитивной теории главным образом тем, что в нем ощущение самодетерминации рассматривается в качестве основной человеческой потребности. В отличие от такого понимания, в социально-когнитивной теории воспринимаемая самоэффективность представляет собой не мотив или потребность, а когнитивную оценку. Человек не стремится к точным или высоким оценкам самоэффективности ради них самих. Он действует для того, чтобы получить внешнюю награду или достичь чувства гордости за свои результаты. А оценка своей эффективности является механизмом регуляции усилий, направленных на достижение этих целей. Таким образом воспринимаемая самоэффективность является системой представлений, регулирующих действия, направленные на достижение определенных целей [25, с.472].

Социально-когнитивная теория планируемого поведения. Согласно этой теории, поведенческие интенции определяются тремя факторами: установкой человека в отношении определенного поведения; его восприятием социальной необходимости вести или не вести себя определенным образом; воспринимаемым поведенческим контролем, определяемым как восприятие человеком того, насколько трудно или легко ему вести себя определенным образом. В теории планируемого повеления также признается, что восприятие контроля может оказывать непосредственное влияние на поведение. То есть влияние, не опосредованное поведенческими интенциями [25, с.473].

Социально-когнитивная теории постановки цели. Некоторые теоретики считают, что люди могут сами себя мотивировать, намечая цели на будущее. Было обнаружено, что можно увеличить мотивацию к достижению целей, если дать возможность человеку самостоятельно ставить цели [25, с.469]. В отношении социально-когнитивной теории А.Бандуры и близких к ней концепций целеполагания был высказан ряд критических замечаний. Первое. Некоторые считают, что данный подход отражает механизмы, посредством которых человек управляет своими действиями, однако не способен ответить на вопрос о том, «почему результаты или цели обладают мотивационной силой», или на вопросы, так сказать, «энергизации поведения». Согласно этому представлению, необходимо постулировать некую систему базовых потребностей, энергетически обеспечивающих действия, например, потребность в компетентности и автономии [25, с.473]. Второе. В социально-когнитивной теории переоценивается важность в саморегуляции рациональных, саморефлексивных процессов. Хотя А.Бандура и некоторые другие представители социально-когнитивного направления признают, что когнитивные процессы могут автоматизироваться и протекать за пределами сознания, некоторые данные свидетельствуют о том, что внешние факторы могут влиять на поведение через неосознаваемые психические механизмы, которые не получили четкого объяснения в социально-когнитивной теории [25, с.474].

Информация как «внешняя» детерминанта человека

Главная идея социального научения состоит в том, что люди могут научаться не за счет внешнего вознаграждения, а за счет моделирования (наблюдения) поведения других людей [24, с.60].

Теории социального научения отличаются от теорий Б.Скиннера и К.Халла двумя особенностями: 1. поведение рассматривается как независимое от влияния случайных факторов окружающей среды; 2. организм может приобретать опыт (привычки) даже при отсутствии непосредственного опыта или вознаграждения. Детерминирующей причиной поведения в теории социального научения считается информация. Причем, человеческое поведение детерминируется информацией, которую человек «регистрирует» непроизвольно [24, с.61].

Б.Скиннер и К.Халл были самыми влиятельными сторонниками бихевиоризма. Но в то время, как К.Халл утверждал, что биологические влечения определяют человеческое поведение, то Б.Скиннер отказался от этой идеи, что главными детерминантами повеления являются биологические факторы. Глубинный смысл теории социального научения заключается в том, что человек может менять формы своего поведения. Но это совсем не означает, что человек по своей воле может изменять свои реакции на стимулы. Предположение, лежащее в основе всех бихевиористических теорий, состоит в том, что научение, по существу, является пассивным, непроизвольным [24, с.61].

С точки зрения обсуждавшихся теорий психологической детерминации, все люди движимы влечениями, потребностями, инстинктами и конфликтами, идущими из детства. А значит, мы делаем не то, что хотим делать, а то, чему были научены [24, с.62].

Теории мотивации к росту и овладению мастерством

В основе теорий мотивации к росту лежит представление о том, что люди мотивированы потребностью в успешном взаимодействии с окружающей средой. Смысл базового положения теорий роста состоит в том, что люди не рождаются с развитыми способностями. Для успешной адаптации и приспособления необходимо эти способности развивать. Во всех теориях роста заложена идея о том, что людям необходимо обрабатывать информацию и приобретать навыки. Другими словами, развивать мастерство [24, с.62]. Теории роста описывают механизм психологической детерминации как расхождение между тем, где индивид находится в данный момент, и тем, где ему необходимо быть для того, чтобы адаптация к окружающей среде проходила успешно. Такое расхождение создает внутреннее напряжение. Чтобы его ослабить, необходимо уменьшить имеющееся расхождение, развивая навыки и интеллектуальные способности [24, с.62].

Здесь напряжение представляет собой детерминирующий фактор, выражающий идею о том, что негативное аффективное состояние непосредственно связано с расхождением, напоминающим неприятные ощущения голода или жажды. Именно это расхождение и детерминирует человеческие действия или по-

ступки. Поскольку напряжение связано с отсутствием необходимой информации, то, по мнению Жана Пиаже, следует развивать когнитивные структуры, позволяющие обрабатывать большие ее объемы [24, с.62].

Теории мотивации к росту и овладению мастерством выступили альтернативой теориям научения, которые утверждали, что все поведение является выученным. Но в основе теорий роста лежит другое базовое допущение: люди обладают биологической предрасположенностью к осуществлению успешного взаимодействия с окружающей социальной средой. Это допущение вполне согласуется с эволюционным подходом, суть которого заключается в том, что наши адаптивные способности зависят не от воли случая, а обусловлены нашими биологическими особенностями [24, с.65].

Концепции «внутренней» детерминации. Эти концепции представляют особый интерес, поскольку чисто инструментальное понимание, в конечном счете сводящее поведение лишь к обслуживанию организма, вынужденного восстанавливать нарушенный гомеостаз, всегда вызывало возражения, особенно тогда, когда данные, полученные при работе с животными, целиком переносились на человека [27, с.717]. Вторая атака, направленная против экстринсивного понимания поведения, последовала в 50-е гг. 20-го столетия, когда благодаря работам К.Халла и Б.Скиннера объяснение поведения исключительно внешним подкреплением достигло своего апогея [27, с.718].

В психологии мотивации много проблем, в том числе до сих пор не существует единства взглядов по вопросу о том, чем различается внутренне и внешне мотивированное поведение. Можно выделить, по меньшей мере, шесть различных концепций. Общим для всех них является лишь понимание внутренне мотивированного поведения как совершающегося ради себя самого или ради тесно связанных с ним целевых состояний, а не просто как средства достижения инородной по отношению к такому поведению цели [27, с.718].

1. Влечение без редукции влечения. В этой концепции утверждается, что внутреннее мотивированное поведение не направлено на удовлетворение физиологических потребностей типа голода, жажды или избегания боли. Наряду с этим, постули-

руются дополнительные влечения (исследовательские, манипулятивные и т.п.), которые не подчиняются принципу восстановления организмом нарушенного гомеостаза [27, с.718].

2. Свобода от цели. Рассматривает как внутренне мотивированную всякую представляющуюся бесцельной активность, не постулируя присущих только этой активности влечений или мотивов [27, с.719]. Основополагающей для такого рода активности считается «мотивация действенностью». При этом, мотивирующим является ощущение эффективности, а результатом активности – расширение разного рода компетентности [27, с.719].

3. Оптимальный уровень активации или рассогласования. Согласно этой концепции, то или иное поведение считается внутреннее мотивированным при наличии регуляции, направленной на поддержание или восстановление некоторого оптимального уровня функционирования [27, с.719].

4. Самоутверждение. Представлена в работах де Чармса. Он усматривает первичную мотивацию в том, чтобы чувствовать свою эффективность, ощущать себя источником изменений в окружающем мире. Это стремление быть причиной собственных действий представляет собой не какой-либо особый мотив, а некоторый руководящий принцип, который распространяется на различные мотивы [27, с. 720].

5. Радостная поглощенность действием. Здесь еще больше возрастает значимость такого критерия, как сопровождающее действие переживание, связанное не с Я (как субъектная каузальность), а с действием. Внутренняя мотивация означает в этом случае то, что человек с радостью отдается данному делу, что он полностью погружен в переживание продвигающегося вперед действия. Чиксентмихали в своей работе «По ту сторону скуки и тревоги» предложил в качестве характеристики внутренней мотивации определенное эмоциональное состояние – радость от активности [27, с.722].

6. Однородность действия и его цели. Ставит вопрос о том, отражена ли в переживании субъекта и если да, то в какой мере, содержательная и неотъемлемая взаимосвязь между действием и его целью, или основанием. Таким образом, здесь ставится вопрос о самоатрибуции мотивации. Действие является внутренне мотивированным в том случае, когда средство (действие)

и цель (цель действия) тематически связаны друг с другом; иными словами, когда цель тематически однородна с действием, так что последнее осуществляется ради своего собственного содержания. В частности, действие достижения будет внутреннее мотивированным, если оно предпринимается только ради результата, которого предстоит добиться, поскольку тем самым будет решена задача или осуществится оценка собственных возможностей [27, с.722].

Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что когнитивный образ представляет собой информационный фактор, выступающий в качестве средства необходимого изменения собственного поведения, вызванного изменением внешней среды. Когнитивный образ формируется непроизвольно в процессе взаимодействия человека с внешней средой. Индивидуальный человек выступает в качестве объекта воздействия внешней природной или социальной среды, опосредованного когнитивным образом как «внешним» фактором, обусловливающим его собственное поведение.

Потребность как «внешняя» детерминанта человека в бывших советских концепциях

В бывшей советской философии, психологии и социологии проблему психологической детерминации затрагивали многие исследователи. Но даже наиболее известные из них лишь очерчивали круг явлений, которые должны быть, по их мнению, предметом исследования: С.Л.Рубинштейн (потребности, интересы, идеалы), А.Н.Леонтьев (предмет потребности, материальный или идеальный), Д.Н.Узнадзе (установка), И.С.Кон, И.Я.Ядов (социальная установка), П.В.Симонов (потребности, влечение на основе специфического морфофизиологического субстрата), П.К.Анохин (функциональные потребности на основе гормональных и метаболических процессов), В.Н.Мясищев (высшие социальные потребности как интериоризированные общественные отношения) [26, с.49].

Среди советских психологов начала 20-го века, поднимавших вопросы детерминации человеческого существования, следует, прежде всего, назвать А.Ф.Лазурского, опубликовавшего в 1906 году книгу: «Очерк науки о характерах». В ней обсуждались вопросы, связанные с желаниями и влечениями, с борьбой

мотивов и принятием решений, с устойчивостью решений (намерений) и способностью к внутренней задержке побудительных импульсов [26, с.53] [28, с.13].

Влечения, желания и «хотения» человека, в связи с вопросами о воле и волевых актах, обсуждал в своих работах крупный отечественный психолог Н.Н.Ланге. В частности, он предложил свое понимание отличия влечений от «хотений», полагая, что последние – это влечения, переходящие в активные действия. С точки зрения Н.Н.Ланге, хотения – это деятельная воля [26, с.53] [28, с.13].

В 20-х годах 20-го века и позже вопросы естественной природы детерминации поведения рассматривали В.М.Боровский, Н.Ю.Войтонис [28, с.13].

Л.С.Выготский в своих работах также рассматривал проблему детерминации поведения человека. В учебном пособии «Педология подростка» [29] он уделил большое внимание вопросу о сущности интересов и динамике их изменения в подростковом возрасте. Л.С.Выготский считал, что проблема соотношения влечения и интересов является ключом к пониманию психического развития подростка, которое обусловлено, прежде всего, эволюцией интересов поведения ребенка, изменением структуры направленности его поведения. В другой своей работе [14] Л.С.Выготский уделял большое внимание вопросу о «борьбе мотивов». Одним из первых отечественных психологов, он стал разделять мотив и стимул, начал говорить о произвольной мотивации [26, с.54].

Систематическое экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А.Н.Леонтьевым и его учениками. В тридцатых годах 20-го века оно осуществлялось в Харькове, а затем было продолжено в Москве [30, с.146]. По мнению А.Н.Леонтьева, которое на многие годы определило отношение многих отечественных психологов к проблеме мотивации, мотив – это предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности. При одной и той же потребности мотивами наблюдаемого поведения могут оказаться разные предметы. Динамика потребности приводит к ее опредмечиванию и возникновению мотива [26, с.58].

Л.И.Божович выдвинула гипотезу о том, что целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности, согласно ее точке зрения, лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальное, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности [26, с.61].

В результате ее многочисленных психологических исследований стало ясно, что побуждение к действию всегда исходит из потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет только лишь характер и направление деятельности. В связи с этим, изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, а является лишь показателем этого развития. А психологическое содержание процесса развития потребностей еще только предстоит изучить и раскрыть [30, с.155].

В 40-х годах 20-го века психологическую детерминацию с позиции «теории установки» рассматривал Д.Н.Узнадзе, тоже считавший, что источником активности является потребность [28, с.13].

В.Н.Мясищев указывал на то, что понятие мотива имеет двоякий смысл: во-первых, побудительная движущая сила поведения или переживания, и, во-вторых, основание поступка, решение, мнение. Происхождение психологической детерминации он видел в социализации индивида, в интериоризации социальных отношений [26, с.58].

Но не все психологи признавали потребность в качестве исходной основы психологической детерминации. Одним их первых в 1956 году, на страницах журнала «Вопросы психологии», выступил против А.В.Веденов. Он резко критиковал психологов, связывающих проблему активности человеческого сознания с проблемой потребностей, и высказал мысль о том, что нельзя ставить в зависимость от потребностей все детерминанты человеческого поведения [30, с.139]. В результате последовавших научных дискуссий было установлено, что в концепции А.Н.Леонтьева, в том числе, как и в позициях многих других

психологов, собственно психологический процесс развития потребностей оказался вынесенным за скобки [30, с.140].

В результате, остаются открытыми многие собственно психологические вопросы: почему цели, сознательно поставленные человеком, в одних случаях выполняют свою побудительную функцию, а в других – нет; как, в силу каких психических механизмов человек может действовать вопреки своим непосредственным побуждениям, но в соответствии с сознательно принятым намерением; что собой представляет с психологической точки зрения воля и т.д. Отсутствие ответа на все эти конкретно-психологические проблемы объясняется тем, что до настоящего времени вопрос о генезисе специфически человеческих детерминант поведения остается нерешенным [30, с.143].

Наряду с позицией А.Н.Леонтьева по поводу динамики потребности и трансформации ее в мотив, другая точка зрения заключается в том, что потребность непосредственно побуждает индивида к активности, направленной на удовлетворение этой потребности. Она, таким образом, является внутренним стимулом его поведения и деятельности. Потребность никак нельзя отождествлять с наличием объективно существующей нужды. Нужда, не отраженная в соответствующем переживании, не становится побудителем поведения. Тем не менее, потребности лежат в основе всех других побудителей поведения, в том числе и самых высоких, характерных только для человека [30, с.170].

Уже в наши дни в современных психологических исследованиях Новосибирского государственного педагогического института (Ю.А.Шаров) снова поднимается вопрос об источниках активности человеческого сознания и о соотношении материальных и духовных потребностей человека.

В своей статье он приходит к заключению, что проблема рождения идеальных побуждений личности до сих пор остается совершенно неясной и требует самого серьезного исследования. Ю.А.Шаров относит к биологизаторам всех психологов, которые пытались понять возникновение высших духовных потребностей человека из качественного преобразования более элементарных, первичных потребностей [30, с.144].

Согласно точке зрения Б.Ф.Ломова**,** мотив является компонентом мотивационной сферы личности, под которой понимает-

ся вся совокупность мотивов, сформировавшихся и развивающихся в течение жизни данного индивида. Эта сфера может изменяться под влиянием жизненных ситуаций, но, вместе с тем, некоторые мотивы весьма устойчивы и образуют «стержень» мотивационной сферы, проявляясь в направленности личности [26, с.58].

В.С.Мерлин предложил классификацию мотивов, которые по содержанию понятия во многом совпадают с категорией «мотивация». Все мотивы разделены на две группы: в первую включены общие для человека и животных, они наследственно определены. Вторая группа содержит специфически человеческие мотивы [26, с.61].

Психологи, разделяющие биологическую точку зрения на природу базовых человеческих детерминант, считают, что сила мотива определяется интенсивностью мотивационного возбуждения, которое, в свою очередь, зависит, как отмечает К.В.Судаков, от гипоталамуса, приходящего в состояние возбуждения от недостатка каких-то веществ в организме. Гипоталамо-ретикулярные центры оказывают восходящее влияние на кору головного мозга. Таким образом, гипоталамус выступает в роли генератора энергии, необходимой для формирования побуждения к действию [28, с.135].

Опираясь на работы Л.С.Выготского, В.К.Вилюнас предлагает рассматривать способ развития собственно человеческой мотивации как мотивационное опосредование [31, с.65]. Это означает, что формирование новых мотивационных отношений происходит вследствие попыток связать явления, к которым эти отношения вырабатываются, с другими явлениями, такое отношение уже вызывающими, т.е. путем мотивационного опосредования [31, с.73].

Как и Л.И.Божович, В.К.Вилюнас критически относится к механизму опредмечивания потребностей. Он предлагает свой механизм динамики потребности и превращения ее в мотив. Он считает, что если потребность актуализируется при отсутствии соответствующего ей предмета, то формируется специфическое состояние мотивационной установки, представляющее собой потенциальную готовность к активной реакции в случае его появления. Когда такой предмет появляется, к нему возникает

эмоциональное отношение, которое, собственно, и открывает субъекту потребностную значимость предмета (в виде положительной или отрицательной непосредственной оценки) и побуждает направить на него свою активность (в виде желания, влечения и т. п.). Связь между мотивацией и эмоциями выражает определение эмоций как субъективной формы существования (проявления) мотивации [31, с.7]

Некоторые психологи, изучающие целевые формы детерминации человеческого поведения, прямо отмечают, что цели человеческих действий и процессы их образования имеют биологическую предысторию (О.К.Тихомиров и Т.Г.Богданова) [28, с.15].

Особое место занимают исследования В.Э.Мильмана. По его мнению, в структуре личности есть два вида детерминации: производительная и потребительная. Производительная детерминация (в виде ценностей) обусловливает творческое развитие личности и способствует включению человека в социум. Этот вид ценностей ориентирует человека на будущее, в них предпосылки предметного содержательного развития, как отдельного индивидуума, так и общества в целом. Производительная детерминация, исходя из ее сути, является созидательной, так как способствует порождению общественно значимых материальных и духовных ценностей. Потребительная детерминация направлена на поддержание жизнедеятельности субъекта и обусловлена его натуральными потребностями [26, с.55].

А.М.Матюшкин, когда говорит о ситуативной познавательной потребности, отмечает, что она рождается тогда, когда в ходе достижения поставленной задачи возникает нарушение сложившихся стереотипов деятельности. Новые условия порождают познавательную потребность (как достичь цели) и вызывают поисковую активность, направленную не обнаружение неизвестного, которое выступает как новая и исходно неизвестная цель познавательной потребности. Это означает, что, приступая к деятельности, человек не знает еще, что он найдет или что он выберет [28, с.78].

В последнее время в постсоветской психологии понятие потребности претерпело кардинальные изменения. Оставаясь базовым детерминирующим фактором, потребность практически ут-

ратила свою первоначальную биологическую и социальную природу и приобрела совершенно иные формы. Так, например, с философской точки зрения сущность потребности состоит, с одной стороны, в отсутствии блага (В.С.Магун**)**, а с другой стороны, представляет собой отношение между личностью и окружающим миром (Д.А.Леонтьев**)** [28, с.21].

С точки зрения Д.А.Леонтьева, потребность есть объективное отношение между субъектом и миром. Он считает, что общепринятое на сегодняшний день понимание потребности как происходящей от нужды несет в себе остаточное содержание биологизированных предшественников этого понятия (инстинкт, влечение), из-за чего возникает ряд проблем в понимании ее сущности и роли.

С его точки зрения, возник предел, за который нельзя проникнуть не сменив взглядов. Необходимо, считает он, подняться с психологического уровня на философский, с позиции нуждающегося потребителя переместиться на позицию внешнего наблюдателя. Д.А.Леонтьев считает, что потребность нужно определять через формы деятельности, в которых она реализуется, рассматривать ее как потребность в деятельности, а не в предметах [28, с.30].

Таким образом, в постсоветской психологии продолжает преобладать «потребностная» точка зрения на природу человека. За исключением отдельных психологов (А.Р.Лурия, А.В.Веденова, Ю.А.Шарова и некоторых других), постсоветская психология мотивации существует в рамках сложившейся в 30-е годы потребностной парадигмы человека.

Различные теоретические оттенки, которые отличают отдельных психологов, не сказываются на убежденности большинства из них в стратегической значимости исследований потребностей как базовых детерминирующих факторов. Даже самые современные концепции свидетельствуют только о том, что потребностная парадигма имеет еще очень много приверженцев. Современные аналитики отмечают, что при всех различиях, сходство у большинства психологов наблюдается в том, что почти все признают за потребностью функцию побуждения активности (поведения, деятельности) человека [28, с.21]. По-прежнему продолжает бытовать мнение, что безусловной перво-

причиной деятельности, поступков является потребность [28, с.78].

2.1.2 Опосредованная социальным прошлым природа присваивающего человека

В наше время можно говорить о двух альтернативных мировоззренческих позициях, представленных в современной психологии, и разделяющих все психологические концепции на два типа.

Первый тип концепций основывается на естественнонаучной картине мира, который представляет собой систему взаимодействующих его компонентов. В этой картине мира человек представляет собой один из компонентов мира, специфическим образом включенный в цепь причинно-следственных взаимодействий. В такой картине мира целое является результатов взаимодействия и представляет собой связанные между собой процессами взаимодействия компоненты природы (предметного мира).

Социальный мир представляет собой систему особых (социальных) компонентов, подчиняющихся общим законам причинно-следственного взаимодействия. Человек как промежуточное звено включен в «зазор» между причиной и следствием и своим сознанием и действием придает исходно спонтанному причинно-следственному взаимодействию осознанность и прогнозируемость.

Исходным для возникновения индивидуального человека и его психики является внешнее (социальное) воздействие, в результате которого его внутренняя социальная природа обнаруживается и включается в процессы формирования. Смыслом существования социально-рефлекторного человека является быть онтологическим центром мира, отражать и выражать сущность всего предметного мира и, вследствие этого, превращать спонтанные и стихийные процессы естественного мира в сознательные и управляемые процессы социального мира.

Второй тип концепций основывается на культурно-исторической картине мира, которая представляет собой производимую (выводимую) из единого источника систему имеющих общую природу и основание целостную систему компонентов. В этой картине мира человек представляет собой специфический

источник производства (происхождения) мира, действующий на основе целевой детерминации.

В такой картине мира целое является исходным (начальным) моментом человеческой деятельности и представляет собой выведенные из общего основания, порожденные одним источником конкретные компоненты человеческой природы (человеческого предметного мира). Культурно-исторический мир представляет собой целостную систему особых (культурно-исторических) компонентов, происходящих на основании общего закона из исходно общего основания. Человек как промежуточное звено включен в «зазор» между идеальной и реальной формой предметного мира культуры и своим сознанием и действием воспроизводится сам и воспроизводит предметный мир культуры.

Исходным для возникновения индивидуального человека и его психики является внешнее социальное отношение, в результате которого его внутренняя культурно-историческая природа возникает (производится) в процессе культурного развития. Смыслом существования культурно-исторического человека является воспроизводство (воссоздание) предметного мира культуры за счет превращения идеальной формы культуры в ее предметную реальность, расширяя сферу культурной действительности за счет превращения естественной предметности в предметность культурную.

Все современные психологические концепции в той или иной мере выражают (отражают) эти две полярные мировоззренческие точки зрения и в той или иной степени их конкретизируют. Для зарубежных психологических концепции наиболее характерной является естественнонаучная мировоззренческая позиция, в то время как отечественной психологии обе мировоззренческие позиции характерны в равной мере.

Традиционно сложилось так, что зарубежные психологические концепции в большей степени уделяют внимание психологической феноменологии, а в меньшей – анализу психическим механизмам. В отличие от них, для отечественной психологии свойственен поиск фундаментальных механизмов как способов выведения на их основе всей психологической феноменологии. Это касается как рефлекторной парадигмы психики, наиболее

полно и детально разработанной в социально-рефлекторной концепции психики (С.Л.Рубинштейн), так и культурной парадигмы психики, наиболее полно и детально разработанной в культурно-исторической концепции психики (Л.С.Выготский). Мы считаем, что анализ этих двух фундаментальных парадигм человека наиболее продуктивно проводить на двух основных отечественных психологических концепциях, степень фундаментальности и конкретности разработки которых позволяет провести наиболее полный анализ.

Традиционным для отечественных психологических концепций является рассмотрение социальной природы человека в качесстве исходного постулата [32, с.251]. Методологической основой отечественных концепций до сих пор является тезис К.Маркса о социальной природе человека, что соотносилось раньше явным образом (а в наше время соотносится неявным образом) с пониманием сущности человека как совокупности общественных отношений [33, с.201] [34, с.32].

Наиболее развернуто и конкретно это положение представлено и двух ведущих и наиболее известных, фундаментально разработанных и представляющих диаметрально противоположные точки зрения на природу человека и его психики отечественных концепций. Это – социально-рефлекторная концепция психики С.Л.Рубинштейна (И.М.Сеченов, В.М.Бехтерев, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин и др.) и культурно-историческая концепция психики Л.С.Выготского (А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.).

2.2 Опосредование «внутренними условиями» как механизм присвоения социальных причин

2.2.1 Социальная природа причинно- опосредованного человека

Исходным методологическим положением субъектно-деятельностной концепции онтогенеза человеческой психики является марксистское положение о социальной природе человека. Позиция С.Л.Рубинштейна как психолога в вопросе о со-

циальной сущности человека и о социальной природе детерминант индивидуального человека заключается в переносе акцента с культуры, с социума вообще на конкретный социум, Буквально, на конкретный коллектив, на конкретное сообщество людей как на непосредственный фактор социальной детерминации. С точки зрения социально-рефлекторной концепции, человек в процессе его индивидуального развития формируется не во всеобщей культурно-исторической ситуации «везде и всегда», а в конкретно-социальной ситуации «здесь и теперь» [22, с.52].

С точки зрения рефлекторной концепции, социальная детерминация является не только внешней, но и внутренней. Это положение вытекает из положения о социальной природе индивидуального человека, поскольку все основные параметры индивидуальной жизнедеятельности сущностно определены типом общественных отношений. Все механизмы и способы включения индивида в общество, его связи с другими людьми, его потребности и побуждения социально обусловлены. Социальная детерминация и на индивидуальном уровне носит сущностный характер, поскольку движущие силы жизни и поведения людей представляют собой социальные причины [35, с.45]. Применительно к человеку, и внешнее, и внутреннее представляют собой исходно нераздельную взаимосвязь природного и социального (С.Л.Рубинштейн) [22, с.86].

Социальная детерминация индивидуального способа существования – это не внешние условия, к которым приспосабливается человек. То, что социальный способ бытия является внутренне присущим человеку, достигается не механизмом интериоризации, а действием механизма социальной необходимости, который представляет собой социальный способ побуждения индивида к социальной деятельности [66, с.223].

На психологическом уровне, внутренняя природа социальной детерминации выражается в онтологической природе человеческого сознания, которая проявляется в феномене переживания. Поскольку всякое переживание (как явление сознания) – это свидетельство не только о бытии, являющемся его объектом, но и самом субъекте, постольку сознание отражает бытие объекта и выражает жизнь субъекта в его отношении к объекту

(С.Л.Рубинштейн). Эту вторую составляющую сознания (отношение) С.Л.Рубинштейн называет «практическим» сознанием. Это означает, что социальная детерминация сознания исходит не «извне», а «изнутри», от самого социального способа бытия человека как субъекта [36, с.223].

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, человек и его психика должны рассматриваться в качестве производной от конкретно-социальных (а не всеобщих) форм социального бытия [36, с.248]. Социальная природа психики связывается с социальной обусловленностью природной, естественной рефлекторной деятельности мозга и выражается в наличии второй сигнальной системы, взаимодействующей с первой [36, с.65]. В историческом процессе развития совместной деятельности людей социальное опосредствует, видоизменяет и развивает природное в человеке и, вместе с тем, само опосредствуется им [22, с.175].

Социальное выступает как способ развития природного в человеке, а не как противостоящее природному качество [37, с.138]. Способы действий вырабатываются всем человечеством и осваиваются человеком в процессе общения, обучения и воспитания. Эти общественно выработанные способы действия включаются в природные способности индивида по мере того, как они стереотипизируются и превращаются в закрепленную в мозгу генерализованную систему рефлекторных связей. Тем самым, сами природные способности человека выступают как продукт общественного развития [38, с.196].

С этой точки зрения, социальная обусловленность мышления выражается в том, что развитие индивида осуществляется в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в процессе общественно-исторического развития [39, с.244].

Социальная природа человека выражается в том, что внутренний мир человека представляет собой преобразованную внешним (социальным) воздействием его изначально внутреннюю (естественную) природу [36, с.65]. Поэтому человек представляет собой природное существо, действующее социальным способом [11, с.293].

Поскольку социальная (внешняя) детерминация обеспечивается отношением «человек – конкретная социальная структура» [35, с.39], постольку реальное бытие личности полностью определяется ее социальной ролью, зависит от характера тех общественных отношений, в которые она актуально включена [34, с.639].

Тем самым, социальная природа, с точки зрения социально-рефлекторной концепции, заключается в непосредственной зависимости человека от конкретно складывающейся социальной структуры и от его роли в этой социальной структуре. Это значит, что человек представляет собой «индивидуальный орган» социальной (общественной) жизни [35, с.49]. Человек определяется, задается, детерминируется общественными отношениями [35, с.35] в том смысле, что оказывается обусловленным (заданным) тем местом в обществе, которое он занимает, той социальной ролью, которую он исполняет [35, с.49].

Социальная заданность человека его конкретным общественным положением означает то, что индивидуальная жизнь представляет собой изначально социальную жизнь, но взятую в индивидуальном масштабе [35, с.36]. Является проекцией социальной жизни на индивидуальные условия. Поэтому индивидуальный человек – это человек, все возможности которого, включая и содержание индивидуального сознания, определены, заданы его позицией в общественных отношениях [35, с.49].

В социально-рефлекторной концепции социальная природа человека выступает как его социальная предельность [35, с.49]. В этом смысле, позиция человека в общественных отношениях, рассмотренная в качестве критерия его созидательных возможностей, является средством сдерживания его собственного развития и развития всего социума.

В конечном итоге, внутренняя субъективность человека детерминирована объективной социальностью [35, с.50]. В качестве такой объективной детерминанты, социальная природа служит источником индивидуализации человека, которая может осуществиться только в результате распредмечивания и присвоения им социальной сущности [37, с.117]. Таким образом, исходя из социальной природы человека, любые его пределы

определяются и задаются не им самим, а конкретным типом социальных отношений [37, с.129].

Социальная природа человека подразумевает необходимость включения его в общество. Но способ, каким человек включается в общество, является объективным. Т.е. не зависит от самого человека, а зависит от его места в системе социальных отношений [40, с.192]. Это приводит к тому, что индивидуальное сознание задается и определяется особенностями той социальной структуры, в которую входит, в которую непосредственно включен человек [41, с.199].

Социальные отношения, отождествляемые в социально-рефлекторной концепции с социальной природой человека, имеют объективный, т.е. не зависящий от сознания человека, а потому «внешний» по отношению к нему характер. Т.е. не регулируются и не производятся индивидуальным человеком [40, с.191].

Особенность понимания социальной природы человека в социально-рефлекторной концепции состоит в том, что в качестве детерминант его существования выступают не всеобщие формы социального бытия (культура), а конкретные формы социального бытия [40, с.248]. При этом, социальная детерминация рассматривается не только как исходно «внешняя», но, одновременно, а и как «внутренняя» [40, с.223], как определяющая «изнутри» бытие и сознание человеческого индивида [40, с.223].

В то же время, будучи одновременно и «внешней», и «внутренней», социальная детерминация остается только «внешней» по способу происхождения. Т.е. не производимой самим человеком, а только испытывающим ее действие в качестве объекта социальной детерминации.

Поэтому человек есть лишь участник социальных процессов, социальной деятельности и т.д., который, в принципе, не способен охватить своим индивидуальным сознанием все, что стало достоянием социального сознания [37, с.198]. И «позиция» личности в социальных отношениях, и «позиция» ее в составе социального субъекта есть лишь два предела социальной активности человека. Эти пределы являются границами возможной активности человека в социальном отношении [35, с.50]. Пози-

ция личности в социальных отношениях меняется не ею самой, а объективным (социальным) образом. Следовательно, субъективность человека, выражающая и реализующая эту позицию, имеет объективную природу [35, с.50].

2.2.2 Человек как субъект присвоения социальных причин

В социально-рефлекторной концепции главным фактором онтогенеза признается образование как познавательный процесс (процесс воспитания и обучения). Основным теоретическим положением этой концепции является положение о том, что индивидуальное развитие в онтогенезе может осуществляться только в условиях обучения и воспитания [11, с.130]. Для С.Л.Рубинштейна индивидуальное развитие является функцией определенного познавательного содержания, которым ребенок овладевает в процессе обучения. Это положение имеет решающее значение для организации индивидуального развития [11, с.339].

Обучение играет ведущую (определяющую) роль в процессе психического развития ребенка. В качестве движущих сил развития выступают внутренние противоречия между имеющимися формами познавательной деятельности и новым содержанием, которым она овладевает. В ходе этой деятельности развитие ребенка не только проявляется, но и свершается [34, с.158].

Процесс обучения С.Л.Рубинштейн понимал как процесс присвоения ребенком исторически сложившейся системы научного знания. Для С.Л.Рубинштейна принципиальным является тот факт, что в процессе обучения человеческий индивид усваиваемые знания не создает, а превращает в средства своей индивидуальной жизнедеятельности уже имеющиеся в культуре научные знания. Система научного знания формируется в ходе общественно-исторического развития. Для учащегося она выступает как объективная реальность, которую он преднаходит как существующее независимо от него общественное достояние. Эту объективность он должен в результате своей познавательной деятельности присвоить. В процессе обучения как социально организованного познания, сложившаяся в ходе историческо-

го развития система научного знания выступает перед индивидом как объект присвоения [38, с.31].

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, образование может иметь только культуропотребляющий характер, поскольку в течение всего периода школьного обучения перед ребенком выступает уже готовая, сложившаяся система знаний, открытых и выработанных человечеством в ходе всей его предыдущей истории. Поэтому присвоение исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших усилий мышления, серьезной умственной работы, хотя он усваивает уже готовую систему понятий [42, с.41].

Процесс обучения строится как двухсторонний процесс передачи и присвоения знаний [9, с.375]. Исходя из культуропотребляющей сущности процесса обучения, основным содержанием и главной задачей обучения является освоение знаний, умений и навыков [10, с.84] [11, с.505].

Подчеркивая специфику деятельности учителя (преподавателя), С.Л.Рубинштейн выделял главную, по его мнению, функцию – передачи сообщения (культурных образцов знаний) и присвоения этих образцов учащимся [10, с.84]. Поэтому педагог, учитель является передатчиком определенного материала, сообщающим его учащемуся [11, с.505].

2.2.3 Социально-рефлекторная концепция развития. *Причинно-следственное взаимодействие человека и бытия*

Центральным понятием рефлекторной концепции развитии является понятие онтологического субъекта. Исходя из этого понятия, онтологическая структура бытия представляет собой процессы образования субъектов как систем со все возрастающей степенью свободы. Под степенями свободы здесь понимаются способности все более полно отражать мир и воздействовать на мир. По С.Л.Рубинштейну, образование субъектов означает возникновение центров перестройки бытия. В этом и заключается смысл активности онтологических субъектов и их особая онтологическая роль в бытии. Принцип субъекта деятельности выражает тот факт, что субъекту присуща способность преобразования бытия [22, с.27].

Онтологический субъект – это некое сущее, понимаемое как взаимодействие качеств, лежащих в точке пересечения бесконечных возможностей, индивидуальный итог непрерывных и бесконечных взаимодействий [23, с.318]. С.Л.Рубинштейн применяет понятие субъекта не только в отношении к человеческому, но и вообще к любому уровню развития бытия. Эти понятием он обозначает качественное своеобразие способа организации и способа развития любого уровня бытия [40, с.173].

С этой точки зрения. существовать – значит жить на том уровне, который отвечает данному уровню существующего, данному способу существования [23, с.280]. Существовать – это действовать и подвергаться воздействиям, взаимодействовать, быть действительным, т.е. действенным, участвовать в бесконечном процессе взаимодействия как процессе самоопределения сущих, взаимного определения одного сущего другим [23, с.279].

Существование неразрывно связано с процессом детерминации в смысле объективного определения свойств одного сущего в его взаимодействии с другим [23, с.280]. Это значит, что существование – это непрерывно совершающееся взаимодействие сущих, их взаимопроникновение и взаимное сопротивление друг другу [23, с.276].

При этом, законы сохранения выступают как основа цепей причинения, как субстанциальность и устойчивость в процессе причинных изменений. А само причинение выступает как передача действия по цепи причинения [23, с.288].

В целом, мир представляет собой организованную иерархию субъектов с различным способом существования, взаимодействующими друг с другом. В человеческом мире определяющим является человеческий общественный способ существования [23, с.264].

В основу своей социально-рефлекторной концепции психики С.Л.Рубинштейн положил сформулированное К.Марксом понятие сущности человека как совокупности общественных отношений [23, с.346]. Такое определение дает возможность рассматривать человека как часть бытия, как такое конечное сущее, которое является зеркалом Вселенной, зеркалом всего бытия. Человек как субъект представляет собой такую реальность, в

которой представлено идеально то, что находится за пределами нее самой. Поскольку существует объективное отношение реальности человеческого бытия к реальности бытия в целом, постольку возникает субъективное отношение человека к миру в целом [23, с.345].

Фундаментальной характеристикой человеческого способа существования в мире является наличие сознания и действия. Это означает, что включенный в цепь причин и следствий человек не только зависит от условий жизни, но и условия жизни зависят от человека, от его деятельности [23, с.341]. Деятельность и действие предполагают воздействие, изменение действительности, порождение объективированного продукта – будь то материальной или духовной культуры – который входит в общественный оборот [9, с.206].

Для социального способа существования характерна самодетерминация. Под самодетерминацией С.Л.Рубинштейн понимает, во-первых, отсутствие исходной жесткой детерминированности. Во-вторых, свободу субъекта выбирать направление, регулировать характер течения психического процесса. В-третьих, саморегуляцию. В-четвертых, особую детерминацию не только прошлым и будущим, но именно настоящим [22, с.187].

Отношение к себе как источнику детерминации, как причины последующих значительных изменений действительности на основе осознанного предвидения их последствий, позволяет субъекту регулировать свои действия еще до того, как они свершились [22 с.128].

Рефлекторная деятельность как способ обеспечения причинно-следственного взаимодействия

Психика, психические явления возникают в процессе взаимодействия субъекта с объективным миром, начинающегося с воздействия вещи на человека [38, с.27] [42, с.176].

По своей природе психические явления включаются в причинную взаимосвязь бытия одновременно и как обусловленные действием условий жизни, и вместе с тем они обусловливают поведение [23, с.359].

Всякий психический процесс является отражением объективной реальности [43, с.12]. В этом смысле, познание есть он-

тологический, объективный процесс причинно-следственного взаимодействия познающего и познаваемого, который всегда предполагает реальный чувственный контакт субъекта и объекта [44, с.410].

Психические явления, прежде всего, выступают в связи с мозгом. Психика связана с мозгом по своему происхождению. Психические явления возникают и существуют только лишь как функция (деятельность) мозга. Существование в качестве деятельности (процесса), в качестве деятельности мозга, - это первичный способ существования психического [38, с.6].

Рефлекторная деятельность мозга, обусловленная внешними причинными воздействиями,– это «механизм», посредством которого осуществляется связь с внешним миром организма, обладающего нервной системой [38, с.118]. Рефлекторная деятельность – это всегда деятельность, всегда детерминированная извне [38, с.9].

Познавательная связь психических явлений и объективной реальности внешнего мира имеет место только тогда, когда психика понимается как ответная деятельность мозга, начинающаяся с воздействия на него внешнего мира. Но мозг – только орган психической деятельности, а не ее источник. Источником психической деятельности является мир, воздействующий на мозг [38, с.7]. Психика является продуктом мозга, а мозг – органом психики [45, с.93].

Распространение рефлекторного принципа на психическую деятельность как деятельность мозга в качестве психической означает, что психические явления возникают не в результате пассивной рецепции механически действующих внешних причинных воздействий, а в результате обусловленной этими воздействиями ответной деятельности мозга, которая служит для осуществления взаимодействия человека как субъекта с внешним миром [46, с.410]. Психическая деятельность и высшая нервная деятельностью – это одно и то же явление, одна и та же реальность [22, с.178].

Психическое как процесс – это исходная и важнейшая психологическая реальность, из которой в ходе взаимодействия человека с миром формируются все психические явления, функции, состояния, свойства и т.д. [42, с.344]. В результате психиче-

ского процесса как деятельности мозга возникает то или иное психическое образование: чувственный образ предмета, мысль о нем и т.д. [34 с.35].

У человека психическая деятельность мозга выступает в новом качестве, поскольку она участвует в регуляции его деятельности, выражая его потребности и интересы, его тенденции и отношение к миру [38, с.168].

Своеобразие психики заключается в том, что она является и реальной стороной бытия и его отражением (единством реального и идеального). Но характеристика психического как идеального относится лишь к продукту или результату психической деятельности, а не ко всему психическому в целом [43,. с.10].

Сознание как опосредующий причинно-следственное взаимодействие фактор

Человеческое бытие выступает как то единичное, в котором представлены весь мир, все сущее, все человечество. Выход за пределы единичной ситуации осуществляется через сознание [23, с.345].

Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие. Осознающий – значит охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, мышлением в него проникающий. Человек – это часть, охватывающая целое. В этом состоит своеобразие человека, его место и роль в человеческой Вселенной [23, с.341].

Вселенная с появлением человека – это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека [23, с.330]. Мир осознает себя через человека [38, с.207].

Отличительной особенностью человека является детерминированность через сознание. Это значит, что причинно-следственное взаимодействие с возникновением человека становится опосредованным его сознанием в силу того, что его собственное действие опосредуется его же сознанием [23, с.358].

Смысл человеческой жизни заключается в том, чтобы быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные [23, с.385].

Включение в цепь причин и следствий человека, субъективно воспроизводящего свою жизнь, может изменить, и даже прервать течение и направление причинно-следственного процесса.

Человек изменяет этот процесс не только потому, что обладает волей и сознанием, а потому, что он независимо от воли и сознания включается в совокупность причин и следствий и опосредует их связь. В этом и проявляется объективная природа субъективного [37, с.105].

На уровне сознательного существования человека возникает новый тип детерминации. Теперь уже внешние причины выступают как социальные условия общественной жизни, которые действуют, благодаря их значению для индивидуального человека [23, с.291].

Значения предметов и явлений и их «смыслы» для индивидуального человека есть именно тот фактор, который теперь непосредственно детерминирует его поведение [23, с.368].

Развитие как переход ко все более опосредованным формам причинно-следственного взаимодействия

Социально-рефлекторная концепция развития С.Л.Рубинштейна основана на принципе формируемости субъекта в деятельности. Т.е. на принципе обратного воздействия активности субъекта на него самого [22 с.20].

Развитие осуществляется в условиях непрерывного причинного взаимодействия субъекта и объекта, что предполагает одновременность изменения субъектом объекта в процессе деятельности и обратного влияния этого изменения на развитие субъекта [22, с.34].

Непрерывность причинно-следственного взаимодействия предполагает непрерывность психики как средства регуляции этого взаимодействия. Это свойство психики выражено понятием «психическое как процесс», которое означает, что в ходе непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, в ходе постоянного преобразования объекта из него «вычерпывается» новое содержание. Этим новым содержанием обогащается психика, и потому она развивается и выполняет столь важную роль в регуляции поведения [42, с.373].

Развитие сознательности человека совершается в процессе его реальной деятельности, благодаря тому, что человек, движимый своими потребностями и интересами, порождает все новые и все более совершенные продукты своего труда, в которых

он себя объективирует. В результате у него формируются и развиваются все более высшие формы сознания [47, с.643].

Процесс развития понимается как процесс расширения и укрепления реальной значимости высших ступеней сознания. Это значит, что ничего не утрачивая в своей природной естественности, сами потребности, а не только надстраивающиеся над ними идеальные формы, все в большей степени превращаются в проявления исторической, общественной, подлинно человеческой сущности человека [47, с.643].

В ходе психического развития, переходя ко все более опосредованным формам отражения, человек все более выделяется из ближайшего окружения и все глубже связывается со все более широкой сферой действительности [11, с.77].

Социально-рефлекторная концепции психического развития человека видит его сущность во все более глубоком отражении и изменении действительности, в отличие от культурно-исторической концепции психического развития человека, усматривающей его сущность в использовании символов и знаков [11, с.78].

При этом, с точки зрения социально-рефлекторной концепции, развитие человека является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим [11, с.133].

Психологическое содержание понятия рефлекторного развития

Исходным положением социально-рефлекторной концепции является положение об объективном характере развития. Объективная логика индивидуального развития, задаваемая системой социальных взаимодействий, не может быть ни создана, ни изменена самим человеком [40, с.200].

Поэтому индивидуальное развитие, понимаемое как развитие человеком своей социальной сущности, совершается не как самоусовершенствование, а в результате участия человека в объективном процессе социальной жизнедеятельности [37, с.128] [40, с.198]. При этом, каждый человек решает задачу создания

своей индивидуальной «траектории» внутри социальной жизни [41, с.17].

Характер индивидуального развития определяется не имманентным саморазвитием, а изменением образа жизни человека [34, с.159]. Различные периоды в развитии личности определяются различием образа жизни, формами ее существования, различными для младенца и преддошкольника, для дошкольника и для школьника и т.д. [9, с.185] [34, с.159] [48, с.159].

В то же время, индивидуальное развитие является не продуктом взаимодействия внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим миром [9, с.184] [11, с.133].

Индивидуальное развитие есть жизненный путь личности [34, с.162]. При этом, чем выше уровень развития, тем большую роль играют внутренние условия [9, с.147] [11, с.97].

В индивидуальном развитии выделяются качественно различные этапы (ступени). Каждая такая ступень представляет собой относительно однородное целое [11, с.72]. В развитии ведущее значение принадлежит не формированию отдельных функций и процессов, а перестройке, изменению основного типа деятельности (игра, учение, труд) [10, с.7] [34, с.436] [48, с.436].

Процесс индивидуального развития представляет собой смену основных типов деятельности. Преобладающая роль игровой, затем учебной и, наконец, трудовой деятельности характерна для разных ступеней индивидуального развития. Различие основных видов деятельности означает различие отношения к окружающему, которым характеризуется сознание развивающегося человека [34, с.159].

У жизненного пути развивающейся личности не может быть общих закономерностей, поскольку каждый путь индивидуален и представляет собой индивидуальную историю личности [41, с.6].

У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития [9, с.189] [11, с.137].

Основным содержанием психического развития является все более глубокое отражение и изменение действительности [34, с.160] [11, с.78] [9, с.187]. Общая логика психического развития состоит в переходе от непосредственных форм психики к ее опосредованным формам [11, с.310].

Высшая стадия (форма) психики не вытесняет, а перестраивает ранее развившиеся. В связи с этим, между «низшими» и «высшими» формами образуются многообразные и ситуативно изменяющиеся отношения. За счет этого индивидуальное развитие приобретает вариативность. В результате развитие каждого конкретного ребенка отличается не только темпом, но и конкретным путем, которым оно идет [48, с.161] [11, с.137].

Психика как процесс развивается (формируется) неосознанно (бессознательно). Например, основной исходный психический механизм (анализ через синтез) осуществляется неосознанно. Но на личностном (деятельностном) уровне психики человек осознанно (с помощью рефлексии) регулирует протекание этих процессов. Но такая осознанная саморегуляция все же может быть недостаточной для того, чтобы успешно решить задачу. В этом случае много зависит от качества и уровня психики как процесса, от его интуитивных, неосознаваемых компонентов, лишь косвенно, частично и очень опосредствованно поддающихся сознательному контролю по ходу деятельности [22, с.165].

Фундаментальным свойством психического как процесса является непрерывность неосознанного и осознанного. За счет такой непрерывности осуществляется «переход» от процесса к развитию. Т.е. психический процесс в силу своей предельной динамичности и изменчивости начинает развиваться с необходимостью. И тогда психика как процесс превращается в психику как способность [22, с.163] [42, с.188; с.290].

Основным положением социально-рефлекторной концепция развития является положение о том, что генезис действия и генезис сознания представляет собой единый процесс, в котором различным уровням действия соответствуют различные уровни сознания [11, с.11]. С точки зрения социально-рефлекторной концепции, сознание как знание и отношение человека к объек-

тивной реальности и самому себе возникает в результате индивидуального развития [38, с.168] [38, с.176]. Но сам психический процесс, в результате которого осознается объект, не является осознанным [22, с.164].

Функциональная («горизонтальная») природа рефлекторного развития

Центральной категорией рефлекторной концепции индивидуального развития является «функционирование». Она позволяет понять непрерывность качественно различных этапов развития психики – животных и человека [10, с.262].

Главным принципом социально-рефлекторной концепции развития является функционально-генетический. Он позволяет интегрировать оба этапа развития психики – животных и человека. Функциональный аспект психики человека конкретизируется через его деятельность [49, с.654].

Это означает, что последовательность стадий и структур развития зависит от типа функционирования (типа причинно-следственного взаимодействия). В частности, у человека – от характера (структуры) осуществляемой деятельности [10, с.261] [22, с.54] [34, с.653].

Сущностью социально-рефлекторного развития является субъект-объектное (причинно-следственное) отношение, которое выражается в фундаментальном принципе единства деятельности и сознания. Это означает, что проявление сознания в деятельности есть одновременно и развитие сознания через деятельность. Проявление сознание есть его формирование. Тем самым, в социально-рефлекторной концепции развитие отождествляется с функционированием [49, с.653] и представляет собой формирование, т.е. функциональное развитие.

Качественные изменения психики на каждой стадии развития зависят от характера функционирования человека, от его активности как субъекта деятельности [49, с.653].

Устойчивость и стабильность форм функционирования не является их фиксированностью и неизменностью. Устойчивость и стабильность проявляются в функционировании, которое содержит бесконечные возможности изменчивости. Динамика формирования психики связана с имманентной возможностью

возникновения в каждой новой конкретной ситуации нового конкретного способа поведения [49, с.656].

Ступени развития зависят не от возраста ребенка, а от содержания, которым в процессе своего социально-рефлекторного развития он овладевает. По отношению к разному содержанию не только разные дети одного и того же возраста, но и один и тот же ребенок могут находиться на разных стадиях развития. Поэтому разные стадии не надстраиваются внешним образом одна над другой и не сменяют друг друга в раз и навсегда предопределенной последовательности, а сосуществуют [48, с.161].

Социально-рефлекторное развитие отличается тем, что для каждого ребенка оно совершается не только разными темпами, но проходит индивидуально различные ступени развития. Логика развития представляет собой логику формирования от единичного – к общему. Это и есть общая закономерность индивидуального развития, которая не определяется возрастными особенностями, а сама определяет их [48, с.162].

Индивидуальное развитие является не только стадиальным, но и иерархичным. Структуры высшего уровня видоизменяют способы функционирования низшего и совмещаются с ними [10, с.264]. Способы функционирования «нижележащих» уровней, входящих в состав «вышележащих», не меняются, но изменяются условия их функционирования. Это и означает (по С.Л.Рубинштейну), что с появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все нижележащие уровни [22, с.184].

Таким образом, социально-рефлекторная концепция индивидуального развития является функционально-генетической концепцией. Она базируется на четырех фундаментальных положениях: во-первых, психика формируется в процессе собственного функционирования; во-вторых, характер сформированной психики непосредственно зависит от объективного содержания, на котором она формируется; в-третьих, индивидуальный характер психики зависит от характера социальных отношений того коллектива, к которому принадлежит человек; в-четвертых, освоение содержания культуры совершается в процессе обуче-

ния, освоение системы социальных отношений – в процессе воспитания [34, с.150].

Присвоение социальных причин как способ происхождения детерминант индивидуального развития

Психическое развитие в онтогенезе, в отличие от исторического развития психики, совершается в специфических условиях воспитания и обучения. В соответствии с различием условий различается и ход развития в одном (историческом) и другом (онтогенетическом) случае [9, с.182].

В связи с этим, имеет место проблема соотношения процесса обучения и исторического процесса развития познания. По мнению С.Л.Рубинштейна, имеют место две альтернативные точки зрения на ее решение. Первая основана на теории тождества (теории рекапитуляции). С этой точки зрения, проблема соотношения учения и исторического пути познания решается за счет их отождествления. При этом считается, что учение должно воспроизвести (рекапитулировать) ход исторического развития познания. Вторая исходит из признания независимости процесса учения и процесса познания. С этой точки зрения, проблема соотношения учения и исторического пути познания решается установкой исходить из ребенка. Обе эти точки зрения исходят из разрыва логического и исторического [34, с.494; с.497] [48, с.494; с.497].

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, есть третье решение. Оно заключается в признании единства (а не тождества) и различия (а не полной разнородности) процесса учения и процесса познания [34, с.497]. Именно историческая логика развития познания образует то общее, что объединяет и историческое развитие познания, и процесс учения [48, с.497].

Соответствие между развитием отдельного человека и историческим развитием человечества является закономерным, поскольку развитие индивидуального сознания опосредовано освоением объективированных продуктов культуры, которая создается в процессе исторического развития человечества. Основанием такого соответствия является одна и та же закономерность развития предметного содержания в процессе истории

науки и закономерность освоения этого предметного содержания отдельным человеком в процессе обучения [9, с.183].

Но единство исторического и онтогенетического путей не означает их тождества. Логика предмета формируется в процессе исторического развития познания в зависимости от его конкретно-исторических условий. Логика предмета осваивается в процессе индивидуального развития в процессе обучения в зависимости от конкретно-исторических условий индивидуального развития. Различие конкретно-исторических условий исторического и индивидуального развития при единстве логики предмета делает процесс учения и процесс исторического развития познания различными [34, с.497] [48, с.497].

Кроме того, различие исторического и индивидуального процессов состоит в том, что предметное содержание в процессе исторического развития создается, а в процессе индивидуального развития осваивается (присваивается). Это значит, что в процессе индивидуального развития на все более сложном предметном содержании формируются все более совершенные способности, которые, в свою очередь, обусловливают возможность овладения все более сложным содержанием. Логика развития предметного содержания и логика развития способностей взаимообусловлены [9, с.183].

Продвижение детей с одного уровня психического развития на другой совершается в процессе обучения [34, с.41]. Психическое развитие человека представляет собой единый процесс, внутри которого выделяются качественно различные этапы. Каждый из этих этапов подготовляет следующий. Эти этапы зависят не от возраста, а от конкретного содержания, которым в процессе своего развития овладевает ребенок [11, с.137].

Основными факторами, обусловливающими индивидуальное развитие, являются созревание и обучение [11, с.124; с.127]. Причем, обучение не только надстраивается над развитием, по мере того, как созревание создает готовность для него, но и само обусловливает ход созревания и развития [34, с.151].

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, обучение является формирующим образовательным процессом (развитием) [10, с.39]. Другими словами, процесс обучения одно-

временно является и процессом развития ребенка [11, с.501] [10, с.79].

Тем самым, в реальном обучении (через которое ребенок проходит, развиваясь) и развитии (которое совершается в процессе обучения) происходит и освоение определенной системы знаний, и развитие способностей ребенка [11, с.502] [10, с.79]. Это значит, что ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь [10, с.78] [11, с.501].

Ребенок не созревает сначала, а затем воспитывается и обучается. Он созревает, одновременно воспитываясь и обучаясь. Ребенок не развивается, а затем воспитывается. Он развивается, одновременно воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребенка [11, с.128].

Единство обучения и развития означает их взаимозависимость и взаимопроникновение в едином процессе, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами [9, с.176] [34, с.151] [48, с.151].

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, индивидуальное развитие представляет собой формирование индивидуальности и происходит по мере того, как человек проходит свой индивидуальный жизненный путь. В процессе этого развития человек овладевает содержанием культуры (предметным – в процессе обучения, социальным – в процессе воспитания), а затем, изменяя своей деятельностью действительность, он изменяется сам [48, с.162].

Положение о том, что обучение должно опережать развитие («забегать вперед»), по мнению С.Л.Рубинштейна, справедливо только в том очевидном смысле, что обучают тому, чем еще не овладел обучающийся ребенок. Но обучение должно соответствовать развитию. Если обучение начнет, в самом деле, «забегать вперед» развития ребенка, то такое обучение не приведет к развитию, а даст лишь формальное натаскивание [9, с.177].

Ведущая роль обучения в процессе психического развития, в котором ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности присвоения культуры, состоит в создании противоречия между актуальным уровнем развития познавательной

деятельности и потенциально новым содержанием, которым следует овладеть. Это противоречие является движущей силой развития, которое в ходе этой деятельности развитие ребенка не только проявляется, но и свершается [34, с.158] [48, с.158] [9, с.184].

С психологической точки зрения, обучение как усвоение (присвоение) знаний – это осуществление мыслительной деятельности (анализа, синтеза, абстракции и обобщения) [50, с.233]. Такое обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном актуальном уровне развития. Реализация возможностей актуального уровня развития в ходе обучения порождает новые возможности. Тем самым, предыдущий уровень развития переходит в следующий в результате совершающейся в ходе обучения реализации возможностей предыдущего уровня развития [9, с.177].

Основным методом обучения, которое основано на идее возникновения новых возможностей в результате реализации актуальных возможностей, является проблемный (исследовательский) метод (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.М.Махмутов, Л.В.Путляева, Р.Т.Сверчкова, И.С.Якиманская и др.). Он представляет собой общий способ организации самостоятельного решения посильных для учащегося проблем за счет оказания помощи со стороны учителя [42, с.93].

Этапы умственного развития ребенка, выражающиеся в формах наблюдения, речи, мышления, зависят как от содержания, которым в ходе обучения овладевает ребенок, таки и от формы общения (формы педагогического воздействия), в условиях которого это развитие совершается [34, с.151]. С этой точки зрения, для учащегося начальной школы характерно развитие эмпирического (рассудочного) мышления, а для учащегося средней школы характерно развитие теоретического (разумного) мышления [9, с.432].

В целом, главная идея социально-рефлекторной концепции индивидуального развития заключается в том, что, исходя из социальной природы человека, каждое новое поколение присваивает социальные образцы и стереотипы социальной жизни в готовом виде. Эти образцы и стереотипы, будучи присвоенными

в процессе обучения, выступают в качестве социальных детерминант индивидуального развития. Характерная особенность индивидуального развития человека состоит том, что индивидуальным способом он не может преодолеть эти стереотипы. Это значит, что индивидуальное развитие в социально-рефлекторной концепции имеет финальную природу. А выход за пределы социальных стереотипов может происходить только социальным, а не индивидуальным способом. Сначала в обществе в целом, а только затем – в головах отдельных людей [41, с.200].

Опосредование внутренними условиями как механизм причинно-следственного взаимодействия

С точки зрения социально-рефлекторной концепции, принцип причинного детерминизма находится самом фундаменте бытия [23, с.360]. Он выражает обусловленность всех будущих событий событиями прошлыми [51, с.40].

С точки зрения причинного детерминизма, существовать – это действовать и подвергаться воздействиям, быть действенным, участвовать в бесконечном процессе взаимодействия, который представляет собой процессе само- и взаимоопределения одного сущего – другим [23, с.279].

Взаимодействие как существование неразрывно связано с процессом детерминации как объективного определения свойств одного сущего – другим. Тем самым, детерминация (взаимо- и самоопределение) как важнейший фактор вводится в содержание понятия существования не только в качестве отношения, но и как процесса [23, с.280]. Это означает, что причинная детерминация неразрывно связна с самим существованием и его воссозданием [52, с.28].

С этой точки зрения, существование выступает как акт, процесс, процесс действия. Существование выступает как причинность по отношению к самому себе. Действие причины, при этом, выступает как процесс ее действия. Процесс действия совершается не только вовне (в следствии), но и внутри самой причины. В этом случае, он представляет собой внутреннюю «инерцию», понимаемую как поддержание своего существования. В этом смысле, процессуально действующая причина пред-

ставляет собой причину самой себя. Или «рефлексию» причины в самой себе [23, с.287].

Процесс действия причины в самой себе представляет собой внутреннее движение причины, обеспечивающее самосохранение причины как качественной определенности [23, с.288].

С этой точки зрения, единый процесс причинной детерминации можно рассмотреть как его внутреннюю и внешнюю по отношению к самой причине части. С одной стороны, внутренний процесс как движение причины в самой себе, и с другой стороны, как внешний процесс причинения отделяющегося от причины, обособляющегося от нее следствия [52, с.28].

Процесс причинной детерминации представляет собой порождение следствия, отделенного от причины. Это значит, что причинение есть выход внутреннего процесса детерминации за пределы самой причины. Любой объект характеризуется таким внутренним движением, которое является основой его качественно определенного устойчивого состояния. В этом внутреннем движении объект вновь и вновь воспроизводит самого себя [52, с.28].

Причина и следствие представляют собой единую систему, общее состояние которой изменяется следствием. Это изменение обусловливает новый характер действия исходной причины. Обратное действие следствия на причину изменяется с изменением следствия, которое, в свою очередь, изменяется с изменением причины, этим следствием вызываемой [23, с.290].

Процессы причиненной детерминации являются процессами переноса структур причины в структуры следствия. Причинение означает воспроизводство структуры причины в структуре следствия, изоморфное отображение структуры причины в структуре следствия. Факт трансляции структуры причины в структуру следствия лежит в основе присущего материи свойства отражения.

Отражение означает установление особого объективного отношения между причиной и следствием, благодаря которому каждый из компонентов отношения отражения делается представителем другого, превращается в носителя информации о нем. В качестве информации выступают переносимые по цепям

причинения структуры. Стало быть, цепи причинно-следственной детерминации являются одновременно и цепями передачи информации [53, с.372].

В качестве субстанциальной (устойчивой) основы цепей причинно-следственной детерминации выступают законы сохранения. Таким образом, причинно-следственная детерминация выступает как передача действия по цепи причинения [23, с.288].

Методологической особенностью социально-рефлекторной концепции является введение в принцип причинного детерминизма внутреннего фактора как определяющего характер и результат причинного взаимодействия. С.Л.Рубинштейном была предложена фундаментальная формулировка, согласно которой «внешнее опосредствуется через внутреннее» [32, с.198].

Исходя из такой формулировки, процесс и результат взаимодействия определялся в зависимости как от внешнего, так и от внутреннего факторов, а активность человека стала пониматься как зависящая от взаимодействия субъекта с предметной средой [54, с.47].

Внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной механической проекцией. Складываясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия сами обусловливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. Из этого должно исходить подлинное решение важнейшей проблемы развития и обучения, развития и воспитания [55, с.297].

С новой формулировкой принципа детерминации в психологию был введен фактор внутренней причинности, с которой стали связывать способность к самодвижению, к саморазвитию. В таком понимании внутренняя причина как внутренняя (сущностная) характеристика человека выступает как причина самого себя (causa sui). Как средство и способ закономерного, объективно необходимого воспроизведения своего специфического способа существования в его основных свойствах. Как средство «самодвижения» [23, с.407].

Таким образом, положение о том, что результат действия зависит от внутренних свойств объекта, означает, что любая детерминация представляет собой детерминацию другим, внешним и самодетерминацию (самоопределение как определение внутренних свойств объекта) [23, с.359]. Роль внутренних условий во взаимодействии заключается в самоопределении, верности себе, а не только подчинение внешнему [23, с.382].

Включение человека, за счет внутренних условий субъективно воспроизводящего свою жизнь, в цепь причин и следствий изменяет течение и направление процесса естественного взаимодействия. Человек как субъект изменяет этот процесс потому, что он, обладающий сознанием и волей, объективно опосредует своим внутренним миром внешнюю причинно-следственную связь [35, с.105].

Опосредование внутренними условиями как механизм детерминации рефлекторной деятельности

Принцип детерминизма (внешние причины действуют через внутренние условия), примененный к процессу познания, становится методологическим основанием теории рефлекторного отражения (познания) [56, с.72]. Познание есть онтологический, объективный процесс взаимодействия познающего субъекта и познаваемого объекта. Это всегда предполагает непосредственный чувственный контакт субъекта и объекта [44, с.410].

В этом непосредственном контакте, в процессе взаимодействия субъекта с объективным миром, начинающегося с воздействия вещи на человека, возникают психические явления [38, с.27]. Основой всех психических явлений становится психическая деятельность, представляющая собой деятельность отражения, или познавательную деятельность [56, с.71] [42, с.171].

При совершении познавательного действия функция психики заключается в том, чтобы раскрыть объективное расхождение логики действия с логикой объекта. Действие должно быть адекватно объекту, чтобы преобразовать его в соответствии с логикой объекта [40, с.237].

Исходным моментом процесса рефлекторного отражения является восприятие (ощущение). Воспринять – значит включиться в процесс взаимодействия с существующей реальностью,

стать причастным ей (онтологизироваться) [23, с.283]. Только в восприятии познаваемый объект дан как существующий [23, с.313].

Социально-рефлекторная концепция, основанная на действии внешних причин через внутренние условия, которые сами формируются в зависимости от внешних воздействий, является применением принципа детерминизма к психической деятельности мозга [38, с.9].

При этом считается, что связь психической деятельности с объективной реальностью внешнего мира имеет место только тогда, когда она рассматриваются не как изнутри детерминированные отправления мозга, а как его ответная деятельность. Эта ответная деятельность начинается с воздействия внешнего мира на мозг человека. Но мозг – только орган психической деятельности, а не ее источник. Источником психической деятельности является внешний мир, воздействующий на мозг [38, с.7]. Рефлекторная деятельность мозга – это всегда деятельность, детерминированная извне [38, с.9].

Поэтому рефлекторная деятельность мозга, обусловленная внешним воздействием, представляет собой «механизм», посредством которого осуществляется связь организма (человека) с внешним миром [38, с.118].

Таким образом, психическая деятельность по своей природе непосредственно связана с мозгом. Она возникает и существует лишь как деятельность мозга. Существование в качестве процесса (деятельности мозга) является исходным способом существования всего психического [38, с.6].

По своей природе психическая деятельность (психические явления) включается в причинную взаимосвязь бытия одновременно и как обусловленные действием условий жизни человека, и как обусловливающие поведение человека [23, с.359].

Отличительной особенностью психического процесса (рефлекторной деятельности) является способ его детерминации. Он определяется самим субъектом не до начала, а непосредственно в ходе психического процесса и осуществляется за счет непрерывно и непроизвольно складывающихся детерминирующих факторов. Эта особенность детерминации психического как

процесса дает основание говорить о социально-рефлекторной концепции как о концепции экзистенциальной [49, с.664].

Непрерывная и непроизвольная детерминация приводит к тому, что психический процесс перерастает в психическое развитие (в развитие способностей). Это происходит в результате непроизвольного характера обобщения познающим субъектом познаваемого объекта и способов его познания [42, с.205].

Обобщение приводит к тому, что за счет рефлекторной деятельности в мозгу возникает образ вещи, под воздействием которой возникает сама рефлекторная деятельность. Этот образ представляет собой ее субъективную идеальную форму, возникшую в результате отражения [57, с.68].

Единственным источником человеческого познания, приводящего к возникновению идеальных форм, является ощущение [45, с.283], наряду с восприятием и сознанием представляющего собой образы внешнего мира [57, с.65].

Всякое мышление начинается с анализа эмпирических данных, представленных в ощущениях, и ни с чего другого оно начинаться не может [39, с.250]. Через ощущения идеальная форма вещей (логика вещей), объектов мысли, входит в психику индивида определяющим (детерминирующим) началом и отражается в его мышлении [34, с.174]. С этой точки зрения, любые личные мотивы людей являются психологическими средствами подчинения человека объективной логике вещей в процессе деятельности по раскрытию объективной логики решаемых ими задач [10, с.42].

Сознание, как и любая психическая функция, всегда предполагает познавательное отношение к предмету, лежащему вне сознания [33, с.243]. В психологическом плане сознание выступает как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Осознание как свое средство предполагает определенную совокупность знаний, соотносясь с которой окружающее и осознается [33, с.245]. Сознание как результат осознания – это знание, функционирующее в процессе опознания действительности [33, с.245].

Поэтому, осознавать – это значит отражать объективную реальность посредством объективированных в слове обществен-

но выработанных обобщенных значений [33, с.244]. Но сам психический процесс, в результате которого осознается объект, не является осознанным [22, с.164].

Наличие у человека сознания означает, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась такая система объективированных в слове, обобщенных знаний, с помощью которых как средств он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношения с этими знаниями [33, с.245].

В связи с этим, рефлексия как содержание сознания выступает в качестве внутренних условий, включенных во взаимодействие внешних и внутренних условий процесса познания [52, с.79].

Опосредование внутренними условиями как механизм детерминации социально-рефлекторного развития

Социально-рефлекторная концепция развития основывается на методологическом положение К.Маркса о том, что формирование психики человека опосредствовано продуктами его деятельности и совершается в процессе этой деятельности [58, с.27].

Непосредственным следствием из этого положения является принцип единства продуктов деятельности и ее субъекта, положенный С.Л.Рубинштейном в основу концепции исторического и индивидуального развития сознания [11, с.128].

Этот принцип выражает сущность развития, происходящего в условиях взаимодействия субъекта и объекта. Взаимодействие осуществляется как единство процессов опредмечивания (объективирования) и распредмечивания (субъективирования). Объективирование как «переход» субъекта в объект представляет собой процесс проявления субъекта в действиях. Субъективирование как «переход» объекта в субъект представляет собой развитие субъекта под воздействием результатов этих действий [58, с.25].

В диалектике объективирования и субъективирования заключена суть социально-рефлекторной концепции развития субъекта [22, с.20]. В диалектике объективирования–субъективирования проявляется единство личности. Субъект в актах своей творческой самодеятельности не только обнаружи-

вается и проявляется; он в них созидается и определяется. В творчестве созидается сам творец [59, с.148-154] [60, с.101-107].

Сущность развития в социально-рефлекторной концепции раскрывается через взаимодействие субъекта и объекта. Проявление сознания в деятельности есть одновременно его развитие, т.е. формирование [10, с.261] [22, с.53].

Созидание (развитие; формирование) действующего субъекта под воздействием продуктов собственной деятельности обеспечивается фундаментальным механизмом «внешние причины через внутренние условия». При этом, внутренние условия выступают в качестве основания, главных детерминант индивидуального развития [61, с.345].

В социально-рефлекторной концепции развития человек выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (в том числе, и педагогические). Внутренние условия формируются в зависимости от предшествующих внешних воздействий. Тем самым, преломление внешнего через внутреннее означает опосредование внешних воздействий всей историей развития человека. Эта история содержит в себе и историю эволюции живых существ, и историю человечества, и историю развития человека. Поэтому внутренние условия представляют собой единство общего, особенного и единичного. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее [49, с.663].

Развитие человека происходит как разрешение проблемных ситуаций. Проблема состоит в противоречии между эксплицитно данным и имплицитно заданным в ситуации взаимодействия. Решение проблемы заключается в экспликации имплицитно заданного. Такое преобразование объекта происходит за счет выделения в нем существенного (всеобщего) в результате изменения его своими действиями и приводит к выходу за его пределы. Т.е. к развитию [23, с.362].

Непрерывный анализ, выделение в объекте того, что существенно во взаимодействии и изменение объекта действиями человека есть неизбежно выход за его пределы [23, с.362].

В ходе постоянного преобразования объекта субъектом в результате их непрерывного взаимодействия, из объекта «вычерпывается» все новое содержание, которым все более обогащается психика. Поэтому она развивается [42, с.373].

Общий принцип единства субъекта деятельности и продуктов его деятельности воплощен в «анализе через синтез» как универсальном психическом механизме развития. Благодаря ему, прежние продукты деятельности включаются в новые связи, и, тем самым, обеспечивается непрерывная преемственность всего психического процесса в его историческом и онтогенетическом развитии [42, с.320].

Преемственность означает, что развитие в социально-рефлекторной концепции детерминировано своим прошлым, что будущие этапы развития детерминированы прежними этапами развития. Но, в то же время, развитие выходит за пределы своего прошлого и каждый новый этап качественно отличается от предыдущего. Тем самым, развитие непрерывно выходит за пределы любого заранее установленного эталона (критерия) [42, с.200; с.205]. Критерии развития возникают в самом процессе развития, а не до того, как он начнется [42, с.203].

Преемственность и безотносительность к заранее установленному критерию представляет собой главное противоречие всякого развития. Суть преемственности заключается в том, что каждая следующая стадия возникает из предыдущей, которая является ее внутренним условием. Поэтому все стадии непрерывно связаны между собой генетически. Преемственность процесса закономерно проявляется как развитие этого процесса и, соответственно, принцип детерминизма перерастает в принцип историзма, в универсальный принцип развития [42, с.200; с.205].

Противоречие между преемственностью и безотносительностью разрешается прогнозированием субъектом будущего решения. Процесс есть та единственно возможная форма развития, в которой данное противоречие только и может разрешиться [42, с.205; с.206]. При этом, конечная стадия процесса развития не является лишь логически-предметной характеристикой познаваемого объекта. Прежде всего, она включает в себя те психические новообразования, которые возникают и формируются по

ходу развития в процессе все более углубленного познания объекта [42, с.213].

Положение о психическом как непрерывном процессе означает, что его детерминанты формируются только в самом процессе, а не до его начала. Только онтогенетически первые внешние воздействия (например, на новорожденного) и наследственные задатки предшествуют возникновению психического процесса, но затем они только изменяются в нем [42, с.166].

Это означает, что суть принципа единства сознания и деятельности заключается в том, что психика не возникает (не порождается) в деятельности, а только формируется [42, с.362].

Это значит, что интериоризация ведет не от материальной внешней деятельности, лишенной внутренних психических компонентов, а от одного способа существования психических процессов (в качестве компонентов внешнего практического действия) к другому способу их существования (относительно независимому от внешнего материального действия) [62, с.368].

При интериоризации речь идет не о возникновении психических процессов (психической деятельности) из внешней, материальной деятельности, а о переходе одной формы деятельности в другую ее форму. О переходе одной формы существования психических процессов (как компонентов внешней, практической деятельности) в другую форму (как деятельности теоретической, умственной). О переходе психических процессов одного уровня к психическим процессам другого высшего уровня и, в связи с этим, о переходе одной формы их существования в другую форму существования. При этом «интериоризация» – это не сам «механизм», посредством которого осуществляется этот переход, а лишь его результативное выражение, характеристика направления, в котором идет этот процесс [62, с.368]. Поэтому факт интериоризации выражает собой не возникновение, а одну из ступеней последующего развития психики [22, с.167] [42, с.163].

В социально-рефлекторной концепции развития возникновение новообразований и, более того, новых способов функционирования зависят от характера функционирования деятельности. Т.е. от характера взаимодействия субъекта с объектом. В

этом и заключается одновременность проявления и формирования сознания в деятельности, в зависимости от активности субъекта деятельности. Проявление сознания в деятельности есть одновременно (а не последовательно) развитие сознания через деятельность, его формирование [10, с.261] [22, с.53].

Положение об одновременности проявления и развития сознания выводится из более общего положения о том, что любые проявления человеческой сущности ведут к изменению самой этой сущности [23, с.383]. Еще одним следствием этого фундаментального положения является принцип единства структуры и функции, положенный в основу функционально-генетической концепции развития. Он означает, что каждый новый уровень развития открывает все более широкие возможности, а реализация этих возможностей формирует новые структуры [49, с.655].

Таким образом, индивидуальное развитие (развитие способностей) совершается как движение по спирали, где реализация имеющихся возможностей, выражающих способности данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня [63, с.293].

Механизм такого развития основывается на принципе единства проявления и развития, сформулированным С.Л.Рубинштейном в работе «Принцип творческой самодеятельности». Особенность этого принципа заключается в понимании деятельности одновременно и как средства изменения объекта, и как средства самоизменения [22, с.34].

Этот принцип выражает универсальный механизм развития, действующий на всех уровнях материи. Он заключается в том, что любое действие, вызвавшее внутреннее изменение системы и приведшее ее в новое состояние, само будет изменено в силу того, что новое состояние системы (результат прежнего действия) изменяет условия, при которых проявилось указанное действие, а, следовательно, изменяет характер самого действия [63, с.51].

Тем самым, человек своими действиями непрерывно изменяет ситуацию, в которой находится, а вместе с тем непрерывно выходит за пределы самого себя [23 с.344].

Принцип единства субъекта и его деятельности задает механизм исторического развития: изменяя природу своим действием, человек изменяется сам в результате ответного воздействия на него измененной им природы [11, с.123]. В историческом процессе взаимодействия с развивающимся объектом развивается и субъект [42, с.201].

Специфической особенностью социально-рефлекторной концепции развития является одновременность прямого изменения действием субъекта воспринимающего воздействие объекта, и обратного изменения воздействием измененного объекта самого действующего субъекта. Эта схема представляет собой схему саморазвития, поскольку развитие субъекта вызвано его собственным воздействием, изменившим объект, в результате такого изменения развившим, в свою очередь, самое действующий субъект [22, с.34].

Таким образом, человек как субъект обладает способностью не только изменять объект, течение событий, но одновременно изменяться самому. Поэтому отношение человека как субъекта является двунаправленным: на объект (другого человека, ситуацию) и на самого себя. Но если изменение объекта происходит произвольно (осознанно), то изменение самого субъекта происходит непроизвольно (неосознанно) [35, с.127].

Человек как субъект выступает как совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [42, с.199]. Многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые как через основание развития действуют любые внешние причины [61, с.344]. С этой точки зрения, существование человека выступает как его действование, как его самопричинение [23, с.279].

Самопричинение обеспечивается наличием внутренней причинности (внутренних условий) и понимается С.Л.Рубинштейном как самодвижение, как саморазвитие. В этом понимании внутренние условия выступают для человека как причина самого себя (causa sui). Т.е. как воспроизводство специфического способа собственного существования в его основных свойствах [23, с.407].

Способность к самодвижению, в ходе которого живое существо воспроизводит себя, есть характеристика субъекта активности. Быть субъектом, значит воспроизводить себя, быть причиной существования в мире [64, с.176].

Осознание себя как источника детерминации, как причины последующих изменений действительности позволяет человеку регулировать свои действия до того, как они свершились на основе осознанного предвидения их последствий [22, с.128].

Механизм действия внешних причин через внутренние условия определяет понимание путей развития, формирования человека [55, с.297]. Складываясь и изменяясь в процессе развития под воздействием внешних причин, внутренние условия сами обусловливают те внешние воздействия, которым человек может подвергнуться. Из этого закона должно исходить решение проблемы развития и обучения, развития и воспитания [55, с.297].

Существенным для социально-рефлекторной концепции является то, что не любая внешняя причина может вызвать развитие, а только та, которая адекватна внутренним условиям [39, с.274].

Опосредование внутренними условиями как механизм присвоения социальных причин

В качестве объекта, воздействующего на субъект в процессе его обучения, выступает система научного знания, которая формируется в ходе социально-исторического развития. Она выступает для мышления индивида как «объективная реальность», которую он преднаходит как существующее независимо от него социальное достояние и должен в своей познавательной деятельности присвоить. В процессе обучения как социально-организованного познания человека сложившаяся в ходе исторического развития система научного знания выступает перед человеком как объект присвоения [65].

С этой точки зрения, учение заключается в присвоении знаний и умений, выработавшихся в результате исторического развития [9, с.77]. Это происходит в процессе учебной деятельности учащегося, усваивающего в процессе учения уже добытые наукою знания [9, с.202]. С точки зрения социально-рефлекторной

концепции развития, процесс прочного усвоения знаний представляет собой центральную часть процесса обучения [9, с.84].

Учебная деятельность (учение) является главным компонентом социального по своему существу единого процесса обучения – двухстороннего процесса передачи сообщений и присвоения знаний [9, с.375] [10, с.84].

В качестве передатчика определенного материала, сообщающего его учащемуся, выступает педагог (учитель) [11, с.505], главным звеном работы которого является изложение материала [9, с.88].

Его работа строится на основании фундаментального принципа наглядности, который в преподавании является не просто внешним дидактическим приемом, но имеет глубокие гносеологические и психологические основы в природе мыслительного процесса [9, с.384]

Фундаментальные основы для прочного присвоения (усвоения) знаний закладываются в первичном восприятии материала. Прочность усвоения знаний существенно зависит от способа подачи нового материала учащимся. Прочность усвоения и запоминания существенно обусловлена характером и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся (в лекции учителя, в учебнике) [10, с.87].

Характер и роль восприятия учебного материала как первого этапа обучения на различных его этапах существенно меняется. В младшем школьном возрасте еще очень велик удельный вес чувственного восприятия. С этим связано особое значение принципа наглядности в системе начального обучения [10, с.92].

Освоение знаний предполагает определенные внутренние условия для их освоения и ведет к возникновению новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний [55, с.292]. Усвоение знаний и развитие мышления представляют собой диалектический процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами [39, с.244].

В этом смысле, каждый человек является не только объектом, но и субъектом воспитания [55, с.301]. И тогда, когда объектом педагогического воздействия становится другой человек, задача учителя состоит в том, чтобы через воздействие на него,

преодолевающее его отчужденность, негативную независимость вызвать его к самостоятельному бытию. Для этого нужно, ломая и в условиях его существования и в нем самом то, что искажает его человеческую сущность, утверждать его бытие. Это – то бытие, в котором осуществляется его собственная сущность, но он обретает ее через учителя. Отсюда развитие педагогики иного стиля, представляющей собой формирование человека через отношение к нему, через воздействие на него [22, с.27].

В условиях обучения общественно выработанные знания выступают в форме значений слов языка. В результате обучения эти значения, присвоенные учащимися, становятся средствами осознания действительности [66, с.245]. Осознание как обобщение совершается как опосредованная обучением деятельность по овладению созданными предшествующим историческим развитием понятиями и общими представлениями, закрепленными в значении слова, в научном термине [9, с.382].

С этой точки зрения, мотивация человеческого поведения в целом, и мотивация учебной деятельности, в частности, представляет собой субъективную детерминацию человека миром, опосредствованную его отражением. В качестве факторов, непосредственно детерминирующих поведение, выступают значения предметов и явлений и их субъективные «смыслы» [23 с.368].

Особенность учебной деятельности состоит в том, что акт освоения нового уровня знаний, с одной стороны, предполагает в качестве своего внутреннего условия соответствующий уровень мышления, а с другой стороны, детерминирует создание новых внутренних условий для освоения новых знаний. В процессе освоения элементарной системы знаний как культурного средства, фиксирующего в себе объективную логику предмета, у человека формируется субъективная логика мышления, выступающая в качестве внутренних условий для освоения знаний более высокого уровня. Развитие человека совершается в этом спиральном процессе взаимодействия развивающегося мышления с объективным содержанием системы социально выработанного знания [39, с.244].

В процессе обучения, когда учащийся оказывается не в состоянии решить задачу без помощи учителя, учитель не должен

сообщать ему сразу же готовое решение или заставлять его выучить готовый образец способа действия. Предъявляя учащимся отдельные компоненты способа, именно такие, которые он в состоянии выполнить самостоятельно, учитель может таким образом сдвинуть с мертвой точки и привести в движение самостоятельную деятельность учащихся. Это и должен делать педагог, желающий не только снабдить учащихся формальными знаниями или сформировать у них раз и навсегда данные и закрепленные навыки шаблонного решения типовых задач, но и «научить их мыслить» [22, с.144].

В качестве метода организации такого обучения применяется проблемно-исследовательский метод (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.М.Махмутов, Л.В.Путляева, Р.Т.Сверчкова, И.С.Якиманская и др.), направленный на то, чтобы поставить ученика перед необходимостью решать посильные для него задачи и проблемы. При этом, роль учителя заключается в организации проблемных ситуаций, постановке задач перед учащимися и оказания помощи в необходимых случаях [42, с.93].

Дополнительным к проблемно-исследовательскому методу является «метод подсказок». Он основан на том, что предлагаемая извне подсказка может детерминировать процесс мышления только через его внутренние условия, уже сформировавшиеся к данному моменту времени и объективно обнаруживающие себя во взаимодействии с такой подсказкой [42, с.240].

Выводы. Социально-рефлекторная концепция развития человека исходит из понимания целого как совокупности взаимодействующих объектов. Мир как историческое целое является многослойным (многоуровневым) образованием, каждый слой (уровень) которого представляет собой специфический субъект с характерным для него способом существования.

Человек как объект и субъект человеческого предметного мира возникает одновременно с характерным для него, качественно определенным типом взаимодействия – социальным. Рефлекторный процесс отражения (психика) как способность иметь образ воздействующей причины и рефлекторный процесс ответного воздействия (рефлекторное действие) как способность во-

площать этот образ в социальную реальность становятся главными свойствами человека, необходимыми ему, чтобы быть участником социального взаимодействия.

С возникновением человека в структуре объективной реальности возникает реальность субъективная, неотторжимая от самого участвующего в социальных взаимодействиях человека. Содержанием субъективной реальности является субъективная идеальная форма социума как совокупной внешней причины, отражающей и выражающей интегральный характер внешних социальных воздействий.

Субъективная идеальная форм, с одной стороны, является обобщенной действительностью социальных отношений, а с другой стороны, внутренними условиями, которые выражают инвариантность человека, его обобщенность. Благодаря внутренним условиям, бесконечное множество социальных взаимодействий приобретает обобщающую их субъективную действительность. Наличие субъективной (идеальной) действительности дает возможность человеку не только непроизвольно участвовать в социальных взаимодействиях, но и произвольно их строить. Предвидеть и брать на себя ответственность.

Особая специфика человекам как объекта социального воздействия и субъекта социального действия состоит в том, что, обладая сознанием и действием, он произвольно вызывает необходимое ему причинное воздействие на себя, благодаря чему становится созидателем, творцом своей жизни. Особенность психологических компонентов рефлекторного действия определяется его причинным механизмом и особенностью рефлекторной деятельности мозга, его обеспечивающей. Поскольку причинная детерминация является детерминация социальным прошлым, постольку все психические образы и процессы, включая процессы и образы отражения, внутренние условия и субъективные идеальные формы, - все это является результатом прошлых взаимодействий.

С этой точки зрения, цель рефлекторного действия представляет собой субъективный образ прошлых результатов взаимодействий. Поэтому, как и любой психический образ, цель будущего действия также является следом прошлого, выступающего в качестве ожидаемого будущего. Другими словами, цель

есть образ прошлого результата, желаемого в настоящем в качестве будущего результата. Это значит, что с точки зрения социально-рефлекторной концепции, будущее представляет собой предпочитаемое в настоящем прошлое.

В то же время, человек в условиях социальной системы взаимодействия детерминирован социальным образом, является «проекцией» социальных отношений, которые он собственным действием изменить не может и в пределах и границах которых он вынужден находиться и находить возможность строить свою индивидуальную жизнь. С этой точки зрения, индивидуальное развитие человека детерминировано актуальной социальной реальностью. Детерминанты своего развития он не создает, исходя из своего сознания и воли, а присваивает социальные детерминанты, имеющие внешнюю природу.

В связи с этим, в рамках социально-рефлекторной концепции, основанной на механизме внешне-внутренней природе причинной детерминации, проблема саморазвития как порождения самим человеком детерминант собственного развития не ставится и не может быть поставлена, поэтому и ен может быть решена.

2.3 Знаковое опосредование как механизм присвоения идеальных форм

2.3.1 Социальная природа опосредованного знаком человека

Методологическая основа культурно-исторической психологии была сформулирована Л.С.Выготским, считавшим, что отношение человека к природе можно объяснить только исходя из его социальной природы [14, с.81]. Для Л.С.Выготского общество является единственным детерминирующим фактором развития индивидуального человека [14, с.85].

Рассматривая культуру как продукт социальной деятельности, он считал, что психика как превращенная культура, будучи индивидуальной, всегда остается квазисоциальной [67, с.145]. Опосредованность человеческого существования культурой воплощена в орудийности человеческой деятельности. Именно в орудиях аккумулирована культура, осваивая способы употреб-

ления которых, человек осваивает собственные культурные способы существования.

Эти общие положения были характерны для всего культурно-исторического подхода, который был распространен в начале 20-го века в разных странах. Этот подход был принят не только в России. Похожие взгляды можно было обнаружить у ведущих немецких, французских, английских и американских ученых тех лет (Дж.Дьюи, И.Штерн, Л.Леви.Брюль и др.). С точки зрения культурно-исторического подхода, человек – это существо, создающее себя за счет превращения природы в культуру [68, с.137].

А.Н.Леонтьев, следуя марксистскому тезису о социальной природе человека, утверждал, что фундаментальным для человека отношением, определяющим его «внешний» и «внутренний» мир, является отношение между человеком и обществом [69, с.244]. Тезис о социальной природе человека лежит в основе всех исследований в рамках культурно-исторической школы (П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.И.Божович, М.И.Лисина и др.). Эти исследования основывались на положении о том, что для передачи способов деятельности от одного поколения к другому требуются их образцы, эталоны [70, с.251] [71, с.39].

Под социальной природой человека в культурно-исторической психологии понимается его обусловленность социальным опытом человечества, зафиксированным в культурных средствах. Главным феноменом культуры, аккумулирующим весь человеческий опыт и презентирующий его индивидуальному человеку, является идеальная форма. Социальная природа человека выражается в том, что человеческий индивид становится человеком только в том случае, если он становится способным контролировать свое проведение, управлять своим поведением, произвольно строить свое повеление в зависимости от изменяющейся ситуации.

С точки зрения культурно-исторической концепции, возможность контролирования собственным существованием обеспечивается культурными средствами (знаками), в качестве значений которых выступают идеальные формы социальной дея-

тельности. Особенностью культурно-исторической концепции является тот факт, что каждый отдельный человек не производит, не создает и не порождает идеальные формы, а находит их готовыми в культуре, берет их из культуры, присваивает их и делает их индивидуальными средствами собственного существования.

С этой точки зрения, идеальная форма выступает в качестве главной детерминанты человеческого существования, а присвоение идеальной формы, т.е. превращение ее из социальной (культурной) в индивидуальную форму, представляет собой процесс культурного развития, в качестве детерминанты которого выступает присваиваемая идеальная форма. С точки зрения культурно-исторической концепции, социальная природа человека выражается во «внешнем» характере целевой детерминации, обеспечиваемой культурной идеальной формой, которая задает, определяет и прогнозирует предельные возможности индивидуального человека, несмотря на активный, деятельностный и самостоятельный характер присвоения.

«Внешний» характер детерминации обосновывается тем фактом, что культурная идеальная форма, выступающая в качестве главной детерминанты индивидуального существования, не производится самим человеком, а является предметом присвоения. Тем самым, внешний характер целевой детерминации человеческого существования в культурно-исторической концепции задает внешним образом обусловленный характер всякого индивидуального развития.

Культурно-историческая концепция психики исходит из своего основного тезиса о том, что источник развития лежит вне ребенка, в его социальной среде [72, с.188]. Эта концепция построена на тезисе о социальной природе человека. Термин «социальное» для культурно-исторической концепции имеет большое значение. В самом широком смысле он означает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной деятельности человека. Знак как средство культурного развития находится вне человека, отделен от него и служит социальным органом (средством).

Все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе

высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения [14, с.145].

Л.С.Выготский исходил из того же тезиса К.Маркса, что и С.Л.Рубинштейн. А именно, психическая природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [14, с.146]. С точки зрения культурно-исторической концепции, источником произвольного поведения является не изобретение способов поведения, а применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию [73, с.33].

Для человека внешний социум есть его источник, главная детерминанта его индивидуального существования. Социальная детерминация осуществляется, во-первых, как внешняя и, во-вторых, как изначально принудительная. Принудительный («внешний») характер социальной детерминации заложен в самой социальной природе индивидуальной психики. В начале употребления знак для ребенка не имеет значения и поэтому он не может не быть ничем другим, как только внешним стимулом. Операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале есть внешний стимул, значение которому может быть придано впоследствии [73, с.16]. Но на первом шаге ребенок действует, ориентируясь не на значение знака, а на действия взрослого.

Всякая высшая психическая функция возникает как форма социального сотрудничества и лишь потом превращается в индивидуальный способ поведения. Первоначально знак выступает в повелении ребенка как средство социальной связи, становясь затем средством овладения собственным поведением. Знак лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Всякая символическая деятельность первоначально явля-

ется социальной формой сотрудничества и навсегда сохраняет социальный способ функционирования. История происхождения высших психических функций есть история превращения социальных средств поведения в индивидуальные средства поведения [73, с.56].

Таким образом, принятие марксистского положения о социальной природе человека в качестве методологической основы психологической концепции человека, фактически, привело Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна к признанию того, что человеческий индивид есть продукт социума, системы социальных отношений, которые как «внешние» детерминанты (причинные или целевые) полностью задают и определяют индивидуальное существование и развитие человеческого индивида [73, с.56] [38]. Особенно наглядно это положение проявляется в теориях обучения, разработанных в этих школах, в основе которых, несмотря на различное понимание связи обучения и развития, лежит процесс присвоения внешним образом заданных культурных образцов, которые в качестве детерминант, имеющих социальную природу, определяют индивидуальное существование человека.

2.3.2 Человек как субъект присвоения идеальных форм

С точки зрения культурно-исторической концепции, индивидуальное развитие представляет собой превращение социально-культурных норм в нормы индивидуальные. Эти нормы, присвоенные и превращенные в детерминанты индивидуального развития, становятся системообразующими факторами индивидуального познания (сознания) [74, с.161] [71, с.49]. В результате присвоения психика ребенка приобретает специфически человеческое содержание и специфически человеческую структуру [75, с.92].

В культурно-исторической психологии процессу присвоения придается особое значение. Оно связано, прежде всего, с главным положением о внешней (социальной) природе человеческой психики. С этой точки зрения, ребенок должен рассматриваться как субъект присвоения социально-культурных норм, но не как их созидатель. Это означает, что в процессе обучения

социально-культурные образцы не конструируются заново. Их всеобщее содержание дано внешним образом и может быть только присвоено [76, с.35].

Для культурно-исторической психологии характерно понимание человеческого индивида как некоей проекции социально-культурной сферы на индивида, психика которого представляет собой функционирование присвоенных им исторически сложившихся форм деятельности общества [70, с.249]. В этом смысле, ребенок всегда действует в соответствии с теми социально-культурными образцами (нормами) деятельности, которые он присвоил, но которые он не произвел. Производство социальных норм – это прерогатива социума как самостоятельной и отчужденной от индивида особой надындивидуальной действительности [70, с.272].

Главным моментом обучения, с точки зрения культурно-исторической психологии, является присвоение нормативно-одобренного способа деятельности в форме знаний. Таким способом у ребенка формируется представление о структуре деятельности, которую затем он применяет на практике [77, с.123].

В культурно-исторической психологии социально-культурные образцы выступают, фактически, как границы и пределы индивидуального сознания и деятельности и границы передачи образцов сознания и деятельности [78, с.100]. На наш взгляд, проблему саморазвития следует решать, поняв человека (ребенка) как субъекта конструирования детерминант собственного развития, а не пытаться выводить его активную позицию из ситуации присвоения социально-культурных детерминант, априори уже существующих в культуре, и не конструируемых им [79, с.54].

2.3.3 Культурно-историческая концепция развития

Орудийное опосредование как центральная идея культурно-исторического подхода

Главная идея культурно-исторического подхода – идея орудийного опосредования – была присуща не только русским культурно-историческим психологам. Она также является центральной в представлениях Джона Дьюи, чьи работы были хорошо известны русским педагогам и психологам. Он считал, что

орудия труда и произведения искусства первоначально являются естественными вещами, которым придавалась иная форма с целью эффективного осуществления какого-либо типа поведения [68, с.132].

В России основные идеи культурно-исторической психологии были сформулированы Л.С.Выготским. Его главной идеей стала идея опосредованности человеческой психики. Он утверждал, что психика не наблюдаема и может быть обнаружена только опосредованным способом. В связи с этим, Л.С.Выготский выдвинул гипотезу о двойном опосредовании «врастания» человека в культуру (социальную действительность). Ключ к изучению психики человека он видел в исследовании средств такого «врастания» (орудий и знаков). При этом, он считал, что применение орудий в процессе индивидуальной деятельности формирует лишь простейшие (непосредственные) психические функции. И только использование знаков делает человека собственно человеком, формирует его сознание [80, с.131].

Признание орудийной природы человеческой психики означало, что психическая деятельность – это такая же деятельность, как и всякая другая, и что ее эффективность зависит от ее средств [81, с.165]. Л.С.Выготский считал, что сам по себе факт употребления орудий, создающих принципиально иную детерминацию психики человека, не является новым. Новым в культурно-исторической концепции является изучение в развитии неизвестной у животных психической системы, детерминированной употреблением орудий [14, с.32].

Анализируя особенности орудийной деятельности, он пришел к выводу, что основой аналогии между знаком и орудием является их опосредующая функция. Поэтому, с психологической точки зрения, они могут быть отнесены к одной категории [14, с.89]. Так же, как применение орудия перестраивает естественную деятельность органов тела, переход к опосредующей знаком деятельности коренным образом перестраивает всю психическую деятельность. Такую перестроенную психическую деятельность Л.С.Выготский предложил называть «высшая психическая функция» [14, с.90].

Сущность опосредующей деятельности, основанной на употреблении знаков, состоит в том, что человек детерминирует свое поведение с помощью знаков, в соответствии с их психологической природой [14, с.89].

Поскольку культура есть продукт социальной жизни и деятельности человека, постольку проблема культурного развития является проблемой социального развития. Знак (как и орудие) находится вне человека, отделен от него и служит социальным средством (общественным органом) управления индивидуальным поведением [14, с.145].

Опосредование идеальной формой как сущность человеческой психики

Л.С.Выготский считал, что человек имеет две системы психики, каждой из которых соответствуют свои системы опосредующих стимулов. Одновременное наличие системы данных человеку природой стимулов и системы созданных самим человеком стимулов является отличительной чертой психики человека [14, с.78].

Развитие Л.С.Выготский понимал как развертывание психических процессов и поведения во времени, как переход к новому принципу их порождения. Моделью такого перехода от натуральной (непосредственной) к культурной (опосредованной) форме поведения для него стало знаковое опосредование [82, с.13]. Под знаками он понимал любые искусственно созданные средства, назначение которых состоит в воздействии на поведение [14, с.81]. Всякий искусственно созданный человеком стимул, являющийся средством овладения поведением (чужим или собственным), есть знак [14, с.78].

Знаковая организация – важнейший отличительный признак всех высших психических функций [73, с.55].

В структуре высшей психической функции знак и способ его употребления являются определяющим целым [14, с.116]. Любая символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка (знаков), дающих возможность планировать собственное поведение человека [73].

В процессе индивидуального развития ребенок овладевает формами своего поведения, овладевая стимулами (знаками). А система стимулов (знаков) является социальной силой, даваемой ребенку извне [14, с.154]. Знаковая опосредованность человеческого поведения и способность его, в связи с этим, управлять своим повелением (порождать формы своего поведения), дает основание говорить о том, что в центре культурно-исторической теории Л.С.Выготского находится субъектность человека [82, с.15].

Социальная природа опосредования идеальной формой

Главная идея культурно-исторической психологии состоит в том, что историческое развитие поведения от животных к человеку привело к возникновению его нового качества [14, с.57]. Это значит, что не природа, а общество должно рассматриваться как детерминирующий фактор человека [14, с.85]. Понять активное приспособление к природе, изменение ее человеком можно не из природных связей, а только из социальной природы человека [14, с.81].

Только культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, она надстраивает новые этапы в развивающейся системе поведения человека [14, с.29]. Методологической основой этого положения является перефразированное положение К.Маркса о том, что психическая природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [14, с.146].

Побуждающая сила, определяющая начало процесса культурного развития, пускающая в ход механизм созревания и толкающая вперед по пути развития, заложена не внутри, а вне человека [83, с.133]. Особое значение этого тезиса Л.С.Выготского заключается в том, что до него все психическое считалось изначально внутренним. Он сказал то, что до него никто не осмеливался говорить. Это был прорыв в психологии, потому что в отношении, по крайней мере, высших психических функций было признано, что они приходят извне [81, с.165].

Именно то обстоятельство, что в теории Л.С.Выготского сознание и субъектность находятся вне индивида, позволило го-

ворить о ней как о неклассической психологической теории [82, с.16].

Исходя из внешней природы человеческой психики, индивидуальное поведение человека представляет собой продукт развития более широкой – социальной – системы [73, с.56]. Для развития ребенка социальная среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития [84, с.15]. Это значит, что все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции [12, с.10].

Л.С.Выготский рассматривал общественно-исторический опыт человечества как источник психического развития, а основной формой развития считал усвоение этого опыта [72, с.155].

Смысл культурного опосредования (опосредования идеальной формой) состоит в аккумулировании деятельности предыдущих поколений в настоящем (в культурных идеальных формах). Поэтому социальный мир приобретает особую значимость для развития ребенка, поскольку только другие люди могут создать для этого необходимые условия [68, с.168].

Эти специальные условия необходимы для передачи ребенку системы стимулов (знаков), которая по отношению к нему является внешней социальной силой [14, с.154].

Л.С.Выготский придерживался точки зрения, разделявшейся многими психологами того времени о том, что человек родится биологическим существом, а личностью становится в процессе онтогенеза, путем усвоения общественно-исторического опыта человечества [85, с.31] []86, с.33. В присвоении ребенком общественно-исторического опыта подавляющее большинство психологов и до сих пор видят основной фактор психического развития [72, с.188].

Опосредование идеальной формой как сущность культурного развития

Идея культурного опосредования ведет свою историю от Платона. Уже тогда идеальная форма, которая интерпретировалась как душа, которая вечно существовала до и независимо от реального мира, выступала в качестве существенного его факто-

ра, опосредовавшего реальный (материальный) мир и этим опосредованием его порождавшая. Душа (идеальная форма) изначально была источником порождаемой ею целостности, но ни сама душа, ни порождаемая ею реальность еще не рассматривались Платоном как развивающиеся.

Спустя многие поколения эта идея была положена в основу теории развития, где уже предполагалось, что душа человека развивается в результате познания себя через познание абсолютной души (Гегель). Абсолютная душа (идеальная форма) понималась как исходное основание целостности человека и всего мира, порождающая все свои реальные проявления. Процесс развития представлял собой стремление к абсолюту (высшей идеальной форме) и был характерен только для индивидуального человека, но не для самой абсолютной идеальной формы.

Гегель считал, что мир в основном закончен. Поэтому взрослый человек создает только то, что уже есть. Мудрость – это слитность субъективной деятельности со своим миром. Субъект – это тождество с самим собой. Знающая себя истина есть вся истина [87, с.378]. Гегель не отрицал поступательного движения мира, но считал, что оно происходит только благодаря деятельности огромных масс и становится заметным только при весьма значительной сумме созданного [87, с.378]. В этом смысле, развитие человека, благодаря постепенному приобщению его к абсолютной идеальной форме, изначально задано так же, как и его результат. Оно не влияет ни на эту идеальную форму, ни на мир, в котором это развитие происходит.

Идеи культурной (социальной) опосредованности человека продолжали развиваться и в 20-ом веке. Во Франции, где Э.Дюркгейм и его ученик Л.Леви-Брюль утверждали примат общественной жизни в порождении специфически человеческих форм сознания. В центре их внимания было опосредование общими культурными символами [68, с.48]. В Германии, в которой культурно-исторический подход был наиболее развит [68, с.48] и чья культурно-историческая мысль была одним из источников идей российской культурно-исторической школы [68, с.251] (в частности, психология Л.С.Выготского полностью основывается на немецкой идеалистической эпистемологии) [68, с.13].

В 30-ые гг. XX в. культурно-исторический подход существовал в разных странах. Его разделяли ведущие немецкие, французские, британские и американских ученых тех лет (Дж.Дьюи, В.Штерн, Л.Леви-Брюль и др.). Культурно-историческая идея породила историю о человеке, делающем орудия и создающем себя, превращая природу в культуру [68, с.137].

Идеальная форма как источник культурного развития

Проблема идеальной формы в отечественной психологии разрабатывалась первоначально Л.С.Выготским, затем Д.Б.Элькониным, в настоящее время исследуется Б.Д.Элькониным в связи с проблемами организацции акта развития [3].

По мысли Л.С.Выготского, мир идеальных (высших) форм, мир культуры есть источник, из которого ребенок черпает образцы, образы. Эти идеальные образы ребенок сравнивает с собственными действиями. Это сравнение и есть источник развития. Источником развития для ребенка является среда, поскольку именно в ней «живут» идеальные, высшие формы. Взрослый оказывается посредником между ребенком и миров высших, идеальных, культурных форм. Он задает образцы действия, которые ребенок в процессе своего развития осваивает (присваивает, делает своими) [3].

Принципиальная новизна идеи Л.С.Выготского об идеальной форме заключается в том, что социальная среда, культура понимались им не как условие и не как один из факторов развития, а как источник психического развития [2, с.94].

По Л.С.Выготскому, идеальная форма как форма культурного поведения представляет собой продукт исторического развития человечества. А в любом исторически возникшем продукте человеческой культуры аккумулируются (откладываются) сформировавшиеся в процессе созидания этого продукта универсальные человеческие способности [2, с.94].

Эти универсальные способности, согласно взглядам Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина, заданы ребенку в идеальной форме как общественные образцы. Представление о заданности содержания культурного развития (универсальных способностей) и его формы (идеальной формы), предваряющей и направ-

ляющей реальную, являются основой теории культурного развития [88, с.122].

Исходным пунктом культурно-исторической теории развития является идея о взаимодействии реальной и идеальной форм. Идеальная форма, взаимодействующая с реальной, существует в индивидуальном развитии человека изначально и полностью задает его характер. С первых шагов детского развития культурная идеальная форма детерминирует становление всех форм психики ребенка [2, с.94].

По Л.С.Выготскому, реальные формы – это натуральные (непосредственные), природные свойства человека, представляющие собой органическую основу развития высших психических свойств. «Натуральные» (непосредственные) психические функции преобразуются в ходе развития в «культурные» (высшие) психические функции. Высшие психические функции являются новообразованиями индивидуального развития, несмотря на то, что они уже имеются в культуре в форме культурных образцов психики ребенка [2, с.94].

Поскольку областью исследований Л.С.Выготского была психология сознания [72, с.5], то он считал, что движущей силой развития психики становилось взаимодействие сознаний ребенка и взрослого (П.Я.Гальперин), а не изначально практическая деятельность ребенка (как это, например, имеет место в теориях С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева) [22, с.87].

Единицей («клеточкой») сознания Л.С.Выготский считал понятие и поэтому видел путь исследования становления сознания у ребенка в развитии понятий [89, с.241]. Действительностью существования понятия, далее неразложимой единицей, в которой содержатся все свойства, присущие речевому мышлению как целому и сознанию как целому, является «внутренняя» сторона слова – его значение [83, с.16].

Поэтому именно речь (речевой знак) выступает в качестве главного психологического средства развития. С помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается и его собственное поведение. С помощью речи ребенок оказывается способным овладевать собственным поведением, относясь к себе со стороны, рассматривая себя как объект.

Речь дает возможность овладеть своим поведением как объектом за счет его предварительной организации и планирования [73, с.24].

Поскольку речевой знак является социокультурным средством, аккумулирующим общечеловеческий опыт, постольку специфически человеческие высшие психические функции происходят из форм речевого общения между людьми. Они опосредованы знаками, прежде всего, знаками языка. Высшие психические функции развиваются в процессе учения, т.е. совместной деятельности ребенка и взрослого. Поэтому обучение, организованное и неорганизованное, является общим руслом психического развития, а психическая деятельность – производным от внешней предметной деятельности и обслуживающим ее процессом. Это – главные положения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского [90, с.25].

Социальная ситуация развития как форма превращения непосредственных психических функций в опосредованные

Понятие «социальная ситуация развития» связано с двумя важными характеристиками: социальной средой и отношением ребенка к этой среде. В связи с идеей о соотношении идеальной и реальной форм, социальная ситуация развития может быть понята как снятая форма определения источника развития. Это рассуждение восходит к основным определениям акта развития (Б.Д.Эльконин). В сопоставлении «своего» и «иного», наличного и идеального заключены содержание и движущая сила развития: не только и не столько среда сама по себе, сколько отношение к ней, избирательное ее восприятие ребенком оказывается ключом к пониманию возраста. Социальная ситуация развития – это отношение ребенка к социальной среде [3].

Л.С.Выготский считал, что психика человека представляет собой две, генетическим образом связанные системы непосредственных (натуральных) и опосредованных (высших) функций. Поэтому, по его мнению, психология должна решить две задачи: раскрыть низшее в высшем и раскрыть вызревание высшего из низшего [14, с.140].

Любая психическая функция, любое поведение могут быть поняты только через свою историю (П.П.Блонский) [14, с.133], через историю культурного развития. Процесс культурного развития заключается в переходе от низшей формы психики – к высшей, более сложной в генетическом и функциональном отношении. Границей, разделяющей обе формы, является отношение стимула и реакции. Для низшей формы существенной является детерминация поведения внешним (естественным) стимулом. Для высшей формы существенной будет самодетерминация за счет создания искусственных средств и детерминация с их помощью собственного поведения [14, с.77].

В качестве фундаментального закона психологии культурного развития выступает закон, сформулированный в свое время П.Жане: в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам присваивает социальные формы поведения и делает их средствами организации собственного поведения. Правильность этого закона с особенной силой выступает при употреблении знака [14, с.144].

С переходом к знаковым операциям человек переходит к психическим процессам высшей сложности, покидает поле естественной истории психики и вступает в область исторических форм поведения [73, с.62]. Особенность человеческого поведения обусловлена тем, что он активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти [14, с.86].

Генетический закон культурного развития ребенка можно сформулировать следующим образом: всякая функция появляется дважды. Сперва – вне, между ребенком и взрослым, как категория социальная (интерпсихическая), затем внутри ребенка, как категория психологическая (интрапсихическая) [14, с.145].

Поскольку культурное развитие ребенка, по Л.С.Выготскому, представляет собой приспособление к внешней (социальной) среде, постольку с первых же дней это приспособление достигается социальными средствами через окружающих его людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит

через другого человека. И если переход от биологического пути развития к социальному составляет поворотный пункт в истории поведения ребенка, то путь через другого человека – центральное направление культурного развития [73, с.30].

Отношения между высшими психическими функциями были изначально реальными отношениями между людьми. Я отношусь к себе так, как люди относятся ко мне [14, с.142]. Поэтому всякая символическая деятельность ребенка исходно является социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути своего развития социальный способ (структуру) своего функционирования. Поэтому история высших психических функций представляет собой историю превращения социальных средств организации поведения в индивидуальные средства организации поведения [73, с.56].

Знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, становясь затем средством овладения собственным поведением. Знак лишь переносит социальное отношение к другому человеку внутрь личности [73, с.56]. Автостимуляция с помощью искусственного средства может возникнуть только лишь после того, как подобные средства уже были созданы для стимуляции другого [73, с.62].

Поскольку знак сначала является средством общения, и только потом становится средством организации поведения человека, то культурное развитие основано на употреблении знаков. Включение знаков в систему поведения протекает в социальной (внешней) форме [14, с.142].

Это значит, что источником интеллектуальной деятельности ребенка и контроля над своим поведением является не изобретение некоего чисто логического акта, а применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию [73, с.33].

Уход операций внутрь, интериоризацию высших психических функций, связанную с изменениями в их структуре, Л.С.Выготский называл «вращиванием» [73, с.71]. Все высшие психические функции суть интериоризированные социальные отношения, основа социальной структуры человека. Высшие психические функции имеют социальную природу. Даже пре-

вращаясь в психические процессы, они остаются квазисоциальными. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения. Механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального [14, с.145].

В качестве механизма преобразования культуры в мир личности, в качестве механизма становления у ребенка культурных форм повеления выступил для Л.С.Выготского открытый во французской социологической школе механизм интериоризации (механизм превращения внешнего во внутреннее). Он полагал, что каждая культурная форма повеления возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение ко взрослому. Только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка [2].

Согласно Л.С.Выготскому, движущей силой развития является обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л.Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития определяется теми задачами, которые ребенок решает или самостоятельно, или с помощью взрослого. Понятие зоны ближайшего развития одновременно выступает конкретизацией механизма интериоризации: внешняя (социальная) форма психических процессов составляет зону ближайшего развития, внутренняя (психическая) – составляет зону актуального развития [2].

Социальная ситуация развития – это исходный момент всех изменений в развитии в течение данного (возрастного) периода. Она определяет формы и способы приобретения ребенком новых свойств личности, которые он находит в социальной действительности как в основном источнике своего развития. Это путь, на котором социальное становится индивидуальным [91, с.258]. С точки зрения культурного развития, то, что ребенок способен выполнить самостоятельно, - это развитие вчерашнего дня. А то, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, - это развитие завтрашнего дня. Область еще не созревших, но уже созревающих процессов составляет зону ближайшего развития ребенка [91, с.264].

Среди современных концепций зоны ближайшего развития заслуживают внимания две. С точки зрения Д.И.Фельдштейна, социальная ситуация развития есть форма организации «социального развития индивида». Одной из важнейших закономерностей этого развитии является изменение социальной позиции личности [2]. С точки зрения А.В.Петровского, социальная ситуация развития есть форма организации развития личности, ведущим фактором которого является не монополия конкретной деятельности, а деятельностно-опосредованный тип отношений, который складывается у ребенка с референтной для него в этот период группой [2]. Значение современных подходов к пониманию социальной ситуации развития состоит в том, что они позволяют более четко различить общепсихологическое и личностное развитие, что, в свою очередь, дает возможность различать «психическое» и «субъективное» [2].

Предметная деятельность как универсальное отношение

А.Н.Леонтьев вводит понятие деятельности и субъекта уже на уровне живого организма. В этом случае в трактовке психики как надстройки, обеспечивающей адаптацию и выживание организма во внешней среде, он занимает сходную позицию с биологами (Северцов, Шмальгаузен), развивая, так же как и они, идею опережающего развития деятельности над психическим отражением [92, с.18].

Предыстория человеческой деятельности, по мнению А.Н.Леонтьева, начинается с приобретения жизненными процессами предметности. Это происходит тогда, когда возникают элементарные формы психического отражения, когда раздражимость превращается в чувствительность, в способность ощущать [93, с.85] [94, с.68].

Хотя А.Н.Леонтьев не отрицал качественного отличия психики человека от психики животных, в то же время, предметная деятельность выступала у него как универсальная категория, выражающая все формы жизненных отношений организма с окружающей действительностью [95, с.523]. В результате, А.Н.Леонтьев распространил принцип единства сознания и деятельности на психику животных. В общем случае этот принцип выглядит как принцип единства психики и деятельности [96,

с.487]. Учитывая все это, можно утверждать, что деятельность рассматривалась А.Н.Леонтьевым как одинаково присущая и человеку, и животным [97, с.129].

Предметная деятельность как истинно человеческое отношение

Как и Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев исходил из социальной природы человека и его психики. Он тоже считал, что базисом личности человека является совокупность его общественных отношений к миру. Но эти отношения он интерпретировал как реализуемые совокупностью многообразных деятельностей человека [98, с.201]. Поэтому сознание человека не дано ему изначально, но оно и не порождается природой. Сознание порождается обществом, оно им производится [98, с.151].

А.Н.Леонтьев основывался на основных положениях культурно-исторической концепции Л.С.Выготского об орудийной опосредованности психических функций человека, но интерпретировал их как положения об орудийная («инструментальной») структуре деятельности человека и о ее включенности в систему взаимоотношений с другими людьми [98, с.150].

Главный смысл введенной им категории «деятельность» заключался в том, что, психическое отражение порождается не самим по себе воздействием внешних предметов (как это, например, считается в социально-рефлекторной концепции), а преднамеренными практическими действиями с предметами, которые подчиняются и уподобляются свойствам этих предметов, свойствам предметного мира в целом.

В результате этих предметных действий происходит взаимный переход между взаимодействующими субъектом и объектом. Этот переход осуществляется, с одной стороны, в результате опредмечивания исходных «целей», которые детерминируют деятельность субъекта, и, с другой стороны, в результате распредмечивания объекта как перехода реальной формы объекта в его идеальную форму, в его субъективный образ.

Предметная (объектная) детерминация деятельности возможна благодаря ее особому качеству – универсальной пластичности, уподобляемости свойствам, связям и отношениям объективного мира (В.В.Давыдов). Этим «узким» пониманием пред-

метности культурно-историческая концепция психики (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев) существенно отличается от естественнонаучных «непредметных» концепций (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов и др.) [99, с.24].

С точки зрения понятия «предметная деятельность», познание есть продукт развития деятельности познающего человека в предметном мире [93, с.20].Деятельность есть развивающийся процесс перевода отражаемого в отражение [100, с.137]. Именно поэтому, взятая в отношении к психическому отражению мира человеком, деятельность становится предметом психологии [100, с.148].

Основываясь на понятии предметной деятельности, А.Н.Леонтьев впервые предложил трехкомпонентную схему функционирования психического отражения: «субъект – деятельность – объект» [77, с.124]. Он считал, что по своей природе психическое отражение уже в своих исходных формах есть отражение предметное. Т.е. отражение свойств среды в их объективных связях и отношениях [99, с.22]. Природа психических чувственных образов состоит в их предметности, в том, что они порождаются в процессах деятельности, практически связывающей субъекта с внешним предметным миром [98, с.175].

Несмотря на то, что психические образы порождаются в результате предметной деятельности, по своему существу акт познания не совпадает и не может совпадать с актом порождения самого познаваемого предмета [74, с.168]. Поэтому такое порождение надо понимать как проникновение в глубинную и закономерную основу самих же вещей [101, с.65]. В этом смысле порождает – означает «понимает» ту же самую объективную вещь, но в ее внутренней закономерности, а не в хаосе случайных закономерностей [101, с.65].

Любой акт человеческой деятельности опосредован изготовлением и употреблением орудия. Способ употребления орудия деятельности есть социально зафиксированный (общественным образом опредмеченный) способ его действия. Тем самым, в орудии закреплен (опредмечен) опыт рода и применить орудие или создать новое можно, лишь освоив (предварительно распредметив) этот опыт. Вот почему орудийное отношение оказы-

вается одновременно и отношением общения. А производство форм общения обеспечивается определенным способом предметной деятельности [16, с.23].

С этой точки зрения, предметная познавательная деятельность есть способ распредмечивания социально значимых орудий (или шире – социально значимых, культурных предметов). Т.е. превращение реальной формы культурного предмета в идеальную форму предметной деятельности. Поэтому познание, по своей сути, представляет собой формирование и развитие идеальной формы человеческой познавательной практически преобразующей деятельности [102, с.129]. В самих предметах, созданных руками человека, заложен способ действия с ними [103, с.132].

Психическая форма идеального (идеальная форма деятельности) является вторичной по отношению к ее натуральной форме реального предмета (Э.В.Ильенков). Психика индивидуального человека (идеальная форма предметной деятельности) формируется в процессе освоения очеловеченных предметов за счет превращения натуральной формы идеального в его психическую форму [8, с.32].

Более конкретный анализ генезиса идеальной формы позволяет говорить о том, что в психологии различают различные феномены психики. Психику следует рассматривать в двух аспектах: психика как образ и психика как процесс [100, с.145]. На основании положения А.В.Запорожца о том, что способ действия является живым отображением предмета [104, с.17], можно сделать вывод о том, что любой образ как психическое образование есть не что иное, как свернутый процесс действия с предметом [100, с.145], предметная схема действия.

Это дает возможность обладающим психикой организмам еще до непосредственного столкновения с другими телами предусматривать и учитывать их свойства. Это возможно потому, что в психическом отражении объективного мира уже представлены те вещи, с которыми организму еще только предстоит встретиться [90, с.48]. Развитие деятельности представляет собой превращение реальной формы культурного предмета в идеальную форму деятельности.

Порождение идеальных форм как развитие

В отличие от Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьев под содержанием социального отношения понимал отношение отражения. В связи с этим, культурное развитие как переход от натуральных форм жизни к культурным человеком как субъектом развития в психологической теории деятельности стало пониматься как переход от действий с вещами к отражению их сущности человеком как субъектом познания [82, с.32].

Исходя из этого, А.Н.Леонтьев считал, что психология представляет собой науку о возникновении и развитии отражения человеком реальности, которое происходит в его деятельности и которое, опосредствуя ее, выполняет в ней детерминирующую роль [93, с.224]. В качестве внутренних движущих сил процесса развития деятельности он рассматривал исходную двойственность связей человека с миром, их двоякую опосредованность – предметной деятельностью и общением [98, с.217].

А.Н.Леонтьев считал, что в понятии отражения заключена вся идея развития, которую он связывал с существованием различных уровней и форм отражения [98, с.121]. Следствием этого стало убеждение, что между психическим отражением и психическим порождением нет принципиальной разницы [100, с.124] [105, с.109-126].

Объективным основанием этого положения может служить тот факт, что понятие предмета действительно отражает предмет. Но если оно достаточно глубоко и разработано, то оно становится искусственным средством обратного воздействия на действительность и начинает переделывать ее. Говоря глобально, самодостаточная действительность природы для того и порождает из себя понятие о себе, чтобы при помощи этого понятия развиваться дальше. Поэтому происхождение знака и его окончательная роль в развитии предметного мира представляются только объективными. Субъективная же (идеальная) форма есть явление служебное, необходимое для развития самой же объективной действительности [101, с.199].

Присвоение идеальных форм как форма развития

Социальная природа человека в психологической теории деятельности выражена положением о том, что главным отно-

шением, характеризующим жизнь человека и от которого зависит все дело, есть отношение между личностью и обществом [69, с.244]. Отдельный индивид в качестве человека не существует вне общества. Он становится человеком лишь в результате процесса присвоения им человеческой деятельности [93, с.36]. Поэтому основным принципом онтогенетического развития человека является принцип воспроизводства в свойствах и способностях индивида всесторонних свойств и способностей, сформировавшихся в ходе общественно-исторического процесса [87, с.119].

Это воспроизводство исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций происходит в результате процесса присвоения. Тем самым, присвоение есть процесс, благодаря которому в онтогенетическом развитии человека достигается то, что у животного достигается действием наследственности. А именно, воплощение в свойствах индивида достижений развития вида [87, с.115]

Таким образом, то, что на уровне животных достигается действием биологической наследственности, у человека достигается посредством социальной наследственности, усвоения – процесса, который представляет собой процесс очеловечивания психики ребенка [106, с.196].

В отличие от животных, вся психика человека задается извне и все ее структуры подлежат усвоению [107, с.128-135]. Человек становится человеком, присваивая психику как свойство рода. Т.е. делая своим то, что до этого было общим достоянием [70. с.338] [108, с.451] [109, с.84].

Отличие присвоения как социального приспособления от биологического приспособления состоит в том, что биологическое приспособление есть процесс изменения генетически воплощенных в организме видовых способностей, а присвоение есть процесс, благодаря которому в индивидуальном развитии человека родовые способности воплощаются в свойствах индивида [13, с.115].

Это дает основание понять процесс присвоения как механизм социальной «наследственности» [13, с.140].

Таким образом, процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в ходе исторического развития общества, есть процесс формирования у индивида специфически человеческих способностей и функций [13, с.94]. Все это свидетельствует о том, что психическое (духовное) развитие людей является продуктом процесса присвоения, которого не существует у животных [13, с.114].

С точки зрения психологической теории деятельности, процесс присвоения осуществляется не в ходе взаимодействия сознаний (как это понимал Л.С.Выготский), а в ходе развития реальных отношений человека к миру. Но эти отношения зависят не от человека (его сознания), а от социальных условий, в которых он живет, и от того, как складывается в этих условиях его жизнь [106, с.217]. Присвоение как способ социального наследования (воспроизведения в новых поколениях) именно человеческого образа (или вида) жизнедеятельности в качестве системообразующего фактора обеспечивает единство и целостность всех форм человеческой жизнедеятельности [16, с.45].

Исходя из социальной (внешней) природы человека, вступающий в жизнь человек встречает объективный мир, уже до него преобразованный деятельностью предшествовавших поколений. Однако этот мир культурных предметов, воплощающих человеческие способности, в этом своем качестве изначально ребенку не дан. Чтобы это качество, эта человеческая сторона окружающих объектов (предметов) открылась индивиду, он должен осуществить собственную деятельность по отношению к ним. Деятельность не тождественную, но адекватную той, которую они в себе кристаллизовали [106, с.195].

Ребенок встречает не естественный мир неосвоенных объектов, а имеет перед собой культурный мир человеческих предметов, несущих ему исторически сложившийся опыт людей, кристаллизованный и идеализированный (понятийный) [70, с.272]. В этом смысле, созданные человечеством предметные средства выступают в качестве объективных, вне данного индивида существующих форм выражения познавательных норм и эталонов. Присвоение индивидом этих норм, имеющих социальное происхождение, делает возможным их функционирование в

качестве структурообразующих компонентов индивидуального познания [71, с.39].

Эти нормы и эталоны, культурные «образцы» деятельности люди используют для передачи способов деятельности из поколения в поколение [70, с.251]. Ребенок может присвоить эти образцы в результате интериоризации, которую А.Н.Леонтьев, в отличие от Л.С.Выготского, понимал как способ формирования внутреннего плана сознания в результате перемещения внешней деятельности «вовнутрь» [93, с.98].

Категория предметной деятельности, введенная в психологию А.Н.Леонтьевым, стала новым шагом в культурно-исторической концепции развития. Если в работах Л.С.Выготского обучение (присвоение) выступало преимущественно в форме взаимодействия сознаний, в форме речевого общения взрослого и ребенка, то А.Н.Леонтьев показал, что за развитием сознания, психики и личности ребенка лежит не взаимодействие сознаний, не речевое общение, а практическая предметная деятельность.

В связи с этим, в отличие от Л.С.Выготского, у которого движущей силой развития ребенка является воздействие слова взрослого на сознание ребенка, по А.Н.Леонтьеву, движущей силой психического развития ребенка выступила его собственная деятельность, в результате которой (под руководством взрослых) ребенок присваивает исторически сложившиеся человеческие способности [2].

Двойная обусловленность единого процесса развития в онтогенезе

По мнению Л.С.Выготского, все теории индивидуального развития могут быть сведены к двум основным типам концепций. Первый тип: развитие – это процесс реализации задатков, в результате которого не возникает ничего нового. Второй тип: развитие – это процесс самодвижения, в результате которого возникает новое, не бывшее на прежних ступенях [91, с.247]. В культурно-исторической теории под развитием понимается процесс, определяемый двумя признаками. Первый признак развития. При всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй признак

развития. Единство процесса развития, наличие внутренней связи между прошедшей стадией развития и наступившим изменением [14, с.149].

Исходя из этих двух признаков, в индивидуальном процессе развитии ребенка, по мнению Л.С.Выготского, представлены оба типа психического развития, которые в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое (натуральное и культурное) [14, с.30].

Эти два типа развития являются составными единого процесса развития, внутри которого различаются две основные качественно своеобразные линии: биологического формирования элементарных процессов и социально-культурного формирования высших психических функций [73, с.66].

Особенностью культурного развития является то, что оно совершается в условиях биологического типа. С одной стороны, культурное развитие накладывается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ним единое целое [14, с.31]. С другой стороны, поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. В свою очередь, культурное развитие совершается одновременно и слитно с органическим созреванием. Это значит, что носителем культурного развития является созревающий организм ребенка [14, с.31].

Из этого следует, что конечным двигателем культурного поведения, его энергетической основой, стимулом является тот же инстинкт или та же материальная потребность организма, которая двигает и животным. Только у человека инстинкт существует в скрытом виде и поведение связано с изменением его свойств [14, с.153].

Взаимная обусловленность натурального и культурного типов развития является основой генетической связи между элементарными и высшими психическими функциями. Л.С.Выготский считал, что самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается в системе чисто натуральных форм поведения и что высшие функции имеют свой «утробный период» развития, связывающий их с природными осно-

вами психики ребенка. Эти два момента: историю развития высших психических функций и их генетической связи с натуральными формами поведения, – он называл естественной историей знака [73, с.66].

Естественная история знака указывает на то, что культурные формы поведения имеют естественные корни в натуральных формах, что они тысячью нитей связаны с ними, что они возникают не иначе, как на основе этих последних [14, с.131].

Следствием естественной истории является то, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых. Они возникают из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обусловливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса [73, с.66].

Генетическая связь натуральных и культурных форм психики осуществляется на основании основного закона развития, суть которого состоит в разновременности созревания отдельных сторон личности и различных ее свойств [29, с.261]. Этот закон выражен Л.С.Выготским в понятии «зона ближайшего развития», основу которого составляет отношение уже созревших и только созревающих психических процессов. Адекватное зоне ближайшего развития обучение позволяет эффективно организовывать процессы культурного развития.

В процессе своего развития каждая психическая функция в соответствующее время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей как натуральной функции, и начинает свое культурное развитие в пределах культурной системы активности. Но при этом, обе системы развиваются совместно и слитно, образуя сплетение двух различных по существу генетических процессов [14, с.34].

По мнению Л.С.Выготского, идея развития является ключом к пониманию единства всех психических функций и возникновения высших, качественно новых форм. В результате он приходит к положению о том, что высшие психические образования возникают из низших путем развития [73, с.67].

Своеобразие перехода от животной системы активности к человеческой, совершаемого в индивидуальном развития ребенка, заключается в том, что человеческая система психики не просто сменяет животную, но обе системы продолжают развиваться одновременно и совместно.

Это значит, что ребенок не переходит к новой системе после того, как старая, органически обусловленная система развилась до конца. Ребенок не приходит к употреблению орудий, как примитивный человек, закончивший свое органическое развитие. Ребенок переступает границы биологической системы тогда, когда сама эта система находится еще в начальной стадии развития [14, с.33].

Специфика человеческого онтогенеза заключается в том, что в нем представлены одновременно и органическая система биологической активности, и орудийная система социальной активности, которые в филогенезе представлены раздельно и развивались отдельно одна от другой. Система психики ребенка на каждой ступени развития определяется одновременно и степенью его органического развития, и степенью его овладения орудиями. Две различные системы развиваются совместно, образуя новую третью систему, систему особенного рода. Если в филогенезе система психики человека определяется развитием или естественных, или искусственных органов, то в онтогенезе система психики ребенка определяется и тем, и другим одновременно. Из этого следует, что в онтогенезе развитие системы психики обнаруживает двойную обусловленность [14, с.33; с.34].

Генетическая связь натурального и культурного типов развития

В истории культурного развития ребенка понятие структуры психики встречается дважды. Во-первых, оно возникает с самого начала истории культурного развития ребенка, являясь его исходной точкой. Во-вторых, сам процесс культурного развития надо понимать как изменение исходной структуры и возникновение на ее основе новых структур психики. В качестве исходной выступает примитивное, натуральное, естественное психическое целое, обусловленное биологическими особенно-

стями. Возникающие в процессе культурного развития называются высшими структурами, поскольку они представляют собой генетически более сложную и высшую форму поведения [14, с.115].

В психическом развитии ребенка представлены две его формы. Первая форма играет роль в истории натурального развития. Оно характерно тем, что всякая новая стадия психического развития, имеющаяся в свернутом виде в предшествовавшей стадии, наступает благодаря развертыванию внутренних потенций. Здесь имеет место не столько процесс развития, сколько процесс роста и созревания. Вторая форма играет роль в истории культурного развития. Оно характерно тем, что новая стадия возникает не из развертывания потенций, заключенных в предшествовавшей стадии, а из реального столкновения организма и среды и живого приспособления к среде [14, с.137].

Связь между естественным развитием ребенка, основанным на созревании, и культурным развитием ребенка, представляет собой связь революционного, а не эволюционного характера. Тем самым, развитие происходит не путем постепенного и медленного накопления мелких особенностей, но в результате резких и принципиальных изменений самого типа развития, самих движущих сил процесса развития [14, с.151].

Поэтому история развития любой высшей психической функции не является продолжением и усовершенствованием элементарной функции, а представляет собой коренное изменение направления развития и дальнейшее движение процесса в совершенно новом плане. Каждая высшая психическая функция является специфическим новообразованием [73, с.56].

Индивидуальное развитие ребенка идет по пути глубокого изменения структуры детского поведения. На каждой новой ступени ребенок не только меняет форму поведения, но и осуществляет его в значительной степени по-новому, привлекая новые средства и замещая одни психические средства другими. Развитие идет, прежде всего, в направлении опосредования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения обусловлено

сменой привлекаемых средств и перестройкой психического процесса [73, с.77].

Психологические особенности культурного типа развития

Любое развитие, по Л.С.Выготскому, есть процесс образования и возникновения нового [29, с.254]. Культурное развитие представляет собой «врастание» ребенка во внешнюю культуру, накопление внутреннего опыта и является развитием другого типа, нежели утробное развитие человеческого плода [14, с.292]. Л.С.Выготский считал, что есть все основания применить к процессу накопления внутреннего опыта понятие развития [14, с.150].

Основным критерием деления индивидуального развития на отдельные возрасты служат новообразования. С этой точки зрения, последовательность возрастных периодов должна определяться чередованием стабильных и критических периодов [29, с.254]. Поскольку личность ребенка изменяется как целое, а законами изменения этого целого определяется движение каждой его части, поэтому на каждой возрастной ступени мы всегда находим соответствующее ей центральное новообразование, являющееся ведущим для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе [29, с.256].

Самым главным и существенным моментом при определении динамики развития возраста на каждой возрастной ступени является понимание отношений между ребенком и социальной средой как подвижных [29, с.258]. Внутреннее строение процесса развития Л.С.Выготский называл структурой возраста [29, с.256]. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой. При переходе от одной ступени развития к другой перестраивается вся структура возраста [29, с.257].

В каждом возрасте ранее сложившаяся структура переходит в новую. Новая структура возникает и складывается в ходе развития возраста. Поэтому под динамикой развития следует понимать совокупность всех тех законов, которыми определяется пе-

риод возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста [29, с.258].

К началу каждого возрастного периода складывается специфическое для данного возраста отношение между ребенком и социальной действительностью. Это отношение называется социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всего развития в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным [29, с.258].

Отношение между ребенком и социальной средой существует как переживание. Переживание соединяет в себе личностный («мое переживание») и средовой (отношение к чему-то) аспекты. Переживание показывает, чем среда в данный момент является для данной личности. Переживание представляет собой своеобразную индивидуальную проекцию социальной ситуации развития. В каком-то смысле, переживание и социальная ситуация развития суть синонимы (социальная ситуация развития – уникальное, специфическое для данного возраста отношение ребенка к окружающей его действительности, прежде всего, социальной. Переживание и есть это отношение) [3].

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие в рамках этого возраста [29, с.259]. Из жизни ребенка в этой социальной ситуации, складывающейся к началу определенного возраста и определяемой характерным отношением между ребенком и средой, возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие, в первую очередь, перестройку сознания ребенка, являются не предпосылкой, а результатом (продуктом) развития возраста. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему со-

зревание новообразований всегда относится не к началу, а концу определенного возраста [29, с.259].

Возникшие новообразования в сознании ребенка приводят к тому, что изменяется сам ребенок. Это не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая динамика развития возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то последующая динамика определяет путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций [29, с.259].

С появлением представления о новообразованиях вводится еще одно условие развития – внутреннее строение личности (строение сознания) (для Л.С.Выготского эти два термина являются синонимами). Таким образом, развитие определяется сложными отношениями внешних и внутренних условий – строения сознания и социальной ситуацией развития. Эти сложные отношения и составляют внутреннюю логику развития, о которой постоянно писал Л.С.Выготский [3].

В культурно-исторической теории принципиальным был вопрос о происхождении сознания. По Л.С.Выготскому, источником развития является среда (социальная среда, социальная ситуация развития, идеальные формы), поэтому критический период – это момент, акт развития, в котором воздействие среды кристаллизуется в виде новообразования, становится особым предметом исследования. Новообразования, характеризующие структурную перестройку сознания, - это не предпосылка, а результат возрастного развития.

Изменения сознания ребенка основаны на свойственной данному возрасту форме его социального бытия. В кризисе совершается диалектический возврат: сформированный тип сознания (новообразование) сам изменяет социальную ситуацию развития – от изменившейся структуры сознания ребенка к пере-

стройке его бытия. Последствия возникновения новой структуры сознания огромны. Это означает новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Таким образом, в культурно-исторической теории воссоздан дедуктивный путь развития сознания: от новой структуры сознания к новому восприятию действительности. При таком взгляде на процесс развития удается избежать механицизма и одномерности. Не просто среда формирует человека (бытие определяет сознание!), но сложнее: среда провоцирует формирование психических новообразований, а те, в свою очередь, меняют восприятие среды и, фактически, самое среду [3].

Общая схема организации культурного развития ребенка состоит из четырех компонентов. Сначала другие люди действуют по отношению к ребенку. Затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими. Наконец, он начинает действовать на других. В конце начинает действовать по отношению к себе [14, с.225].

Понятие культурного развития («развитие высших психических функций») охватывает две группы явлений, непрерывно связанных, но никогда не сливающихся. Во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития (языком, письмом, счетом, рисованием). Во-вторых, процессы развития высших психических функций (произвольное внимание, логическая память, образование понятий и т.д.) [13, с.24].

Культурное развитие ребенка проходит четыре основных стадии, следующие друг за другом и возникающие одна из другой: инстинкт, условный рефлекс, интеллектуальная реакция и культурное поведение. Взятые в целом, эти стадии описывают культурное развитие любой психической функции [14, с.129]. На натуральной (примитивной) стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков [14, с.161].

Детское развитие менее всего напоминает стереотипный, укрытый от внешних влияний процесс. Здесь в живом приспособлении к внешней среде совершается развитие и изменение ребенка. В этом процессе возникают новые и новые формы, а не просто стереотипно воспроизводятся звенья уже заранее сложившейся цепи [14, с.137].

Каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. Никогда культурный ребенок не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, внедрение новой культурной операции в психику ребенка распадается на ряд стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих одна в другую [14, с.150].

Особенность культурного развития состоит в том, что ребенок приходит к осознанию знака (например, своего жеста) последним. Значение знака и его функции вначале создаются объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Знак (например, указательный жест) раньше начинает указывать реальным движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием [14, с.144]. Фундаментальным выводом из этого является то, что культурное развитие идет не к социализации (как у Ж.Пиаже), а к индивидуализации, к превращению социальных отношений в психические функции [14, с.146]. Если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным [73, с.90].

По А.Н.Леонтьеву, онтогенез психики детерминирован ее филогенезом, в результате чего, чтобы реализовать достижения филогенетического развития в своем онтогенетическом развитии, человек должен ими овладеть. Только в результате этого процесса индивид способен выразить в себе истинно человеческую природу. Т.е. те свойства и способности, которые представляют собой продукт общественно-исторического развития человека [13, с.114] [68, с.188].

.Это означает, что ситуация развития человека обнаруживает свои особенности уже на самых первых этапах. Главная из

них – это опосредствованный культурой характер связей ребенка с окружающим миром [98, с.215] [68, с.206]. С этой точки зрения, психика как инфраструктура не существует вне социальной суперструктуры. А процесс развития есть движение «сверху – вниз» [100, с.150].

Онтогенетическое развитие «сверху – вниз» осуществляется за счет и в результате интериоризации. Т.е. за счет преобразования действий внешних (предметных) в действия внутренние (психические). Необходимость интериоризации заключается в том, что центральным содержанием развития ребенка является присвоение им достижений исторического развития человечества, которое, с точки зрения А.Н.Леонтьева, иным способом, кроме как только интериоризацией, достигнуто быть не может [13, с.128].

Интериоризация занимает особое место в онтогенетическом развитии. Интериоризация действий – постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные, есть процесс, который необходимо совершается в онтогенетическом развитии человека [3].

Индивид рождается наделенным потребностями. Но потребность как внутренняя сила может реализоваться только в деятельности. Первоначально потребность выступает лишь как условие, как предпосылка деятельности. Но как только субъект начинает действовать, тотчас происходит ее трансформация, и потребность перестает быть тем, чем она была виртуально, «в себе». Чем дальше идет развитие деятельности, тем более эта ее предпосылка превращается в ее результат [98, с.205].

Интериоризация действий, т.е. преобразование внешних (предметных) действий в действия внутренние (психические) и есть, собственно говоря, процесс развития, содержанием которого является присвоение ребенком достижений исторического развития человечества [13, с.128].

Внутренняя схема развития основана на упреждающем развитии предметного содержания деятельности, которое детерминирует идущее вслед за ним развитие психического отражения, которое, в свою очередь, регулирует деятельность в предметной среде [98, с.143] [93, с.85].

По А.Н.Леонтьеву, когда решаются вопросы развития или формирования деятельности, достаточно оставаться в рамках определения возраста через ведущую деятельность. Но если встает вопрос об источниках смены ведущей деятельности, то возникает необходимость расширить рамки описания возраста через ведущую деятельность и перейти к более общему контексту. Тогда требуется рассматривать общение ребенка с окружающим миром, систему отношений, место ребенка в системе общественных отношений, отношение ребенка к своему месту в системе общественных отношений и пр. [3].

Становление новой деятельности связано с механизмом возникновения новых мотивов, со «сдвигом мотива на цель»: действия, все более обогащаясь, перерастают круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. В результате происходит превращение цели в новый мотив, порождающий новую деятельность [3].

В русле теории деятельности анализ критических возрастов затруднен в связи с тем, что в фокусе внимания исследователей почти всегда были механизмы становления ведущей деятельности, определяющие развитие в стабильные периоды. Механизм же смены деятельностей оставался на периферии исследовательских интересов [3].

В работах А.Н.Леонтьева стадия развития личности (психического развития) определяется двумя моментами: местом ребенка в системе общественных отношений и ведущим типом деятельности. Сравнив определения возраста, мы увидим, что в первом случае возраст определяется отношением между социальной ситуацией развития и новообразованием (структурой сознания), а во втором – отношением между местом ребенка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью. Тем самым, если в культурно-исторической теории Л.С.Выготского речь идет о соотношении внутреннего и внешнего факторов, то в теории деятельности А.Н.Леонтьева речь идет о соотношении двух внешних факторов, поскольку ни место в системе общественных отношений, ни деятельность не являются собственно интрапсихической формой, собственно субъектной характеристикой [3].

Согласно Д.Б.Эльконину, психическое развитие ребенка осуществляется в процессе закономерной смены типов ведущей деятельности, когда каждому такому типу соответствуют свои психические новообразования [12, с.11]. В качестве условий психического развития выступают рост и созревание организма. В качестве источников психического развития выступает социальная среда (идеальные формы), т.е. то, к чему развитие должно придти в конце. В качестве формы психического развития выступает присвоение (усвоение). В качестве движущих сил развития выступает противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия [12, с.10].

Это противоречие выражается в том, что к каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек-человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек-предмет. Периоды, когда это расхождение принимает наибольшую величину, называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой. Это и есть общий закон детского развития, Д.Б.Эльконин назвал его законом периодичности [12, с.59].

Для П.Я.Гальперина характерна наибольшая последовательность в утверждении культурно-исторических идей. Именно его точка зрения в наиболее полной мере выражает существо культурно-исторических идей в психологии. В отличие от Л.С.Выготского и А.Н..Леонтьева, он категорически исключал любую возможность биологической (физиологической) составляющей в человеческой психике. Он считал, что вся человеческая психика присваивается как культурно-исторический продукт и что вся человеческая психика есть внешний феномен. В связи с этим, он неоднократно подвергал критике любые попытки поиска психических механизмов в физиологии (в том числе, и А.Н.Леонтьевым) [81, с.160].

Давыдов В.В. считал, что главным процессом, характеризующим психическое развитие ребенка, является процесс присвоения им достижений предшествующих поколений [110, с.4].

По его мнению, основой психического развития является смена типа деятельности, которая детерминирует процесс становления новых психических образований [111, с.58].

Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является смена ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности [111, с.58].

Характерной особенностью позиции В.В.Давыдова является его положение о том, что в процессе психического развития ребенка специфическим образом воспроизводится естественноисторическая логика восхождения от абстрактного к конкретному [88, с.126].

Как и все представители культурно-исторической психологии, В.В.Давыдов считал, что развитие как саморазвитие присуще лишь обществу, которое формирует индивидуальную психику. Поэтому индивидуальная психика изменяется основе других механизмов, а не на основании механизмов саморазвития. По мнению В.В.Давыдова, отдельный человек не является такой самодостаточной системой. На самом деле, он лишь элемент подлинно целостной системы, которую представляет собой общество. Только обществу присуще развитие как саморазвитие. Человеку, взятому самому по себе, саморазвитие несвойственно [112] [113, с.42].

Функциональная («горизонтальная») природа культурного развития

Л.С.Выготский считал, что природа высшей психической функции может быть раскрыта только в результате специального генетического анализа. Предметом такого анализа должны стать процессы (а не вещи) и причинные связи и отношения (а не отдельные внешние признаки) [14, с.100]. Концепция Л.С.Выготского основывается на гипотезе о том, что в каждом возрастном периоде развития сознание представляет собой особую структуру психических процессов. Исходя из того, что один из этих процессов в течение соответствующего возраста является ведущим, предметом генетического анализа для него стал

возрастной период развития соответствующего психического процесса (например, мышления) [12, с.21].

В качестве критерия выделения возрастных периодов выступает специфическое новообразование, представляющее собой такие психические и социальные изменения, которые впервые возникают в данном возрастном периоде и которые определяют весь ход развития в данный возрастной период [29, с.248]. В каждом возрастном периоде развитие детерминировано отношением между ребенком и социальной действительностью. Это отношение складывается к началу каждого возрастного периода и представляет собой социальную ситуацию развития для данного возрастного периода [29, с.258]. Поэтому усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития в пределах определенного возраста [14, с.150].

Каждый возраст, каждый возрастной период имеет свою структуру, представляющую собой внутреннее строение процесса развития [29, с.256]. Движущие силы, ответственные за смену социальных ситуаций развития, обеспечивают развитие ребенка в течение всего возрастного периода и, в конце концов, приводят к разрушению прежней социальной ситуации развития. Это ведет к окончанию данной эпохи развития и переходу к следующей возрастной эпохе [29, с.260].

Анализ текстов самого Л.С.Выготского и его последователей свидетельствует о том, что предметом исследования в культурно-исторической психологии стал только один из двух основных типов развития. Такое развитие понимается как изменение психики в пределах каждого конкретного возраста и представляет собой функциональное развитие («горизонтальный» тип развития). «Вертикальный» тип развития, понимаемый как переход от одного возраста к другому и психические механизмы этого перехода в культурно-исторической психологии специально не рассматривались.

Подражание как механизм функционального развития

Считая, что культурное развитие имеет двойную детерминацию, Л.С.Выготский сделал вывод о том, что усвоение всякой новой формы культурного опыта зависит от предыстории процесса развития. Он полагал, что субъектом усвоения культурно-

го опыта является организм, который ассимилирует этот опыт в зависимости от того, на какой ступени психического развития он сам находится. Это значит, что усвоение всякой новой культурной формы является результатом предыстории процесса развития, выражающейся в его актуальном уровне развития [14, с.149].

По Л.С.Выготскому, процессы усвоения обеспечиваются механизмом подражания, который имеет особое значение для культурного развития [14, с.131]. Подражание является одним из основных путей культурного развития ребенка [14, с.131]. Подражание представляет собой основной механизм развития его личности [14, с.143].

Основными путями возникновения и развития у ребенка культурных форм поведения являются подражание в условиях сотрудничества, в условиях общения со взрослым [2].

В отличие от Ж.Пиаже, Л.С.Выготский не считал подражание формой только знаково-символической деятельности, а рассматривал его как механизм, через который усваивается любой социальный опыт человечества [79, с.68]. Подражание – это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение в огромной степени строится на подражании. Именно поэтому зона ближайшего развития, определяющая область возможных изменений ребенка, выражает единство обучения и развития [83, с.250].

Подражание, которое имело рациональную форму в культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, в деятельностной концепции А.Н.Леонтьева приобрело непосредственно-чувственную форму и стало соотносится с уподоблением культурной форме предмета. А.Н.Леонтьевым уподобление было понято как воссоздание в деятельности свойств (отношений) ее предмета. Именно в таком воссоздании, адекватном предмету, первоначально строится его чувственный образ, а затем и понятие предмета. В деятельностной концепции развития воссоздание предмета за счет уподобления стало рассматриваться в качестве деятельностного механизма присвоения [82, с.30]. В дальнейшем представление о предметности и уподоблении как меха-

низме присвоения привело А.Н.Леонтьева к соответствующему пониманию значения и идеальной формы [82, с.31].

Подражание проявляется в следовании какому-либо примеру, образцу посредством его воспроизведения. Особое значение подражание имеет в процессе индивидуального развития человека [97, с.150]. Важнейшая роль общения в психическом развитии детей состоит в том, что в условиях общения ребенок получает возможность наблюдать деятельность взрослого, где обнаруживает образцы для подражания [114, с.28] [115, с.106].

Л.С.Выготский считал, что ребенок при подражании другим действиям может выходить далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных действиях [91, с.263]. В связи с этим, можно говорить о сосуществовании двух логик в процессе становления предметных действий: логики выполнения действия «по значению» (выполнение общей схемы употребления предмета, которая складывается как подражание показанному взрослым способу действия) и логики операционального освоения образца действия. Первую можно назвать логикой обнаружения способа действия как особой реальности значения, а второе – логикой его осуществления [82, с.73].

Сущность человеческого подражания заключается в способности подражать «по представляемому образцу». Существенная особенность подражания по представляемому образцу состоит в том, что в качестве подкрепления выступает не какой-либо раздражитель, а сам факт совпадения воссоздающего действия с воссоздаваемым представлением заданного образца. Благодаря этому, подражание приобретает новую функцию, которая состоит в том, что у ребенка, в отличие от животного, подражание способно переходить за рамки и создавать новые возможности, формировать совершенно новые типы действий [13, с.126]. Предыстория возрастного развития детерминирует процесс функциионального развития.

Априорное знание как условие возможности подражания

Считается, что воспитание влияет на психическое развитие ребенка только при выполнении двух условий. 1. Воспитатель должен знать место ребенка в системе его отношений с взрослыми и другими детьми и 2. Воспитатель должен знать уровень

сформированности деятельности присвоения ребенка [16, с.147]. Эти два фактора необходимо знать потому, что ребенок не может самостоятельно воспринять и усвоить то, по отношению к чему у него еще нет необходимых схем действия. Психическое развитие как раз и идет по линии формирования этих схем [72, с.153].

Эти схемы возникают за счет подражания. Причем, все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может научиться под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, Л.С.Выготский относил к области подражания [91, с.263]. С помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а закономерно изменяются, в соответствии с процессом его умственного развития. Каждому уровню развития ребенка соответствует определенные возможности интеллектуального подражания [91, с.263].

При этом, подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей [83, с.248]. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка можно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Возможность обучения определяется зоной его ближайшего развития [83, с.250].

Подражание – сложный процесс, требующий предварительного понимания [14, с.132]. Более того, подражание возможно только в той мере и тех формах, в каких оно сопровождается пониманием [14, с.133]. Сам процесс подражания предполагает известное понимание значения действия другого [14, с.132]. Человек не может просто подражать, если он недостаточно понимает какой-нибудь процесс или ход мыслей [14, с.132].

В реальной педагогической практике этот феномен проявляется в том, что учителя предполагают, что дети уже заранее понимают, чему их пытаются научить, и это является предварительным условием для возникновения понимания [68, с.210].

Подражание, которое в культурно-исторической концепции рассматривается в качестве основного механизма целостного процесса развития, на самом деле, является механизмом только лишь функционального развития. В качестве механизма возрастного развития культурно-историческая теория рассматривает непсихический механизм созревания.

Обучение как присвоение социального опыта

Согласно основным положениям культурно-исторического подхода, человек никогда не начинает мыслить непосредственно «из факта», «с чистого листа». Без исходной идеи в голове вообще не увидишь факта (И.П.Павлов) [116, с.141]. Человек всегда приступает к анализу эмпирических фактов не с «пустым» сознанием, а с точки зрения тех или иных понятий [116, с.140].

Вообще, культурно-исторический человек действует и производит вещи согласно тем понятиям, которые как нормы уже имеются в обществе заранее. Эти понятия сам человек не создает, а заимствует, присваивает из социальной действительности [70, с.272].

С точки зрения культурно-исторического подхода, специфика человеческого онтогенеза заключается в том, что главную роль в нем играет присвоение общественного опыта (чувственного и рационального), накопленного предшествующими поколениями [75, с.92].

Процесс присвоения научного знания школьниками – это обучение [70, с.368]. В учебной деятельности учащийся под руководством учителя присваивает научное знание, но, исходя из его объективной природы, самое научное знание не зависит от действий учащегося [12, с.145]. Обучение, представляющее собой главный фактор возникновения научных понятий у учащегося, непосредственно связано с их усвоением и заучиванием [83, с.205].

Научное знание как исторически сформировавшееся содержание человеческого опыта обобщено и закреплено в словесной форме. Поэтому обучение, понимаемое как сознательное отражение, предполагает передачу и присвоение научных понятий в виде словесных значений. Формирование значений у ребенка составляет необходимую предпосылку обучения [13, с.127]. Но

всякое научное понятие имеет две стороны: объективную (значение), и субъективную (смысл). Поэтому передача понятия учащемуся (содержание процесса обучения) со своей психологической стороны выступает как единство двух взаимосвязанных процессов: передачи значений и передачи смыслов [117, с.21].

Специфика культурно-исторической концепции обучения состоит в том, что знакомству с частными (конкретными) знаниями предшествует освоение знаний общего (абстрактного) характера. Частные (конкретные) знания должны быть выведены самим учащимся из абстрактного как из своей единой основы [16, с.167].

Поэтому начинать обучение надо не со знакомства учащегося с эмпирическими фактами, а с освоения такого генетически исходного (абстрактного) понятия, которое бы потенциально содержало всю систему возможных конкретных понятий, описывающих изучаемый предмет [118, с.67]

Обучение как всеобщая форма развития

Специфика культурно-исторического процесса обучения состоит в том, что в момент усвоения процесс индивидуального развития не заканчивается, а только начинается [83, с.294]. Процесс присвоения начинает процесс развития и является той формой, в условиях которой происходит психическое развитие человека как социального существа [13, с.193] [106, с.77] [114, с.17]. Психическое развитие человека осуществляется через присвоение всего предшествующего социального опыта (культуры), содержанием которой являются знаково-символические системы [79, с.6] [119, с.137] [111, с.55].

Поскольку обучение детерминирует процессы развития, то обучение (воспитание) являться ведущими в процессе развития, всегда идет впереди развития [83, с.243] [84, с.17].

Исходя из ведущей роли обучения, «развитие из обучения» является основным фактом педагогической деятельности [12, с.9]. Многие отечественные психологи и педагоги, вслед за Л.С.Выготским, до сих пор разделяют точку зрения Л.С.Выготского на ведущую роль обучения в развитии психики [72, с.10].

Обучение – это внутренне необходимая и всеобщая форма организации процесса развития у ребенка исторических особенностей человека [111, с.46] [120, с.31]. Результатом учебной деятельности, в ходе которой происходит присвоение научных понятий, является, прежде всего, изменение самого ученика, его развитие [121, с.45]. Обучение (воспитание) представляет собой всеобщую форму, в условиях которой осуществляется культурное развитие учащихся.

Совместная форма обучения как исходная форма индивидуального развития

Развитие учащегося осуществляется в условиях особой деятельности присвоения общественно заданных способностей. Эта деятельность с самого начала осуществляется в условиях общения ребенка со взрослыми. Если предметом деятельности присвоения становится способность как обобщенная деятельность, то возникает собственно воспитание как всеобщая форма развития [16, с.150].

Содержанием психического развития являются качественные изменения, происходящие в структуре воспроизводящей деятельности (например, при переходе от одного ее типа к другому), и в структуре присваиваемых способностей (например, при одном типе деятельности ребенок присваивает способность к воображению, а при другом – способность к теоретическому мышлению). Особенностью присвоения способностей является то, что оно осуществляется ребенком только в общении со взрослыми и в совместной деятельности с другими детьми [111, с.47].

Совершить акт развития, сделать что-то новое ребенок сможет самостоятельно сделать только после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция (новая способность) появляется в качестве «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, способом организации которой и есть обучение [120, с.31]. Общение является обязательным условием процесса присвоения учащимися достижений общественно-исторического развития человечества, которое исходно осуществляется в форме совместной деятельности или в форме речевого общения [106, с.196].

Развитие психики человека происходит путем присвоения исторически сложившихся образцов социальных форм деятельности. Такое развитие осуществляется как переход от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения. Этот переход есть процесс интериоризации, т.е. преобразования интерпсихического в интрапсихическое [16, с.150]. В процессе присвоения, воспроизводства культурных способов деятельности, ребенок в общении с людьми присваивает богатства родовой человеческой культуры и в процессе такого присвоения развивается как человек [12, с.8].

В процессе развития ребенка кардинально меняется роль коллектива. Она состоит в том, что любые высшие функции сначала проявляются в коллективной жизни детей и только затем приводят к развитию в поведении самого ребенка [14, с.141]. Фундаментальная роль непосредственно-эмоционального общения со взрослым заключается в присвоении ребенком самой потребности человеческого общения [12, с.9]. Присвоение возможно только в форме общения, поскольку только взрослый является носителем культурных образов предметных знаний, социальных отношений и деятельности.

Согласно культурно-исторической теории Л.С.Выготского, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [120, с.37].

Присвоение ценностей материальной и духовной культуры осуществляется в ходе собственной деятельности ребенка, воспроизводящей деятельности и способности ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами возникали и развивались [120, с.37]. Этот процесс имеет своим результатом воспроизведение человеком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения как своих собственных [110, с.4].

В процессе воспитания и обучения каждый человек присваивает себе (превращает в формы собственной индивидуаль-

ной деятельности) те средства и способы мышления, которые в свое время были созданы социальным способом, обществом [70, с.333]. Та или иная ориентировка в конкретных ситуациях изначально человеку не дана. Сперва должны сформироваться соответствующие предметные действия, затем они преобразуются в мысль, - и лишь тогда становится возможным «примеривание». А эти переходы осуществляются путем обучения [70, с.337].

Воспитание и обучение направлено на формирование у детей определенных целостных видов деятельности и соответствующих им способностей [111, с.49]. Присвоение индивидом исторически сложившихся способов родовой человеческой деятельности – основа его поэтапного психического развития [12, с.8].

У ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая «воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на ее основе он присваивает (воспроизводит) различные конкретные способности. Эти два процесса составляют всеобщую форму психического развития ребенка [111, с.47].

Воспитание всегда есть и научение определенным способам, нормам и правилам. Воспитание не сводится к процессам научения, но и невозможно без этих процессов, составляющих один из важнейших механизмов развития человека. Понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением. В сфере воспитания научение нормам и правилам, руководство их усвоением и применением в жизни зависит от характера подкрепления действий и мотивации поведения [85, с.30].

Воспитание как присвоение культурных форм деятельности

Социальная природа человека предполагает, что в любом обществе каждый его член с рождения присваивает определенные образцы способностей и соответствующие нормы социальной деятельности [90, с.43].

Присвоение индивидом общественно выработанных способностей – это особая деятельность, объективной задачей кото-

рой является воспроизведение в индивидуальных способностях исторически сложившихся способностей человеческого рода [16, с.146].

Человеческие способности не просто даны человеку в предметах материальной и духовной культуры, они лишь заданы в них. Присвоение представляет собой практическую деятельность самого человека по отношению к предметам человеческой культуры. Эта деятельность должна быть адекватной этим предметам культуры. Но такая адекватная деятельность не формируется в отношении к самим этим предметам. Ребенок не стоит перед окружающим его социальным миром один на один. Чтобы присвоить эти достижения, чтобы сделать их своими индивидуальными способностями, человек должен практически отнестись к этим предметам через других людей, в общении с ними. Только в общении человек может научиться адекватной деятельности. По своей социальной функции такой процесс является воспитанием [106, с.422].

Присвоение адекватных способов деятельности с социально-функционирующим предметом возможно лишь при условии включения ребенка в живую коммуникативную связь с другими людьми, взрослыми, которые обучают его человеческим методам использования человеком созданных вещей и этим самым формируют у него культурные установки и нормы, включая эталоны познавательной и иной деятельности [71, с.40]. Поэтому воспитание личности не может быть сведено к обучению, только к присвоению научных знаний. Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, следовательно, развитие деятельности ребенка за счет обогащения его действий, перерастаюших исходный круг реализуемых ими деятельностей [98, с.217].

Развитие происходит в процессе обучения. Поэтому для общения учителя с учениками и учеников с учителем сначала необходимо овладеть особой системой средств и способов организации учебной деятельности (системой знаков), что позволит, в первую очередь, адекватно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения [121, с.26].

Поскольку по своей природе культурная форма деятельности оказывается результатом «вращивания» психологического орудия (знака), первый этап обучения (начало «вращивания») представляет собой реальное общение ребенка и взрослого, в условиях которого взрослый передает «стимулы-средства» ребенку [82, с.18]. Особое значение для передачи деятельности имеет самый сложный и самый важный начальный этап формирования деятельности, когда совместная деятельность (общение) представляет собой действие взрослого телом ребенка. Такое действие только тогда имеет смысл, когда оно передано ребенку в виде возможностей и границ его собственного действия. Ориентировка действия другого человека как условие присвоения строится в форме передачи взрослым своего действия ребенку [82, с.111].

Особая специфика формирования деятельности имеется в начальной школе. Ребенок, пришедший в школу, не обладает еще учебной деятельностью. Все делает учитель: ставит учебную задачу, дает ее полный операционно-предметный состав, предлагает образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, контролирует процесс выполнения каждого действия и операции и оценивает выполнение учебной задачи каждым учеником. Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Учителю необходимо сам операционно-предметный состав разрабатывать совместно с учениками. В этом случае образцы действий предстают перед учащимися не как заданные извне, а как необходимые и общеобязательные [121, с.53].

Дальнейшее формирование учебной деятельности представляет собой процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Правда, вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения пока еще не решен [122, с.22]. В любом случае, формирование учебной дея-

тельности, прежде всего, предполагает отработку у учащихся каждого из компонентов учебной деятельности [123, с.22].

Исходя из общей логики культурного развития, в системе развивающего обучения на первый план выступают, во-первых, ситуация, знакомящая ребенка с самой проблемой перехода к новому действию, демонстрирующая его преимущества по сравнению с ранее усвоенным действием, во-вторых, ситуация показа образца целостного действия [110, с.49].

В дальнейшем, любой способ действия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возможности проводимых материально. Т.е. таким образом, что за правильностью их выполнения можно непосредственно наблюдать. При этом необходима педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них [121, с.51].

На всех этапах формирования учебной деятельности производится «отработка» желаемых свойств составляющих действий: разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения и пр. Эта отработка бывает различной степени длительной, в зависимости от характера прошлого опыта, его содержания, объема и качества [124, с.7].

Формирование учебной деятельности понимается как формирование ребенка как ее субъекта, как его самоизменение. Такое формирование совпадает с изменением ребенком внешних по отношению к нему обстоятельств. Реальный процесс изменения обстоятельств и есть процесс формирования человека как изменение человеческой деятельности, как его самоизменение. Все это позволяет говорить о воспитании как всеобщей форме развития личности [16, с.24].

Обучение (воспитание) как способ создания зоны ближайшего развития

Внутреннюю связь обучения и развития выражена в понятии «зона ближайшего развития». Гипотеза Л.С.Выготского предполагает переход одного в другое [12, с.39] [120, с.31]. Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют

собой два процесса, находящиеся в сложных отношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии [83, с.252].

Процессы обучения пробуждают в ребенке процессы внутреннего развития (созревания), пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают их в ход, дают начало этим процессам. Обучение создает зону ближайшего развития [125, с.132-135].

По мнению Л.С.Выготского, обучение опирается не на созревшие, а на созревающие процессы. Вся область созревающих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка. Оптимальные сроки обучения устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития [91, с.266]. Если научные понятия задают еще не пройденный ребенком участок развития, если усвоение научного понятия забегает вперед (протекает в такой зоне, где у ребенка не созрели еще соответствующие возможности), тогда обучение научным понятиям может сыграть огромную и решающую роль в умственном развитии ребенка [83, с.264].

Идея зоны ближайшего развития заключается в единстве натуральной и культурной стадии развития [83, с.267].

Под обучением в культурно-исторической концепции понимается процесс присвоения учащимся культурного предметного опыта, начинающийся с присвоения предельно абстрактного понятия. Под воспитанием в культурно-исторической концепции понимается процесс присвоения учащимися культурного деятельностного опыта, начинающегося с присвоения действий и составления из них структуры познавательной деятельности.

Присвоение, осуществляемое в обучении (воспитании) за счет интериоризации, представляет собой преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития, составляющего суть и ход психических изменений развития ребенка [2].

Знаковое опосредование как механизм взаимодействия идеальной и реальной форм

С точки зрения культурно-исторического подхода, «внутреннее» человека как целого, как способ его существования обнаруживается в опосредовании. Суть опосредования как происхождения целого в переходах между настоящим, прошлым и будущим [111, с.109].

Временное поле, создаваемое для действия с помощью знака, простирается не только назад, но и вперед. Предвосхищение последующих моментов операции в символической форме позволяет включить в наличную операцию специальные стимулы, задача которых сводится к тому, чтобы представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их включение в организации поведения в настоящий момент. Включение символических функций в деятельность ведет не просто к удлинению операции во времени, а создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего. Актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего, создают совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерений и спланированного заранее целевого действия [73, с.49].

С этой точки зрения, орудийная и символическая деятельности представляют собой различные способы существования человека. Поскольку природа орудия и знака различны, постольку эти деятельности опосредования различаются как «внешняя» (имеющая предметом объект) и «внутренняя» (имеющая предметом собственное поведение) [14, с.90].

Психика, понимаемая как «внутренняя» деятельность опосредования поведения, черпает свои орудия (знаки) из культуры, рассматриваемой как система артефактов, представляющей собой надындивидуальную действительность [68, с.167].

Знак – это естественный объект, воплощающий в себе социальную цель и социальную функцию и, благодаря этому, приобретающий значение. Это значение есть его идеальная форма [68, с.141].

По Л.С.Выготскому, идеальная форма существует как культура, действует (детерминирует поведение) как элемент культуры (как знак). Посредством этого знака реконструируются и объективируются натуральные, как бы независимо от действующего человека сложившиеся формы поведения. Человек овладевает своим поведением, порождая его культурные формы [82, с.15].

В школе Л.С.Выготского значение понималось как обобщенное отражение реалии, возникающее из действия с этой реалией [82, с.41].

По А.Н.Леонтьеву, за значениями лежит система операций (действий). С этой точки зрения, значение представляет собой способ осуществления операций (действий). Поэтому исследование Л.С.Выготским значений как действительности понятий представляет собой, фактически, исследование операций (действий) [100, с.146].

Овладеть значением культурного предмета (знака) – это овладеть способом возможного действия с культурным предметом (А.Н.Леонтьев). В широком смысле слова, значение можно понимать как идеальную форму существования предметного мира, общественно выраженное отношение к нему [126, с.173].

Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, приобретаемых ребенком. Источником культурного развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм [91, с.265]. По Л.С.Выготскому, в детском развитии идеальная форма уже существует и взаимодействует с реальной формой. Это положение разделяли все представители школы Л.С.Выготского [82, с.13].

Превращение натуральных форм поведения в культурные не происходит естественным, эволюционным путем в результате органического созревания. Становление собственно человеческих форм поведения возможно только лишь в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретных общественно-исторических условиях его жизни [2].

Согласно культурно-исторической теории развития, его высшие и конечные формы заданы объективно в идеальной

форме как социальные образцы. С этой точки зрения, процесс психического развития происходит «сверху», путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса. Это предполагает необходимость отношения ребенка и общества, а, следовательно, и особого процесса – присвоения. В ходе присвоения ребенок овладевает содержанием идеальной формы. Присвоение идеальной формы является всеобщей формой психического развития [12, с.29].

Л.С.Выготский и все его последователи молчаливо допускали, что идеальная форма (объективное значение) существует в виде образов совершенных («правильных») способов (образцов) поведения человека. Всякое осуществление этих способов в реальных («материальных») условиях и действиях – это уже не идеальное [82, с.35].

В процессе присвоения (развития), объективные значения приобретают личностный смысл, что дает возможность осуществлять процесс их присвоения [93, с.145]. В личностных смыслах находит свое отражение система объективных связей мира, представленная в объективных значениях (Шмелев) [126, с.178].

А.Н.Леонтьевым было показано, что действительностью значений являются чувственные образы, которые представляют собой всеобщую форму психического отражения, порождаемого предметной деятельностью человека. Но у человека чувственные образы приобретают значения, которые становятся важнейшими «образующими» человеческого сознания [98, с.175].

По Л.С.Выготскому, культурное развитие осуществляется как взаимодействие реальной и идеальной форм в результате знакового опосредования [82, с.13]. Тем самым, осуществление культурного развития есть приобщение идеальной жизни наличному бытию. Опосредование является всеобщим способом (механизмом) культурного развития [82, с.102].

Основным положением культурно-исторической психологии является положение о том, что подлинной сферой психической жизни является не особый автономный внутренний мир, а предметное действие. При этом, «внутренняя» форма предметного действия (психическая деятельность) является аппаратом его «внешней» формы. Эта точка зрения противоположна дру-

гой, в которой утверждается автономная природа «внутреннего» (психического) мира по отношению к «внешнему», предметному миру. Она изначально исходит из раздельности «внешнего» и «внутреннего» миров и выражается в соединяющем их принципе «единства сознания и действия» (С.Л.Рубинштейн) [81, с.165].

В культурно-исторической психологии действие (деятельность) понимается как предметное действие (предметная деятельность), основной и исходной формой которого является его непосредственно-чувственная, «внешняя» практическая форма. Его «внутренняя» форма (психическая деятельность) представляет собой производную от «внешней» формы действия, порождаемой деятельностью психического отражения [98, с.244].

Основная идея учения Л.С.Выготского состоит в том, что «внутренняя» (психическая) форма действия строится по образцу его «внешней» практической формы [90, с.25]. Это значит, что «внутренняя» (психическая) форма предметного действия опосредована его «внешней» формой. Опосредованность человеческой психики является главным методологическим положением культурно-исторической психологии. В данном случае, опосредованность психики как «внутренней» формы предметного действия его «внешней» формой означает «внешнюю» природу человеческой психики. Это значит, что внутри (в человеческом организме, в человеческом мозге) имеют место только физиологические процессы. Никакой психической деятельности в смысле высших психических функций там нет и быть не может. Высшая психическая деятельность (в отличие от психики как рефлекторной деятельности мозга) по своей природе есть «внешняя» деятельность [81, с.163].

«Внешняя» (практическая) и «внутренняя» (психическая) формы предметного действия не противостоят друг другу. Они представляют органическое единство: одна – как принадлежащая миру протяжения, другая – как принадлежащая миру психики [100, с.138]. «Внешняя» и «внутренняя» формы предметного действия имеют одинаковое строение, общую структуру. Общность их строения представляет собой один из важнейших законов культурно-исторической психологии [98, с.152].

Общность «внешней» и «внутренней» структур предметного действия означает, что психическая деятельность и строится по образцам «внешней» формы предметной деятельности, и является ее особой разновидностью. Она включена во «внешнюю» форму предметного действия, является фактором, управляющим и организующим его «внешнюю» форму. Психическая деятельность заимствует у «внешней» формы предметного действия свои возможности (в частности, возможности орудийного опосредования), зависит и по функции, и по развитию от места в структуре этой «внешней» формы предметного действия [89, с.27].

В культурно-исторической психологии принято считать, что генетически исходной и основной формой предметного действия (предметной деятельности) является ее «внешняя», чувственно-практическая форма [98, с.145]. Это означает, что действительное значение принципа предметности состоит в том, что сознание (психика в целом) не имеет своего собственного строения, своей внутренней целостности, своей логики развития помимо строения, целостности и логики развития «внешней» формы предметного действия (предметной деятельности), «внутренней» формой которого психика (сознание) является [81, с.29].

Знаковое опосредование как механизм детерминации деятельности отражения

С точки зрения культурно-исторической психологии, реальное основание личности человека лежит не в заложенных в нем генетических программах, не в глубинах его природных задатков и влечений и даже не в приобретенных им знаниях, умениях и навыках, а в той системе познавательной деятельности, которая реализуются с использованием этих знаний и умений [98, с.202]. В условиях обучения любое данное извне понятие (объективная идеальная форма предмета) формируется как «внутреннее» понятие в той мере, в какой оно становится результатом собственной познавательной деятельности учащихся [76, с.35]. В той степени, в которой оно детерминирует самостоятельную познавательную деятельность учащегося.

В условиях воспитания, в процессе присвоения объективной идеальной формы общечеловеческой деятельности ребенок сам

должен осуществить познавательную деятельность, ей адекватную, но не тождественную [98, с.4]. Это становится возможным только тогда, когда культурная идеальная форма выступает в качестве детерминанты познавательной деятельности ребенка. Присвоить культурные образцы социальной деятельности, овладеть ими, быть способным к их осуществлению и творческому преобразованию, другими словами, стать субъектом познавательной деятельности – значит отнестись к культурным образцам (идеальной форме) как к детерминантам своей познавательной деятельности [97, с.250].

С этой точки зрения, субъектность как «внутреннее» качество человека, которое не может быть обнаружено в результате наблюдения за его «внешним» поведением, которое представляет собой его сущность, способ его существования (Л.С.Выготский) есть познавательная деятельность, в качестве детерминанты которой выступает знак и его значение [82, с.15].

Субъектность имеет место только тогда, когда для самого человека переход от натуральной к культурной форме его поведения объективирован, дан как предмет его познавательной деятельности. Средством такой объективации является знак, который выступает в качестве детерминанты его познавательной деятельности и благодаря которому человек становится способным вынести свое поведение вне себя и зафиксировать вовне как предмет присвоения и преобразования [82, с.16].

Порождающий свое поведение в результате присвоения идеальной формы человек является его субъектом [82, с.15].

Включение знака (идеальной формы) в результате детерминации его значением познавательной деятельности и присвоения ее в исходную структуру действия изменяет эту структуру и создает совершенно новую психологическую структуру, способствуя появлению функций формирования намерений и планируемого целевого действия [73, с.49].

В генетическом плане операция употребления знака находится в самом начале развития каждой высшей психической функции и сначала носит характер внешней деятельности. В начале развития знак представляет собой внешний вспомогательный стимул, внешнее средство самодетерминации, в результате

осуществления познавательной деятельности превращающееся во внутреннее средство [73, с.16].

Знак как социальное средство детерминации является «следом» прошлого реального действия одного человека в отношении другого (помощи, контроля и т.п.). Это подразумеваемое в знаке действие (способ действия) является внутренним содержанием его значения. В этом смысле знак есть средство, указывающее на то, каким образом (каким способом) было осуществлено прошлое реальное действие [82, с.22].

Детерминация познавательной деятельности культурным предметом (знаком) возможна только в том случае, когда этот предмет имеет смысл для присваивающего его человека. Только предмет, имеющий для меня смысл, является предметом, выступающим в качестве предмета познавательной деятельности (А.Н.Леонтьев) [126, с.173].

В знаковом опосредовании натуральные формы поведения становятся предметом изменения в результате детерминации познавательной деятельности идеальной формой (значением) знака. В результате опосредования, внутренним механизмом которого является познавательная деятельность, натуральные функции преодолеваются в качестве естественных. В результате они становятся искусственными, т.е. осознанными и произвольными. Это значит, что человек овладевает своим поведением, контролирует свое поведение. Знак является психологическим орудием, предметом воздействия на структуру повеления или психический процесс в той степени, в какой он становится детерминантой познавательной (опосредующей) деятельности. Знак является средством психологического воздействия на поведение в той степени, в какой он запускает познавательную деятельность как механизм опосредования. В этом случае он становится «внутренним» средством овладения своим поведением [2].

Знаковое опосредование как механизм детерминации культурного развития

Сущность культурного развития состоит в столкновении развитых (культурных) форм поведения, с которыми встречается ребенок в социальной среде, с неразвитыми (натуральными) формами, которые характеризуют его собственного поведение

[14, с.137]. Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, приобретаемых ребенком, источником его культурного развития, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм [91, с.265].

Согласно культурно-исторической теории, высшие (конечные) формы развития не даны изначально, а только заданы. Они существуют объективно в идеальной форме как общественные образцы. Процесс психического развития происходит как бы «сверху», путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса [12, с.29]. В культуре уже содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его индивидуального развития. Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами ребенок никогда не разовьет в себе специфически человеческие качества [2].

Своеобразие культурного развития состоит в том, что в самый первый момент, когда складывается начальная форма развития, уже существует его конечная (идеальная) форма. Именно в этом смысле следует понимать положение о том, что среда играет роль не обстановки, а источника детского развития. Взаимодействие (опосредование) реальной и идеальной форм представляет собой внутреннее содержание культурного развития [3, с.211].

С точки зрения культурно-исторической концепции, психическое развитие – это многообразие форм знаково-символического опосредования, «окультуривания натуры» [2].

Особое значение для культурного развития имеют критические периоды (критические возрасты). Специфика развития в критическом возрасте состоит в том, что в начале кризиса ребенок открывает новую идеальную форму и ее отношение к реальной задает новую социальную ситуацию развития [3].

Кризис развития – это не просто период смены социальной ситуации развития или ведущей деятельности. Это особое психологическое пространство, в котором совершается акт развития, в результате того, что изменяется ситуация действия и субъект приобретает новое видение ситуации действия [3]. Анализ

критического возраста проводился Л.С.Выготским на основании положения о том, что структура переходного возраста представляет собой отражение динамики взаимопереходов реальной и идеальной форм. Он предположил, что изменение в переживании ребенком среды, т.е. возникновение нового импульса к развитию, обусловлено происходящим в момент возрастного перехода открытием новой идеальной формы развития. Критические периоды – это предельное обострение имплицитно имеющего место отношения реальной и идеальной форм. Кризисы – это моменты «явления» границы между реальной и идеальной формами [3].

Л.С.Выготский предложил деление кризисного возраста на три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. В предкритической фазе возникает противоречие между той реальной формой, в которой он живет, и представлением о новой идеальной форме. В собственно критической фазе возникшее противоречие достигает наивысшего обострения. Здесь происходит субъективация новой идеальной формы посредством пробующего действия. В посткритической фазе создается новая социальная ситуации развития. Здесь завершается переход «идеальное – реальное» в «свое – иное» (Б.Д.Эльконин). Ребенок принимает новые формы культурной трансляции идеальной формы (новая ведущая деятельность). Происходит поиск нового «значимого другого». Реализуется новая идеальная форма [3]. Тем самым, изменяется тип опосредования.

Проба как механизм формирования знакового опосредования

В кризисном возрасте развитие начинается с мобилизации наиболее примитивных тенденций, с их натурального использования. После этого начинается фаза учения, благодаря которой под давлением внешних условий натуральный психический процесс меняет свою структуру, становится сложным, культурным. В это время с помощью целого ряда внешних приемов строится новая форма поведения. В конце наступает стадия, когда внешние вспомогательные приемы становятся ненужными и организм обретает новые формы поведения [3].

Можно сказать, что на этапе мобилизации тенденций натурального использования осуществляется попытка построения нового поведения неспецифическим для него, примитивным образом. В фазе учения в структуре кризиса возникает конфликт, который обостряет необходимость трансформации поведения. Фаза учения – это переход от конфликта к рефлексии, в результате которой рождается (в посткритической фазе) новая форма поведения [3].

Акт развития осуществляется за счет присвоения (субъективации) новой идеальной формы. Субъективация требует опробования идеальной формы в ситуациях, новых по отношению к ситуациям ее присвоения. До кризиса все действия ребенка направлены на предмет. В условиях кризиса на первый план выступает направленность действия на самого действующего [3].

Субъективация идеальной формы предполагает максимальную выраженность вектора действия, направленного на самого действующего. Превращение предметного действия из объектного – в субъектное. Чтобы действие стало субъектным, его исполнительский (практический) вектор должен быть приостановлен. Именно таким свойством обладает пробующая форма предметного действия [3].

В пробующем действии его результативная часть свертывается, человек действует, не изменяя предмет действия. Это нужно для того, чтобы иметь возможность воссоздавать пробу. Если в полном предметном действии выделяются две стороны – направленная на объект и направленная на самого действующего, то в пробе как форме предметного действия максимально представлена вторая, первая же свернута [3].

Анализ пробующего действия имеет прямое отношение к вопросу о кризисах развития. В кризисе на первый план выступает момент ощущения действия, выяснения его значения для действующего. Это и обеспечивает субъективацию. Проба становится механизмом субъективации предметного действия [3].

Если просто признать возможность (или необходимость) разрушения старых схем, это потребует признания того, что в момент разрушения возникает некий психологический вакуум. Избежать этого можно, лишь предположив возникновение новой системы отсчета, нового «жизненного значения»

(А.В.Запорожец), в котором представлено и старое, разрушающееся, и новое, создаваемое. Эта система должна стать объединяющим звеном происходящего, предотвратить простую диссоциацию связей [3].

В стабильный период строится полное действие, обладающее обеими составляющими – ориентировкой и исполнительской частью. В кризисный период на первый план выходит ориентировочная часть. На границе двух возрастов ребенку открывается новая идеальная форма, то, что ждет его в следующем возрасте. Эта ситуация проецируется на поведение ребенка. Действия ребенка по построению нового поведения разрушают старую ситуацию действия. В результате этого разрушения старая ситуация обнаруживается. Тем самым, условием развития в критический период становится обнаружение новой ситуации действия. Такое обнаружение происходит за счет реакции самой ситуации действия. Она сопротивляется разрушению [3].

В стабильный период существуют реальное действие ребенка, идеальные формы, которые задают направление его развития, и некоторые опосредующие звенья, средства трансляции идеальных форм в реальность действия. Критический период уникален тем, что в нем нет самого связующего звена между реальным и идеальным. Отношение реальности и идеала становится непосредственным. Это значит, что отсутствует опосредующее звено, форма трансляции идеала в реальность [3].

Знаковое опосредование как механизм присвоения идеальных форм

Образование состоит в том, что ребенок должен распредметить мир духовной и материальной культуры, воспроизвести и присвоить те способы деятельности, которые там реализованы в идеальной форме [127, с.138]. Это значит, что процесс присвоения детерминирован идеальной формой.

Распредмечивание культуры как овладение содержанием идеальной формы происходит в процессе обучения (присвоения). Присвоение детерминировано конечными формами развития, которые заданы идеальным образом как общественные образцы и обеспечивает взаимодействие идеальной и реальной форм развивающегося процесса [12, с.29].

Главное условие психического развития ребенка состоит в овладении им человеческими способами деятельности, опредмеченными в идеальных формах орудий и знаков [2].

Ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает цикл развития. Сам процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай взаимодействия идеальных и наличных форм как одного из наиболее общих законов культурного развития ребенка [91, с.266].

Обучение – это специально организованный процесс воздействия на ребенка, осуществляемое как опосредование культурной идеальной формой его индивидуальной реальной формы. Обучение – это процесс организованного взрослым опосредования поведения ребенка культурной идеальной формой [12, с.37].

На этапе обучения идеальная форма подчиняет себе деятельность учащегося. Опосредование целями, средствами и способами деятельности, заключенным в этой идеальной форме, является центральным моментом в формировании психологической системы деятельности [77, с.124]. Но ребенок не может непосредственно встретиться с идеальными формами культуры, не может самостоятельно открыть назначение и способ использования культурных предметов. Чтобы идеальные формы раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим посредник (проводник, медиатор). Для Л.С.Выготского таким посредником выступает знак (естественный язык, искусственные знаковые системы, символ, миф и т.п.). Именно через знак происходит кардинальное преобразование натуральных (реальных, наличных) психических форм в высшие (идеальные, культурные) формы [2].

Идеальная форма существует как культура, работает как знак (элемент культуры), посредством которого реконструируются и объективируются натуральные, как бы вне действующего человека сложившиеся формы поведения. Человек, опосредуя свое поведение знаком (идеальной формой), овладевает своим поведением, заново его порождая [82, с.15].

Значения знаков выступают перед человеком и в своем независимом от него существовании. Т.е. в качестве объектов его сознания и, вместе с тем, в качестве способов и «механизмов» осознания. Т.е. в качестве средств отражения объективной реальности [128, с.147]. В объективных значениях представлена преобразованная и свернутая в материи знака идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений [128, с.141]. Объективная природа значений выражает тот факт, что значения не создаются отдельным человеком. Человек лишь овладевает, усваивает значения культурных предметов своей эпохи, своего общества, своего ближайшего окружения. Усваивает то, что застает при своем рождении. Это, конечно, не отменяет того факта, что знак производится отдельными людьми, и каждый индивид может внести свой небольшой вклад в развитие значений. Но только этот индивидуальный вклад подобен одной песчинке, брошенной в пустыню Сахару [129, с.101]

В процессе обучения значение придается средству, поскольку значение не может быть свойством самой вещи. Придание значения происходит только в социальной (интерпсихической) форме и никак иначе не может происходить. С точки зрения культурно-исторической концепции, акт придания-принятия значения, осуществляющий как опосредование, является внутренним содержанием всего процесса обучения, детерминирующего культурное развитие [82, с.21]. Опосредование как исходный способ «передачи» идеальной формы есть внутренний механизм обучения [82, с.54].

Выводы. С возникновением культурно-исторического человека, структура реальности разделяется на ее реальную и идеальную формы. Идеальная форма отчуждается от участвующего в совместных культурных опосредованиях человека и фиксируется в объективных значениях. Идеальная форма, с одной стороны, является общим источником всех возможных культурных опосредований, а с другой стороны, детерминантой целей всех предметных деятельностей.

Наличие цели дает возможность не только произвольно строить культурные опосредования, но и предвидеть будущие результаты деятельностей и брать за них ответственность на се-

бя. Особая специфика человека как субъекта предметной деятельности состоит в том, что, обладая сознанием и деятельностью, он произвольно (целенаправленно) проецирует идеальную форму на себя, благодаря чему становится созидателем, творцом своей культурно-исторической жизни.

Психологическая специфика предметной деятельности определяется механизмом целевой детерминации и особенностью опосредующей познавательной деятельности, его обеспечивающей. Поскольку целевая детерминация – это детерминация культурным прошлым, постольку все психические образы и процессы, - это результат прошлых культурных опосредований как будущее индивидуальных опосредований.

С этой точки зрения, цель предметной деятельности представляет собой проекцию прошлых культурных идеальных форм на будущее индивидуальной предметной деятельности. Как и любой психический образ, цель является следом культурного прошлого, выступающего в качестве ожидаемого индивидуального будущего. Другими словами, цель есть образ прошлой культурной идеальной формы, предполагаемой в настоящем в качестве будущего результата предметной деятельности. Индивидуальное будущее культурно-исторического человека – это социальное прошлое.

Человек в культурной системе опосредований детерминирован тотальным образом. Он является «проекцией» культурной формы, которую он сам, собственной предметной деятельностью не изменяет и в пределах и границах которой он вынужден находиться и находить возможность строить свою индивидуальную жизнь. С этой точки зрения, развитие культурно-исторического человека детерминировано культурной идеальной формой, детерминанты своего развития он не строит, не порождает благодаря своему сознанию и воле, и культурная детерминации человека имеет внешнюю природу.

Следовательно, в рамках культурно-исторической концепции, основанной на механизме целевой детерминации, проблема саморазвития как порождения самим человеком детерминант собственного развития не ставится и не может быть поставлена и, следеовательно, не может быть решена.

Выводы по второму разделу

В обеих концепциях под психологической детерминантой индивидуального развития, фактически, понимается субъективная идеальная форма. Для обеих концепций центральным является вопрос о происхождении субъективной идеальной формы. Именно в вопросе природы субъективной идеальной формы сосредоточена главная проблема человека как субъекта сбственного развития.

«Внешняя» природа субъективной идеальной формы в социально-рефлекторной концепции индиивдуального развития

В социально-рефлекторной концепции возможность развития обусловлена адекватностью внешних причин и внутренних условий. Но рефлекторное развитие детерминировано не внешними факторами самими по себе, а их значением для человека [23, с.368] [23, с.291]. В качестве внешних причин выступают социальные явления как результаты предыдущих взаимодействий, а в качестве внутренних условий выступают субъективные идеальные формы как образы возможных результатов воздействия, существующие как образы отражения множества воздействующих социальных явлений [130, с.62].

Рефлекторное развитие происходит только в том случае, когда объективная форма культурного предмета адекватна субъективной идеальной форме рефлекторной деятельности. Идеальная форма имеет субъективную природу, неотчуждаема от человека и не существует вне и помимо психики реальных людей [130, с.54]. «Идеальное» не существует вне головы и вне сознания людей [130, с.40]. В то же время, имея «географически» «внутреннее» расположение, в структуре рефлекторной системы мозга, субъективная идеальная форма имеет «внешнюю» природу по способу своего происхождения.

Главным в рефлекторной концепции развития является то, что идеальная форма как детерминанта рефлекторноой деятельности не является предметом порождения человеком, а возникает в результате непроизвольной трансляции формы воздействующей причины, которая тоже не является предметом порождения человеком.

Поэтому ни объективная (реальная) форма внешней причины, ни субъективная идеальная форма рефлекторной деятельности не становятся (и не могут стать) предметом порождения рефлекторным человеком, что обусловливает «внешний» характер рефлекторного развития.

«Внешняя» природа субъективной идеальной формы в культурно-исторической концепции развития

В культурно-исторической концепции возможность развития обусловлена адекватностью внешних и внутренних идеальных форм. Возможность развития обусловлена возможностью превращения объективной идеальной формы культурного предмета в субъективную идеальную форму (цель) предметноой деятельности.

Специфика человеческого существования, с точки зрения культурно-исторической концепции психики, заключается в том, что в качестве цели предметного действия культурно-исторического человека выступают не естественные формы объектов (их свойства и признаки), а их искусственные (идеальные) формы (объективные значения). Значение культурного предмета для культурно-исторического человека является тем детерминирующим фактором, который обусловливает психическую детерминацию (мотивацию) культурного развития [131, с.219-227].

Культурное развитие детерминировано не объективным значением культурного предмета самим по себе, а его значением для человека (смыслом). Значимым для человека (имеющим смысл) является тот культурный предмет, который адекватен его субъективной идеальной форме (цели). Таким образом, смысл есть отношение адекватности объективной и субъективной идеальных форм. В качестве детерминанты культурного развития выступает тот культурный предмет, которые для человека имеет смысл. Таким образом, проблема культурного развития сводится к проблеме происхождения субъективной идеальной формы предметного действия.

Главным в культурно-исторической концепции развития является то, что идеальная форма как детерминанта предметной деятельности не является предметом порождения человеком, а возникает в результате произвольной трансляции идекальной

формы культуры, которая тоже не является предметом порождения человеком.

Поэтому ни объективная идеальная форма культуры, ни субъективная идеальная форма (цель) предметной деятельности не становятся (и не могут стать) предметом порождения культурно-историческим человеком, что обусловливает «внешний» характер культурного развития [88, с.123].

3 КРЕАТИВНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРОИЗВОДСТВА «ВНУТРЕННИХ» ДЕТЕРМИНАНТ САМОРАЗВИТИЯ

3.1 Человек как субъект производства «внутренних» детерминант саморазвития

3.1.1 «Внутренняя» природа человека как субъекта саморазвития

Человек как источник собственного развития (саморазвития)

Классическим решением вопроса об отношении человека и социума является принятие социума в качестве внешнего источника развития человека [132. p.37-50]. Эмпирической основой для такого решения является социальная практика, которая свидетельствует о подчиненном, производном характере существования человека и подчиняющем своим законам, производящем характере существования тотального социума.

Как следует их обеих концепций (например, К.А.Абульханова-Славская [41]; А.Н.Леонтьев [94]), в силу масштабности тотального социума, в силу стремительности обновления социальной действительности, человеку в нем отведена роль статистического единичного, смыслом существования которого является участие в масштабных социальных переменах, но личный вклад которого в социальные перемены ничтожен в силу ничтожности его единичных возможностей, по сравнению с масштабными возможностями гигантского социума.

Жизнь тотального социума подчиняется статистическому закону больших чисел, а потому, по мере развития социума, человек все в меньшей степени способен влиять на социальную действительность, он все больше отчуждается от обезличенного социума. Смыслом индивидуального существования человека все в большей степени становится подражать стихийно возникающим социальным образцам, и все в меньшей степени быть творцом этих образцов.

Но эта социальная динамика, признаки которой все более заметны в нашей современной жизни, на самом деле, не является единственно возможной. Как показал К.Маркс, тенденция к по-

давлению тотальным социумом индивидуального человека возникает в результате отчуждения продуктов индивидуальной деятельности от производителя этих продуктов – человека. В этом случае не человек, производящий социальные продукты, детерминирует своё существование, а отчужденные от него продукты его индивидуальной деятельности, превращенные в социальные нормы, становятся детерминантами индивидуального существования [133, p.81-93.] [134] [135, p.5-12.].

Природа социального способа существования выражена в тенденции социальной системы к стабильности, к глобализации, к репродукции, к воссозданию и воспроизводству самой себя. Человек в социальном обществе находится в противоречии между своей креативной сущностью как исторического существа и навязываемой ему адаптивной конкретно-исторической социальной формой существования [16, с.77].

В наше время это противоречие обострилось до предела, порождая неизвестные ранее негативные социальные феномены и, по сути дела, стало внутренним источником разрушения самого социального способа существования. Это происходит потому, что человек – это не конкретно-социальное, а универсальное существо, способное порождать и преодолевать любые формы социальности [16, с.75] [16, с.76]. С этой точки зрения, социальный человек имеет «внешнюю» природу, которая представляет собой отчужденные от него продукты прошлой социальной деятельности, выступающие в качестве социальных образцов для будущих поколений. Насколько человек способен выходить за пределы конкретной социальности, настолько он универсален [16, с.74]. Универсальный человек имеет «внутреннюю» природу, которая выражается в порождающей деятельности, продуктом которой является он сам.

«Внутренняя» природа человека обусловлена его историческим предназначением, его особым положением и особой ролью в истории развития природы и культуры [136. с.133].

Но эту особую роль человека и специфику его существования можно обнаружить только с помощью соответствующего метода. Таким методом может стать исторический метод, глобальным предметом которого является природа как субъект собственного исторического развития. Исторический метод рас-

сматривает историю как процесс превращения исторических форм культуры друг в друга, а в качестве источника такого превращения рассматривает порождающую деятельность человека. С точки зрения исторического метода, человек представляет собой универсальное существо, в результате своей порождающей деятельности способное превращаться из одной своей исторической формы в другую.

С точки зрения исторического метода, предметный мир как субъект саморазвития представляет собой историческое целое, развивающееся за счет собственных внутренних источников. История саморазвития предметного мира представляет собой последовательность переходов от одного типа целостности предметного мира к другому его типу целостности.

На этом пути предметный мир проходит несколько «критических» периодов (периодов «вертикального» развития, периодов возникновения нового качества целостности) и несколько «литических» периодов (периодов «горизонтального» развития, периодов формирования нового качества целостности). Литическим периодам соответствуют периоды формирования типов предметного мира. Критическим периодам соответствуют периоды возникновения новых типов предметного мира.

При каждом переходе к новому типу целостности складываются обеспечивающие его механизмы происхождения и формирования. Переход возникает как способ разрешения внутреннего противоречия. Поскольку любое развитие есть превращение возможности в действительность [137, с.270] [137, с.271], постольку саморазвитие должно происходить, во-первых, как «производство» новых возможностей и, во-вторых, как превращение новых возможностей в новую действительность. В дочеловеческой действительности предметного мира возникновение новой возможности и превращение ее в новую действительность, т.е. саморазвитие, происходит непроизвольным, стихийным образом.

С возникновением человека, история развития природы создаётся человеком и становится историей его собственного развития. Онтогенез человека есть индивидуальная форма исторического развития. С возникновением человека непроизвольный и объектный характер развития предметного мира меняется на

произвольный и субъектный [138]. Смысл человеческой жизни заключается в том, чтобы стать центром превращения стихийных сил природы в силы сознательные, быть источником непрерывного совершенствования жизни [56, с.406].

Универсальный человек есть внутренний источник саморазвития природы, выражающий ее креативную сущность, обеспечивающий ее саморазвитие за счет непрерывного конструирования универсума [139, с.38] [149, с.333].

Чтобы создать образ такого человека нужны психологические концепции, в которых человек рассматривался бы как внутренний источник природной, культурной и социальной систем. Такую задачу не могут решить ни концепции, выводящие сущность человека из естественной природы, ни концепции, выводящие сущность человека из природного, культурного или социального устройства общества [97, с.17].

Для создания образа креативного человека нужны концепции нового типа, рассматривающие человека как порождающую себя и всю «внешнюю» целостность природы, социума и культуры силу [142]. Такой концепцией мог бы стать марксизм, поскольку истинной целью К.Маркса была духовная эмансипации человека, освобождение его от экономической зависимости, восстановление его личной целостности, которая должна была помочь ему отыскать путь к единению с природой и другими людьми. По сути дела, философия К.Маркса была нацелена на полное осуществление индивидуализма. Т.е. той цели, которой руководствовалось все западное общественное мышление со времен Возрождения и Реформации и до середины XIX в. [142, с.377].

Креативный человек [143] занимает особое положение и играет особую роль в природе, в противоположность всем остальным объектам и явлениям природного мира. Если все остальные объекты как части природы представляют собой «внешние» явления порождающих их «внутренних» источников, то креативный человек находится «внутри», является «внутренней», порождающей себя, объекты и явления предметного мира силой за счет того, что он «встроен» между действительностью и возможностью предметного мира. Благодаря такому особому положению креативного человека, предметный мир приобретает но-

вую способность – произвольность. Исторический предметный мир, раз произведя креативного человека, становится способным его руками производить свои новые возможности. Такой мир может быть обновлен только изнутри человека [144, с.482] и только сам человек, а не кто-то или что-то вне него, может придать смысл своей жизни [145, с.176].

Субъект-объектная (когнитивная) рефлексия как психический механизм «горизонтального» (функционального) вектора развития

Креативный человек представляет собой субъект порождения возможностей предметного мира как своих собственных. Благодаря креативному человеку, предметный мир начинает относиться к своим возможностям, становится рефлектированной в себя действительностью, т.е. субъектом [6, с.11] [146, с.48]. Поскольку отношение к собственным возможностям есть произвольность, постольку природа произвольности как способности производить новые возможности заключена в рефлексии [147, р.152]. Рефлексия есть центральный «внутренний» феномен человека [139, с.136]. Она является центральным феноменом человеческой субъективности, человеческого внутреннего мира [97, с.78]. Поскольку проблема возникновения рефлексии есть одновременно проблема возникновения сознания [97, с.139], постольку границей, отделяющей человека от животных и от всех остальных объектов и явлений предметного мира, является рефлексивное сознание [97, с.18].

В настоящее время в психологии под рефлексией принято понимать способность сознания сосредоточиться на самом себе, сделать себя предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением. Представляющей собой способность не просто познавать, а познавать самого себя. Не просто знать, а знать, что знаешь [139, с.136]. Рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своим действиям, своим мыслям [148, с.10]. В социально-психологическом плане, рефлексия – это способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям

[148, с.10]. В познавательном плане, рефлексия не просто деятельность по производству знания, но это еще и деятельность по воспроизводству мыслящего индивида как ее субъекта [149, с.83]. Рефлексивность означает осознанность отображения (знания, понимания) содержания наличного явления субъективной реальности – образа, переживания, внутреннего побуждения, субъективной символики и т.д. [130, с.85]. Высшей формой рефлексии признается такая, в результате которой человек не только может «встать над» биологическими, психическими или социальными детерминантами, но даже способен преодолеть самого себя [150, с.11].

Психологическим содержанием рефлексии является такое субъект-объектное (познавательное) отношение [23, с.410], в котором субъект совпадает с объектом [151, с.277]. Но в результате познавательной рефлексии человек не способен изменить ни объекта своего знания, ни самого себя как знающего и познающего субъекта. Зато познающий человек способен совершенствоваться в своих способностях и, тем самым, осуществлять «горизонтальное» (функциональное) развитие. С субъект-объектной рефлексией связывают два типа существования человека. Если рефлексия является «внешней», то человек как бы находится «внутри» жизни и его существование не выходит за пределы непосредственных связей и отношений. Всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. «Внешняя» рефлексия формирует феноменальный слой индивидуального сознания, состоящий из продуктов коллективного сознания, осознаваемых как содержание своего «Я» [97, с.200].

Если рефлексия является «внутренней», то она прерывает непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением «внутренней» рефлексии связано ценностное осмысление жизни. Этот способ существования заключается в разрыве непосредственных связей и отношений и восстановлении их на новой основе. Именно в этом способе впервые встает проблема знания своего собственного сознания как проблема нового сознательного опыта (опыта с сознанием) [97, с.200].

Рефлексия представляет собой главную способность человека, специфический и фундаментальный механизм человеческого способа жизни [97, с.200]. Поэтому проблема рефлексии представляет собой проблему определения своего способа жизни [97, с.200]. Рефлексия как субъект-объектное отношение представляет собой механизм превращения человеком как субъектом познания способа существования объекта в свой собственный способ существования. В этом случае человек заимствует возможности своего существования в действительности существования объекта-природы и своей деятельностью вновь превращает их в действительность существования объекта-природы [136, с.133].

Человек выступает в качестве субъекта познавательной деятельности, «встроенного» между возможностью и действительностью тотального объекта-природы, и своей деятельностью формирующего его и формирующегося за счет обобщения и совершенствования имеющихся у объекта объективных возможностей. Способом существования такого человека является субъект-объектная (когнитивная) рефлексия, а смыслом существования – стать онтологическим центром мира, превращающим стихийные силы природы в силы сознательные, необходимые для гармонизации изначально стихийной и негармоничной природы в результате ее рационализации (С.Л.Рубинштейн).

Фундаментальным способом бытия человека как субъекта познавательной деятельности является адаптация к объекту-природе за счет познания его объективной сущности и превращения ее в собственную субъективную сущность. Человек как субъект познавательной деятельности способен производить знания об объекте-природе, на основании этих знаний он способен воспроизводить формы существования объекта-природы, воспроизводясь как познающий субъект. Человек способен воспроизводить (воссоздавать) объект-природу по его же законам, способен делать эти объективные законы законами своего существования, способен воспроизводиться как субъект познавательной деятельности. Но как субъект познавательной деятельности, как субъект познания он не способен производить новые формы и содержания природы [46, с.411] [46, с.412]. Такой человек не

способен быть источником развития природы, не способен выполнять историческую миссию быть внутренней силой, обеспечивающей саморазвитие себя, социума и природы.

Субъект-субъектная (креативная) рефлексия как психический механизм «вертикального» (возрастного) вектора саморазвития

Поскольку человек в рамках субъект-объектной схемы всегда ограничен объектом и не является субъектом порождения своих новых возможностей; поскольку свои возможности он преднаходит в противостоящем ему и имеющем место до и независимо от него объекте и присваивает их в результате познавательного (субъект-объектного) отношения, постольку для решения проблемы саморазвития (проблемы человека как субъекта собственных возможностей) теория отражения не может быть использована в качестве теоретического инструмента [136, с.156]. Эту проблему необходимо кардинально переосмыслить и изменить схему рассуждения с субъект-объектной на субъект-субъектную.

В первую очередь, это означает, что необходимо предметный мир рассматривать как субъект собственной истории, как субъект саморазвития. С этой точки зрения, предметный мир должне быть понят как исторический предметный мир, как развивающаяся целостная природная действительность, как история смены типов природного мира.

Развитие предметного мира осуществляется как саморазвитие в результате самодетерминации. Это значит, что предметный мир в своей истории выступает как субъект саморазвития. Оно происходит в направлении двух векторов: в направлении вектора производства новых возможностей и в направлении вектора формирования новой действительности.

Вектор возникновения новых возможностей (вектор «вертикального» развития) представляет собой вектор «производства» форм предметного мира. Вектор формирования новой действительности (вектор «горизонтального» развития) представляет собой вектор «опредемечивания» новых возможностей в процессе производства новой действительности предметного мира.

Вектор «вертикального» развития выражает субъект-субъектное отношение, сущность которого заключается в гене-

зисе форм развивающегося предметного мира. Способность предметного мира к генезису выражена в способности человека к саморазвитию. Механизм саморазвития в онтогенезе представляет собой единство исторической и креативной рефлексии, которые возникают, складываются и формируются в условиях самообразования человека как субъекта собственных возможностей. В результате исторической рефлексии обнаруживается, а в результате креативной рефлексии преодолевается границы возможностей познания и существования [118, с.21]. Креативная рефлексия есть способ продуктивно отнестись к миру и к самому себе. Благодаря креативной рефлексии, человек становится способным преодолевать себя [150, с.11. В результате креативной рефлексии, ответственной за «вертикальное» развитие, происходит саморазвитие – превращение человека из одной его исторической формы в другую [97, с.364].

3.1.2 Опосредованная историческим будущим природа креативного человека

Опосредование как способ существования предметного мира

Природа человека определяется природой его детерминант. Адаптивный человек детерминирован социальным (культурным) прошлым, которое выступает в качестве «внешней» детерминанты его формирования («горизонтальное» развитие). Креативный человек детерминирован историческим будущим, которое он конструирует сам в качестве детерминанты саморазвития. «Внутренняя» природа креативного человека заключается в том, что детерминанты своего развития он создает сам, а не находит естественным образом существующими во «внешнем» натуральном, социальном или культурном мире. Способность креативного человека производить детерминанты своего развития выражает универсальную сущность исторического предметного мира и позволяет человеку преодолевать любые внешние и внутренние пределы (то есть, саморазвиваться).

Креативный человек опосредован своим историческим будущим. «Внутренняя» природа креативного человека состоит в том, что, во-первых, свое будущее он производит сам, оно есть продукт его собственной креативной деятельности; во-вторых,

будущее есть результат конструирования отношения между прошлым, настоящим и будущим.

Историю саморазвития предметного мира можно рассматривать как историю смены форм его существования. Можно говорить о четырех формах существования предметного мира: спонтанной, регулярной, системной и исторической.

В до-человеческом мире существование есть обнаружение и проявление сущности (способа существования (Рубинштейн С.Л.)). Обнаружение и проявление способа существования одного объекта происходит в условиях опосредования его другим объектом. Опосредование осуществляется в условиях взаимодействия. Взаимодействие есть действительность опосредования. Опосредование есть механизм существования индивидуальных объектов и предметного мира в целом.

Взаимодействие по своей объектной природе не может быть механизмом генезиса объектов и отношений нового типа. Поэтому история естественных форм предметного мира представляет собой последовательность сложившихся, возникших форм предметного мира, характеризующихся сложившимися, возникшими типами взаимодействий, осуществляющих и обнаруживающих уже возникшие сущности (способы существования).

Естественная история форм предметного мира есть история формирования возникших сущностей, но не история возникновения новых сущностей. Только с возникновением человека, история предметного мира начинается как история возникновения, как история генезиса новых сущностей.

Опосредование прошлым как механизм «горизонтального» развития предметного мира

Опосредующим взаимодействие фактором является причина. Особенностью причинного опосредования является то, что причина выступает в качестве результата прошлых взаимодействий. Свойством, интегрирующим прошлые результаты взаимодействий, является форма причины. Взаимодействие представляет собой механизм интеграции взаимодействующих объектов за счет отображения всего множества взаимодействующих объектов в каждом из них. Обобщающей их фактором является общая форма взаимодействующих объектов.

Форма является и результатом, и исходным моментом, обеспечивающим возможность взаимодействия. Воздействующая причина, чтобы быть воспринятой, должна иметь ту же форму, что и объект, подвергающийся воздействию. Взаимодействие как превращение формы причины в форму следствия есть формирование. Наличие общей для всех взаимодействующих объектов формы, обобщающейся во взаимодействии, интегрирует их и делает объектами одного множества.

Форма выступает в качестве возможности взаимодействия. Вступать во взаимодействие могут только те объекты, которые имеют общую форму (общую природу). Объекты, имеющие разные формы, взаимодействовать не будут. Прошлые результаты взаимодействия, аккумулируемые в форме, определяют (детерминируют) будущие результаты. Форма выступает в качестве «прошлого прообраза будущего результата взаимодействия».

Но поскольку форма как возможность взаимодействия представляет собой, с одной стороны, прошлый результат уже состоявшихся актов взаимодействий, а с другой стороны, выступает в качестве прообраза будущего результата взаимодействия, постольку механизмом причинного опосредования является механизм опосредования будущего результата взаимодействия прошлым результатом взаимодействия. Настоящее как актуальная действительность взаимодействия есть действительность трансляции прошлого в будущее.

В процессе развития предметного мира механизм причинного опосредования развивается. В естественной истории предметного мира имеют место четыре вида механизма причинного опосредования: физическое опосредовани, химическое опосредование, биологическое опосредование и социальное опосредование.

Опосредование будущим как механизм «вертикального» развития предметного мира

Все четыре механизма причинного опосредования представляют собой механизмы опосредования прошлым (естественным, социальным или культурным) и выступают в качестве механизмов внешним образом детерминированного, а потому финального, развития. Все они не выражают ни креативной сущности исторического предметного мира, ни креативной сущности

саморазвивающегося человека как источника саморазвития исторического предметного мира.

Фактически, все четыре механизма опосредования представляют собой механизмы формирования (механизмы «горизонтального» развития). Проблемность современности как раз и состоит в том, что предметный мир находится между двумя своими эпохами развития: между эпохой непроизвольного, стихийного, непреднамеренного развития, когда переходы между историческими формами предметного мира не фиксировались и не опредмечивались, а осуществлялись спонтанно и непреднамеренно и не становились предметом специального конструирования. И эпохой произвольного развития, когда переходы между историческими формами предметного мира фиксируются и опредмечиваются в идеальных формах истории культур.

В качестве способа существования исторического предметного мира выступает креативная деятельность, психическим механизмом которой является креативное опосредование. Креативное опосредование есть способ превращения идеальной формы прежней предметной деятельности в идеальную форму новой предметной деятельности. Механизм такого превращения двойной: историческая рефлексия, в результате которой реконструируется история предметной культуры и формулируется историческая логика происхождения идеальных форм. И креативная рефлексия, в результате которой создаётся новая идеальная форма.

Здесь опосредование будущим есть опосредование будущей идеальной формой предметной деятельности, которая является продуктом креативной деятельности.

3.1.3 Креативный человек как субъект производства «внутренних» детерминант саморазвития

Креативный человек как субъект производства идеальных форм предметной деятельности

Саморазвитие представляет собой превращение предметной деятельности одного исторического типа в предметную деятельность другого исторического типа. Новая идеальная форма предметной деятельности, выступающая в качестве детерминан-

ты саморазвития, становится психологическим средством самоизменения индивидуального сознания.

В креативной психологии учащийся рассматривается как субъект порождения социально-культурных норм, а не как субъект/объект их присвоения. Это означает, что в процессе культуропорождающего образования социально-культурные образцы создаются учащимися, поскольку их содержание задано историческим образом и может быть только произведено, но не присвоено.

В креативной психологии человек рассматривается как источник происхождения социально-культурной сферы, а его психика представляет собой способ порождения идеальных форм социальной деятельности. Учащийся своей индивидуальной деятельностью производит социальные образцы (нормы). Производство социальных норм является функцией индивиудального человека как источника происхождения и функционирования надиндивидуальной (социальной) действительности.

В креативной психологии социально-культурные образцы выступают а качестве предмета созидания как средства разрешения проблем саморазвития. Это значит, что учащийся рассматривается как субъект создания идеальных форм предметной деятельности.

3.2 Креативное опосредование как механизм производства идеальных форм как «внутренних» детерминант саморазвития

3.2.1 Креативное опосредование как механизм производства идеальных форм предметной деятельности

Как показано выше, механизм причинного опосредования и механизм знакового опосредования представляют собой механизмы трансляции и формирования идеальных форм. На рисунках эти механизмы можно изобразить следующим образом.

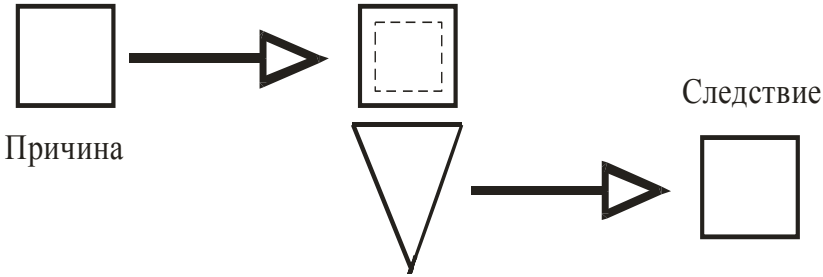


Рис. 1. Механизм причинного опосредования

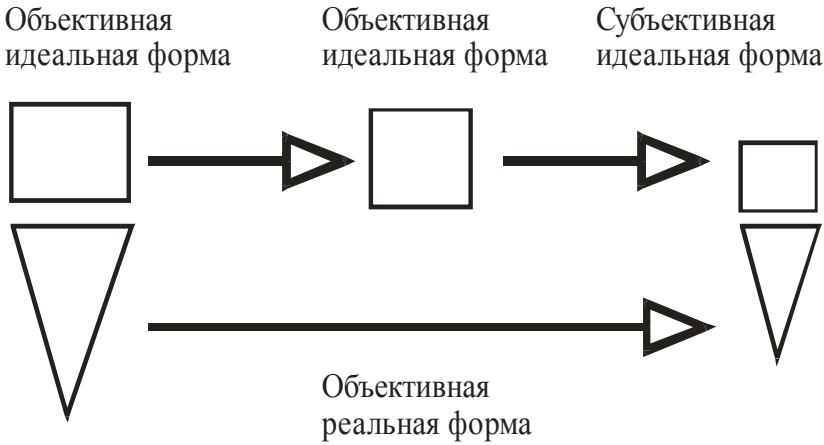


Рис. 2. Механизм знакового опосредования

По своей природе оба механизма (и причинного опосредования, и знакового опосредования) являются механизмами трансляции (передачи) идеальной формы. В результате действия обоих механизмов обеспечивается процесс формирования «внутренних» субъективных идеальных форм (целей и личностных смыслов) с помощью «внешних» объективных идеальных форм как психологических средств.

В случае причинного опосредования, осуществляемого по механизму «внешние причины через внутренние условия» («внутреннее из внутреннего»), внутренние условия (субъективные идеальные формы) выступают в качестве критерия отбора внешних объективных формирующих причин и формирование становится возможным только в случае адекватности формы объективной причины – субъективной идеальной форме (внутренним условиям). В этом выражается метод индуктивного формирования, осуществляемый в логике «от единичного – к всеобщему».

В случае знакового опосредования, осуществляемого по механизму интериоризации («внутреннее из внешнего»), в качестве критерия отбора внешних формирующих идеальных форм культуры выступают «внутренние» субъективные идеальные формы (субъективные цели и личностные смыслы). Формирование становится возможным только в случае адекватности «внешней» объективной идеальной формы культуры – «внутренней» субъективной идеальной форме (целям и личностным смыслам).

Несмотря на существенную разницу механизмов опосредования и их результатов, оба механизма представляют собой механизмы трансляции идеальных форм, в качестве обязательного условия которых выступает априорное знание. Именно априорное значения (внутренние условия; цели и личностные смыслы) выступают в качестве средств, обеспечивающих возможность формирования в условиях трансляции.

Это означает, что за счет обоих этих механизмов возможно осуществление индивидуального развития только одного, «горизонтального» типа, то есть формирование. Несмотря на то, что в обоих случаях априорное знание играет решающую роль в организации индивидуального развития (его «горизонтального» вектора), и в социально-рефлекторной концепции, и в культурно-исторической концепции происхождение самого априорного знания вынесено за скобки, проблема его возникновения, фактически, не ставится и не обсуждается. На самом же деле, это есть важнейшая проблема, решение которой необходимо для организации онтогенетического саморазвития.

Поскольку оба механизма индивидуального развития обеспечивают только лишь «горизонтальный» вектор индивидуаль-

ного развития, в качестве средства которого выступает априорное знание, проблему происхождения которого в рамках этих концепций решить невозможно, следовательно, необходима концепция, позволяющая объяснить происхождение априорного знания и предложить механизм, которые обеспечивает не трансляцию идеальных форм с помощью априорного знания как средства, а порождение субъективного знания как средства саморазвития.

Таким механизмом является механизм креативного опосредования [152], который, в отличие от «горизонтальной» структуры механизмов причинного и знакового опосредования, имеет «вертикальную» (историческую) структуру. Благодаря этому механизму обеспечивается возможность производствпа значений нового исторического типа (новых знаний) за счет превращения значений прежнего исторического типа (старых знаний). В качестве психологического средства выступает историческая логика происхождения идеальных форм, представляющая собой значение исторической логики усложнения предметной действительности культуры.

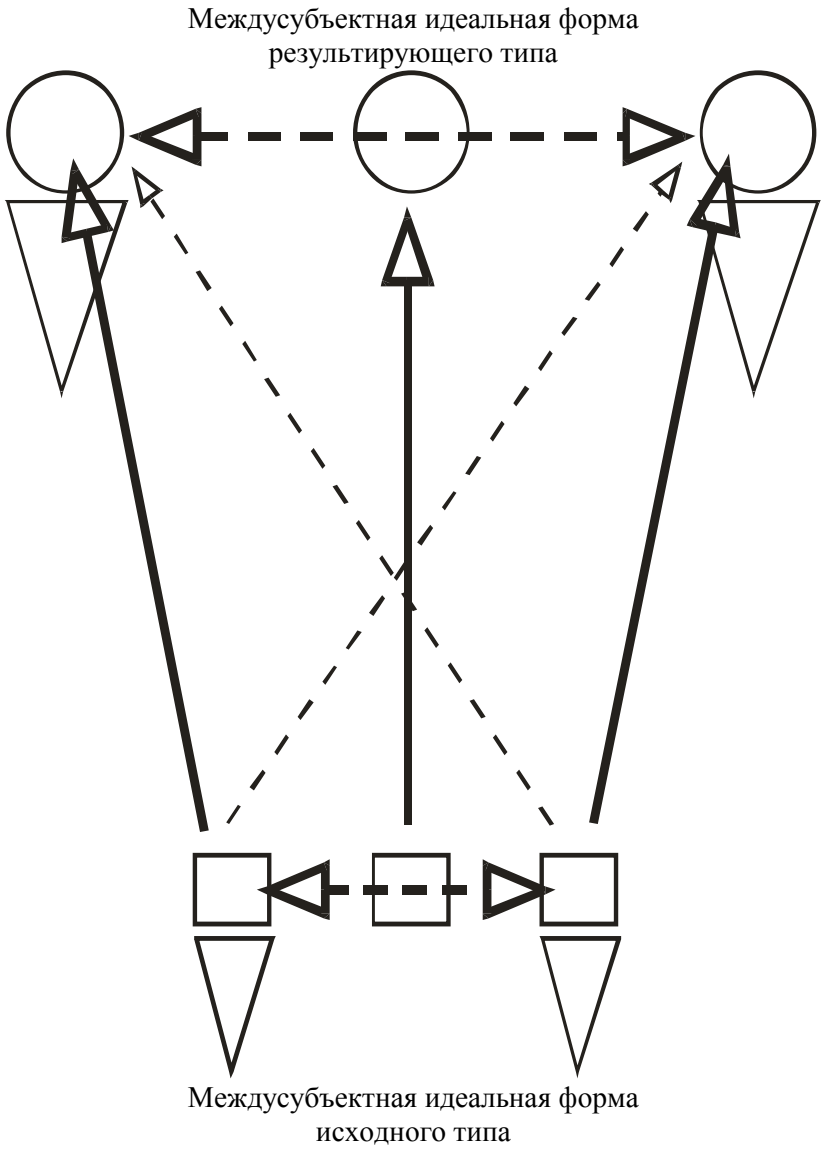


Рис. 3. Механизм креативного опосредования

Таким образом, способ существования (сущность, по С.Л.Рубинштейну) человека производится им самим в результате креативного опосредования [153]. Креативное опосредование представляет собой механизм саморазвития как перехода между историческим прошлым, настоящим и будущим.

Историческая перспектива креативной деятельности, создаваемая с помощью исторической логики как психологического средства, охватывает как историческое прошлое, так и историческое будущее. Предвосхищение в истории как знаке будущих идеальных форм предметной деятельности в результате исторической рефлексии её прошлых идеальных форм позволяет создавать креативную деятельность и реально строить в настоящий момент переход от наличной предметной деятельности к будущей предметной деятельности [149, с.33].

Конструирование исторической логики как идеальной формы креативной деятельности создает условия для перехода между настоящей и будущей предметными деятельностями как способами воспроизводства настоящей и прошлой предметных культур. Реально существующая настоящая предметная деятельность включаются в одну структуру с идеально существующей будущей предметной деятельностью. Такая структура создает психологическое поле саморазвития, обеспечиваемое креативной деятельностью как пространством, в котором создаются идеальные формы, которые становятся средствами развития предметной деятельности.

История предметной культуры в качестве особого знака, значением которой становится историческая логика происхождения предметной культуры, становится психологическим средством организации креативной деятельности. Детерминирующим креативную деятельность фактором является исторический смысл, психологическим содержанием которого является историческая логика происхождения предметной деятельности.

Историческая логика происхождения предметной выступает в качестве источника возникновения новой идеальной формы новой предметной деятельности и, тем самым, детерминирует возникновение новой предметной деятельности. Посредством исторического знака создаются новые идеальные формы предметной деятельности за счет превращения её прежних идеаль-

ных форм. Человек создает новые предметные деятельности, порождая в креативной деятельности ее новые идеальные формы.

Формальные значения представляют собой способы воспроизводства предметных деятельностей [100, с.146]. Исторические смыслы представляют собой способы производства предметных деятельностей. Производить новые значения (новые идеальные формы) – значит производить новые предметные деятельности.

Овладеть значением культурного предмета (предметного знака) – это овладеть способом предметного действия, воспроизводящего культурный предмет (А.Н.Леонтьев). Предметное значение можно понимать как идеальную форму воспроизводства предметного мира культуры, социальным образом выраженное отношение к нему [126, с.173]. Овладеть историческим смыслом – это овладеть способностью к креативной деятельности, производящей культурный предмет (знак). Исторический смысл можно понимать как идеальную форму (логику) производства предметного мира культуры, историческим образом выраженное отношение к нему

Креативно мыслящий [154] и действующий человек является источником происхождения всех своих специфических свойств, источником собственного саморазвития, которое совершается в процессе создания новых идеальных форм как средств конструирования новых предметных деятельностей. Способность креативно действовать возникает в междусубъектной среде, создаваемой самими субъектами саморазвития для решения проблем собственного развития.

В онтогенезе идеальные формы новых предметных деятельностей создаются самими учащимися. Поэтому процесс саморазвития происходит «изнутри», путем производства самими учащимися идеальных форм, детерминирующих процессы их саморазвития. Это предполагает необходимость организации междусубъектных отношений [155, p.92.] как формы особого процесса – производства. В ходе производства ребенок создаёт идеальную форму предметной деятельности. Производство идеальной формы является всеобщей формой саморазвития.

В процессах производства конструируемые конкретные переходы от одного типа предметной деятельности к другому приобретают исторический смысл, что дает возможность осуществлять каждый конкретно-исторический процесс порождения как универсальный. В исторических смыслах находит свое отражение универсальное отношение генезиса предметного мира культуры, фиксируемое в исторических знаках [87, с.105].

3.2.2 Креативное опосредование как механизм детерминации креативной деятельности

Основным положением концепции саморазвития является положение о том, что генезис психики обеспечивается генезисом предметной деятельности в результате креативной деятельности. Генезис предметной деятельности происходит как генезис её идеальной формы, обеспечивающий формирование ее реальной формы.

В психологии саморазвития под креативной деятельностью следует понимать способ производства идеальных форм предметной деятельности. Основная идея концепции саморазвития состоит в том, что источником производства новой идеальной формы предметной деятельности является история развития предметной культуры. Процесс производства идеальной формы предметной деятельности является ведущим. Он опосредует процесс формирования реальной формы предметной деятельности.

Опосредованность истории человеческой психики (сознания) историей предметной культуры является главным методологическим положением концепции саморазвития. Взаимная опосредованность истории сознания и истории предметной культуры означает «внешне-внутреннюю» природу человеческой психики.

Общность генезиса предметной деятельности и генезиса предметной культуры означает, что креативная деятельность представляет собой фактор, обеспечивающий оба процесса генезиса. Креативная деятельность является фактором, порождающим, управляющим и организующим оба процесса генезиса. Креативная деятельность превращает возможности генезиса

предметной культуры в возможности генезиса предметной деятельности.

С точки зрения концепции саморазвития, реальное основание человека как субъекта саморазвития лежит не в заложенных в нем генетических программах, не в глубинах его природных задатков и влечений, не в приобретенных им знаниях, умениях и навыках, не в сформированных у него предметных деятельностях, которые реализуются с использованием этих знаний и умений, а в креативной деятельности как способности производить новые типы предметных деятельностей.

С этой точки зрения, креативная деятельность как субъект-субъектное историческое отношение человека к самому себе выражает субъектность как «внутреннее» качество человека, его сущность, способ его существования. Конструирующий процессы своего развития с помощью идеальной формы (логики) истории, человек является субъектом истории.

Субъектность имеет место только тогда, когда для самого человека переход от одного типа предметной деятельности к другому её типу объективирован, дан как предмет его креативной деятельности. Средством такой объективации является история как знак, который выступает в качестве детерминанты его креативной деятельности и благодаря которому человек становится способным вынести свое существование как субъекта предметной деятельности вне себя и зафиксировать вовне как предмет порождения.

В результате креативного опосредования [156], «внутренним» механизмом которого является креативная рефлексия, прежние идеальные формы предметной деятельности преодолеваются в качестве пределов саморазвития. В результате они становятся конкретно-историческими, т.е. порождаемыми человеком как субъектом саморазвития и целенаправленно (произвольно) им преодолеваемыми. Это значит, что креативный человек способен порождать любые идеальные формы, контролировать и конструировать собственную историю развития.

История как знак является психологическим средством производства новой структуры предметной деятельности в той степени, в какой она становится детерминантой креативной деятельности как механизма креативного опосредования.

Согласно концепции Г.С.Батищева [87], субъект актуализируется в креативной деятельности, в творении своего собственного существования. Осуществляя себя как порождающее самое себя в креативной деятельности существо, исторический человек порождает новую объективную ситуацию. Через креативную деятельность человек порождает и самого себя. Но порождение объективной ситуации и самопорождение не совпадают друг с другом. Это положение различает концепции Г.С.Батищева и К.Маркса. Согласно К.Марксу, люди изменяют себя через изменение обстоятельств. Согласно Г.С.Батищеву, люди изменяют обстоятельства через изменение самих себя [87].

3.2.3 Креативное опосредование как механизм детерминации саморазвития

Сущность саморазвития состоит в разрешении противоречия между необходимостью в новых идеальных формах предметной деятельности, с которой встречается ребенок в новой предметной ситуации, и прежними идеальными формами предметной деятельности, которые характеризуют его актуальный уровень развития. Историческая среда предметной культуры [157, p.30-48] является предпосылкой саморазвития учащегося, которое совершается в процессе порождения новых идеальных форм предметной деятельности.

Согласно концепции саморазвития, идеальные формы не даны изначально и не заданы (в смысле культурно-исторической концепции). Они конструируются как средства решения генетической проблемы. Процесс саморазвития происходит «изнутри», путем детерминации его конструируемой учащимся идеальной формой.

В новых идеальных формах закрепляются производимые ребенком предметные деятельности, способности, качества, которые возникают у ребенка в ходе его саморазвития. Вне производства идеальных форм ребенок никогда не разовьет в себе специфически человеческие качества креативной деятельности.

Особенность саморазвития состоит в том, что в самый первый момент, в момент начала строительства процесса саморазвития, идеальная форма новой предметной деятельности как детерминанта саморазвития отсутствует и человек ее создаёт.

Именно в этом смысле следует понимать положение о том, что человек является источником собственного развития. Креативное опосредование идеальной формой новой предметной деятельности представляет собой внутреннее содержание саморазвития.

«Вертикальное» саморазвитие происходит в критические периоды (в критических возрастах). Специфика «вертикального» периода саморазвития состоит в том, что в начале кризиса ребенок конструирует новую идеальную форму предметной деятельности, а потом ее отношение к имеющейся реальной форме предметной деятельности задает новую историческую ситуацию саморазвития.

Кризис саморазвития – это особое психологическое пространство, в котором строится и совершается новый акт саморазвития в результате того, что изменяется тип предметной культуры и человек вынужден преодолевать свои прежние возможности и строить новую предметную деятельность [16, с.51].

Кризисный возраст имеет три основные фазы: предкритическую, критическую и посткритическую. Предкритическая фаза характеризуется возникновением противоречия между актуальной идеальной формой прежней предметной деятельности, и требующейся новой реальной формой новой предметной деятельности. Критическая фаза. Конструирование новой идеальной формы в результате креативного общения: осуществляется переход «прежнее идеальное – новое идеальное». Посткритическая фаза. В результате детерминации переходом «прежнее идеальное – новое идеальное» осуществляется переход «прежнее реальное – новое реальное». Ребенок строит новые реальные формы предметной деятельности. Изменяется исторический тип знакового опосредования. В результате, практически реализуется акт саморазвития.

В кризисном возрасте саморазвитие начинается с использования имеющихся возможностей прежним способом. Затем начинается фаза конструирования новых возможностей, в результате которой прежний тип психики превращается в новый. Это происходит в условиях совместной креативной деятельности при создании нового типа предметной деятельности. В конце наступает стадия, когда совместная креативная деятельность на

какое-то время становятся ненужной и человек осваивает новый тип предметной деятельности.

На этапе использования прежних возможностей осуществляется попытка построения новой предметной деятельности нехарактерным для неё прежним способом. В структуре кризиса саморазвития возникает конфликт, который инициирует необходимость трансформации предметной деятельности. После этого возникает переход от конфликта к исторической (ретроспективной) рефлексии [2, с.161], которая трансформируется в креативную (перспективную) рефлексию, в результате которой создаётся новая идеальная форма предметной деятельности.

Акт саморазвития осуществляется за счет создания новой идеальной формы предметной деятельности. До кризиса предметная деятельность учащегося направлена на предмет. В условиях кризиса предметная деятельность сама становится предметом креативной деятельности.

Психическим механизмом конструирования новой идеальной формы является креативная рефлексия как внутреннее содержание креативного общения. В результате креативного общения создается новая идеальная форма, которая затем становится психологическим средством конструирования новой предметной деятельности, порождающей новую предметную культуру.

Креативная деятельность представляет собой «внутреннее» отношение предметных деятельностей разных исторических типов. Как «внутреннее» отношение, креативная деятельность возникает как способ разрешения противоречия между прежней идеальной формой предметной деятельности и её новой реальной формой.

Анализ креативной деятельности является анализом кризиса саморазвития. В этом кризисе на первый план выступает ощущение необходимости новой предметной деятельности, связанного с исторической ценностью саморазвития. Это обеспечивает формирование отношения человека к себе как субъекту собственного развития. Таким образом, креативная деятельность представляет собой механизм формирования исторической субъектности за счет того, что человек становится самоцелью [19, с.110].

Если остановиться только на необходимости разрушения старых схем предметной деятельности, то это приведет к тому, что в момент разрушения прежней схемы предметной деятельности должен возникать психологический вакуум, должна разрываться историческая связь прошлого и будущего. Избежать этого можно, предположив, что акт разрушения прежних схем является одновременно актом возникновением новой схемы. Отношение, позволяющее связать воедино акты разрушения и акты возникновения схем предметной деятельности есть исторический смысл, в котором всегда представлено и старое, разрушающееся, и новое, создаваемое. Исторический смысл является объединяющим звеном, связывающим исторической связью разрушение прежних схем предметной деятельности и синтеза новых схем предметной деятельности.

В стабильные периоды предметная деятельность, обладающая идеальной и реальной формами, - воспроизводится, формируясь и совершенствуясь. В кризисные периоды предметная деятельность производится, становится предметом креативной деятельности.

Стабильный период характерен тем, что существуют одновременно и реальная форма предметной деятельности учащегося, и её идеальная форма, которая детерминирует «горизонтальное» развитие предметной деятельности, и предметные знаки как опосредующие средства трансляции идеальных форм в реальность предметной деятельности.

Критический период характерен тем, что в нем нет ни новой идеальной формы предметной деятельности, ни знака как опосредующего звена между прежней реальной и новой идеальной формами предметной деятельности, ни истории-знака как средства порождения новой идеальной формы предметной деятельности.

3.2.4 Креативное опосредование как механизм производства идеальных форм как детерминант саморазвития

Культуропорождение состоит в том, что ребенок должен превратить «натуральный» предметный мир в предметный мир междусубъектной культуры, «опредметить» в его идеальной

форме свои способы деятельности. Это значит, что процесс саморазвития детерминирован созданием новой идеальной формы культуры.

Создание идеальной формы культуры происходит в процессе культуропорождения. Культуропорождение детерминирует логику саморазвития, которая конструируется в проблемной генетической ситуации и выступает в качестве психологического средства детерминации реального процесса саморазвития. Главное условие саморазвития учащегося состоит в конструировании им самим новых человеческих способов действий, опредмечиваемых в идеальных формах конструируемых им орудий и знаков, выступающих как средства его реальных действий [82, с.54].

Учащийся саморазвивается в процессе культуропорождения. Сам процесс культуропорождения всегда совершается в форме сотрудничества учащегося с другими детьми, организованного взрослыми, и представляет собой производство идеальных форм предметной деятельности как одного из наиболее общих законов саморазвития ребенка [158].

Культуропорождение – это специально организованный процесс самостоятельной креативной деятельности ребенка, осуществляемой как создание новой идеальной формы предметной деятельности, опосредующей преобразование её прежней реальной формы. Культуропорождение – это процесс организованного взрослым самоизменения учащегося, опосредованного создаваемой им идеальной формой [159].

На этапе культуропорождения идеальная форма является продуктом креативного общения учащихся. Производство целей, средств и способов будущей предметной деятельности, представляющих собой содержание этой идеальной формы, является центральным моментом в формировании психологической системы предметной деятельности.

Идеальная форма есть идеальная форма (значение) предметного средства. В качестве исходного предметного средства выступает реальное орудие, идеальная форма которого впоследствии отделятся (отчуждается) от него и фиксируется как самостоятельная действительность в идеальных средствах («знаках»).

Именно через конструирование идеальных средств («знаков») происходит превращение одних исторических форм психики в другие ее исторические формы.

Идеальная форма производится в процессе культуропорождения, работает как знак, посредством которого конструируются переходы между предметными деятельностями разных исторических типов. Учащийся, опосредуя свое саморазвитие культуропорождением, делает предметом преобразования свою предметную деятельность, создавая её новые идеальные формы как свое реальное будущее [80, с.130].

Происхождение значений зависит от человека. Они выступают в качестве предметов креативной рефлексии и, вместе с тем, в качестве средств саморазвития. В исторических смыслах как способах производства значений представлена преобразованная и свернутая в историю-знак идеальная форма (историческая логика) саморазвития предметного мира [7, с.161]. Универсальная природа исторических смыслов выражает тот факт, что они конструируются человеком и являются продуктом его креативной деятельности. Человек конструирует исторические смыслы истории. Создает то, чего не застает при своем рождении.

В результате культуропорождения конструируются новые средства, имеющие новые значения. Производство значений происходит в междусубъектной (С.Л.Рубинштейн) форме креативного общения. Акт производства значений, осуществляющийся как креативное опосредование [160], является внутренним содержанием всего процесса культуропорждения, детерминирующего процесс саморазвития. Креативное опосредование как способ производства идеальной формы есть внутренний механизм культуропорождения (порождения значений) [161, с.219-227].

3.3 Теоретико-методологические основы концепции саморазвития

3.3.1 Подходы к разработке понятия саморазвития в педагогике и психологии

Несмотря на то, что необходимость в концепциях саморазвития ощущалась всегда, в настоящее время можно говорить лишь о некоторых отдельных идеях, на основании которых возможно в будущем разработать понятие «саморазвитие».

В основном, эти идеи среди педагогов разрабатывают Г.К.Селевко, В.Г.Маралов. А среди психологов Г.А.Цукерман, в определенной степени В.И.Слободчиков, В.Т.Кудрявцев, Б.Д.Эльконин.

В основе подхода Г.К.Селевко [162] лежит представление о необходимости решать проблему учебно-познавательной мотивации, которая, по его мнению, наиболее остро обнаруживается после окончания детьми начальной школы. По мнению Г.К.Селевко, эта проблема не решается и не может быть решена в рамках известных концепций развивающего обучения, к которым он относит концепции Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, И.П.Волкова, Г.С.Альтшуллера, И.П.Иванова [162].

Не раскрывая на понятийном уровне термин «саморазвитие», Г.К.Селевко раскрывает его, привлекая компоненты известной пирамиды потребностей А.Маслоу. С этой точки зрения, по Г.К.Селевко, высшие духовные потребности в познании, самоутверждении, самовыражении, безопасности, самоопределении, самоактуализации – это есть стремления развитию и совершенствованию себя. То есть, к саморазвитию, самосовершенствованию [163].

Чтобы человек мог удовлетворить свои потребности, являющиеся основой саморазвития, необходимо создать соответствующие условия. А именно, обеспечить свободы волепроявления, пространство творческой деятельности, социальный комфорт [164]. Механизмом удовлетворения потребностей является познание, испытание и реализация своих возможностей. В процессах удовлетворения потребностей и происходит присвоение опыта деятельности. То есть, социализация, саморазвитие. При

этом, процессы саморазвития самопроизвольны, спонтанны [165].

Технология саморазвития личности включает в себя все сущностные особенности развивающих технологий, но имеет, по мнению Г.К.Селевко, принципиально новое качество. А именно, деятельность ребенка организуется как удовлетворение не только познавательных потребностей, но и целого ряда других потребностей саморазвития (в самоутверждении, в самовыражении, в защищенности, в самоактуализации).

Именно на удовлетворение этих потребностей направлена вся учебно-воспитательная работа школы, включая клубную сферу, социум, все его воспитательные институты. Для реализации саморазвития технология саморазвития личности включает три взаимосвязанные подсистемы: подсистема «Теория», подсистема «Практика» и подсистема «Методика».

В рамках подсистемы «Теория» осуществляется учебный курс «Самосовершенствование личности» (1-11 классы). В рамках подсистемы «Практика» развитие самостоятельности, умений и навыков самосовершенствования учащихся происходит в различных укрупненных структурах: «воспитательные центры», «открытый университет самосовершенствования», «научное общество учащихся», «ученическое самоуправление». В рамках подсистемы «Методика» учебный процесс приобретает следующие принципиальные черты: превращение педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием учащегося в главный приоритет; перенесение акцента с преподавания на учение; использование не только познавательной, но и всей потребностной сферы учащихся; ставка на самостоятельную и творческую деятельность учащихся; активизация и стимуляция процесса осмысления учения, выход учащегося в рефлексивную позицию; перенесение центра тяжести педагогического процесса в сторону формирования самоуправляющих механизмов личности; систематическое и последовательное формирование общеучебных умений и навыков [166].

В основе подхода В.Г.Маралова лежит как его фундамент субъектный подход, который разрабатывался отечественными учеными Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, Б.Г.Ананьевым, А.Н.Леонтьевым, Б.Д.Элькониным и др. Считается, что в отече-

ственной психологии одними из первых дали определение саморазвития и обосновали его отличительные признаки В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев. По их мнению, саморазвитие есть фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [167, с.65].

В,Г.Маралов считает, что первой характеристикой саморазвития является жизнедеятельность как непрерывный процесс целеполагания, деятельностей и поведения человека. Именно в рамках жизнедеятельности совершается процесс саморазвития [167, с.66]. Но субъектом саморазвития человек становится только тогда, когда он начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации. То есть, определять перспективы того, к чему он движется, чего добивается, что желает или, наоборот, не желает менять в себе [167, с.66]. Второй характеристикой саморазвития, по мнению В.Г.Маралова, является активность личности. Считается, сто социальная активность проходит в своем развитии четыре уровня: нормативный, нормативно-личностный, личностно-продуктивный и продуктивно-творческий.

Поскольку считается, что нормативно-личностный уровень развития социальной активности свойственен подросткам и юношам, именно поэтому ребенок в подростковом возрасте может стать субъектом не только своей жизнедеятельности, но и саморазвития [167, с.67].Способность к проявлениям социальной активности постепенно определяет и способность к совершению личностных выборов. То есть, развивает тенденцию к субъективной свободе [167, с.67].

Третьей характеристикой саморазвития является уровень развития самосознания, способности к самопознанию. Развитая способность к самопознанию с ее механизмами (идентификация и рефлексия) органически включается в в процесс самопостроения личности, определения перспектив, способов и средств саморазвития [167, с.68].

Как считает В.Г.Маралов, единицей, «кирпичиком» саморазвития является акт самопостроения личности. Самопостроение – это процесс, осуществляемый чрез акты самопостроения в

конкретной ситуации. Суть его состоит в следующем. Человек способен за счет механизмов самопрогнозирования строить «модель реального Я». То есть, проецировать себя близкое будущее, ограниченное конкретной ситуацией. Эта «модель Я» воплощается в «реальное Я». В итоге человек выбирает стратегию самопостроения: воссоздает себя в прежнем качестве либо воссоздает себя в качестве новом. Но автор не описывает механизмы такого самопостроения, указывая лишь на то, что здесь имеют место очень многие факторы («каким я был», «чего достигал», «как переживал», «какой я сейчас», «каким бы хотел себя видеть и пр.) [167, с.76.].

С точки зрения В.Г.Маралова саморазвитие осуществляется в трех наиболее важных формах. А именно, в форме самоутверждения, в форме самосовершенствования и в форме самоактуализации (по А.Маслоу) [167, с.81]. В качестве психических механизмов саморазвития В.Г.Маралов предлагает рассмотреть самопринятие и самопрогнозирование. Под самопринятием понимается признание права на существование всех аспектов собственной личности, как и личности в целом. Под самопрогнозированием понимается способноасть к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития. В сочетании с самопознанием самопрогнозирование позволяет определить перспективы личностного развития, выделить тот идеальный образ Я, ту систему требований, к которой личность будет стремиться и на которые будет ориентироваться в ближайшее или более отдаленное время [167, с.90].

Самопрогнозирование дает возможность в своем пределе «увидеть» себя в будущем, вплоть до своих новых реакций в конкретных ситуациях. То есть, как бы заранее в воображении выстроить свою личность, к которой человек будет стремиться на протяжении определенного времени. Этим самым определяются перспективы для саморазвития в его разных формах [167, с.91].

В то же время самопрогнозирование опирается на результаты самопознания, в том числе на его конечный результат – самопринятие. Стратегия саморазвития личности будет определяться именно своеобразием сочетания самопринятия и само-

прогнозирования. Эти механизмы являются взаимозависимыми. Причем, самопрогнозирование как основа выработки стратегии саморазвития в большей степени определяется уровнем самопринятия личности. Но не наоборот [167, с.91].

В качестве оптимальной предлагается признать стратегию, когда человек, принимая в себе и положительные, и отрицательные качества, тем не менее ставит путем самопрогнозирования реальные задачи личностного роста и изменения, носящего постоянный и устойчивый характер. Не отрицая себя, он утверждается. Не разрушая себя, он самосовершенствуется. Принимая во внимание все обстоятельства своего жизненного пути, он полностью самореализуется, выстраивает такой свой образ, который на самом деле выражает не его видимость, а его истинную суть [167, с.93].

В основе подхода Г.А.Цукерман лежит точка зрения о том, что трансляция культуры перестает быть основой образования. Автор считает, что в будущее следует передавать не то (или не совсем то), что получили из прошлого. Именно поэтому, утверждает автор, мы находимся в чрезвычайном затруднении, испытываем растерянность перед новыми педагогическими ситуациями [118, с.14]. Другими словами, именно поэтому в образовании имеет место кризис. Поэтому переход от установки на развивание детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогике [118, с.16]. Для этого необходимо понять логику развития субъектности и только на ее основе строить педагогику саморазвития [118, с.16].

Самостоятельность, ответственность, инициативность – все эти качества являются непременными условиями само-развития, и в той или иной степени присущи даже маленьким детям. Но детские самостоятельные, ответственные, инициативные действия существуют как островки в океане взрослых забот. Ситуация кардинально меняется лишь в подростковом возрасте [118, с.18]. Указанные качества становятся характеристикой целостной личности подростка.

Автор считает, что рождение субъекта собственного развития, автора собственной биографии возможно на переходе от сворачивания, вращивания своей внешне заданной человеческой

природы (биологической, социальной, культурной) в точку «Я» - к разворачиванию «Я» из потенциальной в воплощенную универсальность. Этот поворотный момент развития, кульминацией которого является открытие собственного «Я», психология традиционно связывает с подростковым возрастом [118, с.21].

В качестве системы понятий, выражающих сущность понятия «саморазвитие» автор предлагает следующие. Самость – это такой поведенческий текст, который я создаю неумышленно, не ведая, что творю. Читают и толкуют его другие, от них я узнаю и о самом существовании моей самости, и о ее содержании, и о способах ее создания и интерпретации. Моменты попадания моей самости в мое сознание – это вспышки самосознания [118, с.25].

Самосознание – это знание своей самости. Соответственно, самооценка, самопринятие, самоуважение – это оценка, принятие, уважение к своей самости. Но кто же это «Я», знающее о своей самости, оценивающее, принимающее или не принимающее ее? «Я» - это самость рефлектируемая и осваиваемая. То есть, субъект собственного развития. Открытие «Я» - это знание о своем знании своей самости. Саморазвитие – это сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я-самость. Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам [118, с.26].

В основе подхода В.И.Слободчикова лежит точка зрения о необходимости жестко разграничивать понятия «развитие» (genes) и «происхождение» (gonos). Автор считает, что развивается то, что есть. То, чего нет, - происходит (может происходить) [2, с.144]. При этом, происхождение – это тайна, которая может открыться и к которой можно приобщиться. Предлагается различать процессы функционирования и развития. В этом смысле развитие представляет собой процесс возникновения нового качественного состояния объекта, которое выступает как тотальное изменение его структуры и механизмов функционирования. В качестве примера развития автор приводит процесс превращения гусеницы в куколку, а куколки – в бабочку. Точка перелома, превращения одного в другое и есть ситуация развития [2, с.145].

Автор показывает, что развитие человека, его субъективности, всего психологического строя является одновременно и естественным, и искусственным процессами. То есть, процесс развития может быть представлен двояким образом. С одной стороны, по схеме процесса (как естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий, имеющих причинную детерминацию). А с другой стороны, по структуре деятельности (как совокупность способов и средств «развития», где следование их друг за другом имеет не причинную, а целевую детерминацию). В связи с этим, первый (причинный) тип развития разворачивается по сущности природы, а второй (целевой) – по сущности социума [2, с.146].

Наряду с этими двумя представлениями о развитии, по мнению автора, необходимо ввести еще одно – представление о саморазвитии. То есть, о развитии человеком своей собственной самости. Автор считает, что в психологии должна идти речь о развитии по сущности человека. О саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. Превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это значит, что развитие человека детерминировано еще одним фактором – ценностно-смысловым. То есть, для человека развитие представляет собой цель, ценность и смысл его собственной жизни [2, с.147].

В основе подхода В.Т.Кудрявцева лежит точка зрения на индивидуальное развитие человека как на механизм истории. Причем, механизм ничем другим не заменимый, выполняющий свою уникальную функцию в культурогенезе. Автор считает, что главное предназначение конкретно-исторического метода состоит в раскрытии самобытных, культуропорождающих, креативных возможностей индивидуального сознания в во всеобщей исторической перспективе [88, с.23].

В.Т.Кудрявцев считает, что растворение «исторического» в абстрактных социальных структурах с логической неумолимостью ведет к перечеркиванию проблемы человека как автора и субъекта культуры [88, с.25]. Вместе с тем, редукция исторического к социальному была во многом свойственная и бывшей советской психологии. Она основывалась на уверенности в том,

что социальное – это и есть «ставшее» историческое. А, следовательно, первое служит воплощением второго. Поэтому социологические направления в психологии. Хотя и подвергались критике, нередко отождествлялись с историческими [106, с.354].

Автор показывает, что для теоретического анализа факт социальности человека значим лишь постольку, поскольку в границах общественного способа жизни впервые зарождается и оформляется подлинно универсальный и свободный тип развития (в образе человека как субъекта истории) – тип развития, характеризующийся созидательной направленностью. С этой точки зрения история предстает как форма деятельного овладения человеком собственной сущностью, которая ему изначально не дана. Эта сущность не предопределена ни законами «предустановленной гармонии мира» (Г.Лейбниц), ни естественно-природными свойствами человека, ни наличными формами социальности как таковыми. Она возникает и складывается в процессе исторического преобразования мира человеком в Мир Человека, а, следовательно, и сама исторически развивается. История человечества – это история изменения деятельной человеческой сущности (и в этом смысле – самоизменения человека) в ходе коллективного творения людьми предметного тела цивилизации, которое кристаллизует в себе универсальные способности своих творцов. Этим определяется изначальная рефлексивность, самоустремленность субъекта исторического процесса и исторического познания [88, с.26].

Развиваясь в контексте исторической культуры и сам, развивая ее, «человек … не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [88, с.27]. По мнению автора, главным в исторической (и антропологической) концепции К.Маркса является выдвижение и последовательное развитие тезиса об универсальной креативности человека как родового и индивиудального субъекта по отношению к сфере культуры и истории [88, с.27].

С точки зрения автора, идея историзма нацеливает психолога на поиск специфических способов включения индивида как носителя деятельности, сознания, тем более – личности, в про-

цесс производства новых форм исторической культуры. Психологи – от П.Жане до А.Н.Леонтьева – традиционно акцентировали зависимость формирующегося индивидуального сознания от его социоисторических детерминант. Сам по себе факт этой зависимости бесспорен. Однако теоретическая абсолютизация этой зависимости приводила к стиранию своеобразия специфически человеческого способа развития, которое подчеркивалось классиками немецкой философии (И.Кант, И.-Г.Фихте, Ф.Шеллинг, Г.Гегель, Л.Фейербах, а затем и К.Маркс). Это своеобразие состоит в том, что человеку присуще свободно полагать, производить и перестраивать детерминанты собственного развития, включая детерминанты социоисторические [88, с.30].

В заключение следует отметить, что такие классики генетической психологии, как П.Жане и Л.С.Выготский, не принимали «историчность» психики как данное, а пытались вывести ее. То есть, построить теорию психического развития как историю развития сознания. К этим попыткам можно относиться по-разному, но аналогов им пока нет. Они – единственные в своем роде [88, с.32].

В основе подхода Б.Д.Эльконина лежит точка зрения на развертывание психических процессов (и поведения в целом) как переход к новому принципу их порождения. Моделью такого перехода является знаковое опосредствование. В знаковом опосредствовании сами естественно сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных. Становятся осознанными и произвольными (то есть, человек овладевает собственным поведением) [168, с.8].

Человек овладевает своим поведением, заново его порождая. Порождающий свое поведение человек становится его субъектом. Можно сказать, что «точка встречи» идеальной и реальной форм специфична и знаменательна тем, что в ней возникает субъект поведения. Указание на субъекта и субъектность предполагает конструирование взаимоперехода реальной и идеальной форм [168, с.9].

Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культур-

ной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и ви!дения собственного поведения вне себя [168, с.10].

Проведенный анализ перехода основывался на негласном допущении о некой особой действенности знака. Он проводился исходя из того, что знак работает. То есть, что с его помощью организуется, переориентируется поведение, преодолеваются его естественно сложившиеся стереотипы, строятся новые формы и пр. Но почему и за счет чего это происходит? Можно сказать, что знак действенен в той мере, в какой передается и принимается в определенной функции, в статусе, в значении стимула-средства, в той мере, в какой стимулу-средству придается это значение [168, с.15].

Значение средства именно придается. Оно не может быть свойством самой вещи. В этом-то и состоит «культурность» и «знаковость» стимулов-средств, их ***не***естественность. Придание значения происходит в интерпсихической форме и никак иначе не может происходить. В акте придания-принятия значения, т.е. в том, каким образом и за счет чего оно придается и принимается, скрыта вся загадка опосредствования – основной вопрос и культурно-исторической концепции, и ее ответвления – деятельностной теории психики. Загадка не в том, как работает стимул, уже ставший средством, и, конечно, не в том, как он работал до того. Вопрос в самом становлении, в строении «промежутка», где происходит преобразование стимула в стредство, или, шире где вещь обретает значение. Этот «промежуток» является местом встречи реальной и идеальной форм. Именно здесь лежит проблема рождения субъекта действия, т.е. проблема развития, или, точнее, развитие как проблема [168, с.15].

Позиция Б.Д.Эльконина скорее нацелена на будущее, на построение возможности разрешение проблем развития (а, фактически, саморазвития). безусловно, - это интереснейшая, перспективнейшая и эвристическая позиция, у которой все еще впереди. А пока «субъективная «ткань» акта развития – это еще почти неразработанная область, а поэтому в разговоре о ней более уместен гипотетический, нежели обобщающе-результирующий залог» [168, с.130].

Выводы по 3.3.1. Сложность проблемы саморазвития и отсутствие необходимых теоретических средств для ее решения часто приводит к тому, что эту проблему пытаются решать с помощью эклектического соединения содержательно не связываемых, альтернативных позиций. На наш взгляд, обращение к эклектическим (или полипарадигмальным) [169] схемам вызвано слабостью теоретических оснований и неразличением методологических и психологических «нестыковок». На наш взгляд, эклектизм, который неслучайно в наше время находит все больше сторонников, как метод способен лишь агрегировать внешние, несущественные особенности предмета исследования. Но проникнуть в существо дела, решить проблему происхождения он, конечно же, не способен.

В особенности эклектическим характером отличается педагогическая позиция Г.К.Селевко, который не раскрывая психологического содержания понятия «саморазвитие», для его иллюстрации привлекает различные теоретические положения альтернативных, подчас несовместимых психологических концепций. Фактически понимая по саморазвитием самосовершенствование, Г.К.Селевко в качестве теоретической основы своей позиции рассматривает известную пирамиду потребностей А.Маслоу и термин саморазвития иллюстрирует с помощью введенных им иерархических потребностей. Прямо указывая на психологические концепции развивающего обучения как на свою теоретическую основу, Г.К.Селевко подчеркивает новизну своего подхода в том, что саморазвитие связывает с обеспечением организации удовлетворения не только познавательной потребности, но и многих других. Тем самым, идея саморазвития заключается в том, чтобы самостоятельно использовать присвоенные в условиях развивающих технологиях средства для собственного совершенствования. А технология саморазвития, по Г.К.Селевко, представляет собой систему дополнительных внеурочных деятельностей, в которых учащийся самостоятельно имеет возможность удовлетворять все свои потребности.

Нам представляется, что в методологическом и теоретическом планах подход Г.К.Селевко не представляет ничего интересного, В практическом же плане, на наш взгляд, он просто в

современных условиях повторяет опыт известных педагогов прошлого

Позиция В.Г.Маралова не является самостоятельной. Она представляет собой набор точек зрения известных культурно-исторических психологов. Содержательной основой позиции В.Г.Маралова является определение саморазвития, сделанное В.И.Слободчиковы и Е.И.Исаевым. В своих рассуждениях В.Г.Маралов исходит из отождествления саморазвития и самосовершенствования. Опираясь, так же как и Г.К.Селевко, на пирамиду потребностей А.Маслоу, считает, что саморазвитие осуществляется в трех основных формах: самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации. Психическими механизмами саморазвития, с точки зрения В.Г.Маралова, являются механизмы самопринятия и самопрогнозирования. Психологическое содержание этих механизмов автором не раскрывается, но из контекста книги становится очевидным, что смысл саморазвития по В.Г.Маралову состоит в том же, в чем и смысл саморазвития по Г.К.Селевко. А именно, в самоактуализации, т.е. в полном раскрытии заложенного природой потенциала. Но как это делается, остается непонятным.

Г.А.Цукерман также не раскрывает психологического содержания понятия саморазвития. Но это нисколько не умаляет значения ее важнейшей идеи о том, что трансляция культуры перестает быть основой образования. Она считает, что образование должно не передавать, во всяком случае, передавать не то, что сейчас является предметом передачи. Правда, определение саморазвития, которое предлагает Г.А.Цукерман, вызывает вопросы. Под саморазвитием она предлагает понимать сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я-самость. Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам. На наш взгляд, здесь имеет место явное противоречие. По крайней мере, автор не раскрывает психических механизмов и не раскрывает психологических особенностей ситуаций, в которых становится возможным изменение собственной самости.

С точки зрения В.И.Слободчикова, саморазвитие есть фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни превращать собственную жизнедея-

тельность в предмет практического преобразования. Н раскрывая более подробно содержание понятия «саморазвитие», В.И.Слободчиков делает акцент на понятии «субъективность», которая в его представлении является способность делать себя, свою сущность предметом практического преобразования. В работе В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева не дается анализ понятия развития и поэтому до конца не ясно, что понимается авторами под развитием. Правда, положение о том, что развиваться может только то, что уже имеет место, дает основание говорить о том, что все-таки разговор идет о «горизонтальном» типе развития. Принимая во внимание тот факт, что в качестве механизма развития В.И.Слободчиков рассматривает подражание (и рефлексию), можно говорить о том, что скорее всего, под саморазвитием понимается развитие (или совершенствование) с помощью средств, ранее присвоенных в процессе обучения.

В.Т.Кудрявцев прямо не обсуждает проблемы саморазвития. Но логика его рассуждений, которая связана с рассмотрением ребенком как субъекта порождения культуры, приводит к пониманию ребенка как самоизменяющегося существа. Он считает, что рефлексивность, самоустремленность как базовые способности характеризуют человека как субъекта исторического процесса и исторического познания. В то же время, рефлексивность и самоустремленность могут выступать в качестве механизмов культуропорождения, субъектом которого является ребенок. В этом выражается перспективный стратегический подход рассматривать ребенка как субъекта истории, своей индивиудальной деятельностью творящего социальную историю.

Б.Д.Эльконини тоже прямо не говорит о саморазвитии. Но сам дух его работы свидетельствует о том, что именног саморазвитие является истинным предметом его исследований. Вслед за Л.С.Выготским, он считает, что главным в культурно-исторической психологии является субъектность человека. Она возникает тогда, когда человек овладевает своим поведением. Средством овладения поведением является значение, которое, по Б.Д.Эльконину, придается передаваемому средству. Особенность концепции идеальной формы Б.Д.Эльконина, на наш взгляд, состоит в том, что передана идеальная фолорма ребенку может быть тогда, когда он сам способен ее воссоздать, воспро-

извести. Именно в воссоздании, воспроизводстве идеальной формы выражается идея саморазвития, которые Б.Д.Элькониным обсуждается как проблема становления человека субъектом собственного поведения. Автор специально не обсуждает механизмы саморазвития, но общий контекст работы дает основание сделать вывод о том, что под таким механизмом понимается подражание. По нашему мнению, это означает, что саморазвитие по Б.Д.Эльконинию разворачивается как «горизонтальный» вектор развития.

3.3.2 Психологическое содержание понятия саморазвития

Психологическое содержание понятия саморазвития необходимо разрабатывать, основываясь на методологическом положении о том, что развитие есть превращение возможности в действительность [137, с.271] [137, с.271] [137, с.270]. Но если в естественной природе саморазвитие происходит спонтанно и стихийно [137, с.271], то саморазвитие человека происходит как намеренное производство новых возможностей и создание с их помощью как психологических средств новых действительностей предметной деятельности. Источником саморазвития человека является история предметной культуры, а в качестве новых возможностей (детерминант саморазвития) выступают производимые человеком идеальные формы предметной деятельности.

Главной категорией, на основе которой возможно построение понятия саморазвития, является категория субъект-субъетных отношений. Содержанием субъект-субъектных отношений является креативное отношение человека к самому себе, выражающееся в производстве новых исторических форм предметной деятельности как собственной культурной сущности. Человек, порождающий собственную сущность, есть субъект саморазвития [2] [168]. С этой точки зрения, субъектность человека должна пониматься как способность делать себя (свою деятельностную сущность) предметом производства. Т.е. предметом превращения одного ее исторического типа в другой. Поэтому человек как субъект саморазвития есть субъект превращения предметной деятельности из одной ее исторической формы в другую.

По свое природе таким образом понимаемое субъект-субъектное отношение является «внутренним». То есть, обусловленным самим человеком. «Внутренняя» форма субъект-субъектного отношения возникает во «внешней» форме субъект-субъектного (точнее, междусубъектного, по С.Л.Рубинштейну) отношения. Причем, «внутреннее» субъект-субъектное отношение как креативное отношение к самому себе возникает тогда, когда Другой становится целью моей креативной деятельности, а я, в свою очередь, становлюсь целью креативной деятельности Другого [170] [56], [87] [171] [172] [173] [174] [97].

Междусубъектное (креативное) общение есть способ разрешения противоречия между прежней идеальной формой предметной деятельности и новым уровнем сложности предметной ситуации. В результате осуществления креативного общения, «внутреннее» субъект-субъектное противоречие [6, с.88] разрешается за счет превращения прежней идеальной формы предметной деятельности в ее новую идеальную форму. В результате креативного общения человек преодолевает прежние свои возможности (прежние идеальные формы предметной деятельности) [175, с.106].

Понятие «саморазвитие» непосредственно соотносится с представлением о человеке как субъекте порождения предметной культуры. По своей исторической природе, человек есть креативное существо, делающее предметом своей порождающей деятельности историю предметной культуры. В связи с этим, в настоящее время главной проблемой психологической науки является противоречие между «внешней» (социально-культурной) детерминацией существования социального человека и «внутренней» детерминацией (самодетерминацией) существования исторического человека [176, с.199] [97, с.76]. Особенно заметно это противоречие проявляется в системе образования, которое в последнее превратилось из фактора, стимулирующего становление человека как субъекта порождения собственных возможностей, в фактор, препятствующий этому. Социум из фактора, способствующего воспитанию человека как субъекта развития, превратился в фактор, противодействующий этому [177].

Решение этой проблемы может быть найдено в результате смены акцентов в отношении «социальное – индивидуальное» с социального – на индивидуальное. А именно, схема превращения социальных возможностей в индивидуальные как методологическая основа культуропотребляющего образования должна быть заменена на схему порождения человеком индивидуальных возможностей и превращения их в социальные возможности как методологическую основу культуропорождающего образования [97, с.76] [8, с.47].

Теоретическим средством решения этой проблемы является понятие «саморазвитие». Саморазвитие как психологическое понятие основывается на производстве человеком своих индивидуальных возможностей как возможностей социальных [178]. Поэтому саморазвитие есть способ производства человеком самого себя и социума [68, с.134].

Поскольку «внутренним» источником саморазвития является отношение генезиса человека как субъекта порождения предметной деятельности [82, с.118], постольку саморазвитие всегда есть выход за пределы актуальных возможностей в результате создания новых. Саморазвитие всегда есть преодоление [179, с.6].

Человек развивается сам [19, с.67] и является единственным источником развития социальной и культурной действительности [16, с.140]. Только индивидуальный человек производит новые социальные формы, новые идеи и образцы человеческого поведения [180, с.193] [181, с.269]. Необходимость субъект-субъектного (порождающего) отношения как психологического содержания саморазвития задает новые требования к системе образования. Поэтому универсальность человека должна стать одним из важнейших приоритетов культуропорождающего образования [88, с.119].

Перспективность культуропорождающего образования состоит в том, что в результате учащимися осваиваются способы созидания новых культурных предметов (новых предметных культур), тогда как в результате культуропотребляющего образования осваиваются только способы употребления имеющихся культурных предметов (предметной культуры) [88, с.27]. Поэто-

му входя в мир культуры, учащийся должен осваивать не имеющиеся способы действия с культурными предметами, а универсальную способность к саморазвитию как способность создавать новые культурные предметы (предметные культуры) [88, с.26].

3.3.3 Саморазвитие как переход на новый уровень опосредования за счет совместной креативной деятельности

Конструирование логики саморазвития основывается на гипотезе об индивидуальном развитии как индивидуальной форме исторического развития [182]. Теоретической основой конструирования логики саморазвития в онтогенезе является понимание истории как смены исторических типов предметного мира культуры. Конкретно-историческому типу культуры соответствует конкретно-исторический тип предметной деятельности [183]. Причем, предметную деятельность следует понимать не как практическое преднамеренное отношение человека ***к*** внешней по отношению к нему предметной культуре, а как практическое преднамеренное отношение человека ***внутри*** предметной культуры. То есть, как способ практического преобразования предметов внутри предметной культуры. Или иными словами, как способ воспроизводства предметной культуры.

С этой точки зрения, предметная деятельность есть генетически исходное «внутреннее» сущностное отношение человека в предметной культуре, выражающее генетически исходное «внутреннее» отношение воспроизводства предметной культуры.

Предметная деятельность представляет собой связанные между собой ее идеальную и реальную действительности. Идеальная действительность опосредует ее реальную действительность, и наоборот, реальная действительность предметной деятельности опосредует ее идеальную действительность. В качестве опосредующего отношения выступает деятельность рефлексивного сознания. Таким образом, предметная деятельность есть реальная действительность, внутренним образом опосредованная своей идеальной действительностью с помощью деятельности рефлексивного сознания. В качестве реальной действительности предметной деятельности выступают ее реальные

формы (процессы и результаты преобразования предметов культуры друг в друга), а в качестве ее идеальной действительности предметной деятельности выступают ее идеальные формы (цели и способы деятельности).

Критерий различения типов предметной деятельности может быть выведен на основе содержательного синтеза двух основных идей социально-рефлекторного и культурно-исторического подходов. Содержательный синтез идеи культурно-исторического подхода об опосредованной сущности человека и опосредовании как сущности человеческого развития (Л.С.Выготский, Б.Д.Эльконин) и идея социально-рефлекторного подхода о развитии как последовательной смене типов опосредования (С.Л.Рубинштейн) позволяет сформулировать идею онтогенетического развития как последовательной смены (последовательного перехода) исторических типов опосредования предметной деятельности. Тип предметной деятельности определяется типом опосредования (типом рефлексивного сознания), положенного в ее основу [184],

С другой стороны, история развития предметной культуры представляет собой единство двух векторов: «вертикального» и «горизонтального». «Вертикальный» представляет собой вектор происхождения (вектор возникновения; производства) нового содержания предметной культуры. «Горизонтальный» представляет собой вектор формирования возникшего (произведенного) в результате «вертикального» вектора нового содержания предметной культуры [18, с.56].

История развития предметной культуры представляет собой единство периодов возникновения и формирования ее нового содержания. Периоды возникновения – это периоды превращения прежнего качества в новое качество. Периоды формирования – это периоды придания возникшему качеству адекватной формы. Таким образом, история развития представляет собой единство генезиса и формирования предметной культуры. Поскольку история развития предметной культуры осуществляется в условия и в результате совместной деятельности, постольку её можно представит как историю совместной деятельности. В психологии предложены несколько периодизаций развития со-

вместной деятельности (С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин) [89, с.205]

Есть традиция рассматривать истинное бытие человека (действительность человеческого существования) как человеческую деятельность. То есть, преднамеренное практическое отношение человека к предметному миру [107, с.128-135] [11, с.11] [9, с.195] [185, с.31] [186, с.303] [6, с.331] [6, с.394] [73, с.85] [27, с.45] [97, с.181] [6, с.172].

Деятельность есть базовая единица человеческой психики [9, с.194] [9, с.192], поэтому предметом анализа должна стать логика онтогенеза деятельности как базовой единицы психики [68, с.366] [9, с.193] [9, с.199] [10, с.270].

В связи с этим, можно сформулировать в качестве основных положений концепции саморазвития следующие.

1. Новая предметная деятельность создается учащимися в результате решения исторического противоречия между прежней предметной деятельностью и новой предметной ситуацией.
2. Способом создания новой предметной деятельности является совместная креативная деятельность, поскольку только в совместной креативной деятельности возникает историческая рефлексия индивидуальных предметных деятельностей.
3. Средством организации совместной креативной деятельности является значение новой предметной формы. Способом производства нового значения является креативное общение, поскольку только в креативном общении возникает историческая рефлексия значений предметных форм.
4. Новый предмет становится средством общения, когда новая предметная форма обретает значение новой формы совместной предметной деятельности.
5. Новое значение создается за счет превращения значения прежней предметной формы в прежнюю форму совместной предметной деятельности; прежней формы совместной предметной деятельности в новую форму совместной предметной деятельности; новой формы совместной предметной деятельности в значение новой предметной формы.

После этого новый предмет становится знаком как средством организации новой совместной предметной деятельности, а его психологическое значение становится значением слова как средства организации общения.

6. В этой ситуации учитель не транслирует никаких значений для усвоения, но организует историю генетических проблемных ситуаций и их самостоятельное решение самими учащимися. Универсальным психологическим средством решения генетических проблем является внутренняя логика усложнения предметных ситуаций, в условиях креативного общения обретающая значение логики усложнения предметной деятельности. Задача учителя создавать историю генетических предметных ситуаций, все время создавая для учащихся проблемную ситуацию. Побуждать их к рефлексии исторической логики развития предметных ситуаций, придавая ей значение исторической логики развития предметной деятельности.

В качестве обоснования периодизации саморазвития человека в онтогенезе, сущностью которого является предметная деятельность, должна быть рассмотрена история общения как психологического содержания форм предметного мира культуры. Тогда история развития предметного мира культуры может быть представлена как последовательность эпох смены типов общения. А историческая логика смены типов общения может быть положена в основу онтогенетической логики смены типов предметной деятельности. Можно говорить о следующих исторических типах общения: эмоциональное, интуитивное, рациональное, креативное.

Поскольку внутренней логикой развития предметной деятельности является логика смены исторических типов ее опосредования, постольку можно говорить о следующих исторических типах опосредования, адекватных соответствующим историческим типам культур (магический, мифологический, рациональный и исторической) [187] [188] [189] [190] [191]. Этим историческим типам культуры соответствуют исторические типы опосредования и, соответственно, исторические типы предметной деятельности: *сенсорно-опосредованная*, *перцептивно-опосредованная*, *символически-опосредованная*, *исторически-опосредованная*.

Вектор смены исторических типов деятельности есть «вертикальный» вектор саморазвития, вектор формирования исторических типов деятельности есть «горизонтальный» вектор саморазвития [18, с.58].

Сенсорно-опосредованная предметная деятельность представляет собой совокупность отдельных сенсорных действий, превращающих исходную реальность в качественно упорядоченное множество предметов, имеющих общее свойство. ***Перцептивно-опосредованной*** предметная деятельность представляет собой структуру перцептивных действий, превращающих исходную реальность в количественно упорядоченные множества предметов, имеющих общую структуру свойств. ***Символически-опосредованная*** предметная деятельность представляет собой систему символических действий, превращающих исходную реальность в формальные классы предметов, имеющих общую предметную форму. ***Исторически-опосредованная*** предметная деятельность представляет собой историю порождающих действий, превращающих исходную реальность в качественно упорядоченные содержательные классы предметов, имеющих общую логику происхождения предметных форм.

Поскольку саморазвитие есть способ изменения исходного исторического типа опосредования за счет создания опосредования нового исторического типа, постольку переходы между этапами развития осуществляются самим учащимся за счет осуществления креативной деятельности. Если предметная деятельность есть способ воспроизводства предметной культуры, то креативная деятельность есть способ производства истории предметных деятельностей. Сенсорно-опосредованная предметная деятельность является предметом креативного действия. Перцептивно-опосредованная предметная деятельность является предметом креативной операции. Символически-опосредованная предметная деятельность является предметом креативной деятельности. Исторически-опосредованная предметная деятельность является предметом креативной жизнедеятельности.

Каждый исторический тип предметной деятельности, созданный в условиях «вертикального» вектора развития, после своего возникновения формируется в условиях «горизонтального» вектора развития. При этом, возникшая ранее форма пред-

метной деятельности на следующем этапе своего развития не исчезает, а входит в структуру предметной деятельности нового исторического типа с учетом нового исторического качества. С учетом всего сказанного, общая концептуальная схема этапов саморазвития как производства предметных деятельностей может выглядеть следующим образом.

1.1. Сенсорная форма сенсорно-опосредованной деятельности.
2.1. Сенсорная форма перцептивно-опосредованной деятельности.
2.2. Перцептивная форма перцептивно-опосредованной деятельности.
3.1. Сенсорная форма символически-опосредованной деятельности.
3.2. Перцептивная форма символически-опосредованной деятельности.
3.3. Символическая форма символически-опосредованной деятельности.
4.1. Сенсорная форма исторически-опосредованной деятельности.
4.2. Перцептивная форма исторически-опосредованной деятельности.
4.3. Символическая форма исторически-опосредованной деятельности.
4.4. Историческая форма исторически-опосредованной деятельности.

Представленная выше периодизация онтогенеза саморазвития является выражением известной диалектической спирали развития. Здесь на каждом «горизонтальном» витке прибавляется один этап формирования деятельности. Это происходит потому, что на каждом шаге «вертикального» развития происходит возникновение новой опосредующей формы, надстраивающейся над прежними и изменяющей их качественную определенность.

«Вертикальное» развитие происходит в результате создания идеальной формы предметной деятельности нового исторического типа. Новая идеальная форма вначале возникает как единичная. В процессе «горизонтального» развития, в процессе формирования, она становится обобщенной и становится адекватной своему содержанию. Когда идеальная форма в результате

своего обобщения (формирования) совпадает со своим содержанием, «горизонтальное» развитие завершается и начинается новый цикл развития, но уже на новом качественном уровне.

Логика «вертикального» развития представляет собой логику производства новой опосредующей формы предметной деятельности, выраженной в последовательности следующих шагов.

Первый шаг. Конструирование новой предметной формы за счет соотнесения образа восприятия новой предметной формы и рефлексии истории развития предметных форм. Второй шаг. Придание новой предметной форме значения формы предметной деятельности в результате опробования формы предметной деятельности в процессе установления отношения между формой предметной деятельности и предметной формой. Третий шаг. Значение предметной формы фиксируется в значении слова как средства общения. Четвертый шаг. Зафиксированное в слове значение выступает в качестве психологического средства «горизонтального» развития (формирования) новой предметной деятельности.

Логика «горизонтального» развития представляет собой логику производства новой структуры предметной деятельности с помощью значения нового типа как психологического средства, выраженной в последовательности следующих шагов.

Первый шаг. Осознать проблему собственной деятельности. ***Второй шаг***. Осознать необходимость изменения старого способа деятельности на новый собственными силами. ***Третий шаг.*** Сформулировать определение новой формы предметной действительности. ***Четвертый шаг***. Сформулировать определение новой формы предметного действия. ***Пятый шаг***. Сформулировать критерии упорядочения предметов, имеющих новую форму. ***Шестой шаг.*** Сформулировать способ упорядочения предметов, имеющих новую форму. ***Седьмой шаг***. Сформулировать способ формирующего действия. ***Восьмой шаг***. Сформулировать способы контроля и оценки результатов формирующего действия. ***Девятый шаг***. Сформулировать критерии контроля и оценки результатов формирующего действия. ***Десятый шаг.*** Совместное создание средств и способов совместного формирующего действия. Совместное распределение задач индивиду-

альных формирующих действий. Практическое осуществление индивидуальных формирующих действий. Взаимная проверка результатов индивидуальных формирующих действий. ***Одиннадцатый шаг***. Совместное создание совместного результата из результатов индивидуальных формирующих действий. ***Двенадцатый шаг***. Взаимная оценка результатов индивидуальных формирующих действий. ***Тринадцатый шаг***. Совместная оценка результата совместного формирующего действия. Совместное создание эталона результата формирующего. Взаимная оценка способов индивидуальных формирующих действий. Совместная оценка взаимных оценок способов индивидуальных формирующих действий. ***Четырнадцатый шаг***. Применение эталона в качестве средства взаимной оценки индивидуальных формирующих действий учащихся. ***Пятнадцатый шаг***. Совместный анализ цели формирующей деятельности. Координация процессов индивидуальных действий. Индивидуальная оценка своей оценки другого индивидуального действия. Совместная оценка совместной самооценки совместного действия. ***Шестнадцатый шаг***. Совместное формулирование цели формирующей деятельности. Индивидуальное создание средств и способов формирующей деятельности. ***Семнадцатый шаг***. Индивидуальная самооценка своей индивидуальной деятельности в совместной. Индивидуальная оценка совместной деятельности. Индивидуальная оценка собственной самооценки. ***Восемнадцатый шаг.*** Индивидуальное создание средств и способов формирующей деятельности. ***Девятнадцатый шаг***. Индивидуальное создание эталона результата формирующей деятельности. ***Двадцатый шаг***. Индивидуальные анализ цели формирующей деятельности и формулировка задач формирующих действий. ***Двадцать первый шаг***. Индивидуальное формулирование цели формулирующей деятельности.

Особенностью всех имеющихся в современной психологии концепций развития (и одой из главных проблем современной психологии) является то, что все они являются концепциями «горизонтального» (или «функционального») типа развития [183]. В качестве доказательства этого утверждения может быть предложен анализ базовых психических механизмов, которые положены в основу этих концепций и которые выступают в ка-

честве механизмов присвоения социального опыта. Таких базовых механизма два: механизм причинного опосредования и механизм знакового опосредования.

Механизм причинного опосредования («внешние причины через внутренние условия» (С.Л.Рубинштейн)) по своей природе не является механизмом происхождения нового качества (нового содержания). Сущностью механизма причинного опосредования является трансляция формы по цепям индуктивного отражения [183]. В механизме причинного опосредования ведущим компонентом является опосредование внешних причин внутренними условиями.

Внутренние условия во всех исторических типах взаимодействия (физического, химического, биологического, социального) выступают в качестве главного критерия, обусловливающего возможность взаимодействия и взаимного отражения. Исходя из этого, во взаимодействие могут вступать только те объекты, которые имеют адекватные формы (в физическое взаимодействие вступают только объекты, имеющие физическую форму; в химическое взаимодействие – только объекты, имеющие химическую форму; в биологическое взаимодействие – только объекты, имеющие биологическую форму; в социальное взаимодействие – только объекты (субъекты), имеющие социальную форму).

Это означает, что возможность причинного опосредования как механизма взаимодействия определяется отношением форм причины и причиняемого объекта. Если эти формы неадекватны, то взаимное отражение не происходит и взаимодействие не осуществляется. Если эти формы адекватны, то отражение происходит и взаимодействие осуществляется. Любое взаимодействие представляет собой взаимное воздействие формы причины на форму причиняемого объекта, в результате чего форма обобщается.

В процессе причинения и обусловленного им индуктивного отражения, обеспечивающего причинное взаимодействие, новых форм не производится (не возникает). Имеющиеся до взаимодействия формы, выступающие в качестве критериев возможности взаимодействия, обобщаются. Т.е. приобретают все более общую, все более адекватную форму. Следовательно, причинное

опосредование как механизм индуктивного отражения, представляющий собой механизм трансляции форм по цепям причинения, не может рассматриваться в качестве механизма «вертикального» развития (в качестве механизма происхождения новых форм). Оно представляет собой механизм индуктивного формирования, в результате которого исходная субъективная форма (внутренние условия) все больше обобщается в логике «от единичного – к всеобщему». Такое формирование есть «горизонтальное» (или «функциональное») развитие.

Механизм знакового опосредования (механизм опосредования объективной идеальной формы субъективной идеальной формой) по своей природе тоже не является механизмом производства новых форм. Сущностью механизма знакового опосредования является трансляция объективной идеальной формы на субъективную идеальную форму предметной деятельности в процессе дедуктивного (опережающего) отражения за счет подражания [183].

Это означает, что возможность знакового опосредования как механизма дедуктивного отражения определяется отношением адекватности объективной и субъективной идеальных форм. Если идеальные формы неадекватны, то дедуктивного отражения не произойдет и предметная деятельность не осуществится. Если идеальные формы адекватны, то дедуктивное отражение происходит и предметная деятельность осуществляется.

В процессе предметной деятельности, осуществляемой по механизму дедуктивного отражения, новых форм тоже не производится (не возникает). Имеющаяся до предметной деятельности субъективная идеальная форма (личностный смысл), выступающая в качестве критерия возможности предметной деятельности, формируется (обобщается) в результате присвоения объективной идеальной формы. Следовательно, знаковое опосредование как механизм дедуктивного отражения, обеспечивающий осуществление предметной деятельности, не может рассматриваться в качестве механизма «вертикального» развития (в качестве механизма происхождения новых форм). Оно представляет собой механизм дедуктивного формирования, в результате которого исходная объективная форма (идеальная форма культуры) все более конкретизируется в логике «от абстрактного – к конкрет-

ному». Такое формирование тоже есть «горизонтальное» (или «функциональное») развитие.

Таким образом, ни подражание по механизму индуктивного отражения, ни подражание по механизму дедуктивного отражения не обеспечивают производства новых форм, а по своей природе призваны воспроизводить имеющиеся формы и за счет либо индуктивного, либо дедуктивного отражения обеспечивать их обобщение в результате формирования.

Решить проблему происхождения новых идеальных форм можно только отказавшись от внешней (социальной) природы человека и приняв положение об исторической природе человека. Если социальный человек способен присваивать социальные возможности и превращать их в детерминанты индивидуального развития, то креативный человек способен порождать индивидуальные детерминанты саморазвития и затем, в результате обобщения, превращать их в социальные возможности.

Человек, способный к саморазвитию, способен производить новые формы деятельности. Это значит, что в едином процессе саморазвития, производство новых форм («вертикальный» вектор саморазвития) является ведущим, а обобщение исходных форм является подчинённым («горизонтальный» вектор саморазвития). Главная теоретическая проблема психологии развития – это проблема возникновения новых форм деятельности.

3.3.4 Производство идеальных форм как способ порождения детерминант саморазвития

Согласно основным положениям концепции саморазвития, человек, чтобы зарегистрировать эмпирический факт, сначала должен создать адекватную идею. Человек, прежде чем приступить к производству и анализу новых эмпирических фактов, должен перестроить свое сознание, создать новую концептуальную схему, новое понятие. Вообще, человек как субъект саморазвития действует и производит вещи согласно тем понятиям, которые конструирует в общении с другими людьми. Эти понятия создает сам человек, а не заимствует, не присваивает их из социальной действительности [181, с.269], поскольку требуемой социальной действительности еще нет и она сама должна быть построена, сконструирована [88, с.27].

С точки зрения концепции саморазвития, главную роль в человеческом онтогенезе играет создание человеком нового социального опыта (чувственного и рационального), отличного от накопленного предшествующими поколениями [180, с.193].

В культуропорождающем образовании процесс создания нового социального опыта происходит как процесс порождения новых значений (знаний) самими учащимися. В этом смысле, культуропорождение есть самообразование. В креативной деятельности учащийся под руководством учителя создаёт новое знание, которое, исходя из его субъектно-объектной природы, зависит от действий учащегося в том смысле, что возникнуть оно может только в результате порождающей деятельности самого учащегося [192, p.83-96].

Самообразование, представляющее собой главный способ происхождения новых знаний в результате порождающей деятельности учащегося, непосредственно связано с концептуализацией новой эмпирической ситуации и последующим эмпирическим подтверждением созданной концепции. Самообразование понимается как самостоятельное создание учащимися новых знаний в форме новых значений. Создание новых значений самими учащимся составляет сущность самообразования (культуропорождения).

Специфика концепции саморазвития состоит в том, что создание конкретных знаний основывается на предварительном создании абстрактных знаний. Конкретные знания выводятся учащимися из абстрактных знаний как из своей единой основы, созданной в форме гипотезы самими учащимися в проблемной ситуации.

Поэтому начинать и в дальнейшем осуществлять самообразование (как культуропорождение) надо с проблемной ситуации. С противоречия между новой эмпирической реальностью и прежним концептуальным знанием. В результате решения проблемной ситуации, прежнее абстрактное знание превращается в новое абстрактное знание, из которого как из общего основания выводятся конкретные знания, на основании которых производится новая эмпирика.

Специфика культуропорождающего процесса самообразования состоит в том, что процесс саморазвития начинается с за-

дания проблемной ситуации, средством решения которой являются создаваемые новые возможности (новое концептуальное знание; новый тип значений). Эти новые возможности выступают в качестве детерминант саморазвития, происходящего как превращение новых возможностей предметной деятельности в ее новую действительность. Процесс создания идеальных форм является главным компонентом саморазвития и представляет собой способ создания детерминант саморазвития человека как креативного существа. Саморазвитие человека завершается созданием нового социального опыта, содержанием которого являются значения нового типа, а формой – знаковые системы нового типа [88, с.94].

Культуропорождение является одним из главных факторов педагогической деятельности [88, с.16], наряду с заданием проблемной ситуации, организацией самостоятельного создания идеальных форм, порождением новой предметности с помощью идеальной формы как средства и пр. Культуропорождение – это внутренне необходимый момент организации процесса саморазвития у ребенка креативных способностей исторического человека. Результатом деятельности культуропорождения, в ходе которой происходит производство новых знаний (значений), является создание новых детерминант его саморазвития [88, с.30].

Саморазвитие учащегося осуществляется в условиях особой креативной деятельности по созданию новых человеческих способностей. Эта деятельность с самого начала осуществляется в условиях особого креативного общения учащегося с учащимся, организуемого взрослым. Если предметом созидательной креативной деятельности становится способность, то можно говорить о самовоспитании как всеобщей форме саморазвития.

Содержанием саморазвития являются качественные изменения, происходящие в структуре предметной деятельности при переходе от одного её исторического типа к другому, и в структуре обеспечивающих её способностей. Например, при интуитивном типе предметной деятельности главной способностью является интуиция, а при рациональном типе предметной деятельности – рефлексия. Особенностью создания новых способностей является то, что оно осуществляется учащимся только в

совместной деятельности с другими учащимися, организованной взрослым.

Совершить акт саморазвития, сконструировать новый тип собственного сознания учащийся может только в сотрудничестве с другими учащимися. Новый исторический тип сознания возникает в качестве «междусубъектного продукта» совместной креативной деятельности, способом организации которой и есть культуропорождение.

Обязательным условием процесса порождения учащимися нового социального опыта является креативное общение. Исходно оно возникает как необходимое и всеобщее условие организации совместной креативной деятельности. Саморазвитие человека происходит путем создания новых исторических форм сознания. Такое саморазвитие осуществляется как переход от прежней исторической формы предметной деятельности к новой её исторической форме в результате совместной креативной деятельности. Этот переход есть процесс выхода за пределы прежней исторической формы рефлексивного сознания в результате создания ее новой исторической формы [184].

В процессе производства новых исторических форм предметной деятельности учащийся в общении с людьми создаёт новые формы человеческой культуры и в процессе такого создания развивает себя как креативного человека [88, с.22]. В процессе саморазвития учащегося кардинально меняется роль общности. Она состоит в том, что новый тип психики сначала производится совместно в междусубъектой форме, которая затем трансформируется в индивидуальную психику каждого учащегося.

Создание новых исторических форм предметной культуры осуществляется в ходе совместной креативной деятельности учащихся, сущностью которого является производство новых исторических форм рефлексивного сознания как фундаментальной психической способности [82, с.117]. Этот процесс имеет своим результатом производство учащимся своих собственных способностей как новых общечеловеческих способностей.

В процессе кеультуропорождения каждый человек создаёт новые средства и способы сознания. Способность креативно действовать в проблемных ситуациях изначально человеку не дана. Поэтому креативная деятельность создается одновременно

с новым типом рефлексивного сознания. Только в этом случае становится возможным создание новой предметной реальности культуры. Эти переходы осуществляются путем культуропорождения.

У ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая «самосозидающая» креативная деятельность, с другой стороны, на ее основе он производит новые исторические формы рефлексивного сознания как своей базовой способности. Эти два процесса составляют всеобщую форму саморазвития ребенка.

Креативная природа человека предполагает, что в историческом обществе каждый его член с рождения должен готовиться быть способным создавать новые способности и соответствующие им новые нормы социальной совместной деятельности. Создание индивидом социально значимых способностей – это особая (креативная) деятельность, объективной задачей которой является производство способностей человеческого рода в форме производства индивидуальных способностей.

Действительностью креативных человеческих способностей является история предметной (материальной и духовной) культуры. Поэтому создание способностей представляет собой креативную деятельность самого человека по созиданию новой предметной культуры [88, с.28]. Эта деятельность должна быть адекватной опредмечиваемым в новой истории предметной культуры человеческим способностям.

Чтобы опредметить новые способности, чтобы сделать их общечеловеческими способностями, человек должен стать созидателем предметной культуры, а это возможно только через других людей, в условиях креативного общения с ними. Только в креативном общении человек может построить адекватную креативную деятельность. По своей функции такой процесс является самовоспитанием.

Производство адекватных способов креативной деятельности по созданию предметной культуры возможно лишь при условии включения учащегося в живую коммуникативную связь с другими учащимися и взрослыми, которые организуют культуропорождение как создание способов порождения предметной культуры и, тем самым, способствуют становлению у него спо-

собности строить и перестраивать собственные установки и нормы.

Поскольку по своей природе креативная деятельность есть способ порождения психологических орудий (знаков), первый этап культуропорождения (начало «порождения») представляет собой непосредственное (реальное) общение учащихся, организованного взрослым, в условиях которого взрослый организует самостоятельное создание учащимися самых первых, примитивных знаков.

Исходя из общей логики исторического развития, в системе культуропорождающего образования на первый план выступают, во-первых, ситуация, задающая необходимость перехода ребенка к новой исторической форме предметной деятельности, связанная с невозможностью адекватно действовать в ситуации новой предметной культуры, во-вторых, ситуация создания новой предметной деятельности.

Внутренняя связь культуропорождения и саморазвития выражена в понятии «историческое пространство возможного саморазвития». Основная гипотеза предполагает рассмотрение культуропорождения как средства саморазвития.

Культуропорождение есть обеспечивающий саморазвитие фактор, без которого саморазвитие становится невозможным. Культуропорождение как способ создания новых возможностей (новых идеальных форм) есть фактор обеспечения саморазвития его детерминантами. В результате применения созданных в результате культуропорождения идеальных форм предметной деятельности как средств саморазвития, изменяется реальная форма предметной деятельности. Она становится адекватной новой предметной ситуации, что позволяет человеку эффективно действовать в новых условиях новой предметной культуры. В этом и заключается фундаментальная роль культуропорождения в саморазвитии [193].

Новые идеальные формы (новые значения) задают историческое пространство возможного саморазвития и выступают в качестве новых возможностей (детерминант саморазвития). Рефлексивное сознание, превращая новые возможности предметной деятельности в её новую действительность, завершает

качественное самоизменение предметной деятельности, завершает акт саморазвития человека [88, с.22.

С точки зрения концепции саморазвития, создание новых идеальных форм обеспечивается процессами трансцендирования [194]. Область процессов трансцендирования задает историческое пространство возможного саморазвития учащегося. Оптимальные сроки культуропорождения как создания новых идеальных форм задаются историческим пространством возможного саморазвития.

Если требующаяся (потенциальная) способность создавать новые идеальные формы превышает имеющуюся (актуальную) способность, тогда необходимость создавать новые идеальные формы (новые значения) становится решающим фактором в саморазвитии ребенка.

Саморазвитие, осуществляемое в процессе культуропорождения в результате трансцендирования, представляет собой преобразование прежнего исторического содержания психики в его новое историческое содержание. Превращение прежнего уровня актуального развития в историческое пространство возможного саморазвития, а исторического пространствоа возможного саморазвития – в новый уровень актуального саморазвития составляет сущность саморазвития учащегося [88, с.26].

Концепция саморазвития представляет собой способ включения человека в исторический процесс самодвижения предметного мира (природы) в качестве его источника. В концепции саморазвития человек рассматривается как внутренняя сила природы, внутренний источник ее самодвижения. Человек своей креативной деятельностью производит новые возможности и превращает их в новую действительность. Новые возможности природы возникают как новые возможности человека (человеческой деятельности) в результате решения проблем. Это дает основание говорить о новой, креативной, психологии саморазвития как одного из вариантов новой фундаментаьной психологии [195, p.153] [196, p.423.].

«Вертикальный» («возрастной») вектор саморазвития представляет собой качественное самоизменение («самостроительство»; «самовыстраивание»: « … человек по проеимуществусуществство искусственное, само-выстроенное … »

(М.К.Мамардашвили) [2, с.146]. Такое самоизменение происходит за счет создания самим человеком своих новых возможностей. Человеческие возможности существуют как идеальные формы его деятельности. Поэтому проблема происхождения новых возможностей есть проблема происхождения идеальных форм. Идеальные формы, создаваемые человеком, являются психологическими средствами саморазвития, средствами его качественного самоизменения. Саморазвитие есть самодетерминируемое развитие. Т.е. развитие, которое происходит в результате создания самим человеком детерминант собственного развития.

Выводы по третьему разделу

Креативное опосредование (креативная рефлексия) представляет собой базовый механизм производства идеальных форм как «внутренних» детерминант креативной деятельности. Как формы, в которой осуществляется саморазвитие человека.

Под саморазвитием понимается качественное самоизменение человека за счет производства им новых исторических форм предметной деятельности. В качестве средства саморазвития выступает история развития предметной культуры. Все исторические формы предметной культуры (прошлые, настоящие и будущие) объединены общим способом происхождения – креативной деятельностью и ей механизмом креативного опосредования (креативной рефлексии).

В качестве критерия различения исторических форм предметной культуры выступают типы значений, производимые соответствующими креативными деятельностями и воспроизводимые соответствующими предметными деятельностями (сенсорный тип значения – ***сенсорная схема***; перцептивный тип значения – ***перцептивная структура***; символический тип значения – ***логика воспроизводства формы***; исторический тип значения – ***логика производства форм***.

Целостность истории предметного мира культуры обеспечивается креативной деятельностью как универсальным способом саморазвития. Креативная деятельность как универсальная способность человека является сущностью саморазвивающегося предметного мира и, одновременно, является сущностью само-

развивающегося человека как субъекта креативной деятельности.

Всеобщность человека как субъекта креативной деятельности определяется отношением способа саморазвития индивидуального субъекта и способа саморазвития предметного мира. Человека как универсальный субъект обретает свойство всеобщности потому, что он производит общую для предметного мира и всех индивидуальных субъектов способность – креативную деятельность за счет конструирования логики культуропорождения (исторический смысл истории предметной культуры). Универсальный человек производит всеобщее в единичной форме.

Детерминация саморазвития предметного мира как перехода его из одной своей исторической формы в другую может быть только «внутренней». Поэтому саморазвитие возможно только в условиях креативной деятельности, сущностью которой является порождение новых детерминант (идеальных форм) креативной деятельности.

Целью креативной деятельности является идеальная форма, с помощью которой как психологического средства порождается предметный мир новой культуры. Креативная деятельность есть способ производства значений и с их помощью как психологических средств – производство знаков.

Человек как субъект креативной деятельности порождает себя как субъекта предметной деятельности в результате креативного опосредования. Опосредующая саморазвитие креативная деятельность как способность превращать прежнюю идеальную форму предметной деятельности в цель креативной деятельности является главной способностью универсального человека, необходимой ему для саморазвития. Универсальный человек своей креативной деятельностью производит историческую реальность как единство субъектной и объектной действительностей.

Особая специфика человекам как субъекта креативного опосредования (как субъекта креативной деятельности) состоит в том, что, обладая историческим сознанием, он производит идеальные формы, благодаря чему становится созидателем, творцом

своей собственной истории как истории предметной культуры, социальности и истории предметного мира.

Человек как субъект креативного опосредования является производителем идеальной формы, которую он сам, в результате креативной деятельности порождает и потому за пределы и границы которой он способен выходить.

С этой точки зрения, саморазвитие универсального человека детерминировано идеальной формой, которую он строит сам (создает исходя из своего сознания и своей воли), поэтому креативная детерминация человека имеет «внутреннюю» природу. В этом случае процессы саморазвития становится процессами происхождения человека [68, с.134].

4 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОРАЗВИТИЯ

4.1 Совместная учебно-познавательная деятельность как способ присвоения идеальных форм

В современной психологии индивидуальное развитие учащегося рассматривается в отношении к обучению, которое осуществляется через организацию учебной деятельности школьников. Обучение понимается как способ приобретения новых возможностей, которые существуют в культуре в виде ее идеальных форм. Эта точка зрения разделяется практически всеми теоретическими и практиками образования, независимо от их теоретических предпочтений и терминов, которыми они пользуются.

Вне зависимости от того, каким образом представлена связь обучения и развития (если такая связь признается), развитие всегда рассматривается как детерминированное культурными идеальными формами. Такое положение характерно как для концепций, утверждающих ведущую роль обучения в психическом развитии (культурно-исторические концепции), так и для концепций, которые рассматривают процессы обучения как совпадающие с процессами развития (социально-рефлекторные концепции).

Обе эти точки зрения, потенциально включающие в себя все возможные психологические концепции развития (обучения), исходят из того, что новые возможности человек приобретает, присваивая их из социальной действительности либо по механизму причинной детерминации (рефлекторные концепции психики), либо по механизму целевой детерминации (культурные концепции психики) [197, p.67] [198, p.580] [199, p.585] [200, p.13-36.].

С этой точки зрения, учебная деятельность школьников представляет собой организуемый учителем способ присвоения учащимися объективных идеальных форм культуры. Такая схема происхождения субъективных идеальных форм задает (детерминирует) вполне определенный характер развития. А именно, развитие, обусловленное обучением, построенном на схеме присвоения идеальных форм как детерминант индивидуального развития, имеет «внешнюю» природу. «Внешняя» природа раз-

вития выражает способ происхождения детерминант развития и их природу. Т.е. в условиях «внешнего» развития детерминанты развития не производятся самими учащимися, а присваиваются ими.

В связи с этим, имеющиеся в психологии технологии обучения представляют собой способы организации присвоения учащимися идеальных форм как новых возможностей и детерминант «внешнего» развития, и по своей природе не могут быть использованы для организации саморазвития. В то же время, технология организации саморазвития не может быть создана без критического анализа имеющихся технологий обучения. Одной из наиболее предпочтительных и известных современных технологий организации «внешним» образом детерминированного развития является технология развивающего обучения (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов).

На наш взгляд, эта технология является необходимым исходным моментом для обоснования динамики структуры совместной креативной деятельности как способа организации саморазвития. Анализ динамики структуры учебной деятельности как предмета технологии организации развивающего обучения позволяет перейти к конструированию динамики креативной деятельности как предмету технологии организации саморазвития.

Структура совместной учебной деятельности

Может быть выведена из структуры предметной деятельности [201] [202, p.632.], которая выступает в качестве предмета присвоения в условиях культуропотребляющего образовательного процесса.

Логика присвоения формируется в ситуации необходимости «вхождения» учащегося в актуально существующую современную предметную культурную среду. При этом, в качестве способа присвоения нормативной структуры предметной деятельности выступает учебная деятельность, которая обеспечивает пошаговое, поэтапное освоение всех компонентов предметной деятельности.

На первом шаге присваивается идеальная форма, которая представляет собой общий способ предметной деятельности. В этом проявляется специфическая особенность генетико-

моделирующего (дедуктивного) метода, который основан на проецировании абстрактного компонента культуры как всеобщего на единичную индивидуальную действительность учащегося.

Структура совместной учебно-познавательной деятельности

1. Создание учителем проблемной ситуации.
2. Формирование учителем учебно-познавательной мотивации учащихся.
3. Формулирование учителем целей (задач) учебно-познавательной деятельности учащихся.
4. Демонстрация учителем присваиваемой учащимися идеальной формы.
5. Моделирование учителем присваиваемой учащимися идеальной формы.
6. Организация учителем изучения учащимися модели присваиваемой идеальной формы.
7. Формулировка учителем практических задач для решения их с помощью присваиваемой идеальной формы как психологического средства.
8. Организация учителем практического решения класса задач, психологическим средством решения которых является присваиваемая идеальная форма.
9. Контроль учителем (на основании его собственных критериев) правильности способа и результата решения учащимися класса практических задач.
10. Оценка учителем (на основании его собственных критериев) правильности способа и результата решения учащимися класса практических задач.
11. Контроль и оценка учителем (на основании его собственных критериев) степени присвоения ИФ.
12. Выводы учителя.

Наиболее разработана структура совместной учебно-познавательной деятельности в концепции развивающего обучения (Эльконин Д.Б.-Давыдов В.В.-Цукерман Г.А.-Рубцов В.В.). В этой концепции содержание, строение и структура учебно-познавательной деятельности выводятся из положения о том, что учение есть усвоение (присвоение) знаний и умений [109,

с.145]. Учебно-познавательная деятельность (целенаправленное учение) есть способ целенаправленного усвоения (присвоения) знаний и умений [109, с.146]. Понятие учебно-познавательной деятельности является производным от понятия «образование», которое представляет собой способ трансляции (передачи) социального опыта от прежних поколений – новым. Главной спецификой концепции развивающего образования, обусловливающей ее ведущее положение среди современных психолого-педагогических концепций, является то, что содержанием учебной деятельности является теоретическое знание, а не любой социальный опыт [109, с.146].

Особенностью учебно-познавательной деятельности в концепции развивающего обучения является то, что она строится не в соответствии со способом происхождения теоретических знаний, а в соответствии со способом их изложения, который представляет собой логику «восхождения от абстрактного к конкретному» [109, с.151]. Поэтому учебно-познавательная деятельность детерминирована теоретическим знанием как продуктом социальной деятельности, который «в готовом виде» (в виде «теоретически абстрактного») уже априори существует в социальном опыте.

Сущностью учебно-познавательной деятельности является то, что учащиеся не создают эти теоретические знания, а присваивают их [109, с.152]. Поэтому по своей природе учебно-познавательная деятельность является культуропотребляющей и поэтому обучение следует строить так, чтобы оно воспроизводило тот исторический процесс, который когда-то привел к возникновению знаний [109, с.152]. Из этого следует, что в концепции развивающего обучения учебно-познавательная деятельность не является способом производства новых знаний, а представляет собой способ их воспроизводства в результате подражания.

В концепции развивающего обучения учебно-познавательная деятельность представляет собой систему последовательно выполняемые действия. Психологическим основанием учебно-познавательной деятельности является ***потребность*** учащегося ***в учебно-познавательной деятельности*** (деятельности присвоения). В качестве содержания учебно-

познавательной деятельности выступают теоретические знания [109, с.157]. Потребность в учебно-познавательной деятельности превращается в ***мотивы учебных действий***, содержанием которых являются способы воспроизводства теоретических знаний [109, с.157]. Действие ***принятия*** от учителя (или, на более поздних этапах учебной деятельности, самостоятельная постановка) ***учебной задачи***, которая задает характер последующих учебных действий, в результате осуществления которых происходит развитие учащегося [109, с.157] [109, с.158] [109, с.159] [109, с.182].

Действие ***преобразования условий учебной задачи***. В результате этого действия обнаруживается всеобщее отношение изучаемого объекта, которое впоследствии становится содержанием соответствующего теоретического понятия. Своеобразие всеобщего отношения заключается в том, что, с одной стороны, оно является реальностью преобразуемой предметной ситуации, а с другой, выступает как генетически исходная основа (источник) всех частных особенностей целостного объекта. Поиск этого отношения совершается в результате мыслительного анализа. Особенностью этого учебного действия является то, что исходно этот анализ имеет форму преобразования реальных предметных условий. Поэтому это идеальное действие первоначально осуществляется в реальной форме [109, с.182]. Действие ***моделирования***. В результате этого действия выделенное в реальной форме, выражающей внешние характеристики объекта, всеобщее отношение фиксируется в идеальной (предметной, графической и буквенной) форме, выражающей внутренние характеристики объекта. Учебная модель, вначале выступая как продукт мышления, впоследствии становится средством мышления.

Действие ***преобразования*** модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде». Поскольку в модели всеобщее отношение выступает «в чистом виде», постольку преобразовывая и переконструируя учебную модель, учащиеся изучают свойства самого всеобщего отношения (содержательной абстракции). Действие ***построения*** системы частных задач, решаемых общим способом. В результате этого действия учащиеся превращают учебную задачу в систему частных задач, которые решаются общим способом, который был усвоен в результате осуществления предыдущих учебных действий. Действие ***контроля***. За-

ключается в установлении соответствия остальных учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. В результате контроля учащийся устанавливает связь операционного состава действия с условиями задачи и получаемым результатом. Контроль обеспечивает полноту операционного состава действия и правильность его выполнения.

Действие ***оценки***. Позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Выполнение действий контроля и оценки обеспечивает формирование непрерывного соотношения учащимся содержания собственных действий и решаемой задачи (рефлексию). Таким образом, учебная деятельность представляет собой способ формирования рефлексивного сознания [109, с.160].

Из вышесказанного следует, что в концепции развивающего обучения учебно-познавательная деятельность (учение) есть процесс присвоения (усвоения) общего способа, представляющего собой принцип организации любого действия. Особенностью такой учебно-познавательной деятельности является то, что решение собственно практической задачи осуществляется только после присвоения общего способа (принципа) [109, с.184].

В условиях образовательной практики учебно-познавательная деятельность проходит в своем формировании три главных этапа.

Первый этап. Учащиеся при овладении каким-либо практическим действием превращают практическую задачу в учебно-практическую. Для превращения учебной задачи в задачу учебно-практическую необходим ряд предпосылок: членение объекта действия и тех его элементов, которые определяют способ осуществления этого действия. Эти предпосылки не изменяют практического характера исходной задачи, но позволяют поставить учеников перед необходимостью выяснить связь между условиями и способами получения результата. Т.е. выделить в деятельности промежуточную цель (задачу). Если эта цель поддерживается путем усложнения условий выполнения действия и если ее достижение становится основным объектом контроля о

оценки со стороны учителя, то она приобретает относительную самостоятельность.

Тем самым, исходная задача превращается в учебно-практическую и в практической деятельности ученика появляется новое (познавательное) действие. В этих условиях ученики выделяют и интенсивно осваивают основные учебные действия – преобразование ситуации данной задачи и моделирование [109, с.170]. Преобразование исходной практической задачи в задачу учебно-практическую возможно лишь в процессе совестно-распределенной деятельности учеников и учителя [109, с.176].

Второй этап. Кульминационный момент в выделении собственно учебных действий – включение в деятельность *понятий*. Поскольку учебные действия выделяются как компонент формируемых практических умений, вопрос о том, когда и как могут быть включены в этот процесс понятия представляет специальную проблему [109, с.177]. На втором этапе понятие включается в ситуацию учебно-практической задачи, что качественно меняет ее предметное содержание и психологическую структуру. Чтобы решить частную практическую задачу, ученик вынужден исследовать ее условия с позиции и с помощью введенного понятия: вычленить в объекте соответствующие элементы, проанализировать их отношения и пр. Другими словами, необходимо осуществить предметно-преобразовательные пробы и моделирование. Устанавливаемые между ними связи как компонентами решения превращают *учебно-практическую задачу* в задачу учебно-исследовательскую [109, с.178].

Третий этап. Связан с переходом к анализу понятия как развивающейся системы. Исследуя условия планомерно расширяемой системы практических задач, ученик должен вывести систему понятий, что означает выделение в деятельности *учебно-теоретической задачи*. По мере освоения способов выведения системы понятий постепенно перестраиваются психологические условия и механизмы учебной деятельности [109, с.178].

Совместная учебная деятельность как психологическое понятие.

Методологической основой понятия «совместная учебная деятельность» является марксистское понятие «совместная дея-

тельность» [203, с.88], в основу которого положено генетически исходное понятие «взаимодействие» [204, с.305]. Взаимодействие предполагает взаимное воздействие друг на друга участников взаимодействия [204, с.305]. При этом основной характеристикой любого взаимодействие является активность участников взаимодействия [204, с.306]. Считается, что активность является и сущностной характеристикой человека как высшей формы развития живой материи [204, с.306].

В качестве основных признаков совместной деятельности рассматриваются следующие: наличие единой цели и общей мотивации (побуждения работать вместе), разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками, объединение индивидов и индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение, наличие управления (включая самоуправление), общие конечные результаты, а также наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей [203, с.93]. Что же касается вопроса психологической структуры совместной деятельности, то в настоящее время он является наименее разработанным [203, с.94].

В качестве основных механизмов, обеспечивающих взаимодействие, автор приводит признанные в зарубежной и отечественной психологии механизмы психическое заражение, подражание, внушение и убеждение [203, с.112].

Что же касается учебной деятельности, то следует иметь в виду, что до сих пор понятие «учебная деятельность» остается достаточно неоднозначным [204, с.192]. тем не менее, в последнее время учебную деятельность (учебное взаимодействие), исходя из активности всех участников совместной учебной деятельности, трактуют как субъект-субъектное взаимодействие, образующее совокупный субъект , характеризующийся общностью цели [204, с.309].

В психологии разработка проблемы социальных взаимодействий и их роли в обучении основываются на гипотезе Л.С.Выготского, Дж.Г.Мида и Ж.Пиаже о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления [205, с.10]. Согласно Дж.Г.Миду, становление человеческого «Я» происходит в ситуации общения, и интериоризация диалога

составляет источник его мыслительной активности [205, с.12]. В конце 70-х – начале 80-х годов 20-го столетия экспериментальное исследование проблемы социального взаимодействия и обучения переносится в класс и сосредотачивается на изучении эффективности организации учебного взаимодействия учителя и школьников, самих школьников [205, с.19].

По мнению В.В.Рубцова, активная роль самого взаимодействия как опосредующего фактора в процессе познавательного развития исключает пассивную позицию любого из участников взаимодействия «учитель-ученик» и делает неверным считать механизм подражания в качестве основного механизма научения [205, с.15]. Автор считает, что развиться в результате социальных взаимодействий дети могут тогда, когда этому будет соответствовать их актуальный уровень развития. Имея в виду, что и сам актуальный уровень развития является результатом прошлых социальных взаимодействий [205, с.15].

По мнению автора, мы присутствуем при процессе выработки представления об обучении как процессе содействия и совместной деятельности. При этом, главным механизмом этого процесса является опосредствование познавательных действий способами взаимодействия самих участников. Именно поэтому главной проблемой становится не чему учить, но как учить. То есть, проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности [205, с.16]. Экспериментальный данные позволяют автору утверждать, что не подражание является механизмом развития, а социально-когнитивный конфликт между точками зрения индивидов [205, с.17].

Основываясь на результатах своих экспериментальных исследований, В.В.Рубцов считает, что известная психологическая структура учебной деятельности (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов) должна быть дополнена. В нее должны войти включение в деятельность различных моделей действия и их взаимную кооперацию, совместное моделирование задаваемых взрослым образцов совместной деятельности, а также коммуникацию и взаимопонимание в процессе содействия и поиска новых способов организации совместной работы [205, с.24].

Среди нерешенных проблем совместной учебной деятельности, В.В.Рубцов отмечает проблему соотношения групповых и

индивидуальных форм обучения, проблему комплектования учебных групп, проблему учета индивиудальных особенностей учащихся и некоторые другие [205, с.25].

Г.А.Цукерман считает, что открыть смысл и способ действия с любым человеческим орудием или знаком ребенок не в состоянии без образцов. Этими образцами он может овладеть только лишь в совместном действии со взрослым, носителем этих образцов. По ее мнению, способом (механизмом) предметно-действенного сотрудничества ребенка и взрослого является подражание (имитация, действие по образцу) [206, с.13].

Она считает, что есть необходимость различать два типа новообразований в индивидуальном развитии ребенка. Те, что связаны с освоением новой предметности, и те, что связаны с овладением формой сотрудничества [206, с.20]. При этом, вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать ее образец [206, с.159]. С этой точки зрения, умение учиться как стратегическая цель современного образования представляет собой новообразование, связанное с освоением формы сотрудничества [206, с.21].

Автор считает, что основой учебной деятельности является ситуация совместного решения ребенком и взрослым учебных задач. Такое совместное решение становится возможным тогда, когда учебное взаимодействие ребенка и взрослого является однопредметным. Когда у них есть общая задача и общая система отношений [206, с.42]. В качестве первичной формы учебного сотрудничества, в условиях которой становится возможным возникновение самостоятельной точки зрения ребенка, автор называет дискуссию [206, с.141].

Т.В.Габай считает, что учебная деятельность – это совместная деятельность , в которой один из ее участников приобретает опыт … , а другие создают благоприятные условия для этого. Т.е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения [21, с.116]. Ее точка зрения основывается на положении С.Л.Рубинштейна об образовании как неразложимом едином процессе, который совершается двусторонний и социальный по своему существу процесс передачи, сообщения и усвоения знаний [21, с.122]. В связи с этим, С.Л.Рубинштейн называл педагога «передатчиком определенного материала, сообщающим его учащемуся» [207, с.607].

Схожую позицию имеет И.И.Ильясов, который использует понятие «деятельность трансляции социального опыта», под которой имеет в виду передачу опыта подрастающему поколению людей. В качестве первой подсистемы в этом подходе рассматривается «обучение», понимаемое как деятельность преподавателя. Вторая подсистема трансляционной деятельности «учебная деятельность» (или «учение»). Эта деятельность выполняется самим учащимися и состоит в изменении содержания ранее усвоенного ими опыта [21, с.122].

В.Я.Ляудис отмечает, что в современной психологии, несмотря на их фундаментальную роль, наименее разработанными остаются категории взаимодействия и совместной деятельности педагога и учеников [208, с.49]. Она считает, что совместная учебная деятельность представляет собой акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками, между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности [208, с.50].

По мнению В.Я.Ляудис, базисом совместной деятельности является смыслы и реализующие их цели, которые формируют единое смысловое поле совместного учения [208, с.50]. Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизма саморегуляции учения. Осваиваемой предметной деятельности и самих воздействий и позиций личности в них [208, с.52].

В.Я.Ляудис различает адаптивный и продуктивный тип организации обучения. Продуктивный тип обеспечивается иной логикой построения содержания усваиваемой деятельности. В этом случае ученики становятся в ситуацию получения социально-значимого и культурно-полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В этой ситуации ученик стоит перед объективной необходимостью сотрудничества с преподавателем и другими учащимися, ориентируясь при этом в первую очередь на смысловую сторону деятельности [208, с.54]. Автор считает, что в ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с учени-

ками и связанных с воспитанием и самоуправлением личности [208, с.55].

Схожий с точки зрения смысловой регуляции совместной учебной деятельности подход разрабатывается С.М.Джакуповым. Автор считает, что эффективность процесса обучения является интегральной характеристикой системы средств воздействия на человека, имеющей целью изменение его психических свойств в соответствии с требованиями общества на конкретном этапе исторического развития [209, с.7].

С.М.Джакупов считает, что психологическим содержанием обучения является совместно-диалогическая познавательная деятельность, которая формируется за счет преобразования деятельностей преподавания и учения в одну психологическую структуру в ходе взаимодействия и общения обучающего и обучающихся [209, с.8]. В качестве механизмов формирования совместно-диалогической познавательной деятельности предлагаются стыковка и «связывание» первоначальных, индивидуальных и разнонаправленных по форме смыслов, мотивов и целей деятельностей преподавания и учения [209, с.26]. При этом, психологическое содержание этих механизмов автором не раскрывается.

С другой стороны, диалогичность понимается, в первую очередь, как отношение «обучающий-обучающийся», отодвигая на второй план отношение «обучающийся-обучающийся» [209, с.25]. при этом, обучающая деятельность преподавателя рассматривается как состоящая из двух компонентов. С одной стороны, это передача обучающимся значений знаний, а с другой – формирование у них субъективного отношения к этим знаниям путем передачи их смыслов [209, с.43].

В своих исследованиях С.М.Джакупов опирается на определение совместной деятельности как организованной системы активности взаимодействующих индивидов, направленной на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры [210, с. 367] [211, с.353]. Одним из необходимых признаков совместной деятельности является наличие единой, общей цели, стоящей перед ее участниками [212, с.189-200] [213] [214] [215] [216] [217] [218] [219, с.106-123] [220, с.26-42] [221] [222] [223] [224] [225] [226] [205] [203].

Автор отмечает, что в специфических условиях обучения в качестве общей цели обучающего и обучающихся выступает познавательная цель, которая необходимо входит в состав и деятельности преподавания, и деятельности учения. По мнению С.М.Джакупова, именно она способствует формированию совместно-диалогической познавательной деятельности за счет синтеза деятельностей преподавания и учения, необходимо взаимодействующих в процессе обучения [209, с.46]. Этот процесс формирования познавательной по содержанию и совместно-диалогической по форме деятельности осуществляется в ходе стыковки и связывания между собой целей, смыслов и мотивов индивидуальных деятельностей [209, с.47].

Выводы. Анализ имеющихся в постсоветсвкой психологии понятий «совместная учебная деятельность» дает основания считать, что все они основываются на марксистском понимании совместной деятельности и кооперации. В основу анализируемых понятий положена категория «взаимодействие», психологическим содержанием которой является взаимное воздействие участников взаимодействия как его субъектов.

Анализ взаимодействия показывает, что обеспечивающим его внутренним механизмом является причинное опосредование (в том числе, «внешние причины через внутренние условия»). Проведенный выше анализ механизма причинного опосредования показал, что обеспечиваемый им процесс является процессом «горизонтального» развития (формирования), представляющим собой трансляцию формы по цепям причинения. В условиях взаимодействия субъекты взаимодействия выступают в качестве подвергающихся причинению, в причина является по своей природе «внешним», не зависящим от самого субъекта фактором. Поэтому взаимодействие не является той фундаментальной категорией, с помощью которой можно теоретически решить проблему саморазвития как производства его детерминант.

Механизмы, которые предлагают авторы анализируемых понятий «совместная учебная деятельность» [*психическое заражение, подражание, внушение и убеждение* (А.А.Журавлев); *интериоризация диалога* (Дж.Г.Мид); *интериоризация социальных отношений* (Л.С.Выготский); *опосредствование познава-*

тельных действий способами взаимодействия самих участников (В.В.Рубцов); *подражание* (имитация, действие по образцу) (Г.А.Цукерман); *усвоение* (Т.В.Габай); *трансляция социального опыта* (И.И.Ильясов); *обмен действиями* (В.Я.Ляудис); *стыковка и «связывание»* индивидуальных смыслов, мотивов и целей деятельностей преподавания и учения (С.М.Джакупов)], по своей природе есть механизмы трансляции социального опыта, как бы они внешне не отличались друг от друга. Как уже было показано ранее, возможность трансляции социального опыта по механизму причинного опосредования обеспечивается априорным знанием, происхождение которого не обсуждается в рамках анализируемых концепций.

Это значит, что имеющие место концепции совместной учебной деятельности на основе категории «взаимодействие» описывают процессы индивидуального развития в условиях обучения (образования) как процессы присвоения транслируемых по механизму причинного опосредования «внешних» детерминант индивидуального развития. Тем самым, можно сделать вывод, что имеющие место в психологии модели совместной учебной деятельности не могут быть применены для решения проблемы производства детерминант индивидуального развития. Требуется новое понятие, способное стать теоретическим средством решения проблемы производства детерминант индивидуального развития.

4.2 Совместная креативная деятельность как способ производства идеальных форм

Такой подробный анализ структуры учебно-познавательной деятельности (деятельности присвоения) и этапов ее формирования необходим нам для обоснования вывода об ее эмпирической природе. В концепции развивающего обучения отсутствует теоретическое обоснование происхождения структуры учебной деятельности, необходимости именно таких ее компонентов и особенностей ее динамики в процессе онтогенеза. Кроме того, в концепции развивающего обучения учебно-познавательная деятельность (деятельность присвоения) рассматривается ведущей только на определенном онтогенетическом этапе развития. Это

значит, что с точки зрения концепции развивающего обучения процесс «вертикального» (возрастного) развития утрачивает целостность, разрывается на каждом переходе между возрастными периодами и нет никакой универсальной действительности, связывающей человеческую жизнь воедино на всем протяжении онтогенеза (всей человеческой жизни).

С другой стороны, учебно-познавательная деятельность (деятельность присвоения) как субъект-объектное (познавательное) отношение не может быть принята в качестве теоретического средства решения проблемы саморазвития как способа самостоятельного производства новых возможностей. Необходима новая категория, которая выразила бы всеобщую природу «возрастных» переходов и выступила бы как всеобщая форма саморазвития, которая сама на каждом переходе становится все более универсальной и все более «всеобщей». Если говорить в терминах теории деятельности, такая «универсальная деятельность» должна рассматриваться как «ведущая» на всех возможных «возрастных» переходах «вертикального» развития (между периодами «горизонтального» развития) как обеспечивающая такие переходы с одного уровня развития на другой, между «возрастами», как обеспечивающая смену «возрастов» на протяжении всего человеческого онтогенеза.

Природа такой категории не может быть субъект-объектной (познавательной; гносеологической), поскольку субъект-объектное отношение – это способ потребления (присвоения) новых возможностей, а не их производства. Поэтому категория «учебно-познавательная деятельность» не решает проблемы саморазвития. Природа необходимой категории может быть только субъект-субъектной (порождающей; исторической). Тем самым, речь идет об универсальной деятельности как исторической (субъект-субъектной) категории, представляющей собой субъектное (производящее) отношение человека к самому себе.

Это субъект-субъектное практическое само-отношение (креативная деятельность) представляет собой способ производства человеком самого себя (своей истории как субъекта) [227]. В качестве средства и продукта креативной деятельности выступает история предметной культуры. Таким образом, креативная деятельность как историческая категория есть способ производ-

ства человеком истории своего существования, есть способ изменения развивающимся человеком качества своего бытия.

Категория креативной деятельности кладется в основу образовательных технологий саморазвития как способ производства новых возможностей. Главной особенностью таких технологий является их производящий (порождающий) характер. Технологии производства (порождения) возможностей, в отличие от технологий потребления (присвоения) возможностей, призваны организовывать индивидуальную практику как практику производства нового социального опыта, нового знания как средства новой деятельности [228].

Психологической основой креативной деятельности, лежащей в основе образовательных технологий саморазвития, является отношение генезиса. Т.е. превращения предметной деятельности одного типа в предметную деятельность другого типа. Креативная деятельность рассматривается как универсальная форма саморазвития в онтогенезе. Она выражает культуропорождающий (исторический) характер человека.

Креативно действующий человек есть продукт собственной креативной деятельности. История предметной культуры есть продукт креативно действующего человека. История предметного мира культуры выступает в качестве цели, результата и средства креативно действующего человека. Креативная деятельность есть практическое отношение человека сегодняшнего к себе будущему. Креативная деятельность есть способ перехода человека из одного качественно определенного существования в другое качественно определенное существование.

Конституирующим креативную деятельность внутренним отношением является отношение «исторической цели» и «исторического результата». «Исторический результат» креативной деятельности – это новая история реальной формы предметной деятельности. «Историческая цель» креативного действия – новая история идеальной формы предметной деятельности.

Структура совместной креативной деятельности как структура процесса саморазвития

Предметом креативной деятельности, в конечном результате, является история предметной культуры. Креативная деятельность есть способ превращения предметной культуры одного

исторического типа в предметную культуру другого исторического типа [3].

Поскольку предметом креативной деятельности является история предмета культуры (история знака), постольку креативная деятельность может быть только совместной. Креативная деятельность как действительность совместного создания знака может быть сконструирована только одновременно с индивидуальной деятельностью. В креативной деятельности совместное и индивидуальное представляют собой единую систему «внешне-внутренней» действительности, где «внешнее» и «внутреннее» есть взаимные детерминанты друг друга.

Это положение основано на идее происхождения индивидуальной психики («внутреннего») как компонента целостной системы только в единстве с междусубъектной формой психики («внешнее»), а не «раньше» или «позже». Оно отличается от положения об интериоризации как способе превращения интерпсихического («внешнего») в интрапсихическое («внутреннее») [3].

Креативная деятельность, идеальной формой которой является междусубъектность [229, p.433.] (внутренний диалог по Бахтину М.М., глубинное общение по Батищеву Г.С., бытийное общение по Слободчикову В.И.), общение «Я» - «Ты» по Мартину Буберу, междусубъектное общение по С.Л.Рубинштейну), представляющее собой (по К.Марксу) «способ производства человека» [19, с.142], есть способ культуропорождения (производства качественно новой формы предметной культуры) [16, с.51] [82, с.157]. В условиях культуропорождающего образования, ситуация необходимости создания новой предметной деятельности задается необходимостью адекватно действовать в новой ситуации предметной культуры, характеризующейся новым типом идеальной формы [82, с.95].

При первых же попытках действовать в новой предметной ситуации, возникает проблема несоответствия требуемой новой реальной формы предметной деятельности и её прежней идеальной формы. Проблема влечет за собой кризис («возрастной» кризис), способом преодоления которого является саморазвитие, в качестве средства которого выступает новый тип культурного

предмета (новый тип знака), являющегося продуктом креативной (культуропорождающей) деятельности [3]

Объективная составляющая проблемной ситуации представляет собой историю предметной культуры. Отношение между системами «новых» и «старых» культурных предметов имеет объективный характер и полностью определяет (задает) структуру креативной деятельности [3] [230, с.29].

История предметной культуры как временна!я последовательность систем «новых» и «старых» культурных предметов является первым и исходным компонентом структуры совместной креативной деятельности, из которого выстраивается вся его структура. Начинать выстраивать структуру совместной креативной деятельности нужно, в первую очередь, с фиксации отношения между историей предметной культуры и ее исторической логикой. Первичной формой такой фиксации является переживание (чувственная форма сознания), которое является основой для выстраивания исторической структуры креативной деятельности. В результате конструирования отношения между историей и исторической логикой, история приобретает исторический смысл и становится историей-знаком, детерминирующим креативную деятельность, созидающую новые типы предметной культуры [82, с.41].

История-знак становится средством проектирования перехода между «прежними» и «новыми» типами предметной культуры. Объективация генетического отношения в истории-знаке превращает генетическое отношение в средство конструирования креативной деятельности [82 с.134]. Поскольку новый тип предметной культуры создается креативной деятельностью, а воспроизводится предметной деятельностью, постольку история-знак одновременно является средством креативной деятельности для конструирования новой предметной деятельности [82, с.60] [82, с.94].

В результате креативной деятельности кардинально перестраивается внутренний мир каждого из участников совместной деятельности, создаётся знаковая система нового исторического типа [3]. Произведя в результате креативного опосредования новую предметную деятельность, в результате которой воспроиз-

водится новая предметная культура, [82, с.95], креативная деятельность может считаться полностью осуществленной и достигшей своей исторической цели [3].

Структура совместной креативной деятельности vожет быть выведена из структуры перехода между типами предметной деятельности. Новый тип предметной деятельности выступает в качестве предмета конструирования в условиях культуропорождающего образовательного процесса.

Логика конструирования нового типа предметной деятельности формируется в ситуации необходимости действовать в предметной среде нового типа (в условиях нового контекста [231]). При этом, в качестве способа конструирования структуры предметной деятельности нового типа выступает креативная деятельность, которая обеспечивает системное создание всех компонентов целостной предметной деятельности.

На первом шаге создается идеальная форма [232] нового исторического типа, которая представляет собой общий способ деятельности с предметами нового типа. В этом проявляется специфическая особенность метода креативного эксперимента, который основан на создании абстрактного компонента культуры и формировании его как всеобщего в результате междусубъектного общния учащихся.

Исходя из этой схемы, можно предложить структуру креативной деятельности, которая конструируется для осуществления процесса создания предметной деятельности нового типа.

Результирующая структура совместной креативной деятельности

1. Совместное создание учащимися проблемной ситуации.
2. Совместное формулирование учащимися проблемы.
3. Совместное формирование учащимися мотива совместной креативной деятельности.
4. Совместное формулирование учащимися целей (задач) совместной креативной деятельности.
5. Совместное формулирование учащимися критериев контроля и оценки совместной креативной деятельности.
6. Совместное конструирование учащимися идеальной формы предметной деятельности нового типа (формулирование значения).

7. Совместное моделирование учащимися идеальной формы предметной деятельности нового типа (значения).
8. Совместное исследование учащимися модели идеальной формы предметной деятельности нового типа.
9. Совместное формулирование учащимися практических задач для решения их с помощью идеальной формы как психологического средства.
10. Совместное решение учащимися класса практических задач с помощью идеальной формы как психологического средства.
11. Совместный самоконтроль.
12. Совместная самооценка.
13. Совместные анализ и выводы.

Результирующая структура индивидуальной креативной деятельности

1. Индивидуальное создание учащимся проблемной ситуации.
2. Индивидуальное формулирование учащимся проблемы.
3. Индивидуальное формирование учащимся мотива креативной деятельности.
4. Индивидуальное формулирование учащимся целей (задач) креативной деятельности.
5. Индивидуальное формулирование учащимся критериев контроля и оценки креативной деятельности.
6. Индивидуальное конструирование учащимся идеальной формы предметной деятельности нового типа (формулирование значения).
7. Индивидуальное моделирование учащимся идеальной формы предметной деятельности нового типа (значения).
8. Индивидуальное исследование учащимся модели идеальной формы предметной деятельности нового типа.
9. Индивидуальное формулирование учащимся практических задач для решения их с помощью идеальной формы как психологического средства.
10. Индивидуальное решение учащимися практических задач с помощью идеальной формы как психологического средства.
11. Индивидуальный самоконтроль.
12. Индивидуальная самооценка.
13. Индивидуальные анализ и выводы.

4.3 Креативный эксперимент как метод организации совместной креативной деятельности

4.3.1 Универсальность как способность к саморазвитию

При разработке индуктивной (социально-рефлекторной) и дедуктивной (культурно-исторической) концепций развития человека, выражающих социальную (культурную) природу человека, идеи универсальности, свободы и творчества отошли на второй план и фактически не использовались [88, с.27]. На самом же деле, человек представляет собой универсальное существо, своими действиями конструирующее универсум предметного мира: [139, с.38]. Не случайно, что в наше время универсальность человека постепенно становится психологическим и педагогическим приоритетом [88, с.119].

Мы являемся свидетелями становления культуры нового – префигуративного – типа [233, с.39], в которых взрослые учатся у своих детей. С этой точки зрения, учащийся должен рассматриваться не как потребляющее культуру существо, а как порождающее ее существо [88, с.94]. Поэтому, вступая в культуру, человек должен осваивать не культурные образцы деятельности, а способность порождать и развивать самоё культуру [88, с.26].

Мы разделяем точку зрения на то, что всеобщие формы культуры развиваются индивидуальным способом [16, с.140]. Исходя из этого положения, концепция саморазвития воплощает идею о том, что не социум является субъектом порождения нового, а только человек [181, с.269] [180, с.193]. Это значит, что проблема саморазвития должна решаться, основываясь на векторе «от человека – к культуре», а не на векторе «от культуры – к человеку» [88, с.28], учитывая, что общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития (К.Маркс) [8, с.47].

Социальное развитие совершается в форме индивидуального развития, в форме индивидуального саморазвития [8, с.47]. Это значит, что обновление мира происходит изнутри человека. Такое обновление внешнего мира является следствием внутреннего самообновления [144, с.482].

Универсальный человек, способный к саморазвитию за счет культуропорождения, не имеет ни внутренних, ни внешних границ своего развития. Такой человек представляет собой универсальное трансцендирующее существо [179, с.6]. В этом случае в качестве детерминант креативной деятельности выступают не естественные факторы (потребности, социальные цели и пр.), а его собственная жизнь, созидаемая им самим [87, с.105].

Механизмом саморазвития универсального человека является исторический анализ и исторический синтез [5, с.46]. Исторический анализ (историческая рефлексия) направлен в прошлое собственного развития человека. Его предметом является прошлая история развития человека. Исторический анализ сменяется историческим синтезом (креативной рефлексией), представляющим собой трансцендирование прошлой истории развития в результате конструирования будущей истории развития. Тем самым, глубинным механизмом саморазвития является смена исторической рефлексии на трансцендирование [234, с.106]. При этом трансцендирование тем масштабнее, чем глубже историческая рефлексия [97, с.364].

4.3.2 Креативный эксперимент как метод организации саморазвития

При обсуждении темы саморазвития естественным образом возникает вопрос о методе изучения и организации саморазвития [235, p.5-26.]. В современной экспериментальной психологии имеют место два типа эксперимента: естественнонаучный, основанный на двухчленной бихевиористической схеме ***стимул – реакция***, естественнонаучный, основанный на трехленной необихевиористической схеме ***стимул – психика – реакция***, и культурно-исторический, основанный на трехчленной схеме ***стимул – психологическое средство – реакция***.

Естественнонаучный экспериментальный метод.

Центральным для естественнонаучной психолгии является постулат ненаблюдаемости психики [236, с.231]. В связи с этим, в качестве исследовательского материала выступает поведение [236, с.224]. В качестве фундаментальных понятийных конструктов в естественнонаучной психологии используются: среда, система и взаимодействие среды и системы. Оппозиции «чело-

век и мир», «индивид и среда», «активный субъект – окружение», «личность – ситуация», являются конкретизацией общего отношения – взаимодействия системы и среды [237] [238] [239] [240] [241, с.129-143]. В естественнонаучной психологии психика является объяснительным принципом. Т.е. психология изучает взаимодействие со средой таких систем, для объяснения поведения которых необходимо понятие «психика» [242, с.8]. Отношение системы к среде определяется как воздействие, действие, акт, особенности которого детерминируются психической реальностью. Воздействия среды на систему имеют внепсихическую детерминацию, исключая случай, когда природа среды тождественная природе системы («субъект-субъектное взаимодействие как общение) [236, с.234]. Своими воздействиями система (человек) производит изменения в среде, а среда – в системе. Тем самым, взаимодействие сводится к обмену воздействиями [236, с.234].

Приведенные выше положения дают основание сделать вывод о том, что в основе естественнонаучного метода лежит необихевиористическое отношение ***стимул – психика – реакция***. Поскольку это отношение в естественнонаучной психологии понимается как взаимодействие, в основе которого всегда лежит механизм причинного опосредования, то можно утверждать, что предметом изучения в условиях естественнонаучного эксперимента являются процессы формирования («горизонтального развития») [243] [244].

Прямым следствием методологической необихевиористической схемы взаимодействия является положение о том, что в условиях естественнонаучного эксперимента предметом исследования являются сложившиеся схемы поведения, актуализирующиеся и формирующиеся под воздействием «внешних» детерминирующих факторов.

В основе необихевиористической схемы естественнонаучного эксперимента лежит индуктивный метод организации развития, который представляет собой общий способ организации рефлекторной деятельности отражения [245]. Рефлекторная деятельность детерминирована реальной формой социальной причины, представляющей собой прошлый результат социального взаимодействия. Рефлекторная деятельность превращает про-

шлый результат социального взаимодействия в образ отражения (образ прошлого). В обучении индуктивный метод представляет собой систему педагогических воздействий, осуществляемых с помощью социальных средств (социально значимых объектов), с целью формирования рефлекторной деятельности отражения и внутренних условий (субъективной идеальной формы).

Результатом индуктивного метода является формирование психики как процесса и внутренних условий, представляющих собой сущность социального человека (социальной личности). Исходной целью индуктивного метода является создание такой системы педагогических воздействий, которая приводит к максимальному эффекту в формировании рефлекторной деятельности и обеспечивает формирование внутренних условий.

Главным критерием эффективности педагогических воздействий, детерминирующих индивидуальное развитие по механизму «внутреннее из внутреннего» («внешние причины через внутренние условия»), является сформированный индивидуальный опыт (внутренние условия), с учетом которого должны быть организованы все внешние педагогические воздействия. Выявление особенностей внутренних условий (особенностей индивидуального опыта) конкретного учащегося, подбор адекватных педагогических средств и способов воздействия составляет сущность индуктивного метода организации индивидуального развития.

В целом, индуктивный метод организации развития представляет собой схему отражения, в результате которого психическое развитие инициируется системой внешних воздействий и представляет собой процессы формирования рефлекторной деятельности, детерминируемые внутренними условиями.

Одним их главных компонентов организации развития является практическое рефлекторное действие, которое представляет собой способ превращения субъективной идеальной формы (внутренних условий) в реальную форму социального следствия. Превращение объективной реальной формы причины как прошлого результата социального взаимодействия в субъективную идеальную форму (цель) и последующее превращение ее в объективную реальную форму следствия есть воспроизводящийся процесс формирования психики (рефлекторной деятельности),

который приводит к ее обобщению. Это дает человеку возможность прогнозировать будущие результаты рефлекторных действий и действовать ответственно.

Индуктивный метод позволяет организовывать развитие как процесс непрерывного воспроизводства отношения системы социальных причин и системы социальных следствий. Из схемы индуктивного метода следует, что смыслом рефлекторного формирования психики человека является установление соответствия между системой социальных причин и системой социальных следствий за счет формирования рефлекторной деятельности отражения. Внутренние условия, которые представляют собой обобщенный образ системы объективных внешних социальных воздействий, представляют собой вторичную, детерминированную ими, производную от них субъективную действительность, призванную стать средством эффективной деятельности человека в социальной ситуации.

Из этого следует, что проблема развития как качественного самоизменения за счет производства детерминант собственного развития, в рамках индуктивного метода не может быть даже поставлена. В связи с этим, схема индуктивного метода не может быть использована в качестве схемы организации саморазвития.

Экспериментально-генетический (инструментальный) метод.

Л.С.Выготский исходил в своих рассуждениях из идеи, высказанной еще Френсисом Бэконом: «Ни голая рука, ни предоставленный сам себе разум не имеют большой силы. Дело совершается орудиями и вспомогательными средствами» [246, с.12] … » [247].

Впервые попытку проанализировать психологический эксперимент с точки зрения активности и испытуемого как субъекта экспериментальной деятельности предпринял именно Л.С.Выготский [29]. Он отмечал, что все современные ему психологические методики были построены по одной схеме: стимул – реакция, которая восходит еще к В.Вундту.

Нормативная структура современного Л.С.Выготскому эксперимента отличалась от схем первых экспериментов только по пониманию и использованию входящих в него компонент, а не

по формальной структуре. Л.С.Выготский указывает, что схема «стимул – реакция» рассматривает психику испытуемого как реактивную, а реактивность характерна для низших психических функций. Он считает активность свойством высших психических функций, поэтому подчеркивает, что эксперимент по схеме «стимул – реакция» тождествен эксперименту в естествознании и адекватен только для исследования низших психических функций. В остальных случаях должен применяться так называемый «инструментальный метод», предусматривающий активное вмешательство человека в ситуацию, его активную роль, поведение, состоящее в введении новых стимулов [29]. Тем самым, Л.С.Выготский вводит новую трехчленную модель эксперимента [236, с.252].

Предлагаемая им схема имеет универсальный смысл. Речь идет здесь о замене двучленной схемы анализа, общепринятой в психологии 20-х гг., новой, трехчленной схемой, где между стимулом и реакцией вставляется третий, промежуточный, опосредующий член – стимул-средство, или психологическое орудие. Пафос идеи Л.С.Выготского в том, что только далее неразложимая трехчленная схема является той минимальной единицей анализа, которая сохраняет в себе основные свойства психических функций [247, с.28]

Инструментальный метод выдвигает новую точку зрения на отношение между актом поведения и внешним явлением. Внутри общего отношения ***стимул – реакция*** (***раздражитель – рефлекс***), выдвигаемого естественнонаучным методом в психологии, инструментальный метод различает двоякое отношение, существующее между поведением и внешним явлением: внешнее явление (стимул) может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную стоящую перед личностью задачу (запомнить, сравнить, выбрать, оценить, взвесить что-либо и т.п.), в другом случае – роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции (запоминания, сравнения, выбора и т.п.). В обоих случаях психологическая природа отношения между актом поведения и внешним стимулом совершенно и принципиально различная, и в обоих случаях стимул действует совершенно по-

разному, совершенно своеобразным способом определяет, обусловливает и организует поведение. В первом случае правильно было бы стимул назвать объектом, а во втором – психологическим орудием инструментального акта [248, с.105]

Инструментальный метод по самому существу метод историко-генетический. В исследование поведения он вносит историческую точку зрения: поведение может быть понято только как история поведения (П.П.Блонский) [248, с.107]. Инструментальный метод есть способ исследования поведения и его развития при помощи раскрытия психологических орудий в поведении и создаваемой ими структуры инструментальных актов [248, с.108].

Приведенные выше теоретические положения дают основание сделать следующий вывод: в основе инструментального (экспериментально-генетического, генетико-моделирующего) метода лежит методологическая схема ***стимул – психологическое средство – реакция***. Очень важно отметить, как было показано выше, что сам Л.С.Выготский считал, что использование психологического средства не меняет рефлекторной природы психических процессов. Роль психологического средства заключается в придании искусственного направления естественному процессу [248, с.104].

В связи с этим, необходимо сделать три важных замечания. Первое. Трехчленная схема инструментального метода, предложенная Л.С.Выготским, фактически, является вариантом необихевиористической схемы с промежуточным членом. Второе. В этом смысле, и предложенное А.Н.Леонтьевым понятие «предметная деятельность», тоже является промежуточным членом в необихевиористической схеме ***стимул – деятельность – реакция*** (Г.С.Батищев). Третье. В культурно-исторической психологии под историей понимается история формирования, но никак не история возникновения (происхождения). Т.е. исходно культурно-историческая психология создавалась как система знания, обеспечивающая «горизонтальный» вектор развития.

Приведенные выше положения дают основание сделать вывод о том, что в основе инструментального метода тоже лежит необихевиористическое отношение ***стимул – психологическое средство – реакция***. Поскольку это отношение в культурно-

исторической психологии тоже понимается как взаимодействие (схема А.Н.Леонтьева), в основе которого лежит механизм знакового опосредования, то можно утверждать, что предметом изучения в условиях генетико-моделирующего эксперимента тоже являются процессы формирования («горизонтального развития»).

Прямым следствием методологической необихевиористической схемы взаимодействия является положение о том, что в условиях генетико-моделирующего эксперимента предметом исследования являются сложившиеся схемы употребления психологического орудия, актуализирующиеся и формирующиеся под воздействием «внешних» детерминирующих факторов.

В основе необихевиористической схемы генетико-моделирующего эксперимента лежит дедуктивный метод организации индивидуального развития, представляющий собой систему организации предметной деятельности, осуществляемой с помощью специальных средств (орудий и знаков), воспроизводящих предметную культуру. Предметная деятельность детерминирована идеальной формой культурного предмета, представляющей собой прообраз её будущего результата. Предметная деятельность превращает образ будущего в свой практический результат.

Результатом дедуктивного метода является формирование опосредующей (психической) деятельности, с помощью которой осуществляется присвоение объективной идеальной формы. Продуктом такой опосредующей деятельности является предмет, имеющий культурное значение. Исходной целью дедуктивного (генетико-моделирующего) метода является такая организация предметной деятельности, которая приводит к максимальному эффекту в формировании опосредующей психической деятельности и обеспечивает присвоение объективной идеальной формы.

Главным критерием адекватности организации предметной деятельности, детерминирующей развитие по механизму «внутреннее из внешнего» (интериоризация), является социально-культурный опыт (объективные идеальные формы культуры), с учетом которого должны быть организованы все предметные действия. Выявление особенностей социально-культурного опы-

та, организация адекватных ему предметных действий и составляет сущность дедуктивного (генетико-моделирующего) метода организации индивидуального развития.

В целом, дедуктивный (генетико-моделирующий) метод представляет собой общую схему отражения, в условиях которой психическое развитие инициируется системой предметных действий, воспроизводящих действительность актуальной предметной культуры, и представляет собой процессы формирования опосредующей психической деятельности, детерминируемые внешними идеальными формами культуры.

Одним из главных компонентов организации индивиудального развития является практическое предметное действие, которое представляет собой опосредованный целью способ превращения объективной идеальной формы культуры в культурный предмет, имеющий идеальную форму.

Превращение идеальной формы культуры как объективного образа будущего результата предметной деятельности (мотив) в субъективную идеальную форму (цель) предметной деятельности и последующее превращение ее в объективную идеальную форму нового культурного предмета есть воспроизводящийся процесс формирования психики (опосредующей предметную деятельность), который приводит к ее обобщению. Это дает человеку возможность прогнозировать будущие результаты предметных действий и действовать ответственно.

Дедуктивный метод позволяет организовывать индивидуальное развитие как процесс непрерывного воспроизводства отношения системы объективных идеальных форм культуры и системы объективных реальных форм культурных предметов. Из схемы дедуктивного метода следует вывод о том, что смыслом культурного развития (формирования) психики человека является установление соответствия между системой культурных идеальных форм и системой культурных предметов за счет формирования предметной деятельности. «Внутренние» цели, которые представляют собой проекцию внешних идеальных форм, есть вторичная, детерминированная ими, производная от них действительность, призванная стать средством эффективного практического действия человека в действительности предметной культуры.

Из этого следует, что проблема развития психики как качественного самоизменения в результате самостоятельного порождения детерминант собственного развития в рамках дедуктивной концепции развития тоже не может быть поставлена. В связи с этим, схема дедуктивного метода не может быть использована в качестве схемы организации саморазвития как качественного самоизменения за счет производства человеком детерминант собственного развития.

Метод креативного эксперимента.

Необходимость в экспериментально-креативном методе организации саморазвития в целом связана с тем, что в наше время предметом научного исследования становится не констатирующее знание предметного мира как воссоздающейся (воспроизводящейся) объективной действительности, а опережающее знание предметного мира как качественно изменяющегося (самопроизводящегося) субъекта. Стратегической целью науки становится предвидение таких форм предметного мира, которые в настоящее время еще не существуют [249, с.22] [250, p.53.].

Ни индуктивный, ни дедуктивный методы не способны решить эту задачу. Нужен такой метод, который представляет собой не способ практического подтверждения априорной идеи, а такой метод, который объясняет и практически обеспечивает производство новых идей. Это значит, что исходным моментом такого метода являются не сами по себе идеи, а способы производства идей, которые затем подтверждаются на практике [251, с.14].

Методы, предназначением которых является подтверждение априорной идеи, должны быть заменены на качественно новый метод [252, p.190-194], предназначением которого является производство новых идей и целей [253, p.52-60.]. Ни индуктивный, ни дедуктивный методы не предназначены для решения такой задачи. Для решения этой задачи предназначен экспериментально-креативный метод. Экспериментально-креативный метод выражает идею о том, что развиваться человек может только сам и что только такое развитие (саморазвитие) изменяет и самого человека, и общество в целом [19, с.67].

Главным предназначением экспериментально-креативного метода в психологии является обеспечение развития культуро-

порождающих способностей индивидуального человека [88, с.22]. Экспериментально-креативный метод основан не идее саморазвития как непосредственного самоизменения субъекта развития, которое не совпадает со способом изменения объективной ситуации [87, с.19]. Экспериментально-креативный метод исходит из предположения о том, что человеческая психика есть отношение между историческими формами предметной деятельности, продуктами которых являются исторические формы предметных культур. Этот метод представляет собой особую деятельность человека, порождающего новые идеальные формы (значения; смыслы).

Особенность таким образом понимаемой психики полностью раскрываются в ситуациях генетических проблем, поскольку исследование генезиса психики должно основываться на понятии исторического развития предметного мира культуры [254], опосредованного креативной деятельностью саморазвивающегося человека. Человеческая психика должна рассматриваться как способ производства новых исторических форм предметного мира культуры [184].

Экспериментально-креативный метод представляет собой метод организации производства исторических форм предметной культуры с помощью производимых идеальных форм как психологических средства [255]. Возможность производства новых идеальных форм теоретически обосновывается, исходя из исторической природы предметного мира культуры и человека как источника его исторического развития.

В реальной исследовательской практике экспериментально-креативный метод представляет собой метод организации конструирования новых идеальных форм (новых значений) и с помощью них новых исторических форм систем культурных предметов. Экспериментально-креативный метод как метод планирования и организации психологического исследования [256] необходим в силу двух обстоятельств.

Во-первых, в силу того, что метод производства идеальных форм не может быть дедуктивным, поскольку дедукция как априорный метод сама основана на не обосновываемом дедуктивным способом априорном знании и представляет собой способ

проецирования априорных знаний на реальность эмпирических объектов.

Во-вторых, в силу того, что метод производства идеальных форм не может быть индуктивным методом, поскольку индукция как априорный метод сама основана на не обосновываемом индуктивным способом априорном знании и представляет собой способ переноса априорных эмпирических знаний на другие эмпирические объекты. Экспериментально-креативный метод снимает проблемы дедуктивного и индуктивного методов за счет того, что рассматривает предметный мир как превращающийся из одной своей исторической формы в другую в результате креативной деятельности человека, производящего новых идеальные формы как средства собственного саморазвития.

Экспериментально-креативный метод представляет собой метод производства новых исторических форм предметного мира культуры с помощью создаваемых его новых идеальных форм как средств его порождения. Особенностью экспериментально-креативного метода является то, что он является одновременно и методом производства гипотез, и методом производства эмпирической действительности, им адекватной. Здесь и гипотеза, и эмпирический факт есть продукт одного и того же экспериментально-креативного метода.

Если в основе естественнонаучного метода лежит индукция как отношение превращения фактов друг в друга (расширение знания без изменения его качества) [257, с.231]. Если в основе генетико-моделирующего метода лежит дедукция как отношение превращения априорной гипотезы в факты (демонстрация имеющегося знания) [257, с.231]. То в основе экспериментально-креативного метода лежит абдукция (отношение превращения фактов в гипотезу (открытие качественно нового знания)) [257, с.231]. Именно поэтому метод креативного эксперимента преодолевает ограниченность и естественнонаучного метода, и инструментального (генетико-моделирующего) метода потому, что синтезирует в себе оба метода и представляет собой их качественно новое единство. Здесь креативная дедукция отвечает за возникновение нового знания, а креативная индукция отвечает за формирование нового знания, т.е. за превращение его из единичной формы – во всеобщую.

5 СИСТЕМА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОРАЗВИТИЯ (на примере младшего школьного возраста)

Проблема исследований. Противоречие между «внешней» природой детерминант социально-организованного процесса индивидуального развития и «внутренней» природой детерминант саморазвития.

Объект исследований. Образовательная среда как пространство организации саморазвития учащихся.

Предмет исследований. Механизмы и условия производства учащимися идеальных форм деятельности как средств саморазвития.

Основная гипотеза исследований. Если механизм присвоения идеальных форм сменить на механизм производства идеальных форм, то становится возможным внешним образом обусловленое развитие изменить на саморазвитие.

Частные гипотезы исследований:

1) детерминанты индивидуального развития в современных концепциях онтогенетического развития имеют «внешнюю» природу;

2) психические механизмы онтогенетического развития (причинного и знакового опосредования) являются механизмами присвоения «внешних» детерминант. В связи с этим, в современных концепциях онтогенетического развития представлен только один («горизонтальный») тип развития (формирование);

3) механизмом производства «внутренних» детерминант развития (саморазвития) является креативное опосредование. Саморазвитие осуществляется за счет производства идеальных форм (значений);

4) в качестве метода организации саморазвития может быть использован метод креативного эксперимента, основанный на абдукции (преобразовании имеющихся фактов в новые гипотезы);

5) главным показателем результата смены механизма присвоения на механизм производства является изменение учебной мотивации с отрицательной на положительную.

Цель исследований. Разработать образовательную технологию организации саморазвития в условиях образовательной среды.

Исследовательские задачи:

1) обосновать «внешнюю» природу детерминант индивидуального развития в современных психологических концепциях;

2) обосновать представленность в концепциях развития одного («горизонтального») типа развития;

3) обосновать креативное опосредование в качестве механизма «внутренним» образом детерминированного развития (саморазвития);

4) разработать метод креативного эксперимента;

5) провести апробацию разработанной образовательной технологии в условиях реального школьного обучения и доказать изменение учебной мотивации.

5.1 Психологические основы технологии организации саморазвития

Под образовательной технологией мы будем понимать систему базовых принципов и форм организации совместной креативной деятельности как способа производства значений как психологических средств саморазвития. Целью технологии организации саморазвития является воспитание способности создавать новые идеальные формы как средства конструирования новых предметных деятельностей [258] [259] [260] [261].

Главная идея технологии организации саморазвития состоит в том, что креативное отношение к предметному миру культуры возникает и существует одновременно с креативным отношением к другому человеку. Это положение является интерпретацией известного положения о том, что «только в отношении к другому человеку человек существует как человек» (К.Маркс, М.Бубер, М.Бахтин, С.Л.Рубинштейн, Г.С.Батищев).

Технология организации саморазвития основывается на анализе истории генезиса предметного мира культуры и анализе истории генезиса предметной деятельности. Главным принципом анализа является «принцип непосредственной несоизмери-

мости исторических форм культур» (Пауль Фейерабенд). В качестве предмета генетического анализа выступает логика смены типов предметных культур и логика смены типов предметных деятельностей.

Технология организации саморазвития является способом организации перехода от одного типа предметной деятельности к другому за счет превращения одного типа значений в другой. Технология организации саморазвития основывается на единстве двух логик: логики генезиса предметной культуры (логике объекта) и логике генезиса предметной деятельности (логике субъекта). Способом порождения (производства) предметной деятельности является креативная деятельность. В условиях культуропорождающего образовательного процесса саморазвитие как превращение предметной деятельности прежнего типа в предметную деятельность нового типа осуществляется по следующей общей схеме.

Учащийся вводится в проблемную ситуацию, содержанием которой является противоречие между наличным уровнем (типом) предметной деятельности и новым типом предметной культуры. Общий способ решения проблемной ситуации состоит в том, чтобы реконструировать историю предметной культуры, раскрыть внутреннюю логику происхождения предметной культуры нового типа, применить эту логику к предметной деятельности и в результате создать предметную деятельность нового типа.

Переходы между типами предметной деятельности, которые являются предметом технологии организации саморазвития, представляют собой периоды качественного самоизменения, выступают в качестве условий (возможностей) культуропорождения. Культуропорождающий образовательный процесс сам представляет собой качественно изменяющийся процесс. Качество образовательного процесса определяется особенностями психики, возникающей и формируемой в его условиях, особенностью идеальных форм, выступающих в качестве средств и продуктов такого формирования.

В онтогенезе таких периодов изменения образовательного процесса четыре и каждому из них соответствует своя определенная специфическая методическая система, имеющая опреде-

ленные специфические средства. Таким образом, целостная технология организации саморазвития представляет собой изменяющуюся методическую систему, которая на каждом этапе своего развития, решая конкретные задачи соответствующего этапа образовательного процесса, одновременно решает одну и ту же стратегическую задачу превращения предшествующего типа предметной деятельности в следующий за счет организации креативной деятельности как способа производства значений.

Значение создаётся учащимися в результате организуемого учителем креативного общения. Сущностью креативного общения является создание значения как психологического средства конструирования предметной деятельности нового типа. Предметная деятельность нового типа создаётся учащимися в результате организуемой учителем их совместной креативной деятельности. С помощью созданного в результате креативного общения значения, конструируется новая совместная предметная деятельность нового типа. После того, как значение произведено, оно становится психологическим средством формирования и воспроизводства предметной деятельности, а предмет креативной деятельности становится знаком предметной деятельности.

С теоретической точки зрения, производство нового значения возможно вследствие следующих соображений. ***Во-первых,*** объективной основой креативного общения как способа превращения значений прежнего типа в значения нового типа является объективная история происхождения социально-культурных значений. ***Во-вторых***, субъективной основой креативного общения является история происхождения субъективных (индивидуальных) значений. ***В-третьих***, средством производства новых значений является историческая логика происхождения значений. Историческая логика происхождения значений является продуктом исторической рефлексии.

Конструируемая в креативном общении история происхождения субъективных (индивидуальных) значений приобретает исторический смысл только в том случае, когда она становится адекватной истории развития объективных социально-культурных) значений. Новое значение возникает в виде гипотезы, представляющей собой предполагаемую идеальную форму

новой предметной деятельности. Креативное общение является способом производства гипотез.

Сместная креативная деятельность как способ саморазвития представляет собой способ производства предметной деятельности нового типа за счет преобразования предметной деятельности прежнего типа. В качестве предмета креативной деятельности выступает предметная деятельность нового типа. Целью креативной деятельности выступает идеальная форма предметной деятельности нового типа. Результатом креативной деятельности является реальная форма предметной деятельности нового типа.

В общем виде совместная креативная деятельность представляет собой систему следующих основных креативных действий. ***Действие проблематизации.*** Целью этого действия является фиксация психологического противоречия. В качестве исходного средства такой фиксации выступает переживание противоречия между требующейся предметной деятельностью и имеющейся в наличии предметной деятельностью. ***Действие принятия решения о необходимости*** новой предметной деятельности. Целью этого действия является намерение (мотив) решать возникшую психологическую проблему. ***Действие соотнесения реальных форм*** прежней и новой предметных деятельностей. Целью этого действия является воссоздание субъективной истории предметных деятельностей. ***Действие превращения*** истории предметных деятельностей в их историческую логику. Целью этого действия является формулировка гипотезы, т.е. предположения о логике происхождения новой идеальной формы предметной деятельности. ***Действие превращения идеальной формы*** прежней предметной деятельности в идеальную форму новой предметной деятельности. Целью этого действия является применение сформулированной логики к субъективной истории значений для того, чтобы создать новое значение (идеальную форму нового типа). ***Действие конструирования*** новой предметной деятельности. Целью этого действия является создание новой предметной деятельности с помощью сконструированного нового значения (новой идеальной формы). В результате мы получаем новую предметную деятельность как продукт креативной деятельности. Все эти креативные действия осуще-

ствляются в условиях психологического ***самоконтроля*** и ***самооценки***.

5.2 Основные принципы и базовые формы организации саморазвития

5.2.1 Основные психолого-педагогические принципы организации саморазвития

Совместная креативная деятельность как практическое отношение самопорождения не дана изначально в виде объективированной схемы организации деятельности учащихся как образец (норма), подлежащая присвоению, а создаётся ими самими, исходя из структуры проблемной ситуации. Организация совместной креативной деятельности базируется на следующих основных принципах.

1. ***Предметом креативной деятельности*** является история предметной деятельности нового типа, конструирование которой начинается с конструирования новой натуральной формы предмета культуры (нового предметного знания). Его психологическим значением является идеальная (психологическая) форма предметной деятельности. Идеальная форма выступает в качестве психологического средства формирования рефлексивного сознания, средством объективации которого являются формулируемые учащимися критерии.
2. ***Принцип самостоятельности креативной деятельности***. Его особенностью является, в первую очередь, то, что он утверждает самостоятельность в формулировании целей и задач, практической реализации поставленных задач, создания средств и способов, а также критериев и самоконтроля и самооценки.
3. ***Принцип общего решения***. Концепция саморазвития выражает междусубъектную (в смысле С.Л.Рубинштейна и Г.С.Батищева) природу саморазвития. Новые индивидуальные возможности как средства качественного самоизменения могут быть созданы только вместе, только тогда, когда мы относимся друг у другу как к целям собственной деятельности, а не как к их средствам. Решение генетической

проблемы как переход на следующий уровень развития за счет создания новых возможностей как его детерминант может быть создано только вместе. Только в условиях междусукбъектной совместной деятельности.

4. ***Принцип общей ответственности***. Следование этому принципу дает возможность изначально задать необходимость совместной работы, получения общего результата на основании общих критериев. Принцип общей оценки задает необходимые внешние условия внутренней организации совместной деятельности на основе общей цели, общих способов и общих критериев.
5. ***Принцип общих критериев***. Является фундаментальным и системообразующим. Следование этому принципу дает возможность обеспечить выполнение главной задачи: сделать собственное сознание предметом самопорождения (предметом креативной деятельности). Это происходит за счет объективации рефлексивного сознания в критериях, которые являются предметом самостоятельного конструирования, формулирования и практического осуществления.
6. ***Принцип историчности***. Саморазвитие есть способ порождения новой предметной деятельности как нового способа конструирования предметной реальности культуры. Возможность качественного самоизменения заключена в единстве исторической логики созидания новой предметной культуры и исторической логики самопорождения. «Внутренняя» логика самопорождения является «внутренней» стороной единой логики происхождения человеческого мира, а «внешняя» логика порождения предметного мира культуры является «внешней» ее стороной. Историческая предметность является, с одной стороны, объектным условием самопорождения, а с другой стороны, является продуктом (результатом) креативной деятельности самопорождения.
7. ***Принцип равных возможностей***. Представляет собой принцип организации креативной деятельности как способа создания предметной деятельности нового типа. В процессе создания новой исторической формы совместности, каждый учащийся равноправен в своих возможностях с другим. По-

скольку внутренним механизмом креативных процессов является рефлексия, креативная деятельность может осуществляться только как процесс равноправного созидания и равноправного «отчуждения» совместно создаваемых возможностей.

8. ***Принцип равных прав***. Представляет собой принцип организации совместной креативной деятельности, выражающий суверенность и право каждого учащегося поступать так, как он лично считает нужным. В совокупности с принципами общего решения, общей оценки и общих критериев составляет систему принципов, обеспечивающую неотторжимое право каждого учащегося на свою позицию, точку зрения и ви!дение способа организации совместности. Осуществляется в форме дискуссии, убеждения и компромисса.
9. ***Принцип действия за пределами актуальных возможностей***. Выражает устремленность креативной деятельности за пределы актуальных возможностей имеющегося типа предметной деятельности и стремление к непрерывному преодолению границ своих актуальных возможностей. Является принципом организации генетических проблемных ситуаций, сущностью которых является внутреннее противоречие между актуально имеющимися и потенциально требуемыми возможностями.
10. ***Принцип личной заинтересованности***. Совместная креативная деятельность как способ самопорождения, обеспечиваемый созиданием истории предметной культуры как своего средства, представляет собой действительность, существующую только за счет самоизменения каждого учащегося. Новый тип предметной культуры выступает, с одной стороны, как плод междусубъектных усилий, а с другой стороны, как средство индивидуального самоизменения. Поскольку сущностью креативного человека является его самоизменение, которое может происходить только как совместное самоизменение, постольку каждый учащийся лично заинтересован в конструировании совместной деятельности и в создании новой предметной культуры, новых значений и новых знаний как средств собственного самоизменения.

11. ***Принцип личностного знания***. Совместная креативная деятельность приобретает личную заинтересованность. Знание и значение приобретает личностный характер, поскольку является плодом и продуктом совместной деятельности в той же мере, в какой и продуктом индивидуальной деятельности. От каждого учащегося зависит, состоится или нет совместность, состоится или нет культуропорождение, состоится или нет саморазвитие.
12. ***Право меньшинства***. Выражает глубокую демократичность междусубъектной креативной деятельности, которая выражается в том, что невозможна никакая деятельность (ни междусубъектная, ни индивидуальная) без учета каждого индивиудального мнения, без участия каждого учащегося. Этот принцип выражает право каждого учащегося на свою точку зрения, а учитель обязан организовывать образовательный процесс с учетом различных (и даже альтернативных) точек зрения. Единственным методом совмещения полярных точек зрения является убеждение и практика.
13. ***Право на собственную точку зрения***. Вытекает из приведенных выше принципов и представляет собой норму организации культуропорождающего образовательного процесса, учитывающую полярные точки зрения и обеспечивающие нормальный образовательный процесс с учетом полярных точек зрения.
14. ***Принцип свободы высказываний***. Выражает ключевую значимость каждого отдельного учащегося и закрепляет норму организации образовательного процесса, которая не позволяет учителю (или большинству) игнорировать мнение отдельного учащегося и обязывает учителя обеспечивать такие комфортные условия для каждого учащегося, при которых он обязательно должен иметь свое мнение (свою точку зрения). Ему должна быть обеспечена возможность высказывать ее независимо от его индивидуальных особенностей. Но каждое отдельное мнение в обязательном порядке должно быть учтено при организации образовательного процесса.
15. ***Принцип саморазвития***. Представляет собой фундаментальный, базовый принцип организации культуропорждаю-

щего образовательного процесса, выражающий основную идею креативного образования. Положен в основу всех форм самодеятельности, являющихся предметом технологии организации саморазвития.

16. ***Принцип запредельной сложности учебных задач***. Выражает идею трансцендирования как выхода за пределы актуальных возможностей за счет конструирования новых возможностей. Трансцендирование возможно в адекватных проблемных ситуациях, средствами решения которых являются новые возможности. Генетические проблемы – это проблемы, психологические возможности решения которых должны быть сконструированы самим учащимся и применены для преобразования предметных ситуаций.

5.2.2 Базовые формы организации саморазвития

1. ***Принятие проблемной ситуации как личностной***. Форма организации принятия проблемной ситуации как личностной представляет собой исторический экскурс с целью познакомить учащихся с имевшими место историческими ситуациями реальных проблем человечества, способов осознания которых как проблемной, а тем более, решения их в то время у людей не было. Учащиеся знакомятся с причинами возникновения генетических проблемных ситуаций, с конкретными социальными условиями их возникновения и с уровнем развития науки и научных средств того времени. Учащиеся знакомятся с учеными того времени, которые пытались решать эти проблемы, их биографиями, их мотивацией на решение этих проблем. Знакомство с исторической ретроспективой проблем дает возможность каждому учащемуся почувствовать себя необходимым участником исторического процесса и оценить историческую значимость собственного индивидуального опыта.
2. ***Конструктивная дискуссия***. Универсальная форма, в силу своей демократичности и всеобщности в особенности используется на ключевых этапах конструирования совместной креативной деятельности, которые связаны с созданием согласованных схем, критериев и средств их осуществления. Особенностью организации конструктивной дискуссии

является то, что она как ключевая форма организации созидания новых возможностей направлена на вполне определенные, конкретные цели. А именно, в результате дискуссии должны быть согласованы (либо четко различены) индивидуальные точки зрения и согласована совместная стратегия дальнейшего взаимодействия. Главным принципом организации дискуссии является выяснить истинную точку зрения каждого учащегося и на основании этого знания организовать самостоятельное принятие общего решения. В связи с этим, учитель не имеет права подталкивать, намекать или подсказывать решение, и потому при организации дискуссии его работа заключатся в том, чтобы каждый учащийся имел свою точку зрения, каждый учащийся умел высказать и высказал свою точку зрения и каждый учащийся принял участие в конструировании общего для учебной группы решения (правила, критерия, нормы). Чем тщательнее организована дискуссия, тем эффективнее в целом будет организован образовательный процесс.

3. ***Самостоятельное формулирование проблемы***. От того, насколько адекватно проблемной ситуации будет сформулирована проблема, зависит эффективность решения и полностью зависит практика саморазвития. Формулирование проблемы проходит в форме дискуссии и особенно важным является то, насколько точно она будет сформулирована, насколько активно каждый учащийся принимает участие в формулировании проблемы, насколько личностной будет воспринята проблема каждым учащимся и насколько точно общая формулировка проблемы выражает ее понимание каждым учащимся в отдельности. Проблема является источником креативной деятельности, поэтому успешность формулирования проблемы полностью определяет успешность всей кампании по дальнейшему конструированию новых возможностей.
4. ***Самостоятельное формулирование гипотез***. Решением проблемы является способ создания новых возможностей (новых идеальных форм). Т.е. каким образом будут созданы новые возможности (новые идеальные формы) и каким образом они будут практически применены как средства соз-

дания новой предметной деятельности для созидания новой предметной культуры. Гипотеза представляет собой предположение о способе превращения имеющейся идеальной формы в новую идеальную форму. Новые идеальные формы возникают как результат применения исторической логики к прежним идеальным формам. Поэтому формулирование гипотезы и цели в форме дискуссии, по сути дела, определяет успешность, конкретное направление и конкретный результат совместной креативной деятельности.

5. ***Самостоятельное формулирование целей***. Цель как идеальная форма результата совместной креативной деятельности является результатом применения исторической логики к прежней идеальной форме. Историческая логика задана в объектной форме отношением реальных форм прежнего и нового культурных предметов (знаков). Чтобы это отношение можно было применить к идеальной форме, оно должно быть субъективировано. Превращение объектной формы генетического отношения в его субъектную форму происходит в результате исторической рефлексии. Применение субъективированного генетического отношения к исходной идеальной форме превращает ее в новую идеальную форму (гипотезу).
6. ***Самостоятельное формулирование задач***. Способ осуществления креативной деятельности представляет собой систему связанных между собой креативных действий. Целью креативной деятельности является новая предметная деятельность. Структура креативной деятельности задается структурой перехода между прежней предметной ситуацией и новой предметной ситуацией. Каждое промежуточное отношение в этой структуре перехода представляет собой специфическое креативное действие, которое имеет свою задачу в креативной деятельности. Состав действий и их временна!я последовательность (структура креативной деятельности) конструируется самими учащимися. Зная действия, которые предстоит выполнить, чтобы практически осуществить самоизменение за счет превращения исходной предметной ситуации в новую предметную ситуацию, очень важно четко сформулировать промежуточные задачи, кото-

рые в итоге привели бы к достижению цели креативной деятельности.

7. ***Самостоятельное конструирование критериев самоконтроля и самооценки***. Критерии есть действительность рефлексивного сознания, воспроизводящего идеальную и реальную формы человеческой деятельности. Являются ключевым средством организации креативной деятельности, по сути дела, конституирующей всю креативную деятельность, придающей ей целостность, связность и осмысленность. Возможность самостоятельного конструирования критериев задана исходным отношением прежней и новой предметных ситуаций. Объектная форма истории реальных форм предметов, субъективированная в историческую логику происхождения значений и примененная как средство преобразования прежних критериев, дает возможность сконструировать новые критерии. Самостоятельно осуществленное креативное действие конструирования новых критериев становится залогом успешности конструирования и практического осуществления всего акта саморазвития.
8. ***Самостоятельный выбор эталонов решения***. Исходной формой критериев является непосредственный эталон (натуральный образец) результата креактивной деятельности. Для оценки и самооценки требуется выбрать эталон и установить его в качестве критерия для всех учащихся учебной группы. В обсуждении принимают участие все учащиеся и каждый в обязательном порядке высказывает свой мнение и его обосновывает. В результате дискуссии выбирается один (или несколько) эталон, который в дальнейшем используется в качестве критерия оценки правильности выполненного задания для всего класса.
9. ***Самостоятельное конструирование способов практического решения***. Происходит в форме мини-дискуссии, которая организуется самими учащимися в парах (или других рабочих группах). Характер мини-дискуссии и всей обшей работе в мини-группе залает цель, которая формулируется всем классом в результате макро-дискуссии. Задача мини-дискуссии – определить те способы, которые, по мнению участников мини-группы, соответствуют сформулирован-

ной классом предметной цели. Достижение предметной цели возможно только при условии формулирования и достижения адекватной ей психологической цели. В качестве психологической цели выступает способ организации совместного практического действия по решению учебной группой учебной задачи. Результатом мини-дискуссии является сформулированный, согласованный и принятый всеми участниками мини-группы способ организации совместного действия.

10. ***Самостоятельное конструирование средств практического решения***. Тоже происходит в форме мини-дискуссии. Каждая учебная мини-группа выбирает, находит или самостоятельно конструирует согласованные внутри мини-группы средства практического учебного задания. Эти средства у каждого участника мини-группы могут быть различные, но исходя из того, что каждый участник в равной мере ответственен за конечный результат мини-группы и вносит свой уникальный и неповторимый вклад в него, они должны быть согласованы между собой.
11. ***Взаимный контроль***. Совместная креативная деятельность строится как самостоятельная деятельность на основе самостоятельно сформулированных критериев. Потому взаимной контроль выступает в качестве системообразующего фактора в организации совместной дятельности. Необходимость и существенная значимость взаимного контроля вытекает из общей цели и единой ответственности за общий результат каждого учащегося учебной группы. Особенностью совместной работы учебной группы является необходимая согласованность во всем на основании самими же и сформулированных критериев. Взаимный контроль представляет собой действие соотнесения промежуточных результатов своего и другого действий с целью непрерывной корректировки способов решения учебной задачи. Взаимный контроль есть способ соотнесения общей промежуточной задачи с общим промежуточным результатом и индивидуальными промежуточными результатами своего и другого действий. Взаимный контроль осуществляется в форме взаимной дискуссии, результатом которой является адек-

ватная сложившимся условиям необходимая корректировка способов совместного действия.

12. ***Самоконтроль***. Успешность выполнения совместной деятельности непосредственно зависит от успешности каждого индивидуального вклада. С этой точки зрения, самоконтроль является конституирующим фактором как индивидуальной, так и совместной деятельности. Самоконтроль представляет собой отношение текущей задачи и текущего результата индивидуальной деятельности, а также соотношение текущей задачи совместной деятельности и текущего результата индивидуальной деятельности. Самоконтроль, с одной стороны, является производным от взаимного контроля, а с другой стороны, без самоконтроля невозможна вообще индивидуальная деятельность. Скорее всего, самоконтроль и взаимоконтроль возникают одновременно и представляют собой две взаимодополняющие друг друга стороны одного совместного действия. Осуществляется в индивидуальной форме, но его необходимость, способы и результаты задаются той совместностью, производной от которой является индивидуальная деятельности. С другой стороны, совместность, компонентом которой является индивидуальная деятельность как продукт совместности, определяет характер индивидуальной деятельности.
13. ***Взаимная оценка***. Аналогична взаимному контролю. Отличие заключается в том, что взаимная оценка – это соотношение конечных целей и конечных результатов индивидуальных деятельностей с помощью критериев как психологических средств. Имеет огромное значение как ведущая форма возникновения и совершенствования самооценки, а также как средство перестройки и совершенствования совместной деятельности и ее результативности. Осуществляется в форме мини-дискуссии, сначала под непосредственным руководством учителя (которое сводится к проблематизации, побуждению к самостоятельному нахождению решения за счет поиска компромисса и пр.), впоследствии непосредственное руководство занимает метол все более опосредованному, переходящему в самоуправление.

14. ***Самооценка***. Аналогична самоконтролю. Является обязательным компонентом взаимной оценки, впоследствии обособляющимся и представляющим собой самостоятельное действие. Представляет собой действие сопоставления конечной цели индивидуального действия и индивидуального конечного результат, а также сопоставление конечной цели совместного действия и конечного результата индивидуальной деятельности. Является средством самосовершенствования за счет корректировки на основании формулируемых общих критериев. Осуществляется в индивидуальной форме, сначала под непосредственным руководством учителя, а затем приобретая все более автономный характер. В пределе формируется в способность самостоятельно конструировать собственные индивидуальные критерии и практически действовать на основании них, независимо от критериев других людей.
15. ***Самоанализ***. Предметом самоанализа является установление отношения между целью деятельности, способом осуществленной деятельности, процессом и полученным результатом. Совпадение или рассогласование цели и результата служит основанием для выводов о характер произведенной деятельности. Самоанализ осуществляется как компонент взаимного анализа (совместного самоанализа) и представляет собой важнейшее звено в подготовке к организации следующего цикла совместной деятельности. Осуществляется в индивидуальной форме, вначале непосредственно контролируемой учителем и другим учащимся, а затем все более опосредованной и переходящей на автономный индивидуальный режим.
16. ***Самостоятельная практическая работа***. Представляет собой важнейший компонент совместной деятельности, который является, с одной стороны, итогом подготовительной работы в идеальном плане, а с другой стороны, представляет собой средство апробации идеальной формы. Выполняется самостоятельно каждым учащимся в отдельности. Совместный характер деятельности предполагает постоянный обмен информацией, но как и во всех формах организации совместной деятельности, при выполнении практической

части задания ни один из участников совместного действия не может (не имеет права; ни в коем случае не должен) выполнять какую бы то ни было практическую работу за другого. Можно убеждать, советовать, призывать, отговаривать и пр. Но ни в коем случае нельзя практически ничего делать за другого. Это положение еще раз подчеркивает суверенность каждого участника совместной деятельности и его право на свой, суверенный вклад в совместный результат. Это право закреплено не только идеологически, но и технологически.

17. ***Самостоятельное конструирование общего результата решения***. Имеет решающее значение, поскольку результативность и эффективность работы мини-группы определяется по общему результату. С этой точки зрения, ни один из участников мини-группы не может представить результат только своего действия, поскольку общий результат будет дефектным и не может быть оценен положительно. Также каждый участник не может ориентироваться на качество только своего индивидуального результата, поскольку даже блестящий результат одного индивидуального действия при откровенно плохом результате другого индивидуального действия в совокупности принесут отрицательную оценку всего совокупного результата. Поэтому каждый участник технологически вынужден ориентироваться не только на качество своего индивидуального результата, но в такой же мере он должен ориентировать и на качество результата другого индивидуального действия. И только в том случае, когда оба индивидуальных вклада будут иметь высокое качество, будет высоко оценен результат совместного действия. В противном случае в любом случае результат совместного действия всегда будет оценен отрицательно. Действие конструирования общего результата является ключевым для организации всей совместной деятельности в целом и происходит в форме мини-дискуссии, целью которой является согласование общего результата и принятия этого решения всеми участниками. Практически технология конструирования общего решения базируется на правиле запрета делать за другого, в данном случае, вносить за другого его

результат в общую конструкцию общего решения. Это может сделать только сам участник, получивший результат. Другой может только убеждать, призвать, обосновывать или опровергать действия первого, но сделать за него практически, т.е. за другого включить в общую конструкцию общего результата индивидуальный результат другого участника, никто не имеет права.

18. ***Самостоятельное обоснование собственной версии предполагаемого результата решения***. Эта форма организации совместной деятельности выражает суверенное право каждого участника на собственную точку зрения. Она закреплена технологически таким образом, что если партнер не примет обоснования, то совместного результат не будет. Любой имеет право на собственную точку зрения, притом, что результат совместной деятельности должен быть совместным, а оценка каждому участнику есть оценка их совместного труда. Все эти условия задают весьма противоречивую позиция каждого участника, который вынужден все время соотносить индивидуальные и совместные интересы и все время выбирать и искать компромиссы между индивидуальным и совместным. Когда совместное становится формой развития индивидуального, или индивидуальное становится формой развития совместного, тогда противоречие между индивидуальным и совместным разрешается в пользу и совместного, и индивидуального. Когда же участники не видят возможности разрешить противоречие между индивидуальным и совместным, то это означает такие технологические погрешности, которые следует как можно быстрее устранить. Происходит в форме мини- или групповой дискуссии, целью которой является согласование всех точек зрения и формулирований одной, совместной, компромиссной.
19. ***Выводы***. Представляют собой способ установления отношений между идеальной и реальной формами осуществленной совместной креативной деятельности и соотнесением совместной креативной деятельности с ее исторической миссией. В выводах дается оценка как самой совместной деятельности в целом, так и особенностям выполнения ее

отдельных компонентов (действий, процедур), а также эффективности базовых форм организации. Одновременно дается оценки качества работы всей учебной группы в целом, каждого отдельного ее участника, в также учителя как организатора совместной креативной деятельности учебной группы. В результате проведенных сопоставлений, соотношений и оценок принимается решение о внесении необходимых корректировок и изменений в характер организации следующего цикла креативной деятельности.

Выводы. В результате анализа генетико-моделирующего метода организации развивающего обучения в концепции Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова и соотнесения результатов развивающего обучения с целями настоящего исследования, был сделан вывод о необходимости разработки соответствующего цели и задачам исследования креативно-экспериментального метода. В экспериментальном исследовании креативно-экспериментальный метод непосредственно воплотился в совместной креативной деятельности учащихся, в качестве предмета которой выступило конструирования структуры перцептивно-опосредованной предметной деятельности. Для органеизации и управления (самоуправления) креативной деятельностью была разработана особая методическая система, которая представлет собой совокупность общих и частных методик, выступающих в качестве способов организации совместной креативной деятельности на разных этапах её развития. Сама методическая система была смоделирована в виде основных принципов организации совместной креативной деятельности и базовых форм организации совместной креативной деятельности.

5.3 Психолого-педагогический проект системы экспериментальных ситуаций саморазвития (концепция экспериментальных исследований)

5.3.1 Переход между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной деятельностью как предмет системы экспериментальных исследований

Первая причина выбора этого перехода в качестве предмета экспериментального исследования – это существенное различие

процессов индивидуального развития психики, организуемого как внешним образом детерминированное развитие и как внутренним образом детерминированное саморазвитие. С этой точки зрения, опыт «внешним» образом детерминированного онтогенеза не только не помогает в организации «внутренним» образом детерминированного онтогенеза, но только мешает. Поэтому, чтобы избежать дополнительных искажений результатов исследования за счет «накладки» одной логики онтогенеза на другую, следует проводить экспериментальное исследование как можно раньше.

Вторая причина выбора этого перехода в качестве предмета экспериментального исследования заключается в том, что в настоящее время концепция саморазвития (так же как и концепция личностно-ориентированного обучения и концепция развивающего обучения) не готова ответить на вопрос о начальном этапе человеческого развития, о его первом онтогенетическом шаге.

Третья причина выбора этого перехода в качестве предмета экспериментального исследования состоит в том, что наиболее изученным и нормативно отработанным в педагогической психологии периодом онтогенеза является младший школьный возраст [262] [263] [264]. Именно на этом периоде онтогенеза были сосредоточены известные исследования Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, И.С.Якиманской, М.И.Лисиной и многих других известных исследователей генезиса психики. Кроме того, в классической системе образования для начальной школы сложилась достаточно устойчивая и стабильная нормативная база, обеспечивающая типовую логику усвоения знаний, умений и навыков и их формирования. Это дает хорошую возможность соотнести полученные результаты экспериментального исследования особенностей организации саморазвития с типовыми результатами классической организации развития в этом возрасте.

Четвертая причина выбора этого перехода в качестве предмета экспериментального исследования состоит в том, что имеет место объективная проблема перехода ребенка из дошкольного детства в школьное детство. Многие авторы указывают на стихийный процесс формирования детской психики в дошко-

льном возрасте, что приводит к формированию ее эмпирического типа (например, В.В.Давыдов, В.В.Репкин и др).

Как известно, этот тип психики характеризуется ориентацией на внешние, несущественные признаки предметного мира, воспринимаемые ребенком как его существенные признаки. Для человека, имеющего эмпирический тип психики, характерна способность действовать стандартным («натуральным») способом, воссоздавая стихийно сложившуюся структуру деятельности, детерминируемую внешними, несущественными признаками предметного мира. Такой человек успешен в стандартных ситуациях, но не способен перестраивать деятельность в нестандартных ситуациях. Он не способен действовать нестандартным («искусственным») способом.

Связи между идеальными и реальными формами сенсорно-опосредованной («натуральной») деятельности в случае эмпирического типа психики носят «застывший», «жесткий», однозначный и фиксированный характер. Именно это не позволяет в нестандартных, проблемных ситуациях гибко перестраивать эти связи в отношения в зависимости от изменяющихся внешних обстоятельств.

Стихийный (эмпирический) характер формирования предметной деятельности приводит к тому, что деятельность выполняется на основании шаблонных схем, которые ребенок не в состоянии самостоятельно изменить в новых, нестандартных, проблемных ситуациях. В ситуации классического образования, построенного на процессах присвоения/подражания, для учащегося младшего школьного возраста обычной является «натуральная» деятельность на основании присвоенных «стандартных» идеальных форм, шаблонов, внешних образцов.

Одним из способов решения проблемы изменения эмпирического характера формируемой психики является развивающее обучение, в условиях которого предметом присвоения по механизму подражания становятся не конкретные эмпирические образцы деятельности, а их общие (теоретические) способы (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов). Освоив эти общие способы, учащийся преодолевает шаблонный характер деятельности за счет того, что в изменяющейся ситуации он способен сам перестраивать конкретные (единичные) способы собственных действий на

основании освоенного им абстрактного принципа, общего способа действия.

Знание общего способа как принципа построения любой конкретной деятельности дает учащемуся свободу от конкретной ситуации, позволяет ему воссоздавать, воспроизводить обобщенной формой своей деятельности форму любого предмета из данного класса. Т.е. рационально (на основании понятия как обобщенного знания) относиться к предметному миру.

Но в концепции развивающего обучения, на самом деле, эта проблема не решается. В ситуациях, когда возникает необходимость в новой идеальной форме предметной деятельности (в новом общем способе; в новом абстрактном), учащийся оказывается в «тупиковой» ситуации, самостоятельно выйти из которой он не в состоянии.

Значит, необходимы такие образовательные технологии, которые дадут возможность учащимся освоить способность в проблемных ситуациях самому производить (продуцировать) собственную деятельность. Поэтому идея настоящего экспериментального исследования состоит в том, чтобы в условиях образовательного процесса учащийся овладевал способностью не присваивать (подражать) идеальным формам деятельности, а их производить, продуцировать. Создавать ее новые идеальные формы.

В связи с этим, структура акта саморазвития как перехода от одного уровня опосредованности предметной деятельности к ее другому уровню опосредованности задается как его началом «жесткой» исходной структурой сенсорно-опосредованной предметной деятельности, и как его концом «гибкой», порождаемой самими учащимися структурой перцептивно-опосредованной предметной деятельности. Отношение между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами деятельности есть отношение генезиса. Переход между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами обеспечивается совместной креативной деятельностью, превращающей сенсорно-опосредованную структуру предметной деятельности в перцептивно-опосредованную структуру за счет превращения значений сенсорного типа в значения перцептивного типа.

Концепция экспериментальных исследований. Всеобщим способом разрешения генетического противоречия между новым историческим типом предметов культуры и прежним историческим типом предметной деятельности является совместная креативная деятельность. В результате креативной деятельности происходит превращение прежнего исторического типа предметной деятельности в ее новый исторический тип. В качестве средства креативной деятельности выступает новый исторический тип значений, который исходно создается учащимися как гипотетическое знание о новом способе предметной деятельности.

Необходимость практически воспроизводить новый предметный мир культуры приводит к производству необходимых для этого новых средств и способностей. Возможность разрешения проблемной ситуации и производства нового исторического типа значения заключена в исторической логике развития предметных форм культуры. В проблемной ситуации «внешняя» историческая логика развития предметных форм культуры реконструируется и преобразуется учащимися во «внутреннюю» логику креативной деятельности, которая представляет собой способ конструирования новой структуры предметной деятельности.

При этом, отношение исторических форм предметной деятельности осознается учащимися как смысл жизни, который осуществляется в форме креативной деятельности, выступающей для учащегося в качестве исторической ценности.

Но если исходный пункт саморазвития задан субъектно, т.е. исходной предметной деятельностью, то конечный пункт саморазвития задан объектно. А именно, только натуральной формой новой предметности, идеальную форму которой учащиеся еще только должны будут создать. Чтобы решить проблему, учащийся должен преобразовать отношение между «старой» и «новой» предметными формами в отношение между «старой» и «новой» формами деятельности. Такая возможность возникает только в совместной креативной деятельности. Поэтому главной формой, в которой происходит индивидуальное саморазвития является совместная креативная деятельность.

Необходимость действовать совместно приводит к необходимости конструировать возможность такой совместной деятельности (ее идеальную форму). А это, в свою очередь, приводит к тому, что натуральная форма предмета должна обрести общую, междусубъектную (идеальную), форму. Натуральная форма предмета должна обозначиться самими совместно действующими учащимися с тем, чтобы выступить в качестве общего психологического средства организации ими самими своей совместной деятельности.

Это созданное самими учащимися значение натуральной формы предмета является той новой идеальной формой предметной деятельности, которая, возникнув как совместная и затем превращенная в индивидуальную, представляет собой средство конструирования новой предметной деятельности. Превратив натуральную форму предмета в междусубъектную (идеальную) форму (обозначив предмет) в результате креативного общения и трансформировав ее в индивидуальную, каждый учащийся завершает очередной шаг в собственном развитии.

Таким образом, учащиеся сами строят свою траекторию самодвижения, объективно реконструируя историческую логику развития предметной культуры, а субъективно – конструируя историческую логику собственного саморазвития.

Процесс саморазвития представляет собой последовательные во времени усложняющиеся ситуации производства новых типов значений. Возможность такого конструирования возникает в том случае, когда учащиеся оказываются в проблемной ситуации, где и исходный пункт их саморазвития, и конечный пункт их саморазвития заданы объективно, историческим образом. В этом самодвижении, которое пока объективно представляет собой реконструкцию уже пройденного человечеством исторического пути, учащиеся осваивают объективную (историческую) логику развития культуры как субъективную логику саморазвития, как логику перехода от одного типа целостности своей совместной предметной деятельности к другому типу её целостности. От целостности предметной деятельности одного качества к целостности предметной деятельности другого качества.

В настоящем экспериментальном исследовании в качестве предмета исследования выступила ситуация перехода между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами предметной деятельности. В реальной практике экспериментального обучения этот переход осуществлялся за счет создания учащимися значений перцептивного типа [265]. Возможность создания учащимися значений перцептивного типа задается исторической структурой экспериментальной ситуации. В качестве способа разрешения проблемной ситуации выступила совместная креативная деятельность как способ конструирования перцептивно-опосредованной структуры совместной предметной деятельности с помощью создаваемого в условиях креативного общения перцептивного значения как психологического средства.

5.3.2 Логико-психологический анализ системы ситуаций экспериментальных исследований

Предметом логико-психологического анализа экспериментальной ситуации саморазвития является логика превращения психологической структуры сенсорно-опосредованной деятельности, где идеальная и реальная формы деятельности опосредованы друг другом «жесткой» ассоциативной связью, в психологическую структуру перцептивно-опосредованной деятельности, где идеальная и реальная формы деятельности опосредованы рефлексивным отношением (деятельностью рефлексивного сознания).

Исходная сенсорно-опосредованная структура предметной деятельности представляет собой ассоциативную (однозначную) связь идеальной и единичной реальной форм, которые способны воспроизводиться в стандартных ситуациях, но не способны изменяться и изменять свою связь в нестандартных ситуациях. Овладение такими ассоциативными («жесткими») связями позволяет учащемуся успешно воспроизводить стандартные решения стандартных задач, освоенных в стандартных ситуациях обучения. При этом, любые изменения стандартных ситуаций превращают для учащегося предметные задачи в нестандартные и, следовательно, неразрешимые психологические проблемы.

Решение нестандартных задач в нестандартных ситуациях предполагает освоение способности создавать (производить) идеальные и реальные формы и рефлексивные («гибкие») отношения между ними. Чтобы предметная деятельность стала способом разрешения проблемных ситуаций, отношения между ее идеальными и реальными формами не должны быть «жесткими», поскольку изменчивые предметные ситуации предполагают необходимость гибко перестраивать идеальные и реальные формы на основании обобщенных отношений между ними. Возможность конструирования «гибких» отношений обеспечивается содержательным обобщением опосредующей идеальные и реальные формы деятельности рефлексивного сознания как деятельности по производству идеальных и реальных форм.

Логико-психологический анализ перехода между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами предметной деятельности

Экспериментальная ситуация исследования представляет собой фрагмент непрерывного процесса саморазвития, понимаемого как последовательность переходов между одним уровнем опосредованности предметной деятельности и другим ее уровнем опосредованности за счет конструирования значений как психологических средств таких переходов [266] [267] [268].

Процесс саморазвития строится как самодвижение в направлении двух векторов. Главный вектор саморазвития («вертикальный») представляет собой изменение типа предметной деятельности. В этом направлении происходит возникновение нового качества предметной деятельности. Подчиненный вектор саморазвития («горизонтальный») представляет собой вектор изменения формы деятельности, возникающей в процессе «вертикального» развития. В этом направлении происходит формирование новой предметной деятельности.

Сущностью процесса саморазвития является изменение уровня опосредования предметной деятельности. В качестве модели процесса саморазвития можно рассмотреть известную диалектическую спираль, наглядно демонстрирующую два вида движения: в «горизонтальном» направлении – процесс формирование предметной деятельности; в «вертикальном» направлении – процесс возникновения предметной деятельности.

Предметом экспериментального исследования был определен переход между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами предметной деятельности.

5.3.3 Этапы развития совместной креативной деятельности как способа организации саморазвития

Переход между сенсорно-опосредованным и перцептивно-опосредованный уровнями предметной деятельности в условиях экспериментального обучения происходил как процесс последовательного конструирования действий, представляющих собой компоненты новой (перцептивно-опосредованной) структуры предметной деятельности. В связи с этим, психологическая структура экспериментальной ситуации не остается неизменной, но в рамках заданной структуры перехода, постоянно изменяется.

Изменение психологической структуры переходя связано тем, что конечная (целевая) структура предметной деятельности последовательно достраивается все новыми действиями и их отношениями. Последовательное строительство перцептивно-опосредованной структуры предметной деятельности изменяет психологическую структуру самого перехода, что обеспечивает постепенную, поэтапную перестройку психики учащегося, последовательно переводя ее с сенсорного на перцептивный уровень.

Изменение сенсорной психики на перцептивную происходит на основании внутренней закономерности, которая выражается в логической последовательности конструируемых учащимися действий новой перцептивно-опосредованной структуры предметной деятельности. Ниже приведена последовательность этапов конструирования перцептивно-опосредованной структуры предметной деятельности, представляющая собой последовательность этапов организации креативных действий как компонентов креативной деятельности.

Последовательность конструирования структуры действий перцептивно-опосредованной предметной деятельности

1. *Действие проблематизации*. Представляет собой опробование сенсорно-опосредованной предметной деятельности

в предметной ситуации перцептивного типа. В результате такого опробования делается вывод о непригодности сформированной сенсорно-опосредованной предметной деятельности в новой предметно-перцептивной ситуации. Психологическим средством фиксации генетической проблемы является негативное переживание.

2. *Действие мотивации и формулирования цели*. Представляет собой способ превращения негативного переживания как средства фиксации генетической проблемы, в позитивное переживание как средство разрешения генетической проблемы. Состоит в актуализации личностного смысла креативной деятельности, в результате чего происходит изменение полярности переживания с отрицательной – на положительную. В результате смены полярности переживания, личностный смысл начинает выступать в качестве средства конструирования перцептивно-опосредованной структуры предметной деятельности как мотива креативной деятельности, которая сама осознается в качестве ценности.
3. *Предметно-опробующее действие*. Представляет собой способ конструирования сенсорного образа (образа восприятия) предмета нового типа. Возможность такого конструирования обеспечивается необходимостью совместного сравнения и различения форм предметов прежнего и нового исторических типов.
4. *Действие конструирования способа сравнения предметов, имеющих новую форму*. Представляет собой следующую последовательность: фиксацию в значении слова способа сравнения предметов, имеющих прежнюю форму; опробование прежнего способа для сравнения предметов, имеющих новую форму; в результате анализа значения слова, обобщение прежнего способа на новую ситуацию. Основано на соотнесении истории предметных форм и истории способов их сравнения.
5. *Действие конструирования критериев сравнения предметов, имеющих новую форму*. Представляет собой формулирование определений «перцептивных понятий» больше/меньше количества новой предметной формы. В каче-

стве критерия выступает образ восприятия совпадающих (накладывающихся друг на друга) или не совпадающих («выступающих» друг из-за друга) накладываемых предметных форм.

6. *Действие практического сравнения предметов, имеющих новую форму*. Представляет собой способ совмещения в пространстве восприятия по определенным, сформулированным ранее правилам, двух сравниваемых предметов. В результате применения способа сравнения предметных форм решается задача на упорядочивание предметов по величине их формы. При этом предметная форма отображается в сознании как фиксированный образ восприятия. На этом этапе способ изменения величины предметной формы отсутствует.
7. *Действие конструирования способа изменения (увеличения / уменьшения)* величины новой предметной формы (формы результата практического действия). Представляет собой моделирование и последующее формулирование генетически-исходного отношения, которое на перцептивном уровне дано в представлении. Это пространственное отношение представляет собой «перцептивное понятие», лежащее в основе любого конкретного (частного) способа производства конкретной (частной) величины предметной формы.
8. *Действие конструирования способов контроля и оценки предполагаемых результатов практических действий*. Представляет собой способ формулирования утверждения, каким образом можно убедиться в том, промежуточный результат соответствует промежуточным задачам, а конечный результат соответствует сформулированной ранее цели. Таким способом является сравнение результатов и соответствующих им задач. Сравнение промежуточных задач и промежуточных результатов есть контроль. Сравнение конечных результатов и конечных задач (целей) есть оценка.
9. *Действие формулирования критериев контроля и оценки предполагаемых результатов практических действий*. Представляет собой формулирование правил соотнесения

результатов и задач, а также средств, с помощью которых можно сравнить результаты и задачи. В условиях экспериментального исследования в качестве критериев выступали натуральные или наглядные средства и правила, представляющие собой словесные описания процессов и результатов непосредственного сравнения.

10. *Действие создания (подбора) средств практического решения задачи*. Представляет собой детерминированный способом решения практической задачи как целью процесс приведения в соответствие способа формирования как идеальной формы средства и процесса формирования как реальной формы средства. На первых порах такое соответствие удается получить за счет подбора предлагаемых учителем или самостоятельно разыскиваемых предметов, подходящих для обеспечения процессов формирования. Но в дальнейшем способ формирования как идеальная форма средства становится целью творческих действий, созидающих новые средства.
11. *Действие формулирования и распределения подзадач*. Представляет собой результат анализа конечной задачи на конструирование отношения больше/меньше. Подзадачи представляют собой две части основной задачи на конструирование отношения больше/меньше. Т.е одна подзадача представляет собой задачу на конструирование отношения «больше», а вторая подзадача представляет собой задачу на конструирование отношения «меньше». После формулирования подзадач, формируемых на основании критерия разделения конечной задачи на две части, соответственно двум аспектам отношения «больше/меньше», происходит распределение этих подзадач для самостоятельного индивидуального практического их решения.
12. *Действие взаимного контроля*. Представляет собой взаимное соотнесение промежуточных результатов решения подзадачи партнера с промежуточными задачами, которые следовало выполнить партнеру. Такое взаимное соотнесение осуществляется на основании критериев, которые были ранее совместно сконструированы. Непременным усло-

вием взаимного контроля является невозможность практического вмешательство в действия партнера.

13. *Действие взаимной и совместной оценки*. Аналогично предыдущему действию взаимного контроля с той лишь разницей, что предметом сравнения являются не промежуточные, а конечные результаты и задачи.
14. *Действие совместного подбора эталона результата решения задачи*. Представляет собой выбор (подбор) наглядных (данных в восприятии) образцов результатов практических действий. В качестве таких образцов, удовлетворяющих сконструированным критериям, сначала могут выступать лучшие работы учащихся, а затем и образцы социально деятельности, представленные в культуре.
15. *Действие совместного анализа задачи*. Представляет собой способ совместного различения в общей конечной задаче двух ее базовых частей. Предметом анализа становится структура отношения «больше/меньше», представляющая собой предметное содержание конечной задачи, которая распадается на составляющие «больше» и «меньше». Соответственно этому, формулируются две логические подзадачи в общей конечной задаче.
16. *Действие совместного формулирования задачи*. Представляет собой способ совместного формулирования конечной задачи. Осваивая внутреннюю логику разворачивания креативной деятельности, учащиеся становятся в состоянии прогнозировать ее следующие этапы. Поскольку каждому креативному действию соответствует адекватная задача, то понимание логики последовательности креативных действий позволяет применять эту логику в качестве совместного средства прогнозирования и формулирования конечных задач.
17. *Действие индивидуальной оценки совместной работы*. Представляет собой индивидуальный способ соотнесения результатов и процессов совместной деятельности с ее целями и способами. Это соотнесение происходит на основании критериев, которые формулируются сначала совместно, а затем – индивидуальным способом.

18. *Действие индивидуальной оценки создания средств и самостоятельного решения задачи*. Представляет собой индивидуальный способ принятия решения (на основании сформулированных ранее критериев) о соответствии практического индивидуального решения конечной задачи и средств, которые были выбраны для него. Основанием для принятия такого решения являются критерии, сформулированные ранее.
19. *Действие индивидуального создания эталона решения задачи*. Представляет собой способ создания наглядного образца результата решения конечной задачи на основании его идеальной формы, представленной в значении слов, которые выступают в качестве средств конструирования критериев.
20. *Действие индивидуального анализа задачи и формулировки подзадач*. Представляет собой индивидуальный способ различения в общей конечной задаче двух ее базовых частей. Предметом анализа становится структура отношения «больше/меньше», представляющая собой предметное содержание конечной задачи, которая распадается на составляющие «больше» и «меньше». Соответственно этому, формулируются две логические подзадачи в общей конечной задаче. Осваивая внутреннюю логику разворачивания креативной деятельности, каждый учащийся индивидуально становится способным прогнозировать ее следующие этапы. Поскольку каждому креативному действию соответствует адекватная задача, то понимание логики последовательности креативных действий позволяет применять эту логику в качестве индивидуального средства прогнозирования и формулирования конечных задач.
21. *Действие индивидуальной формулировки задачи и подзадач*. Представляет собой способ индивидуального формулирования конечной задачи. Осваивая внутреннюю логику разворачивания креативной деятельности, учащиеся становятся способными прогнозировать ее следующие этапы. Поскольку каждому креативному действию соответствует адекватная задача, то понимание логики последовательности креативных действий позволяет применять эту логику

в качестве индивидуального средства прогнозирования и формулирования конечных задач.

План экспериментальных исследований представлял собой классический план естественного эксперимента с использованием контрольной и экспериментальной групп. В качестве контрольной (виртуальной) группы рассматривались учащиеся, обучавшиеся в условиях общеобразовательных школ с применением классических методик организации развития на основе механизма присвоения. Экспериментальную группу составили учащиеся, обучавшиеся с применением методик организации саморазвития на основе механизма порождения.

С организационно-педагогической точки зрения, *первым условием* обеспечения индивидуальной траектории развития является различный темп развития учащихся. Это значит, что любой учащийся должен иметь возможность переходить с одной ступени образовательного процесса на другую (из одного класса в другой) в любое время, когда он достигает уровня, соответствующего следующей ступени образования. *Вторым условием* является необходимость обеспечения возможности каждому учащемуся учиться на основании индивидуального учебного плана, пакета индивидуальных учебных программ и индивидуального учебного графика. *Третьим условием* является изменение базовой единицы планирования образовательного процесса. Это значит, что образовательный процесс должен планироваться не в расчете на постоянную учебную группу, а в расчете на отдельного учащегося. *Четвертым условием* является необходимость отказа от учебных групп постоянного персонального состава (классов) и перехода на учебные группы развития переменного состава. Только такая структура учебных групп позволит организационно обеспечить индивидуальную траекторию саморазвития.

С содержательно-психологической точки зрения, *первым условием* обеспечения индивидуальной траектории саморазвития является проектирование образовательного пространства на индивидуальном, совместном и коллективном самоконтроле и самооценке. *Вторым условием* является изменение психологического содержания «внешней» оценки эффективности индивидуальной, совместной и коллективной учебно-порождающей дея-

тельностей. Она должна основываться не на балльной системе отметок, а на публичных защитах творческих работ и проектов учащихся.

Следует иметь в виду, что одним из социально-значимых результатов образовательной среды саморазвития, достигаемых за счет ориентации на индивидуальное и междусубъектное культуротворчество и постоянный рост учебный мотивации, является существенное сокращение времени обучения в средней школе. Это значит, что психолого-педагогический проект, в особенности при его практическом воплощении в государственном масштабе, должен предусматривать возможность адекватных изменений и в системе высшего образования.

5.4 Технология организации экспериментальных ситуаций

5.4.1 Психологические структуры экспериментальных ситуаций

Все предметные ситуации экспериментальных исследований различались между собой предметными компонентами, но имели одну и ту же психологическую структуру. Психологическая структура экспериментальных ситуаций задавалась отношением между сенсорно-опосредованной и перцептивно-опосредованной структурами предметной деятельности. Это отношение определяло специфику экспериментальных ситуаций, в качестве способа разрешения которых выступала совместная креативная деятельность как способ превращения сенсорно-опосредованной структуры в перцептивно-опосредованную структуру предметной деятельности.

Основы общения.

1-ый класс, первое полугодие, вторая четверть.

Тема «Письмо товарищу».

Психологическая задача.

Превратить плоское пространство нелинованного листа бумаги в знак пространственной организации письменной деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ системы декартовых координат как психологическое средство организации письменной деятельности.

Психологическая структура.

Задание. Научиться писать тексты таким образом, чтобы они выступали в качестве средства организации совместной практической деятельности.

Мотив. Преобразовать сенсорно-опосредованную письменную деятельность (основанную на нанесенных на листах бумаги структурах натуральных линий-образцов) в перцептивно-опосредованную письменную деятельность, основанную на перецептивном значении листов бумаги (образе представления декартовой системы координат как общей схеме пространственной организации письменной деятельности).

Цель. Плоские нелинованные листы бумаги необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной письменной деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в геометрической форме пространства плоских листов бумаги.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии, в результате которой создается новый способ совместной письменной речи, основанный на созданной в результате общения общей схеме упорядочивания пространства листа бумаги, выступающей в качестве перцептивного значения как психологического средства организации письменной деятельности [269].

Основы проектирования и конструирования.

3-ий класс, второе полугодие, четвертая четверть.

Тема: «Развертка куба».

Психологическая задача.

Превратить процесс превращения кубической формы в плоскую форму в знак конструкторской деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса превращения плоской развертки в кубическую форму как психологическое средство организации совместной конструкторской деятельности.

Психологическая структура.

Задание. Научиться делать плоские развертки объемных тел и из них изготовлять объемные фигуры.

Мотив. Преобразовать сенсорно-опосредованную конструкторскую деятельность (основанную на образцах разверток) в

перцептивно-опосредованную конструкторскую деятельность, основанную на перцептивном значении объемных предметов (образе представления процесса преобразования объемной поверхности тела в его плоскую поверхность).

Цель. Объемные тела необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной конструкторской деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в форме объемных тел.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной конструкторской деятельности, в результате которой создается новый способ совместной конструкторской деятельности, основанный на созданной в результате общения общей схеме преобразования объемной поверхности тел в плоскую поверхность, выступающей в качестве перцептивного значения как средства организации конструкторской деятельности [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

Основы естествознания.

3-ий класс, первое полугодие, вторая четверть.

Тема: «Дискретное строение вещества».

Психологическая задача.

Превратить процесс распространения вещества в знак организации исследовательской деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса распространения вещества как психологическое средство организации совместной исследовательской деятельности.

Психологическая структура.

Задание. Научиться планировать исследование таким образом, чтобы планы выступали в качестве психологического средства организации совместной исследовательской деятельности.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную исследовательскую деятельность (основанную на восприятии пространства распространения вещества) в перцептивно-опосредованную исследовательскую деятельность, основанную на перцептивном значении пространства (образе представления процессов распространения вещества как перцептивной схемы организации совместной исследовательской деятельности).

Цель. Исследуемое пространство необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной исследовательской деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в перцептивном плане пространства как психологическом средстве организации совместной исследовательской деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной исследовательской деятельности, в результате которой создается новый способ совместной исследовательской деятельности, основанный на создаваемой в результате общения общей схеме исследуемого пространства как психологического средства организации совместной исследовательской деятельности [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Основы естествознания.

3-ий класс, второе полугодие, третья четверть.

Тема: «Взаимное превращение агрегатных состояний веществ».

Психологическая задача.

Превратить процесс превращения агрегатных состояний вещества в знак организации исследовательской деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса превращения агрегатных состояний вещества как психологическое средство организации совместной исследовательской деятельности.

Психологическая структура ситуации

Задание. Научиться планировать и осуществлять процессы изменения агрегатных состояний веществ.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную исследовательскую деятельность (основанную на восприятии процессов изменения агрегатных состояний веществ) в перцептивно-опосредованную исследовательскую деятельность, основанную на перцептивном значении процессов изменения агрегатных состояний веществ (образе представления процессов изменения агрегатных состояний веществ как перцептивной схемы организации совместной исследовательской деятельности).

Цель. Исследуемый процесс необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной исследовательской деятель-

ности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в перцептивной модели процесса как психологическом средстве организации совместной исследовательской деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной исследовательской деятельности, в результате которой создается новый способ совместной исследовательской деятельности, основанный на создаваемой в результате общения перцептивной схеме исследуемого процесса как психологическом средстве организации совместной исследовательской деятельности [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Основы естествознания

3-ий класс, второе полугодие, третья четверть.

Тема: «Концентрация».

Психологическая задача.

Превратить процесс смешивания двух веществ разного цвета в знак организации конструкторской деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса смешивания двух веществ разного цвета как психологическое средство организации совместной конструкторской деятельности.

Психологическая структура ситуации

Задание. Научиться планировать и практически получать любой заданный цвет в результате смешивания двух веществ разного цвета.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную конструкторскую деятельность (основанную на восприятии процессов смешивания двух веществ разного цвета) в перцептивно-опосредованную исследовательскую деятельность, основанную на перцептивном значении процессов смешивания двух веществ разного цвета (образе представления процессов смешивания двух веществ разного цвета как перцептивной схемы организации совместной конструкторской деятельности).

Цель. Исследуемый процесс смешивания двух веществ разного цвета необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной конструкторской деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в пер-

цептивной модели процесса смешивания двух веществ разного цвета как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной конструкторской деятельности, в результате которой создается новый способ совместной конструкторской деятельности, основанный на создаваемой в результате общения перцептивной схеме конструируемого процесса как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Основы естествознания.

3-ий класс, второе полугодие, четвертая четверть.

Тема: «Смеси и соединения».

Психологическая задача.

Превратить процесс соединения двух веществ в знак организации конструкторской деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса соединения двух веществ как психологическое средство организации совместной конструкторской деятельности.

Психологическая структура ситуации

Задание. Научиться планировать и практически осуществлять реакции соединения двух различных химических веществ.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную конструкторскую деятельность смешивания (основанную на восприятии процессов смешивания двух веществ) в перцептивно-опосредованную конструкторскую деятельность соединения, основанную на перцептивном значении процессов соединения двух различных химических веществ (образе представления процессов соединения двух химических веществ как перцептивной схемы организации совместной конструкторской деятельности).

Цель. Исследуемый процесс соединения двух химических веществ необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной конструкторской деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в перцептивной модели процесса соединения двух химических веществ как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной конструкторской деятельности смешивания, в результате которой создается новый способ совместной конструкторской деятельности соединения, основанный на создаваемой в результате общения перцептивной схеме конструируемого процесса соединения как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности соединения [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Основы проектирования и конструирования.

2-ой класс, первое полугодие, вторая четверть

Тема: «Прямолинейные отрезки».

Психологическая задача.

Превратить процесс сравнения двух прямолинейных отрезков в знак организации упорядочивающей деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса сравнения двух прямолинейных отрезков как психологическое средство организации совместной упорядочивающей деятельности.

Психологическая структура ситуации

Задание. Научиться планировать и практически осуществлять упорядочивание пространства прямолинейных отрезков в заданном отношении.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную упорядочивающую деятельность (основанную на восприятии процессов сравнения двух прямолинейных отрезков) в перцептивно-опосредованную конструкторскую деятельность, основанную на перцептивном значении процессов сравнения двух прямолинейных отрезков (образе представления процессов сравнения двух прямолинейных отрезков как перцептивной схемы организации совместной упорядочивающей деятельности).

Цель. Процесс сравнения двух прямолинейных отрезков необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной упорядочивающей деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в перцептивной модели процесса сравнения двух прямолинейных отрезков как психологическом средстве организации совместной упорядочивающей деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной упорядочивающей деятельности сравнения, в результате которой создается новый способ совместной упорядочивающей деятельности сравнения, основанный на создаваемой в результате общения перцептивной схеме процесса сравнения двух прямолинейных отрезков как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности соединения [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

Основы проектирования и конструирования.

2-ой класс, первое полугодие, вторая четверть

Тема: «Плоские углы».

Психологическая задача.

Превратить процесс сравнения двух плоских углов в знак организации упорядочивающей деятельности, в качестве значения которого выступает перцептивный образ процесса сравнения двух плоских углов как психологическое средство организации совместной упорядочивающей деятельности.

Психологическая структура ситуации

Задание. Научиться планировать и практически осуществлять упорядочивание пространства плоских углов в заданном отношении.

Мотив. Необходимость преобразовать сенсорно-опосредованную упорядочивающую деятельность (основанную на восприятии процессов сравнения двух плоских углов) в перцептивно-опосредованную упорядочивающую деятельность, основанную на перцептивном значении процессов сравнения двух плоских углов (образе представления процессов сравнения двух плоских углов как перцептивной схемы организации совместной упорядочивающей деятельности).

Цель. Процесс сравнения двух плоских углов необходимо обозначить, превратив «живую» форму совместной упорядочивающей деятельности в ее превращенную форму (психологическое значение), опредмеченную в перцептивной модели процесса сравнения двух плоских углов как психологическом средстве организации совместной упорядочивающей деятельности.

Способ достижения цели. Общение, осуществляемое на основе рефлексии совместной упорядочивающей деятельности

сравнения, в результате которой создается новый способ совместной упорядочивающей деятельности сравнения, основанный на создаваемой в результате общения перцептивной схеме процесса сравнения двух плоских углов как психологическом средстве организации совместной конструкторской деятельности сравнения [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

5.4.2 Предметные структуры экспериментальных ситуаций

Для организации психологических структур экспериментального исследования необходима особая организация предметных ситуаций. Особенность этих предметных ситуаций состоит в том, что в их основе лежит историческое отношение (отношение генезиса).

Именно в такой (исторической) структуре предметных ситуаций возможна организация саморазвития, и именно в таких исторических структурах заложена логика разрешения генетических противоречий. Логика разрешения генетических противоречий есть логика развития структур предметной деятельности, которая представляет собой превращенную и перенесенную на развитие структур предметной деятельности логика генезиса предметных ситуаций.

Успешность организации исторических предметных ситуаций предопределяет успешность решения психологической проблемы (конструирование перехода между прежним и новым уровнями опосредования предметной деятельности). В этом разделе подробно описываются конкретные предметные ситуации, использовавшиеся для организации экспериментального исследования.

Первая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы общения».

1-ый класс, первое полугодие, вторая четверть.

Тема: *«Письмо товарищу».*

Предметная задача. «Правильно» написать и расположить буквы, слова и предложения в плоском пространстве листа таким образом, чтобы письменная речь была без дополнительных комментариев понятна напарнику.

В программе учебной дисциплины «Язык и речь» тема «Письмо товарищу» находится практически в самом начале. Она

не является самостоятельной, а служит для организации основного процесса совместного решения практических учебных исследовательских проблем.

Несамостоятельность ее заключается в том, что освоение способности писать является не основной, а вспомогательной задачей. Основной задачей, как всегда, является практическое решение исследовательской проблемы.

Тем самым, учебная дисциплина «Язык и речь» и, в частности, тема «Письмо товарищу», являются средствами организации общения и совместной практической работы. При этом используются принципы и приемы, характерные в целом для организации конструирующего образовательного процесса. А именно, в данном случае, при обучении письму принципиальное значение имеет отсутствие каких-либо «матриц»-образцов пространства, задающих характер письменной деятельности.

Это значит, что должно выполняться требование учиться писать на нелинованной бумаге.

Необходимость организовать практическую совместную работы вынуждает учащихся таким образом «изображать» свои индивидуальные письма, чтобы однозначно понятны каждому были и их начертание, и их значение.

Такой подход приводит к тому, что осваивая письмо на нелинованной бумаге, дети все время пишут в одном и том же альбоме для рисования. Это необходимо для того, чтобы они сами могли регулярно оценивать качество своего письма и работать над его совершенством.

Демонстрационный эффект, которым мы иногда пользовались, состоит в том, что через некоторое время качество письма на первых листах альбома и на его последующих листах начинает резко отличаться. Демонстрация такого альбома несведущему человеку (или даже родителю), где качество письма на первых и последних листах разительно отличаются, как правило, вызывает искренне удивление, когда интересующийся узнает, что и в начале, и в конце писал один и тот же учащийся.

Кроме того, время обучения письму заметно сокращается, а ребенок становится способным осваивать совершенно различные начертания букв различных алфавитов и прекрасно ориентируется в пространстве листа [269].

Вторая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы проектирования и конструирования».

3-ий класс, второе полугодие, четвертая четверть.

Тема: «Развертка куба».

Предметная задача. Из листа бумаги сделать развертку куба и из развертки склеить бумажный кубик.

В программе учебной дисциплины «Основы проектирования и конструирования» тема «Развертки объемных тел» следует в самом начале Темы 3. Трехмерные (объемные) элементы пространства.

В результате экспериментального обучения, которое представляет собой практическое решение проблемы преобразования плоского листа бумаги в объемный куб, учащиеся поэтапно находят нужное решение самостоятельно.

Причем, это решение ни в коем случае не связано с воссозданием, воспроизведением образца развертки, но представляет собой именно создание этой развертки в результате конструктивного общения.

Но главным для нас является не способность делать развертки куба любых размеров, которая тоже является побочным результатом такого обучения. Главным результатом является способность делать развертки практически любых объемных тел, даже тех, развертки которых не представляет себе учитель [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

Третья предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы теоретического естествознания.

3-ий класс, первое полугодие, вторая четверть.

Тема: *«Дискретное строение вещества»*.

Предметная задача. Найти источник распространяющегося в классе запаха.

В учебном предмете «Основы естествознания» тема «Дискретное строение вещества» находится почти в самом начале, сразу же после фактически вводной темы «Вещества и предметы».

В результате экспериментального обучения, которое, как и всегда, на всех учебных предметах строится на основании реше-

ния практических исследовательских проблем, учащиеся приходят к необходимости создавать новые средства моделирования реальности. При сопоставлении разных вариантов описания распространения вещества в пространстве класса, они приходят к выводу, что естественная для этих условий модель вещества как непрерывной и «тянущейся» действительности в данном случае «не срабатывает». Нужна новая модель, которой ранее дети не пользовались и которую не знали.

Такой единственно возможной моделью является представление вещества как состоящего из отдельных частиц, а не как сплошного «тянущегося» материала. При обычном обучении дискретная модель вещества (атомно-молекулярное строение вещества) уже по новой программе рассматривается не раньше, чем в седьмом классе.

После того, как дискретная модель вещества самими учащимися сконструирована, она становится теоретическим средством дальнейшего исследования реальности. В этих исследованиях происходит одновременно и получение нового знания, и совершенствование дискретной модели как теоретического средства.

Используя дискретную модель вещества, учащиеся становятся способными исследовать такие эффекты, как испарение и конденсация воды, переход воды из одного агрегатного состояния в другое. Объяснять особые случаи испарения без жидкой фазы (возгонка йода) и пр.

Самое главное, что приобретают учащиеся, создав дискретную модель вещества, - это способность предсказывать процессы и результаты реальности, что и отрабатывается в других разделах этой и других учебных дисциплин.

В результате экспериментального обучения учащиеся третьего класса любой школы создают дискретную модель вещества, состоящего из отдельных «атомов». Для этого дети используют кружки различного цвета и диаметра, изображающие «атомы» вещества, и листы цветной бумаги, изображающие пространство, где находится изображаемое вещество.

Дискретная модель вещества возникает в результате специального опыта по распространению пахучего вещества по классу. Она представляет собой специфическое средство, с помощью

которого учащиеся могут объяснить реально происходящие процессы распространения запаха.

Ситуация опыта организуется следующим образом. Учитель заранее приносит в класс баночку с пахучим веществом (например, духами). Баночка специально располагается в стороне от того место, которое обычно занимает учитель в классе. Например, на одном из задних столов. В начале опыта, прежде чем баночка будет открыта, учитель объясняет условия задачи. « … Через некоторое время в классе начнут происходить какие-то изменения, которые Вы должны обнаружить. По характеру происходящих изменений в классе надо будет обнаружить источник этих изменений … ».

Для того, чтобы решить поставленную задачу, необходимо изучить характер происходящих изменений. Для этого надо зафиксировать эти изменения на плане класса, изображенном на листе бумаги. Чтобы это сделать, каждая пара сидящих за одним столом учащихся распределяет между собой основные задачи: один учащийся старается обнаружить происходящие в классе изменения, другой учащийся старается вовремя и правильно отметить на листе бумаге происходящие изменения.

Тот из двух учащихся, который отвечает за обнаружение ожидаемых изменений, во-первых, старается обнаружить вовремя происходящие изменения сам и сразу же сказать об этом товарищу, чтобы он вовремя отметил это на плане класса, и во-вторых, следит за теми изменениями, которые обнаруживают другие пары в классе и тоже сообщает об этом товарищу. Тот сразу же отмечает обнаруженные факты на плане класса. Нанесенные на план класса происходящие изменения представляют собой первый этап опыта.

Второй этап опыта представляет собой обсуждение получившихся изображений происходивших в классе изменений. Для этого все планы класса с нанесенными на них изменениями вывешиваются на доску для того, чтобы они были хорошо видны всем учащимся. Как правило, все изображения получаются оригинальными и внешне непохожими друг на друга. Учитель говорит, что все изображения правильны, т.е. правильно отражают процессы, происходившие в классе. Возникает проблема: правильные изображения, как правило, внешне совсем не похожи

друг на друга. Учитель организует конструктивную дискуссию/, в результате которой формулируется общая точка зрения: все изображения только тогда будут изображением одного и того же процесса, если распространяющийся запах представляет собой не сплошное непрерывное пространство, а отдельные дискретные частички запаха (вещества). В этом случае все изображения при наложении их друг на друга совпадут [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Четвертая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы теоретического естествознания».

3-ий класс, второе полугодие, третья четверть.

Тема: *«Агрегатное состояние веществ»*.

Предметная задача. Ответить на вопрос, что произойдет, если вещество (например, лед, воду, пар) непрерывно нагревать (например, на спиртовке)? Почему?

В учебной программе «Основы естествознания» тема «Агрегатное состояние веществ» находится перед темой «Концентрация» и после темы «Распространение запаха по классу».

Эта тема изучается с помощью модели дискретного вещества, сконструированной ранее, как теоретического средства.

Опытная ситуация изучения особенностей агрегатного состояния вещества представляет собой изменение фазы воды при изменении ее температуры. Схема демонстрационного эксперимента представляет собой следующее. Первое. Учитель демонстрирует воду, находящую в твердом состоянии и задает вопрос: « … Что произойдет со льдом, если ее поставить на спиртовку (т.е. если ее постоянно нагревать)? Почему? … ».

Второе. Каждая пара с помощью дискретной модели вещества конструируют свой ответ и фиксирует его в более надежной форме. Например, зарисовывает ответ на отдельном листке бумаги.

Третье. Все варианты ответов, полученные парами, обосновываются получившими их парами и обсуждаются всем классом. В результате делает общий вывод о наборе возможных результатов, которые предполагаются учащимися.

Четвертое. Учитель демонстрирует реально происходящие процессы при нагревании льда, а учащиеся тщательно фиксирую все происходящее.

Пятое. Класс обсуждает правильность фиксации процесса и результата демонстрационного эксперимента для того, чтобы фиксация факта была однозначной и не вызывала ни у кого в классе ни малейшего сомнения.

Шестое. После того, как объективный факт был зафиксирован и способ его фиксация не вызвал сомнения ни у кого из учащихся, каждая пара соотносит свою модель предполагавшегося результата с зафиксированным реальным результатом (фактом) и делает вывод.

Седьмое. Выводы всех пар обсуждаются всем классом и делается общий согласованный (консенсус) о правильности модели вещества и правильности ее применения в данной экспериментальной ситуации.

Восьмой. При необходимости, дискретная модель вещества корректируется для того, чтобы подвергнуться испытанию в следующей экспериментальной ситуации. И т.д. [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Пятая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы теоретического естествознания.

3-ий класс, второе полугодие, третья четверть.

Тема: «Концентрация».

Предметная задача. Из двух «красок» сделать раствор заданного количества заданного цвета.

В учебной программе «Основы естествознания» тема «Концентрация» находится после темы «Агрегатное состояние веществ» и перед темой «Смеси и соединения».

В результате экспериментального обучения учащиеся третьего класса любой школы могут научиться получать из двух исходных компонентов любой оттенок цвета. Для этого дети используют так называемые *«схемы цвета»*, которые представляют собой наборы квадратиков того или иного цвета.

Каждый квадратик означает долю («часть») краски, которая добавляется в смесь. Создав такие средства моделирования кра-

сок, дети понимают, что цвет не зависит от количества краски. И умеют составлять краски заданного цвета и любого объема.

Для проверки эффективности экспериментального обучения неоднократно проводились сравнительные контрольные работы между учащимися третьих экспериментальных классов и учащимися седьмых классов обычных школ. Первая такая контрольная была проведена в 1985 году в 146 школе г.Москвы. И тогда, и в дальнейшем результат был примерно одни и тем же. А именно, в результате решения идентичных, полностью совпадавших текстов контрольных работ на тему «концентрация» и в третьем, и в седьмом классах распределение отметок было примерно одним и тем же (примерно одинаковое количество «пятерок», «четверок», «троек» и пр.).

Этот результат, как и все остальные результаты, полученные в результате экспериментального обучения, не зависит от места, где осуществлялось экспериментальное обучение и места, где осуществлялось контрольное тестирование. При сопоставлении адаптивной и неадаптивной технологий обучения такой результат будет получен всегда, в любое время и в любом месте.

Главным предметным результатом обучения в рамках темы «Концентрация» является способность учащихся адекватно моделировать (предвидеть) концентрацию любых бинарных составов и на практике получать предсказанные свойства [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Шестая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы теоретического естествознания.

3-ий класс, второе полугодие, четвертая четверть.

Тема: «Смеси и соединения».

Предметная задача. Какое вещество получилось в результате химической реакции? Почему?

В разработанном фрагменте учебной дисциплины «Основы естествознания» тема «Смеси и соединения» является завершающей. В ней наиболее выпукло проявляется формировавшаяся на предыдущих этапах способность в проблемных ситуациях перестраивать собственные способы познания (т.е. развиваться).

В результате экспериментального обучения для учащихся становится привычной мысль о том, что основной логикой обра-

зования является логика перестройки своих моделей и схем как теоретических средств познавательной деятельности. Здесь как никогда ярко проявляется необходимость самостоятельной творческой деятельности учащихся по отказу от привычных моделей и построению новых, неожиданных, кажущихся порой невозможными.

Практическая проблема, в данном случае, возникает как противоречие между *смесями* и *соединениями* веществ, на первый взгляд по внешнему виду мало чем отличающихся друг от друга. Но различие свойств, которые исследуют учащиеся, приводит их к мысли о том, что эти, внешне похожие вещества, состоящие из одних и тех же компонентов, на самом деле являются *разными* веществами.

Более того, в результате выясняется, что они могут быть описаны только разными типами моделей. Если в случае *смеси* исходных веществ моделью смеси будет *совокупность отдельных «молекул»* исходных веществ, перемешанных друг с другом, то в случае *химического соединения* такой тип модели не может выступать в качестве объяснительной модели случившегося явления (горения смеси железа и серы и превращения их в порошок).

В результате исследования и размышления учащиеся приходят к новому типу моделей, моделей, в которых *новая «молекула»* состоит из *«старых» молекул* исходных веществ. Для учащихся этот вывод является настоящим и весьма фундаментальным открытием, которое они сделала сами в процессе поиска решения практической проблемы.

В результате они начинают формировать у себя способность самостоятельно конструировать новые модели как новые теоретические средства собственной познавательной деятельности [278] [279] [269] [280] [276] [281].

Седьмая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы проектирования и конструирования».

2-ой класс, первое полугодие, вторая четверть

Тема: «Прямолинейные отрезки».

Предметная задача. Создать упорядоченное в заданном количественном отношении множество предметов, имеющих форму прямолинейных отрезков.

В учебной программе «Основы проектирования и конструирования» тема «Линейное пространство» (прямолинейные отрезки) находится перед темами «Плоское пространство» и «Объемное пространство» и занимает первое место.

Цель освоения этой темы заключается в подготовке перехода к теме «Углы» и, в дальнейшем, в переходу к теме «Плоские фигуры» (плоские формы). Тема «линейное пространство», несмотря на свой подготовительный характер, занимает большой объем учебного времени потому, что успешность организации перехода между линейным и плоским пространством напрямую зависит от успешности организации освоения линейного пространства.

Кажущаяся очевидность простоты решения этого типа задач ошибочна, поскольку задачи на упорядочение линейного (прямолинейного) пространства предполагают необходимость теоретических средств, которые представляют собой, в первую очередь, перцептивное понятие способа увеличения/уменьшения количества основного свойства (длины) прямолинейного отрезка.

Нахождение общего способа решения задач на упорядочивание линейного пространства начинается с формулирование учащимися определения перцептивного понятия «прямая линия» и «отрезок прямой линии» (прямолинейный отрезок). Здесь уже на первых этапах проявляется специфика креативного образования, которая заключается в конструировании системы значений самими учащимися. Постоянно создаваемая учителем необходимость формулировать все свои действия, цели и результаты, способы и процессы решения в слове создает условия для возникновения рефлексии как отношения целей и результатов, способов и процессов деятельности.

После формулирования определения понятий «прямая линия» и «отрезок прямой линии», учащиеся формулируют определения общего способа сравнения отрезков прямой линии. Обобщенность понятий и способов исходно гарантируется необ-

ходимостью формулирования их в слове (фиксации в знаке), значением которого и является понятие или способ действия.

После предварительных заготовок понятийного аппарата самими учащимися, они переходят к решению практических задач. При этом, при решении практических задач всегда соблюдается одно из важнейших условий: каждый учащийся в какой бы кооперации, общении или совместной деятельности он ни находился, всегда осуществляет целостная самостоятельную деятельность. Целостность выполняемой индивидуальной самостоятельной деятельности обеспечивается необходимостью учащемуся самостоятельно формулировать цели (задачи) деятельности, самостоятельно создавать (подбирать) способы и средства ее осуществления, самостоятельно практически получать результат индивидуальной деятельности, самостоятельно формулировать (принимать) критерии оценки процесса и результат деятельности ее способу и цели. Т.е. целостность индивидуальной деятельности обеспечивается необходимость самостоятельно индивидуально выполнять все компоненты деятельности самостоятельно.

В качестве критерия разделения (распределения) функций между учащимися выступает не компоненты деятельности, индивидуально выполняемые и координируемые в процессе выполнения, а конкретный аспект задаваемого количественного отношения (дольше или меньше; увеличение или уменьшение и пр.) целостной деятельности. Тем самым, при решении любой теоретической или практической задачи в условиях креативного образования каждый учащийся всегда осуществляет полную структур целостной деятельности, задаваемой отношением цель-результат. Частичность же выполняемой деятельности связана не с частичностью выполняемой деятельности (с частью выполняемых действий), а с частичностью осуществления задаваемого количественного отношения.

Поэтому разделение функций учащихся в совместной деятельности и необходимость самой совместной деятельности обусловлено не структурой выполняемой деятельности, а структурой задаваемого количественного отношения упорядочивания. А поскольку структура количественного упорядочивающего отношения всегда состоит из двух компонентов, постольку любая

совместная деятельность этого типа всегда состоит из двух аспектов. А именно, из аспекта увеличения, и из аспекта уменьшения. Но в любом случае индивидуального выполнения какого-либо из двух аспектов совместной деятельности, индивидуальная деятельность выполняется как целостная деятельность.

В результате освоения действительности линейного пространства учащиеся становятся способными упорядочить линейное пространство в любом количественном отношении. Это дает возможность начать осуществление перехода к плоскому пространству при помощи решения задач переходного типа, например: « … При помощи прямолинейных отрезков нарисовать круг (квадрат, прямоугольник и любую плоскую фигуру) … » [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

Восьмая предметная ситуация.

Учебная дисциплина «Основы проектирования и конструирования.

2-ой класс, первое полугодие, вторая четверть

Тема: «Плоские углы».

Предметная задача. Создать упорядоченное в определенном количественном отношении множество предметов, имеющих форму плоских углов.

В учебной программе «Основы проектирования и конструирования» тема «Углы» находится между темами «Линейное пространство» и «Плоское пространство» и занимает промежуточное, переходное место.

Психологическая задача, которая решается в рамках освоения этой предметной темы, заключается в завершении формирования интуитивной формы сознания. Таким образом, предметная тема «Углы» соответствует психологической теме «Формирование сознания интуитивного типа».

В процессе экспериментального исследования мы неоднократно проводили сравнительные оценки результатов обучения экспериментальных учебных групп и обычных классов средних школ. Эти сравнения мы проводили в различных регионах. И везде мы обнаруживали один и тот же эффект.

А именно, попробуйте предложить любому начальному классу, прошедшему обучение в любой средней школе, решить следующую задачу: «Нарисовать ряд увеличивающихся в 2 раза

углов». В результате вы увидите следующее. Вам предложат в качестве ответа на ваше задание последовательность прямых углов, у которых длины сторон увеличиваются в два раза.

Если предложить решить ту же задачу учащимся, прошедшим экспериментальное обучение, то Вы увидите следующий результат. В качестве ответа на Вашу задачу Вам предложат последовательность углов, с увеличивающимся раствором (т.е. в самом деле, увеличивающиеся в два раза углы). При этом, для детей не является проблемой, что углы получаются и острые, и тупые, и развернутые и пр.

Это говорит о том, что в условиях неадаптивного обучения ***все*** дети без исключения (и это тоже является одним из важнейших предметных результатов) осваивают понятие «угол» как теоретическое. Т.е. как общий принцип построения любых конкретных углов в любых конкретных ситуациях.

Этот результат не ограничивается конкретными учебными заведениями, в которых нам удалось практически провести сравнение. Сколько бы ни проводили испытаний, мы получали бы везде один и тот же результат. Чтобы сделать такой вывод, не нужно объезжать множество учебных заведений. Основанием для этого является сравнительный анализ адаптивных и неадаптивных технологий обучения [270] [271] [272] [269] [273] [274] [275] [276] [277].

5.4.3 Методические структуры экспериментальных ситуаций

Методическая система организации экспериментальной ситуации саморазвития как перехода от сенсорно-опосредованного типа предметной деятельности к ее перцептивно-опосредованному типу представляет собой связанные внутренней логикой усложнения психологических задач последовательно осуществляемые частные методики [282] [283] [284] [285] [286].

Система частных методик, обеспечивающих организацию саморазвития

Частная методика 1.

Задание 1: **осознать проблему собственной деятельности.**

Методика организации решения.

1. Каждый учащийся в классе пытается решить новую задачу старым способом.

2. В результате практических попыток применить старый способ деятельности, в условиях организованной учителем дискуссии учащиеся приходят к выводу о том, что старый способ деятельности «не работает».

Частная методика 2.

Задание 2: **осознать необходимость изменения старого способа деятельности на новый.**

Методика организации решения.

1. В результате дискуссии все учащиеся приходят к выводу о том, что вместо старого способа деятельности необходимо придумать новый способ деятельности.

Частная методика 3.

Задание 3: **сформулировать определение новой формы предметов.**

Методика организации решения.

1. Каждый учащийся пробует сформулировать определение новой предметной формы. Для этого учащиеся придумывают нужные им значения слов.

2. В результате дискуссии класс формулирует определение новой предметной формы за счёт придумывания и принятия всем классом (и каждым из класса) значения необходимых слов.

3. Определение «перцептивного понятия» новой предметной формы записывается в «учебник» в виде придуманного учащимися значения слов.

Частная методика 4.

Задание 4: **сформулировать определение новой формы исполнительного формирующего действия.**

Методика организации решения.

1. Каждый учащийся пытается ответить на вопрос, каким образом можно изменять величину новой предметной формы; как можно себе это представить.

2. В результате анализа предметов, имеющих новую предметную форму, и соотнесения образа восприятия предметной формы и истории развития способов деятельности класс находит решение.

3. В результате дискуссии класс формулирует новый способ предметного действия.

Частная методика 5.

Задание 5: **сформулировать критерии сравнения предметов, имеющих новую форму.**

Методика организации решения.

1. В результате дискуссии класс вырабатывает и формулирует правила оценки результатов сравнении двух предметов, имеющих новую форму.

Частная методика 6.

Задание 6: **сформулировать способ сравнения предметов, имеющих новую форму.**

Методика организации решения.

1. Учитель предлагает решить задачи и с помощью критериев установить, какие предметы больше, а какие – меньше. В результате дискуссии и обсуждения различных версий решения задач формулируется общий способ решения задач на сравнение предметов, имеющих новую форму.

Частная методика 7.

Задание 7: **сформулировать способ изменения величины новой предметной формы.**

Методика организации решения.

1. В результате дискуссии класс вырабатывает и формулирует правила: каким образом может быть изменена величина (увеличена/уменьшена) предметной формы.

Частная методика 8

Задание 8: **сформулировать способы контроля и оценки результатов деятельности.**

Методика организации решения.

1. В результате дискуссии класс вырабатывает и формулирует правила, каким образом будем сравнивать цели (промежуточные задачи) и конечные (промежуточные) результаты формирующей деятельности.

Частная методика 9.

Задание 9: **сформулировать критерии контроля и оценки результатов деятельности.**

Методика организации решения.

1. В результате дискуссии класс вырабатывает и формулирует правила контроля и оценки: ЧТО будем считать за результат, ЧТО будем сравнивать и КАК будем принимать окончательное решение.

Частная методика 10.

Задание 10: **совместно создать средства и способы решения; совместно распределить индивидуальные задачи; индивидуально практически решить задачи; взаимно проверить индивидуальные решения.**

Методика организации решения.

10.1. Учитель формулирует практическую цель.

10.2. Учитель анализирует цель и формулирует две задачи.

10.3. Класс формулирует критерии взаимной проверки правильности решения учебной цели и критерии оценки результатов деятельности.

10.4. Учащиеся вдвоем в паре выбирают (подбирают, создают) средства и способы решений обеих задач.

10.5. Учащиеся вдвоем в паре распределяют между собой задачи.

10.6. Каждый учащийся самостоятельно решает свою практическую задачу.

10.7. На основании 10.3, учащиеся в паре взаимопроверяют друг у друга правильность решений задач (результаты, средства и способы).

10.8. На основании 10.3, учитель оценивает правильность индивидуальных решений.

10.9. На основании 10.3, учитель оценивает правильность индивидуальных взаимопроверок.

10.10. На основании 10.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность индивидуальных решений.

10.11. На основании 10.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность индивидуальных взаимопроверок.

Частная методика 11.

Задание 11: **совместно создать общее решение.**

Методика организации решения.

11.1. Учитель формулирует практическую цель.

11.2. Учитель анализирует цель и формулирует две задачи.

11.3. Класс формулирует критерии взаимной проверки правильности решения цели и критерии оценки совместной деятельности.

11.4. Учащиеся вдвоем выбирают (подбирают, создают) средства и способы практических решений задач.

11.5. Учащиеся вдвоем распределяют между собой задачи.

11.6. Каждый учащийся самостоятельно решает свою практическую задачу.

11.7. На основании 11.3, учащиеся в паре самостоятельно проверяют друг у друга правильность решения задач (результаты, средства и способы).

11.8. Из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений пара создает общее на двоих решение практической цели.

11.9. На основании 11.3, учитель оценивает правильность индивидуальных решений.

11.10. На основании 11.3, учитель оценивает правильность парного решения.

11.11. На основании 11.3, учитель оценивает правильность индивидуальных взаимопроверок.

11.12. На основании 11.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность индивидуальных решений.

11.13. На основании 11.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность парного решения.

11.14. На основании 11.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность индивидуальных взаимопроверок.

Частная методика 12.

Задание 12: **произвести взаимную оценку индивидуальных действий.**

Методика организации решения

12.1. Учитель формулирует практическую цель.

12.2. Учитель анализирует цель и формулирует две задачи.

12.3. Класс формулирует критерии оценки правильности решения цели и критерии оценки совместной деятельности.

12.4. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно выбирают (подбирают, создают) средства и способы практического решения задач.

12.5. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно распределяют между собой задачи.

12.6. Каждый учащийся самостоятельно решает свою практическую задачу,

12.7. На основании 12.3, учащиеся в паре взаимно оценивают друг у друга правильность решений задач (результаты, средства и способы).

12.8. Пара из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений синтезирует общее на двоих решение цели.

12.9. На основании 12.3, учитель оценивает правильность общего решения.

12.10. На основании 12.3, учитель выставляет в журнал отметки учащихся, которые они поставили друг другу за взаимную проверку.

12.11. На основании 12.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность парного решения.

12.12. На основании 12.3, учитель выставляет в журнал свою отметку за правильность взаимной индивидуальной оценки.

Частная методика 13.

Задание 13: **совместно оценить совместное решение; совместно создать эталон решения; взаимно оценить индивидуальные способы действий; совместно оценить взаимные оценки индивидуальных решений.**

Методика организации решения.

13.1. Учитель формулирует практическую цель.

13.2. Учитель анализирует цель и формулирует две задачи.

13.3. Класс формулирует критерии оценки правильности решений цели и критерии оценки совместной деятельности.

13.4. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно создают (подбирают) средства и способы практического решения задач.

13.5. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно распределяют между собой задачи.

13.6. Каждый учащийся самостоятельно решает свою задачу.

13.7. На основании 13.3, учащиеся в паре взаимно оценивают правильность решения задач (результаты, средства и способы).

13.8. В паре из двух отдельных самостоятельных индивидуальных и независимых решений учащиеся синтезируют общее для пары решение цели.

13.9. На основании 13.3, класс выбирает (создает) эталон решения цели.

13.10. На основании 13.3. и 13.9, учащиеся в паре взаимно оценивают индивидуальные способы решений.

13.11. На основании 13.3. и 13.9, пара оценивает правильность собственного общего решения.

13.12. На основании 13.3. и 13.9, пара оценивает правильность взаимной оценки индивидуальных решений.

13.13. На основании 13.3. и 13.9, учитель выставляет в журнал отметки учащихся, которые они поставили друг другу за взаимную оценку.

13.14. На основании 13.3. и 13.9, учитель выставляет свою отметку за правильность общего решения.

13.15. На основании 13.3. и 13.9, учитель выставляет в журнал отметку учащихся за правильность парного решения, которую себе поставила пара.

Частная методика 14.

Задание 14: **с помощью эталона взаимно оценить друг друга.**

Методика организации решения.

14.1. Учитель формулирует классу практическую цель.

14.2. Учитель анализирует цель и формулирует две задачи.

14.3. Класс формулирует критерии оценки правильности решения цели, самооценки деятельности.

14.4. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно выбирают (подбирают, создают) средства и способы решения задач.

14.5. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно распределяют между собой задачи.

14.6. Каждый учащийся в паре самостоятельно решает свою задачу.

14.7. На основании 14.3, учащиеся в паре оценивают друг у друга правильность решений задач (результаты, средства и способы).

14.8. В паре из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений создается общее для пары решение цели.

14.9. На основании 14.3, класс выбирает (разрабатывает, создает) эталон решения цели.

14.10. На основании 14.3 и 14.9, учащиеся взаимно оценивают себя в паре.

14.11. На основании 14.3 и 14.9, пара оценивает себя.

14.12. На основании 14.3 и 14.9, учитель оценивает взаимную оценку учащихся в паре.

14.13. На основании 14.3 и 14.9, учитель оценивает самооценку пары.

14.14. На основании 14.3 и 14.9, учитель выставляет в журнал отметку за взаимную проверку, которую поставили себе учащиеся; за самооценку пары; за качество индивидуальной работы; за качество общего решения.

Частная методика 15.

Задание 15: **совместно произвести анализ цели; координировать процессы решений индивидуальных задач; индивидуально оценить свою оценку другого; совместно оценить совместную самооценку.**

Методика организации решения.

15.1. Учитель формулирует классу практическую цель.

15.2. Учащиеся в паре вдвоем анализируют цель и формулируют задачи.

15.3. Класс разрабатывает и формулирует критерии оценки решений практической цели, самооценки деятельности.

15.4. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно выбирают (подбирают, создают) средства и способы решения задач.

15.5. Учащиеся вдвоем в паре самостоятельно распределяют между собой задачи.

15.6. Координация в процесс выполнения индивидуальных решений распределенных между собой в паре практических задач.

15.7. В паре из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений создается общее для пары решение цели.

15.8. На основании 15.3, класс самостоятельно выбирает (разрабатывает, создает) эталон решения практической цели.

15.9. На основании 15.3 и 15.8, учащиеся взаимно оценивают себя в паре.

15.10. На основании 15.3 и 15.8, пара сама оценивает себя.

15.11. На основании 15.3 и 15.8, каждый учащийся оценивают свою взаимную оценку.

15.12. На основании 15.3 и 15.8, пара оценивает собственную самооценку.

15.13. На основании 15.3 и 15.8, учитель выставляет в журнал отметки за взаимную оценку, которую поставили себе учащиеся; за самооценку пары, которую поставила себе пара; за качество индивидуальной работы; за качество общей работы; за оценку свой самооценки; за самооценку пары.

Частная методика 16.

Задание 16: **совместно сформулировать практическую цель; индивидуально создать средства и способы решения цели.**

Методика организации решения.

16.1. Класс формулирует практическую цель совместной деятельности.

16.2. Учащиеся в паре вдвоем самостоятельно анализируют цель и формулируют задачи.

16.3. Класс самостоятельно разрабатывает и формулирует критерии разработки эталона решения цели и критерии оценки совместной деятельности.

16.4. Учащиеся в паре распределяют между собой задачи.

16.5. Каждый учащийся самостоятельно выбирает (подбирает, создает) средства и способы решения собственной задачи.

16.6. Координируемые индивидуальные решения распределенных между собой в паре задач.

16.7. В паре из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений создается общее для пары решение цели.

16.8. На основании 16.3, класс самостоятельно создает (подбирает) эталон решения практической цели.

16.9. На основании 16.3 и 16.8, учащиеся взаимно оценивают себя в паре.

16.10. На основании 16.3 и 16.8, пара оценивает себя.

16.11. На основании 16.3 и 16.8, каждый учащийся оценивает свою взаимооценку.

16.12. На основании 16.3 и 16.8, пара оценивает собственную самооценку.

16.13. На основании 16.3 и 16.8, учитель выставляет в журнал отметки за взаимную оценку, которую поставили себе учащиеся; за самооценку пары, которую поставила себе пара; за качество индивидуальной работы; за качество общей работы; за оценку свой самооценки; за самооценку пары.

Частная методика 17.

Задание 17: **индивидуально оценить свою деятельность в паре; индивидуально оценить совместную деятельность; индивидуально оценить свою самооценку.**

Методика организации решения.

17.1. Класс формулирует практическую цель совместной деятельности.

17.2. Учащиеся в паре анализируют цель и формулируют задачи.

17.3. Класс разрабатывает и формулирует критерии разработки эталона решения практической цели и критерии оценки совместной деятельности.

17.4. Учащиеся вдвоем в паре распределяют между собой задачи.

17.5. Каждый в паре самостоятельно создает (подбирает) средства и способы практического решения своей задачи.

17.6. Координируемые индивидуальные решения распределенных между собой в паре задач.

17.7. В паре из двух отдельных самостоятельных индивидуальных решений создается общее для пары решение цели.

17.8. На основании 17.3, класс создает (подбирает) эталон решения цели.

17.9. На основании 17.3 и 17.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою индивидуальную деятельность в паре.

17.10. На основании 17.3 и 17.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает результат и деятельность своей пары.

17.11. На основании 17.3 и 17.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою самооценку.

17.12. На основании 17.3 и 17.8, каждый учащиеся самостоятельно оценивает свою оценку результата и деятельности пары.

17.13. На основании 17.3 и 17.8, учитель выставляет в журнал отметки за самооценку, которую поставил себе каждый учащийся; за индивидуальную оценку пары; за качество индивидуальной работы; за качество общей работы; за оценку индивидуальной самооценки; за индивидуальную оценку пары.

Частная методика 18.

Задание 18: **индивидуально создать средства и способы решения практической цели**.

Методика организации решения.

18.1. Класс формулирует практическую цель совместной деятельности.

18.2. Учащиеся в паре вдвоем анализируют цель и формулируют задачи.

18.3. Класс разрабатывает и формулирует критерии выбора (создания) эталона решения задачи и критерии оценки и самооценки совместной деятельности.

18.4. Каждый учащийся самостоятельно создает (подбирает) средства и способы решения обеих задач (практической цели).

18.5. Каждый учащийся самостоятельно решает цель (обе задачи).

18.6. На основании 18.3, класс разрабатывает эталон результата решения цели.

18.7. На основании 18.3 и 18.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою индивидуальную деятельность в паре.

18.8. На основании 18.3 и 18.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает результат и деятельность своей пары.

18.9. На основании 18.3 и 18.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою самооценку.

18.10. На основании 18.3 и 18.8, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою оценку результата и деятельности пары.

18.11. На основании 18.3 и 18.8, учитель выставляет в журнал отметки за самооценку, которую поставил себе каждый учащийся; за индивидуальную оценку пары; за качество индивидуальной работы; за качество общей работы; за оценку индивидуальной самооценки.

Частная методика 19.

Задание 19: **индивидуально создать эталон результата решения.**

Методика организации решения.

19.1. Класс формулирует практическую цель совместной деятельности.

19.2. Учащиеся в паре вдвоем самостоятельно анализируют цель и формулируют задачи.

19.3. Класс разрабатывает и формулирует критерии выбора (создания) эталона решения практической цели и критерии оценки и самооценки совместной деятельности.

19.4. Каждый в паре самостоятельно создает (подбирает) средства и способы решения обеих подзадач (практической цели).

19.5. Каждый в паре самостоятельно практически решает цель (обе задачи).

19.6. Каждый учащийся самостоятельно выбирает (разрабатывает, создает) эталон решения практической цели, на основании 19.3.

19.7. На основании 19.3 и 19.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою индивидуальную деятельность.

19.8. На основании 19.3 и 19.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает результат и деятельность других учащихся.

19.9. На основании 19.3 и 19.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою самооценку.

19.10. На основании 19.3 и 19.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою оценку результата и деятельности других учащихся.

19.11. На основании 19.3 и 19.6, учитель выставляет в журнал отметки за самооценку, которую поставил себе каждый учащийся; за оценку других учащихся; за качество индивидуальной работы; за оценку индивидуальной самооценки.

Частная методика 20.

Задание 20: **индивидуально проанализировать цель и сформулировать задачи**.

Методика организации решения.

20.1. Класс формулирует практическую цель совместной деятельности.

20.2. Каждый учащийся самостоятельно анализирует цель и формулирует задачи.

20.3. Класс разрабатывает и формулирует критерии выбора (создания) эталона решения цели, оценки и самооценки совместной деятельности.

20.4. Каждый учащийся самостоятельно создает (подбирает) средства и способы практического решения обеих задач (цели).

20.5. Каждый учащийся самостоятельно практически решает обе задачи (цель).

20.6. Каждый учащийся самостоятельно создает (подбирает) эталон практического решения цели на основании 20.3.

20.7. На основании 20.3 и 20.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою индивидуальную деятельность.

20.8. На основании 20.3 и 20.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает результат и деятельность других учащихся.

20.9. На основании 20.3 и 20.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою самооценку.

20.10. На основании 20.3 и 20.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою оценку результата и деятельности других учащихся.

20.11. На основании 20.3 и 20.6, учитель выставляет в журнал отметки за самооценку, которую поставил себе каждый учащийся; за оценку других учащихся; за качество индивидуальной работы; за оценку индивидуальной самооценки.

Частная методика 21.

Задание 21. **индивидуально сформулировать цель деятельности**.

Методика организации решения.

21.1. Каждый учащийся самостоятельно формулирует цель учебно-порождающей деятельности.

21.2. Каждый учащийся самостоятельно анализирует практическую цель и формулирует задачи.

21.3. Каждый учащийся самостоятельно разрабатывает и формулирует критерии создания (побора) эталона решения практической цели, оценки и самооценки деятельности.

21.4. Каждый учащийся самостоятельно выбирает (подбирает, создает) средства и способы практического решения обеих подзадач (цели).

21.5. Каждый учащийся самостоятельно практически решает обе задачи (практическую цель).

21.6. Каждый учащийся самостоятельно создает (подбирает) эталон решения практической цели и оценки деятельности.

21.7. На основании 21.3 и 21.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою индивидуальную деятельность.

21.8. На основании 21.3 и 21.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает результат и деятельность других учащихся.

21.9. На основании 21.3 и 21.6, каждый учащийся самостоятельно оценивают свою самооценку.

21.10. На основании 21.3 и 21.6, каждый учащийся самостоятельно оценивает свою оценку результат и деятельности других учащихся.

21.11. На основании 21.3 и 21.6, учитель выставляет в журнал отметки за самооценку, которую поставил себе каждый

учащийся; за оценку других учащихся; за качество индивидуальной работы; за оценку индивидуальной самооценки.

5.5 Основные результаты экспериментальных исследований

5.5.1 Эмпирические результаты

Целью экспериментальных исследований было подтверждение на практике факта изменения характера психического развития при изменении механизма происхождения детерминант предметной деятельности. Главным эмпирическим результатом экспериментальных исследований является факт практического осуществления психологического перехода между сенсорно-опосредованной структурой предметной деятельности и перцептивно-опосредованной структурой предметной деятельности в результате осуществления технологии организации саморазвития. Этот факт изменения характера психического развития многократно подтверждался во многих исследовательских ситуациях.

Во-первых, в ситуации организации саморазвития в условиях основной учебной дисциплины «Основы проектирования и конструирования». Наличие/отсутствие факта саморазвития оценивался на основании показателя наличия/отсутствия изменения способности решать математические (геометрические) задачи, имеющие новую психологическую сложность.

Во-вторых, в ситуации организации саморазвития в условиях вспомогательной учебной дисциплины «Основы теоретического естествознания». Наличие/отсутствие факта саморазвития оценивался на основании показателя наличия/отсутствия изменения способности решать физические задачи на распространение молекул газа в воздухе, имеющие новую психологическую сложность.

В-третьих, в ситуации организации саморазвития в условиях вспомогательной учебной дисциплины «Концентрация». Наличие/отсутствие факта саморазвития оценивался на основании показателя наличия/отсутствия изменения способности решать химические задачи на приготовление бинарных растворов с за-

ранее заданными свойствами, имеющие новую психологическую сложность.

Во всех трех ситуациях психологической основой образовательного процесса была технология организации саморазвития, разработанная и осуществленная на основе внутренней логики развития структуры совместной креативной деятельности, а предметные ситуации существенно отличались между собой конкретно-предметным содержанием (математика, физика, химия). Но внутренняя логика качественного изменения (усложнения) предметных учебных задач во всех трех случаях была одна и та же и соответствовала логике креативной деятельности, логике изменения уровня опосредования предметной деятельности. В целом, было показано, что академические достижения экспериментальных классов качественно отличаются от академических достижений контрольных классов. Результаты подобных исследований приводятся в [287, p.1112] [288].

К основным психологическим результатам, в первую очередь, мы относим положительную динамику учебной мотивации, обеспечиваемой технологией конструирования новых возможностей. В качестве показателей учебной мотивации выступали желание идти на урок, желание выступать у доски, желание принимать участие в дискуссии, отношение к учебному предмету, активность в дискуссии и пр. Для изучения динамики учебной мотивации использовались методы наблюдения, беседы, анкетирования и др. Кроме того, положительная динамика учебной мотивации выступала в качестве критерия оценки практической деятельности учителей-экспериментаторов, эффективности системы подготовки и переподготовки учителей-экспериментаторов и эффективности работы методической службы. В отличие от контрольной группы, в качестве которой выступали все учащиеся, обучающиеся в условиях классических технологий присвоения, учащиеся экспериментальных групп всегда показывали положительную динамику учебной мотивации, независимо от возраста, учебной дисциплины, типа школы, местности и пр.

К основным психологическим результатам мы также относим положительную динамику самостоятельности учебной деятельности. Среди показателей самостоятельности были исполь-

зованы такие, как: способность иметь свою точку зрения и отстаивать ее, желание обосновывать свою точку зрения, способность контролировать и оценивать себя, способность создавать средства и способы решения задач, способность формулировать новые цели и задачи, способность формулировать критерии контроля и оценки деятельности, способность создавать (подбирать) эталоны решений задач и пр. К основным психологическим показателям также относится способность к общению. В качестве показателей способности к общению были использованы способность учитывать другую точку зрения, способность изменить свою точку зрения, если другой докажет необходимость этого, способность совместно формулировать критерии контроля и оценки, способность совместно формулировать цели и задачи, способность совместно создавать средства и способы, способность совместно синтезировать общий результат, способность к взаимопомощи и взаимовыручке, способность выслушивать другого не перебивая, способность уважать другую точку зрения и пр.

К основным предметным результатам относится системность (целостность) осваиваемых знаний, умений и навыков и «теоретический» (всеобщий) характер. Предметные результаты экспериментального исследования убедительно показывают, что применение технологии организации саморазвития в образовательном процессе качественно изменяет знаниевый результат образования и значительно сокращает время обучения, по сравнению с образовательными технологиями, основанными на присвоении.

В качестве диагностических ситуаций использовались проблемные ситуации, предполагавшие необходимость получения парадоксальных результатов предметного действия (т.е. результатов, на первый взгляд противоречащих осваиваемому понятию). К таким результатам приводит применение способа в необычных условиях. Например, если задать начальный (острый) угол произвольной величины (например, между 45 градусов) и предложить нарисовать 5 увеличивающихся в два раза углов. В этом случае второй угол будет прямым, третий – развернутым (прямая линия), четвертый и все последующие – круги.

Успешное решение этой задачи возможно только в том случае, если сформирована способность «за явлением» видеть способ его происхождения, каким бы парадоксальным это явление ни выглядело. Это означает, что сформирована универсальная (а не частная) способность конструировать идеальную форму предметного действия и практически его осуществлять, соотнося идеальную и реальную его формы.

Если ли способность (опосредующая деятельность рефлексивного сознания) сформирована как частная способность (а действие, соответственно, трансформировалось в умение, навык), то действие представляет собой не универсальное отношение, способное воспроизводить любую конкретную форму данного класса, а конкретное отношение, способное воспроизвести конкретную идеальную форму, жестко связанную с его конкретной реальной формой. Изменение условий задачи, предполагающее конструирование нового конкретного отношения идеальной и реальной формы, вызывает непреодолимые затруднения, поскольку такой учащийся способен лишь актуализировать запечатленные «жесткие» отношения, но не способен конструировать, строить и перестраивать эти отношения самостоятельно.

К таким результатам приводит и перенос осваиваемого способа действия (идеальной формы действия) в новую предметность. Например, если интуитивную операцию упорядочивания осваивать на линейных математических объектах, а диагностику сформированности интуитивной операции произвести, например, на химических объектах (например, бинарные смеси двух жидкостей).

В качестве дополнительных показателей эмпирической эффективности экспериментальной технологии организации саморазвития (обеспечение изменения уровня психического саморазвития за счет изменения уровня опосредованности предметной деятельности) применялись: динамика учебной мотивации; отношение к учебному процессу; отношение к себе; отношение к товарищам по учебной группе (классу); отношение к учителю; наличие собственной точки зрения; умение высказать собственную точку зрения; умение выслушать товарища; умение отказаться от своей точки зрения и принять обоснованную другую точку зрения; умение работать в группе; умение самостоятельно

конструировать средства и способы собственной деятельности; умение контролировать себя; умение самостоятельно конструировать эталоны способов и результатов собственных действий; умение оценивать себя; умение самостоятельно формулировать учебную задачу; умение самостоятельно формулировать критерии эффективности креативной (учебной) деятельности.

В качестве дополнительных диагностических методов применялись: наблюдение; беседа; опрос; метод поперечных срезов, анализ продуктов деятельности и др. [289] [290].

В качестве примера ***одного из целостной системы экспериментальных исследований*** приводим самое последнее исследование, которое было проведено зимой-весной 2010 года.

Проблема исследования. Противоречие между «внешней» природой детерминант социально-организованного процесса индивидуального развития и «внутренней» природой детерминант саморазвития.

Объект исследования. Образовательная среда как пространство организации саморазвития учащихся.

Предмет исследования. Механизмы и условия производства учащимися идеальных форм деятельности как средств саморазвития.

Основная гипотеза. Если механизм присвоения идеальных форм сменить на механизм производства идеальных форм, то внешним образом обусловленое развитие изменяется на саморазвитие, а главным показателем эффективности обучения является изменение учебной мотивации учащихся с отрицательной на положительную.

Частная гипотеза. Если осуществить подготовку учителя-экспериментатора на основании технологии конструирования новых возможностей, то мотивация учителя изменяется с отрицательной на положительную.

Цель исследования. Изменить мотивацию учителя и учащихся с отрицательной на положительную..

Исследовательские задачи:

1) практически осуществить подготовку учителя-экспериментатора для организации образовательного процесса на основе технологии конструирования новых возможностей.

2) практически осуществить образовательный процесс на основе технологии конструирования новых возможностей для изменения учебной мотивации учащихся.

Уникальность этого исследования состоит в том, что оно было спланировано и осуществлено как целостное исследование «эксперимент в эксперименте», включающее в себя (как составляющие компоненты) организацию подготовки учителя-экспериментатора и организацию учителем-экспериментатором серии экспериментальных уроков.

Особый интерес именно к этому исследованию объясняется тем, что здесь впервые в экспериментальной практике была осуществлена «в чистом виде» система обучения учителя, который осваивал технологические способности непосредственно в процессе экспериментального обучения, не имея предварительного педагогического образования и необходимой педагогической практики. Результатом эксперимента по подготовки учителя стало изменение мотивации работать учителем в школе с ярко выраженной отрицательной на устойчивую осознанную мотивацию работать учителем в школе.

В качестве испытуемого для системы экспериментальной подготовки учителя выступила студентка четвертого курса университета «Кайнар» Дарья К., а в качестве испытуемых для экспериментального обучения выступили учащиеся второго класса школы-гимназии №18 (экспериментальная группа). В качестве контрольной группы выступили учащиеся вторых классов пяти различных школ г.Алматы.

Суть системы подготовки учителя-экспериментатора состоит в организации рефлексивной ситуации цели, результата и способа его осуществления. Принцип подготовки учителей-экспериментаторов заключается в том, чтобы постоянно соотносить цели экспериментальных уроков, сценарии экспериментальных уроков и результаты практического осуществления экспериментальных уроков. Для этого была организована совместно с научным руководителем разработка учителем-экспериментатором сценариев экспериментальных уроков на основе принципов технологии конструирования новых возможностей и логики усложнения учебных заданий экспериментального курса «Основы естествознания».

В качестве вспомогательного материала для анализа реальной картины на экспериментальных уроках использовались видеозаписи всех экспериментальных уроков. На основе регулярных обсуждений целей и принципов креативного образования, конкретных сценариев, разработанных на их основе, и видеозаписей реального хода уроков и была построения экспериментальная система подготовки учителя-экспериментатора.

В качесте показателя успешности экспериментального исследования по отношению к учащимся было использовано изменпне учебной мотивации с отрицательной – на положительную [291] [292] [293].

Описание выборки испытуемых.

В исследовании приняли участие 153 учащихся вторых классов шести школ города Алматы и Алматинской области.

ГУ «Гимназия» №18, директор Бейсембаева Зауреш Турсунбековна. 2 «Б» класс, классный руководитель Тюрина Елена Александровна, 24 учащихся.

ЛГ № 35, директор Прокопьева Ольга Александровна. 2 «А» класс, классный руководитель Темникова Ирина Сергеевна, 37 учащихся. В гимназии применяется ***модульная технология*** М.М.Жампеисовой.

ЛГ № 132, директор Дуанабаева Биби Чаимкуловна. 2 «В» класс, классный руководитель Зайко Татьяна Михайловна, 27 учащихся. 2 «А» класс, классный руководитель Усачева Марина Владимировна, 26 учащихся. В лингвистической гимназии применяется ***игровая технология обучения*** и ***коллективный способ обучения*** (КСО).

ГУОШ № 117, директор Адильбекова Ботагоз Жалиловна. 2 «Д» класс, классный руководитель Медведева Елена Владимировна, 20 учащихся. В школе применяется в качестве педагогической технологии ***педагогический менеджмент*** Ю.Конаржевского.

СШ №11, им Кирова, директор Абдуллаева Балия Жакеновна. 2 «В» класс, классный руководитель Моторнова Ирина Викторовна, 23 учащихся. В этой школе применяется традиционная система обучения.

Экспериментальное исследование проводилось в ГУ «гимназия» №18 во 2 «Б» классе. Было проведено 23 урока и 1 встре-

ча с родителями учащихся класса. Уроки проводились 2 раза в неделю (вторник, четверг) по 45 минут. Первый урок был проведен 16 февраля 2010 года. Последний урок был проведен 20 мая 2010 года.

Экспериментальная методика конструирования новых возможностей.

Представляет собой систему частных методик организации саморазвития в условиях системы заданий учебной дисциплины «Основы естествознания».

Диагностическая методика исследования отношения к учению учащихся средних школ

С помощью методики изучается отношение к учению и к учебным предметам [290, с.106]. Методика, разработанная Г.Н.Казанцевой, предназначена для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения. Под мотивом учения понимается причина (внутренняя или внешняя), побуждающая человека учиться. Методика состоит из трех частей. Первичные данные получатся в виде бланков ответов на сформулированные психологом вопросы. Обработка первичных данных представляет собой анализ ответов учащихся. В соответствии с ответами учащегося, делается вывод об имеющейся у него иерархии мотивов учения и предпочтении тех или иных учебных предметов.

Диагностическая анкета для родителей.

Была разработана анкета, состоящая из восьми вопросов, содержание которых тщательно анализировалось, в соответствии с задачами экспериментального исследования. Результаты анкетирования позволили получить информацию о наличии или отсутствии изменений в каждом ребенке по наблюдениям самих родителей. В структуру анкеты были включены вопросы, касающиеся предметного и психологического развития ребенка.

Метод включенного и внешнего наблюдения.

Применялся с целью сравнительного анлиза изменения активности поведения от урока к уроку класса в целом, минигрупп и отдельных учащихся. В качестве наблюдателей выступали учителя-экспериментаторы, непосредственно проводившие учебные занятия; помошники учителей-экспериментаторов, специально посещавшие уроки с целью проводить наблюдение и

обмениваться опытом; работники методической службы, которые оценвали эффективность уроков и их соответствие предварительно разработанным сценариям; операторы, снимавшие на втдео практически все экспериментальные уроки, которые регулярно служили предметом разбора и анализа совместно учителей и методической службы.

Метод математические обработки исходных данных.

Для решения задач, в которых осуществляется сравнение двух рядов чисел, в нашем случае, наиболее эффективно использовать парный Т-критерий Вилкоксона. Этот критерий является мощным и применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. В нашем случае, это данные полученные до и после проведения серии экспериментальных уроков в одном и том же классе. Этот критерий позволяет выявить не только направленность изменений, но и их выраженность. То есть он позволяет установить, насколько сдвиг показателей в каком-то одном направлении является более интенсивным, чем в другом.

Границы применимости Т-критерия Вилкоксона:

- измерение может быть проведено во всех шкалах, кроме номинальной;
- выборка должны быть связной;
- число элементов в сравниваемых выборках должно быть равным;
- критерий может применяться при численности выборки от 5 до 50.

Этот критерий был выбран потому, что в нашем случае были заданы следующие условия:

- измерение проводилось в ранговой шкале;
- выборка была связная (один и тот же класс);
- число элементов в сравниваемых выборках было равным;
- численность выборки составляла 20-36 испытуемых.

Анализ и интерпретация результатов исследования.
Методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам».

Таблица 1. Сводная таблица исходных данных экспериментального класса (2 «Б» класс, Государственное учреждение «Гимназия № 18»).

Таблица 2. Сводная таблица исходных данных контрольного класса (2 «А» класс, Лингвистическая гимназия № 132).

Таблица 3. Сводная таблица результатов контрольного класса (2 «В» класс, Лингвистическая гимназия № 132).

Таблица 4. Сводная таблица исходных данных контрольного класса (2 «А» класс, Лингвистическая гимназия № 35).

Таблица 5. Сводная таблица исходных данных контрольного класса (2 «Д» класс, ГУОШ № 117).

Таблица 6. Сводная таблица исходных данных контрольного класса (2 «В» класс, СШ №11 им Кирова).

Таблица 1.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	3	1	-2	2	12,5	
2	7	6	-1	1	6	
3	8	7	-1	1	6	
4	6	4	-2	2	12,5	
5	8	1	-7	7	26,5	
6	7	0	-7	7	26,5	
7	8	6	-2	2	12,5	
8	5	3	+2	2	12,5	*
9	5	0	-5	5	22,5	
10	5	2	-3	3	18	
11	2	3	+1	1	6	*
12	7	1	-6	6	24	
13	5	5	0	0	2	
14	7	0	-7	7	26,5	
15	6	6	0	0	2	
16	5	1	-4	4	20,5	
17	4	2	-2	2	12,5	
18	6	6	0	0	2	
19	8	0	-8	8	29	
20	2	5	+3	3	18	*
21	2	0	-2	2	12,5	
22	6	4	-2	2	12,5	
23	5	7	+2	2	12,5	*
24	7	0	-7	7	26,5	
25	4	5	+1	1	6	*
26	6	1	-5	5	22,5	
27	8	5	-3	3	18	
28	6	2	-4	4	20,5	
29	7	6	-1	1	6	
Σ					435	

Таблица 2.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	2	3	+1	1	8,5	*
2	4	4	0	0	3	
3	2	1	-1	1	8,5	
4	5	4	-1	1	8,5	
5	8	6	-2	2	17,5	
6	3	6	+3	3	19,5	*
7	0	3	+3	3	19,5	*
8	2	6	+4	4	23,5	*
9	6	4	-2	2	17,5	
10	8	4	-4	4	23,5	
11	1	1	0	0	3	
12	3	1	-2	2	17,5	
13	1	0	-1	1	8,5	
14	5	3	-2	2	17,5	
15	1	5	+4	4	23,5	*
16	4	4	0	0	3	
17	2	1	-1	1	8,5	
18	0	3	+3	3	19,5	*
19	4	4	0	0	3	
20	0	2	+2	2	17,5	*
21	0	1	+1	1	8,5	*
22	6	4	-2	2	17,5	
23	2	2	0	0	3	
24	0	4	+4	4	23,5	*
25	5	2	-3	3	19,5	
Σ					325	

Таблица 3.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	2	3	+1	1	9	*
2	4	3	-1	1	9	
3	1	1	0	0	2,5	
4	3	4	+1	1	9	*
5	2	5	+3	3	21	*
6	5	2	-3	3	21	
7	4	3	-1	1	9	
8	1	2	+1	1	9	*
9	7	2	-5	5	26,5	
10	3	1	-2	2	16	
11	2	2	0	0	2,5	
12	3	0	-3	3	21	
13	4	8	+4	4	24,5	*
14	4	2	-2	2	16	
15	6	2	-4	4	24,5	
16	2	3	+1	1	9	*
17	0	1	+1	1	9	*
18	1	0	-1	1	9	
19	0	2	+2	2	16	*
20	3	1	-2	2	16	
21	5	5	0	0	2,5	
22	2	0	-2	2	16	
23	4	1	-3	3	21	
24	0	5	+5	5	26,5	*
25	3	3	0	0	2,5	
26	1	4	+3	3	21	*
27	1	2	+1	1	9	*
Σ					378	

Таблица 4.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	3	3	0	0	1,5	
2	4	2	-2	2	17	
3	8	4	-4	4	30,5	
4	2	3	+1	1	7,5	*
5	3	1	-2	2	17	
6	4	6	+2	2	17	*
7	1	5	+4	4	30,5	*
8	5	4	-1	1	7,5	
9	3	2	-1	1	7,5	
10	6	5	-1	1	7,5	
11	7	8	+1	1	7,5	*
12	1	0	-1	1	7,5	
13	4	1	-3	3	24,5	
14	2	5	+3	3	24,5	*
15	4	2	-2	2	17	
16	3	5	+2	2	17	*
17	2	8	+6	6	33,5	*
18	2	6	+4	4	30,5	*
19	1	2	+1	1	7,5	*
20	8	1	-7	7	35	
21	4	3	-1	1	7,5	
22	6	0	-6	6	33,5	
23	2	5	+3	3	24,5	*
24	4	6	+2	2	17	*
25	1	4	+3	3	24,5	*
26	1	2	+1	1	7,5	*
27	3	3	0	0	1,5	
28	5	2	-3	3	24,5	
29	6	4	-2	2	17	
30	6	3	-3	3	24,5	
31	8	3	-4	4	30,5	
32	5	2	-3	3	24,5	
33	4	2	-2	2	17	
34	2	1	-1	1	7,5	
35	1	3	+2	2	17	*
36	3	0	-3	3	24,5	
Σ					666	

Таблица 5.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	2	0	-2	2	12	
2	0	6	+6	6	19,5	*
3	1	3	+2	2	12	*
4	2	2	+1	1	7	*
5	5	6	+1	1	7	*
6	1	1	0	0	2,5	
7	1	2	+1	1	7	*
8	1	4	+3	3	15,5	*
9	7	1	-6	6	19,5	
10	3	6	+3	3	15,5	*
11	2	4	+2	2	12	*
12	2	6	+4	4	17	*
13	8	3	-5	5	18	
14	2	2	0	0	2,5	
15	2	3	+1	1	7	*
16	7	7	0	0	2,5	
17	3	5	+2	2	12	*
18	5	6	+1	1	7	*
19	5	3	-2	2	12	
20	2	2	0	0	2,5	
Σ					210	

Таблица 6.

№	До	После	Сдвиг	Модуль	Ранг	Символ
1	1	2	+1	1	9	*
2	1	6	+5	5	19,5	*
3	4	6	+2	2	13	*
4	0	0	0	0	3,5	
5	8	8	0	0	3,5	
6	0	6	+6	6	21,5	*
7	0	6	+6	6	21,5	*
8	1	1	0	0	3,5	
9	0	3	+3	3	16	*
10	0	5	+5	5	19,5	*
11	4	3	-1	1	9	
12	8	8	0	0	3,5	
13	7	4	-3	3	16	
14	3	6	+3	3	16	*
15	1	2	+1	1	9	*
16	6	6	0	0	3,5	
17	3	1	-2	2	13	
18	6	7	+1	1	9	*
19	4	6	+2	2	13	*
20	0	0	0	0	3,5	
21	0	4	+4	4	18	*
22	3	4	+1	1	9	*
Σ					235	

Расчеты к таблице 1.

N	P	
	005	001
29	140	110

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{29*30}{2} = 435$$

$T_{эмп}$ =12,5+6+18+6+12,5=55

$$T_{кр} = \begin{cases} 140 \text{ для } p \le 0,05 \\ 100 \text{ для } p \le 0,01 \end{cases}$$



Выводы к таблице 1. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону значимости. Это говорит о том, что за период с февраля по май 2010 года во 2 «В» классе произошли существенные изменения в отношении учащихся к учению. Поскольку одним из главных показателей эффективности технологии конструирования новых возможнстейявляется ихзменение учебной мотивации с отрицательной на положительную, полученный результат свидетельствует об успешности осуществленного образовательного процесса.

Примененная образовательная технология существенно изменила отношение к учению у учащихся экспериментального класса. На основе произведенных расчетов можно утверждать, что полученные в эксперименте результаты изменения не случайны и значимы на 1%-ом уровне.

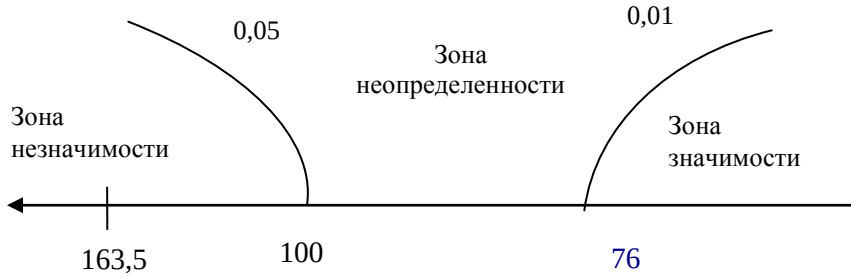
Расчеты к таблице 2.

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{25*26}{2} = 325$$

$T_{эмп}$ = 8,5+19,5+19,5+23,5+23,5+19,5+17,5+8,5+23,5=163,5

N	P	
	005	001
25	100	76

$$T_{кр} = \begin{cases} 100 \text{ для } p \le 0{,}05 \\ 76 \text{ для } p \le 0{,}01 \end{cases}$$



Выводы к таблице 2. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону незначимости. Это говорит о том, что статистически значимых различий в отношении учащихся к учебе за период с февраля по май 2010 года во 2 «А» классе нет. Следовательно, можно утверждать, что применяемая в этом классе образовательная технология никак не изменяет учебную мотивацию учащихся.

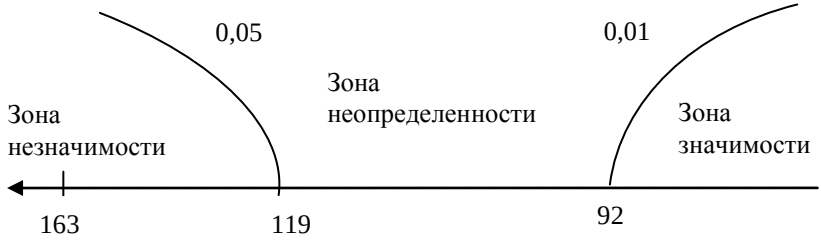
Расчеты к таблице 3.

N	P	
27	005	001
	119	92

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{27*28}{2} = 378$$

$T_{эмп}$ =9+9+21+9+24,5+9+9+16+26,5+21+9=163

$$T_{кр} = \begin{cases} 119 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 92 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$



Выводы к таблице 3.. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону незначимости. Это говорит о том, что статистически значимых различий за период с февраля по май 2010 года во 2 «В» классе нет. Следовательно, можно утверждать, что применяемая в этом классе образовательная технология никак не изменяет учебную мотивацию учащихся.

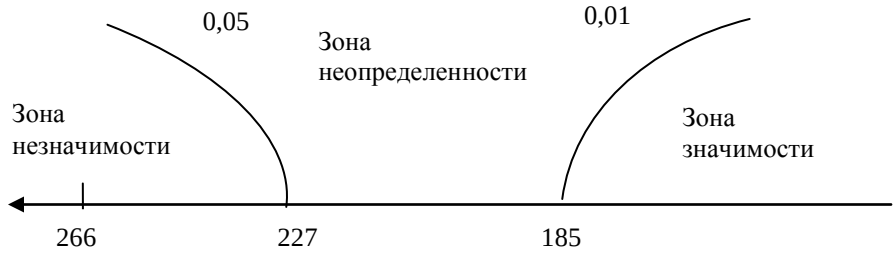
Расчеты к таблице 4.

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{36*37}{2} = 666$$

N	P	
	005	001
36	227	185

$T_{эмп}$ = 7,5 + 17 + 30,5 + 7,5 + 24,5 + 17 + 33,5 + 30,5 + 7,5 + 24,5 + 17+24,5+7,5+17= 266

$$T_{кр} = \begin{cases} 227 \text{ для } p \le 0,05 \\ 185 \text{ для } p \le 0,01 \end{cases}$$



Выводы к таблице 4. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону незначимости. Это говорит о том, что статистически значимых различий за период с февраля по май 2010 года во 2 «А» классе нет. Следовательно, можно утверждать, что применяемая в этом классе образовательная технология никак не изменяет учебную мотивацию учащихся.

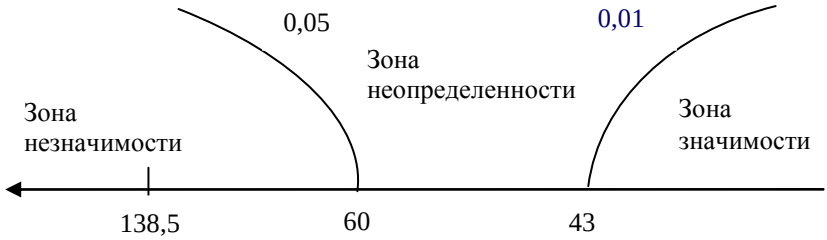
Расчеты к таблице 5.

N	P	
	005	001
20	60	43

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{20*21}{2} = 210$$

$T_{эмп}$ =19,5+12+7+7+7+15,5+15,5+12+17+7+12+7=138,5

$$T_{кр} = \begin{cases} 60 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 43 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$



Выводы к Таблице 5. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону незначимости. Это говорит о том, что статистически значимых различий за период с февраля по май 2010 года во 2 «Д» классе нет. Следовательно, можно утверждать, что применяемая в этом классе образовательная технология никак не изменяет учебную мотивацию учащихся.

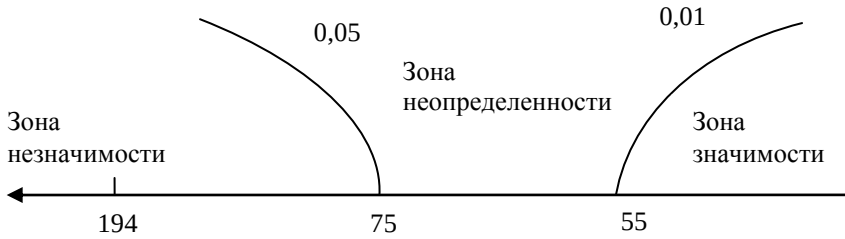
Расчеты к таблице 6.

N	P	
	005	001
22	75	55

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{22*23}{2} = 253$$

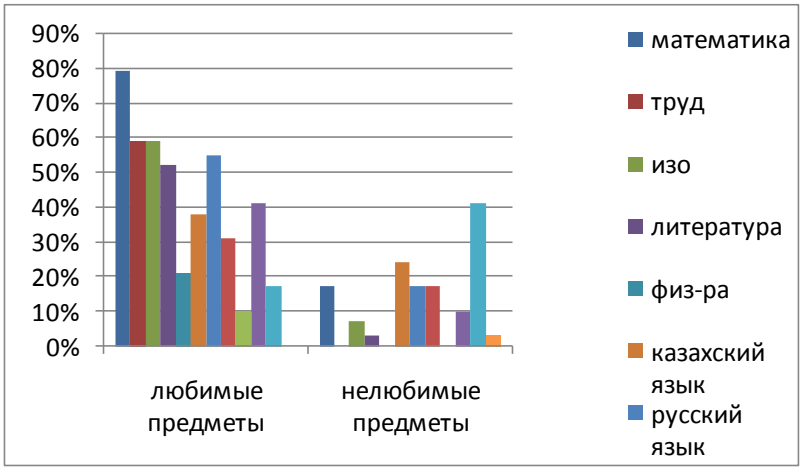
$T_{эмп}$ =9+19,5+13+21,5+21,5+16+19,5+16+9+9+13+18+9= 194

$$T_{кр} = \begin{cases} 75 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 55 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

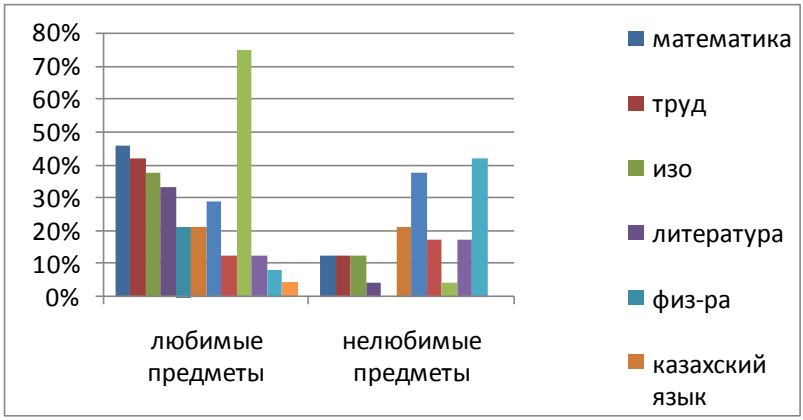


Выводы к таблице 6. Полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону незначимости. Это говорит о том, что статистически значимых различий за период с февраля по май 2010 года во 2 «В» классе нет. Следовательно, можно утверждать, что применяемая в этом классе образовательная технология никак не изменяет учебную мотивацию учащихся.

Отношение к учебным предметам до и после проведения уроков в экспериментальном классе.



Гистограмма отношения к учебным дисциплинам **до** проведения серии экспериментальных уроков



Гистограмма отношения к учебным дисциплинам **после** проведения серии экспериментальных уроков

Выводы. Положительное отношение к учебной дисциплине «Природоведение» зарегистрировано у 10% учащихся в начале проведения эксперимента. На завершающем этапе положительное отношение к учебной дисциплине «природоведение» зарегистрировано у 75% испытуемых. Тем самым, в отношении к учебной дисциплине «природоведение» в экспериментальном классе зарегистрирована положительная динамика. В то время как в отношении остальных учебных дисциплин, обучение которым строилось на основании классических образовательных технологий, в экспериментальном классе зарегистрирована отрицательная динамика. Это доказывает, что обучение учащихся по технологии конструирования новых возможностей приводит к постоянному росту учебной мотивации.

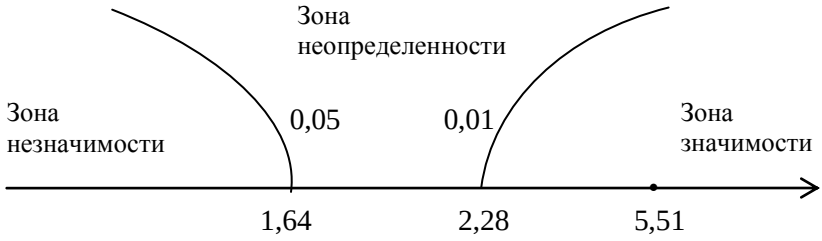
Для того, чтобы сделать вывод о наличии/отсутствии статистистически значимого сходства/различия между 10% (90%) и 75% (25%) необходимо применить **φ** критерий Фишера углового преобразования. Как известно (например, [294, с.165] [с295, с.158]),

$$\boldsymbol{\varphi}\text{эмп} = (\boldsymbol{\varphi}1 - \boldsymbol{\varphi}2)\sqrt{\frac{n1n2}{n1+n}}$$

Где $\boldsymbol{\varphi}1 = 2{,}094$; $\boldsymbol{\varphi}2 = 0{,}644$; $n1 = n2 = 29$

Таким образом, $\boldsymbol{\varphi}\text{эмп} = 5{,}51$

φкр1 = 1,64; **φ**кр2 = 2,28.



Полученные в результате специальной математической обработки результаты дают основание утверждать, что изменение отношения учащихся экспериментального класса к экспериментальной учебной дисциплине «Природоведение» с отрицательного (90%) на положительное (75%) подтверждено достоверно на уровне значимости 1%.

Отношение к экспериментальной учебной дисциплине «природоведение».



Гистограмма отношения к экспериментальной учебной дисциплине «природоведение»

Выводы. Из гистограммы видно, что интерес к экспериментальной учебной дисциплине «природоведение» (вопрос №1,21) вырос. Число учащихся, испытывающих трудности в усвоении предмета, снизилось с 31% до 24% (вопрос №5). В два раза сократилось количество учеников, не считавших, что на уроках требуется наблюдательность и сообразительность (вопрос №8). В положительную сторону изменилось отношения родителей к экспериментальной учебной дисциплине «природоведение» (вопрос №13). Улучшилась психологическая атмосфера в отношениях ученик-учитель (вопрос №14). Сократилось количество учащихся с дефицитом позитивной оценки со стороны учителя с 44% до 13,5% (вопрос №15). В два раза сократилось количество учащихся, недовольных изучением экспериментальной учебной дисциплины «природоведение» (вопрос №17).

В то же время, возросло количество учащихся считающих, что интересны лишь отдельные уроки (вопрос №12), в первую очередь, практического характера.

Результаты опроса родителей.

1. Штелле Эдуард (мама)

1. Вопрос. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие?
Ответ. «Ребенок больше стал читать книги (познавательные энциклопедии и др) информация связанная с планетами, атомами, химией, образованием Земли».
2. Вопрос. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения?.
Ответ. «Возможно».
3. Вопрос. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – ответ. «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»;
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «По тем вопросам, которые он прошел на уроке и он уверен в информации»;

7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «природоведение» от отношения ко всем остальным предметам? – «Ему все предметы интересны»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются всеми вместе. Родитель заметил у ребенка изменения за последние 4 месяца, и, возможно, связывает их с уроками природоведения.

2. Поленов Даниил (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Ребенок повзрослел на 4 месяца».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Может быть, в совокупности с другими уроками».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Нет »;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Нет, он всегда задает много вопросов»;
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Как всегда»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Он с младенчества любит природу, читает энциклопедии по животному миру, интересуется опасными животными»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Точно не могу сказать, нами не обсуждалось».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, но уроки дома с родителями ребенок не обсуждает. Родитель не знает какие темы были пройдены во время уроков, это видно, например, из ответа № 7. На уроках природоведения не было тем связанных конкретно с животным миром.

3. Карпова Екатерина (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, более любознательной стала».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»;
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Предмет очень нравиться моему ребенку»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. Катя вместе с родителями выполняла домашнее задание.

4. Рушанова Карина (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, стала больше интересоваться окружающим миром, смотрит научные фильмы, читает книги».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да, связаны».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»;
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Спорит по всем вопросам и обо всем»;

7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не знаю, не обращали внимания»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Очень интересно».

Вывод: Мама Карины осведомлена о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. На родительском собрании мама задавала вопросы, связанные с содержанием уроков природоведения. Изменения, которые произошли с Кариной, мама связывает с уроками природоведения.

5. Калюжная Мария (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Нет».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Обсуждает, очень нравиться»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да, конечно»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не могу сказать, что кардинально отличается, но предмет ребенку очень нравиться»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: Мама Маши знает о проведении уроков природоведения, так как работает в этой школе учителем музыки. Уроки по природоведению дома обсуждаются. Изменений в ребенке мама не заметила. К анкетированию, на родительском собрании, отнеслась подозрительно.

6. Цай Алина (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, она стала более любознательной».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да».

3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да, в основном по вопросам природоведения»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да, ей очень нравиться»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да, очень».

Вывод: Мама Алины знает об уроках природоведения, ребенок дома уроки обсуждает с родителями. На собрании мама интересовалась, будет ли в 3-м классе природоведение.

7. Усатая Евгения (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, стала любознательнее».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Возможно».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Иногда»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Заметила»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «да, стремление к этому есть»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Предмет нравится»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Интересно».

Вывод: Мама Жени знает о том, что проводились уроки по природоведению. По словам самой Жени, мама помогала ей выполнять домашние задания. Евгения, по словам родителя стала лю-

бознательнее, и предположительно это связано с уроками природоведения.

8. Писанко Виктория (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Д».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да »;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. На собрании мама не задавала никаких вопросов, на вопросы отвечала не задумываясь.

9. Борангазиев Ануар (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, больше стал интересоваться».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;

7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не очень»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Борангазиев Ануар (папа)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Расширился кругозор».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да, связаны».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да, обсуждает»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да, заметили»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет, не заметил»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да, заметил»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Нет не отличается»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да, интересно».

Вывод: Родители Ануара знают о проведении уроков природоведения. Так же они оба заметили изменения в ребенке и связывают их с уроками. Ребенку интересно было посещать уроки природоведения.

10. Болтунова Дениза (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Заметила, стала более внимательна, интересуется окружающим миром».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Я думаю, что да».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да »;

6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Заметила, спорит по разным вопросам»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Особенно любит этот предмет»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. На собрании мама с интересом слушала информацию о применяемой технологии на уроке. Вопросов не задавала.

11. Музафаров Максим (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Нет».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Нет, другие предметы тоже»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да »;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Нет»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да, это его любимый предмет»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: Мама Максима знает об уроках природоведения, но эти уроки, как и все остальные, дома не обсуждаются. На родительском собрании мама спрашивала о содержании дисциплины. Так же интересовалась о поведении детей, и просила рассказать родителям о каждом ребенке.

12. Фролов Алексей (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Особенных изменений нет».

2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Возможно с бабушкой»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Он всегда задает вопросы, интересующие его»;
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Он всегда самостоятелен»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Он всегда отстаивал свою точку зрения»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да, он стал больше рисовать птиц, животных»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Очень интересно».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком не обсуждаются. Это видно из ответов родителя.

13. Досбаева Несибель (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, очень активная, более самостоятельная».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да и все интересует»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения. Уроки ребенком и родителями дома обсуждаются. Домашнее задание обсуждали всегда все вместе. Изменения родители в ребенке заметили, и связывают их с уроками природоведения.

14. Юбузова Розия (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, стало больше вопросов».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Незнаю».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Вроде бы стала более самостоятельной »;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Конечно, приходит и рассказывает обо всем».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются с большим интересом. На собрании мама задавала вопросы конкретно о том, какие темы мы проходили на уроках. Изменения в ребенке мама заметила, но не знает, связаны ли эти изменения с уроками природоведения, так как Розия перешла в этот класс в марте.

15. Фризоргер Анжела (папа)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «*без комментариев*».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «*без комментариев*»;

5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «*без комментариев*»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «*без комментариев*»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Домашние задания выполняла с большим интересом и очень добросовестно»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да, очень».
«Анжела всегда очень общительная и довольно самостоятельна. Трудно связать это с природоведением» - написал папа Анжелы.
Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. Изменения в ребенке родители не заметили.

16. Оразбек Алдияр (папа)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Нет».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Не знаю».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Нет»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не знаю».
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются с большим интересом. По мнению родителя, за последние четыре месяца ребенок не изменился.

17. Салкынбекова Габриэла (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да».

2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Возможно».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Я не заметила»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: Мама Габриэлы знает об уроках природоведения. На собрании к анкетированию отнеслась скептически. Изменения в ребенке за четыре последних месяца учебы мама заметила.

18. Орехов Даниил (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, заметила. Стал более ответственно относиться к учебе».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Скорее всего».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Иногда»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да, это так»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Кое в чем»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Он стал более осведомленным по некоторым вопросам»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не отличается»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются с большим интересом.

Изменения которые произошли в ребенке мама связывает с уроками природоведением. Перед собранием мама задавала вопросы относительно особенностей применяемой на уроках технологии.

19. Нонко Кирилл (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, высказывает свою точку зрения».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Наверное».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Спорит всегда, высказывая свою точку зрения, по разным вопросам»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да, отличается. Очень нравиться»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются с родителями. По словам мамы, Кирилл дома начал высказывать свою точку зрения. Предмет Кириллу очень нравиться.

20. Ушурбакиев Дияр (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, он стал более самостоятельным, ответственным».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»

5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да »;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «*без комментариев*»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Думаю, что отличается»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да, интересно».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. За последние четыре месяца учебы мама заметила, что ребенок стал самостоятельным и ответственным. На собрании мама не задавала никаких вопросов.

21. Носов Сергей (бабушка)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Существенных изменений не заметили».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «*без комментариев*».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Мы обсуждаем все предметы по-немогу»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Нет»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Спорить он всегда любил, по любому поводу»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Трудно пока сказать»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: Воспитанием Сережи занимается бабушка, она же помогала ему выполнять домашние задания. Об уроках природоведения бабушка знаний, и изменений в ребенке не заметила.

22. Сабитова Ильсина (папа)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние четыре месяца? Если да, то, какие? – «Нет».

2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Нет».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Нет»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Нет»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «По всем»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Ей нравится»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. На собрании папа к анкетированию отнесся скептически, не хотел отвечать на вопросы. Изменений в ребенке не заметил.

23. Закирьярова Алина (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, больше спорит».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Наверное нет, ребенок растет и развивается».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Заметили»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да »;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Спорит всегда, точка зрения всегда своя»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Да, очень отличается, предмет очень нравиться»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются. На собрании мама не задавала никаких вопросов.

24. Романюта Артур (мама)

1. Заметили ли Вы какие-нибудь изменения в вашем ребенке за последние 4 месяца? Если да, то, какие? – «Да, интерес ребенка расширился».
2. По Вашему мнению, связаны ли эти изменения с уроками природоведения? – «Да».
3. Обсуждает ли Ваш ребенок дома уроки по природоведению? – «Да»;
4. Заметил ли Вы, что ваш ребенок стал больше задавать вопросов? – «Да»
5. Заметили ли Вы, что Ваш ребенок стал более самостоятельным? – «Да»;
6. Заметили ли Вы, что ваш ребенок стал спорить, высказывая свою точку зрения? По каким вопросам? – «Да»;
7. Отличается ли, по вашему мнению, отношение вашего ребенка к предмету «Не очень»;
8. Интересно ли Вашему ребенку посещать уроки природоведения? – «Да».

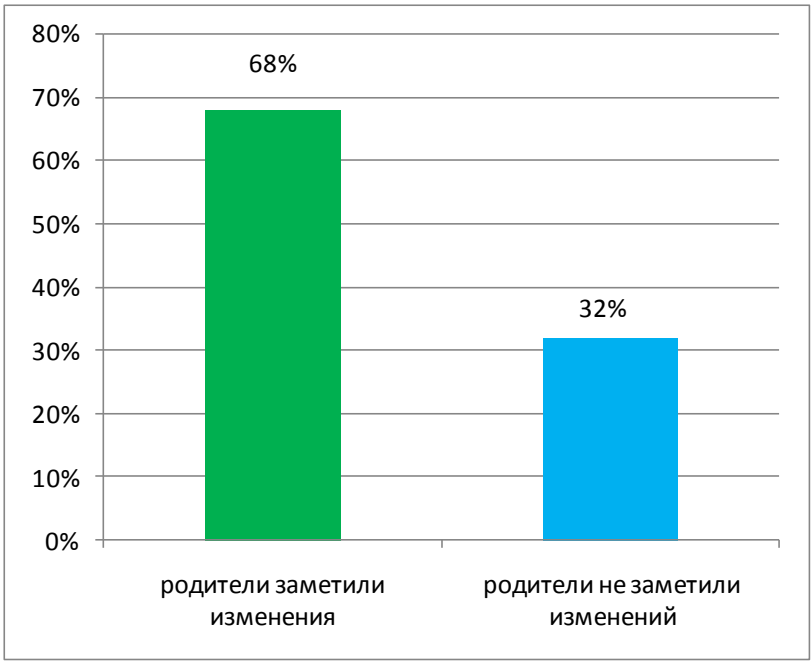
Вывод: родитель осведомлен о проведении уроков природоведения, уроки дома ребенком обсуждаются.

Выводы по проведению анкетирования среди родителей.

1. 24 родителя ответили на вопросы анкеты.

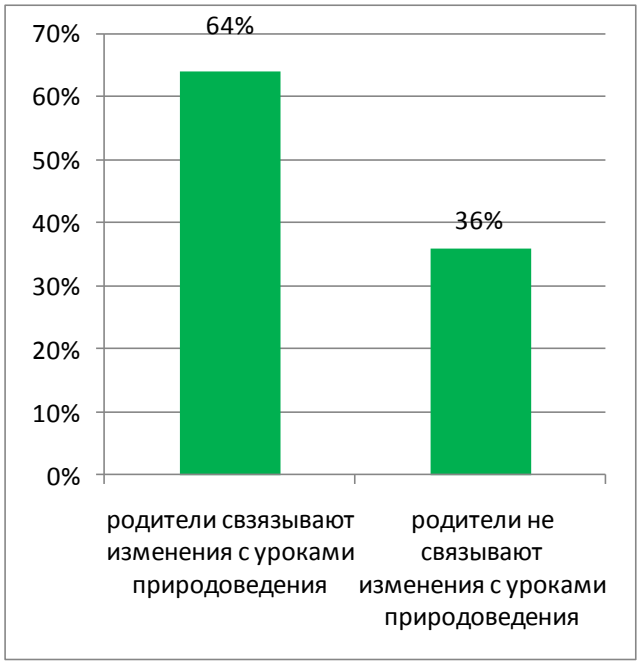
2. Из них 17 заметили изменения в своих детях за последние четыре месяца. В числе изменений такие: более активный ребенок, более самостоятельный, более любознательный, стал ответственно относиться к учебе, начал высказывать свою точку зрения, интерес ребенка расширился, стал более внимательным.

Восемь родителей никаких изменений не заметили.



Гистограмма ответов родителей.

3.Из 17 родителей 11 связывают эти изменения с уроками природоведения, остальные 7 родителей выразили сомнения.



Гистограмма ответов родителей

4. 20 учеников класса обсуждают уроки дома с родителями.

5. У 13 детей отношение к предмету природоведение отличается от остальных.

Результаты наблюдений за изменениями учащихся экспериментального класса.

1. Штелле Эдуард, 7 лет.

Эдуард присутствовал почти на всех уроках природоведения с самого начала. Контакт с преподавателем нашел без труда. Охотно отвечал на вопросы и высказывал свое мнение, без стеснения выступал перед одноклассниками у доски. Эдик высказывал интересные мысли и замечания во время беседы на заданную тему. Во время уроков часто отвлекался на посторонние дела. Со временем, когда уроки стали носить практической характер,

Эдуард старался не отвлекаться и был предельно внимателен на уроках.

2. Поленов Даниил , 8 лет.

Даниил с самого начала проведения уроков легко контактировал с преподавателем. На уроках всегда высказывал только свою точку зрения. Соблюдал правила поведения выработанные на уроках. Так же как и остальным ученикам, Даниилу нелегко давалось формулирование определений, и выполнение самостоятельных работ. Но к концу учебного года, Даниил проявил активный интерес к урокам, на которых дети выполняли практическую работу. Он внимательно изучал задание, следил за временем и контролировал работу соседа по парте.

3. Карпова Екатерина, 7лет.

С начала проведения уроков у Кати наблюдались трудности с дисциплиной, ей сложно было сосредотачивать внимание на работе. Катя часто пересаживалась, ни с кем из класса не могла спокойно усидеть на уроке. На вопросы отвечала не точно, Катя не высказывала свое мнение, а лишь повторяла уже сказанное кем-либо.

После того, как Екатерина побывала в роли помощника преподавателя и следила за соблюдением правил поведения, сама, в последующем стала вести себя спокойно. Старалась вникать в задание, с трудолюбием выполняла его. Смогла впоследствии высказывать свое личное мнение.

4. Рушанова Карина, 8 лет.

Карина с начала проведения уроков проявила себя как общительный ребенок. В отношении учебы не было видно что она относится с трепетом к учебе и выполнению домашних заданий. Она постоянно отвлекалась на посторонние дела, и, чаще всего, не слышала о чем идет речь на уроке. Карина не высказывала свою точку зрения, а говорила лишь то, что услышит.

Карина несколько раз выступала в качестве помощника преподавателя. Не раз ей приходилось выполнять работу в паре, не с одноклассником, и в паре с преподавателем. Поэтому почти вся ответственность за выполнение парной работы лежала на ней. К концу учебного года, Карина могла высказывать свою точку зрения и научилась оценивать свою работу.

5. Калюжная Мария, 8 лет.

С момента начала проведения занятий, Маша редко тянула руку для того что бы ответить, когда ее поднимали, свою точку зрения высказывала охотно. Вначале Маше было сложно начать самостоятельно формулировать определения, следить за временем, обдумывать способы выполнения задания. Но к концу учебного года Маша вполне справлялась со всеми этими заданиями самостоятельно и в паре.

6. Цай Алина, 8 лет.

В ходе проведения уроков Алина не отличалась активностью, в связи с этим особых изменений выявить не удалось.

7. Усатая Евгения, 8 лет.

Женя сидит на последней парте с Артуром, который постоянно отвлекает ее от работы. В начале знакомства с преподавателем Женя мало участвовала в обсуждении, не высказывала своего мнения, а повторяла за кем-либо. Женя выступала в качестве помощника преподавателя, активно призывала класс к тишине, к соблюдению правил. Впоследствие, Женя сама научилась соблюдать правила поведения.

8. Писанко Виктория, 8 лет.

С начала проведения уроков по природоведению, Виктория охотно участвовала в обсуждении темы. Виктория неоднократно выступала на уроках в качестве помощника преподавателя, всегда стремилась выполнять задание с максимальной точностью.
Вика испытывала большое стеснение при выступлении перед классом, но постепенно это смущение было преодолено и Вика без подсказки самостоятельно выходила и брала на себя роль ответственного за соблюдение правил поведения на уроке указывая остальным какое из правил нарушается на данный момент времени.

9. Борангазиев Ануар, 8 лет.

Ануар по состоянию здоровья часто отсутствовал на уроках, поэтому особых изменений выявлено не было.

10. Болтунова Дениза, 8 лет.

Дениза присутствовала на всех уроках природоведения. Она сидит за одной партой с Максимом, который ее отвлекал посторонними делами. Этой паре сложно было вместе решить поставленную задачу и выполнить задание. Впоследствии эти ребята

были рассажены. За одну парту с ней был посажен сильный ученик класса, и так как в первую очередь подразумевалась парная система работы и совместный отчет, Дениза была вынуждена «тянуться» за своим напарником. В итоге, была решена проблема с дисциплинированностью Денизы.

11. Музафаров Максим, 7 лет.

Максим проявил себя как гиперактивный ребенок, постоянно отвлекался на оператора, однако, не смотря на это, на поставленные вопросы отвечал с максимальной точностью. В ходе уроков было выяснено, что предметом гиперактивности является его соседка по парте, поэтому было принято решение пересадить его на другое место. После этого, Максим проявил себя как дисциплинированный ученик с хорошим потенциалом.

12. Фролов Алексей, 8 лет.

Фролов Алексей – отличник. Контакт с преподавателем нашел не сразу. Сначала Алеша редко тянул руку что бы ответить, но когда доходила до него очередь высказывать точку зрения, то охотно делился ею с одноклассниками и преподавателем. Работая в паре с Габриэлой, Алеша всегда следил за соблюдением правил выполнения работы, оценивал работы объективно. В начале проведения занятий всем ребятам было сложно формулировать определения, Алеша к концу учебного года смог самостоятельно сформулировать определение понятию «Свойство вещества».

13. Досбаева Несибель (Неша), 8 лет.

Сначала проведения уроков в этом классе Несибель проявила активный интерес к возможности высказывать свою точку зрения. Неша отличница. На уроках природоведения она соблюдала правила поведения. На некоторых уроках за одну парту с Нешей садили, по мнению преподавателей неспособного ребенка, Максима, с трудной дисциплиной. Несибель удалось привлечь внимание Максима к предмету, и соблюдению правил. На последнем уроке этой паре удалось решить сложную задачу на отлично. Неша на уроках всегда активно призывала к тишине. Выступала в качестве помощника преподавателя.

14. Юбузова Розия, 8 лет.

Розия перешла во 2 «Б» класс в марте 2010 года, когда все ученики были знакомы и с преподавателем и со структурой уро-

ка. Роза хорошо учится. Но в процессе проведения уроков, мы столкнулись с тем, что Розия не может отвечать, когда ее слушает целый класс. По ее словам, ей страшно и неприятно говорить, когда все слушают. Так же она не была внимательна на уроках, так как ни кА не могла понять, что нужно делать.

В конце учебного года Розии было непросто выходить к доске и представлять свою работу, но все же она старалась справляться со своим страхом.

15. Фризоргер Анжела, 8 лет.

Анжела- очень активный ребенок, на уроках не отвлекалась, всегда внимательно слушала преподавателя, выполняла работу добросовестно. Анжела чаще всего сидела за одной партой с Давтян Нареком. У них постоянно происходили конфликты. Но как только на уроках начались практические уроки, их пара выполняла задание очень хорошо. Анжела всегда следила за тем, правильно ли она выполняют то или иное задание. К концу учебного года Анжела научилась проверять работу соседа по парте, и оценивать правильность выполнения работы своей пары.

16. Оразбек Алдияр, 7 лет.

Алдияр с первых уроков отличался собственной точкой зрения на все вопросы. Несмотря на это легко соглашался с общим мнением. В ходе дискуссий выражал свои мысли обширно, иногда теряя основную нить своего рассуждения. Радикальных изменений отмечено не было, однако Алдияр научился соблюдать правила дискуссии, следить за временем выполнения задания.

17. Салкынбекова Габриэла, 8 лет.

В ходе проведения уроков Габриэла не отличалась активностью, в связи с этим особых изменений выявить не удалось.

18. Орехов Даниил, 8 лет.

В ходе проведения уроков Даниил не отличался особой активностью и за исследуемый период явных изменений выявлено не было. Хотя родители говорят о присутствии личностных изменений.

19. Нонко Кирилл, 8 лет.

На момент начала занятий ребенок уже отличался высоким уровнем интеллектуального развития, воспитания, самостоятельности. Поэтому в ходе занятий проявлял себя как активный

участник общей дискуссии, но существенных изменений определить не удалось.

20. Ушурбакиев Дияр, 8 лет. (*«без комментариев»***).**

21. Закирьярова Алина, 8 лет.

Пара на уроках заняла пассивную позицию, они редко принимали участие в общей дискуссии. Поэтому явных изменений отмечено не было.

22. Носов Сергей, 8 лет.

Сергей по состоянию здоровья часто отсутствовал на уроках, что приводило к несистемности развития самостоятельности. Изменения, которые происходили, носили спорадический характер. Но, с теми заданиями которые были на уроках где он присутствовал, справлялся хорошо, что позволяет утверждать о том, что системное применение технологии в данном случае могло повлечь позитивный результат.

23. Сабитова Ильсина, 8 лет.

На первых уроках Ильсина вела себя скованно, старалась отмалчиваться. На прямые вопросы преподавателя не отвечала. По словам других учителе, работающих в этом классе, Ильсина на всех уроках ведет себя примерно таким же образом. В ходе дальнейших уроков, когда класс перешел на уровень парной и микро-групповой системы работы, Ильсина перестала чувствовать себя скованно, стала открыто высказывать, а в дальнейшем и отстаивать свою точку зрения, однако во время выступлении перед классом и учителем ощущала некоторое стеснение. На последних уроках и это стеснение было преодолено, ребенок чувствовал себя комфортно, активно участвуя в парной, микрогрупповой и общей дискуссии.

24. Романюта Артур, 8 лет.

На протяжении всего экспериментального цикла занятий Артур отличался недисциплинированным поведением, постоянно отвлекался, хотя все задания старался выполнять с точностью. Это можно объяснить тем, что он с самого сначала был самостоятельным ребенком. Существенных изменений выявить не удалось.

25. Шишков Ярослав, 8 лет.

Ярослав по состоянию здоровья часто отсутствовал на уроках, поэтому особых изменений выявлено не было.

26. Полторацкий Никита, 8 лет.

По мнению педагогического коллектива и психолога школы, Никита сложный, конфликтный ребенок, не раз проявлявший агрессию по отношению к одноклассникам и другим ученикам школы. Однако, на уроках природоведения явного подтверждения этому получено не было. Вопреки общему мнению Никита вел себя дисциплинировано, неоднократно выступал в качестве помощника учителя. Ни разу не проявил агрессии по отношению к кому либо. Никита активно принимал участие во всех видах дискуссии, при этом в случае давления общественного мнения, принимал общую точку зрения. На последних уроках Никита взял на себя ответственность за соблюдение структуры выполнения задания, следил за временем в составе пары. При этом пара выполняла поставленные задания на отлично.

Общие выводы по результатам экспериментального исследования.

1. Было установлено, что в результате примененная в экспериментальном исследовании технологии подготовки учителей-экспериментаторов мотивация учителей меняется с отрицательной на положительную.
2. В результате исследования было установлено, что экспериментальный класс, обучавшийся в условиях технологии конструирования новых возможностей, изменил отношение к учению с отрицательного на положительное, тогда как в контрольных классах, обучавшихся в условиях классических образовательных технологий, учебная мотивация либо оставалась неизменными, либо изменялась в отрицательную сторону.
3. В ходе исследования в экспериментальном классе было проанализировано отношение к учебным дисциплинам до и после исследования. Результат показал, что резко повысился интерес к экспериментальному курсу «природоведение», тогда как к остальным дисциплинам существенного изменения отношения не произошло.
4. В ходе исследования в экспериментальном классе было изучено отношение к предметам «познание мира» и «природо-

ведение» как смежным. Результат показал что после экспериментального курса, количественно уменьшилось число отрицательных ответов по отношению к учебной дисциплине.

5. По окончанию исследования были опрошены родители учеников экспериментального класса с целью получения внешнего подтверждения результатов эксперимента. При этом, более 60% родителей отметили изменение отношения ребенка к процессу обучения и такое же количество родителей напрямую связали эти изменения с уроками природоведения.
6. С целью более глубокого анализа изменений были проведены личные наблюдения за каждым учеником экспериментального класса. Эти наблюдения так же подтвердили выдвинутую гипотезу исследования.

5.5.2 Методические результаты

К основным методическим результатам экспериментального исследования мы относим образовательную технологию как способ организации саморазвития за счет производства новых значений как его психологических средств. В основе образовательной технологии производства новых возможностей лежит структура перехода между предметными деятельностями разного исторического типа. Исторические типы предметных деятельностей отличаются характером их опосредованности. Первый тип деятельности – обнаруживающий упорядоченные состояния предметных свойств культурных предметов, опосредованный сенсорной идеальной формой, представляющей собой продукт переживающего сознания. Второй тип деятельности – упорядочивающий количества предметных свойств культурных предметов, опосредованный перцептивной идеальной формой, представляющей собой продукт интуитивного сознания. Третий тип деятельности – упорядочивающий количества предметных форм культурных предметов, опосредованный рациональной формой рефлексивного сознания. Четвертый исторический тип деятельности – упорядочивающий качества исторических форм предметных культур, опосредованный исторической формой рефлексивного сознания.

Переходы между историческими типами предметной деятельности обеспечиваются креативной деятельностью. Ее структура является психологической основой образовательной технологии саморазвития, предметом которой является производство учащимися новых идеальных форм собственной деятельности как средств ее организации. Выделяется двадцать один базовый компонент образовательной технологии, соответствующий двадцати одному последовательно выполняемому действию в структуре креативной деятельности.

5.5.3 Теоретические результаты

К первой группе теоретических результатов экспериментального исследования мы относим психологическую концепцию саморазвития. Эта концепция исходит из понимания человека как источника развития культуры, социума и самого себя. Необходимость ее создания связана с необходимостью рассмотрения иного типа детерминации существования человека, отличающегося от причинного и целевого. Таким типом детерминации является историческая (креативная) детерминация, сущностью которой является не естественная природа детерминант «внешним» образом детерминированного развития, а искусственная природа детерминант саморазвития. Это означает, что в случае социально обусловленного развития развивающийся (а правильнее сказать – развиваемый) человек находит детерминанты своего развития во «внешней» для себя социально-культурной среде. «Внешняя» природа детерминант социально обусловленного развития однозначно задает адаптивный (или функциональный; «горизонтальный») характер развития. Это утверждение в равной степени относится и к социально-рефлекторной, и к культурно-исторической концепциям развития.

На наш взгляд, преодолеть адаптивный (функциональный; «горизонтальный») характер развития можно только в том случае, если рассматривать развитие не как способ «врастания», включения, вхождения в естественным образом сложившуюся социально-культурную ситуацию, а как способ производства самой социально-культурной ситуации. В этом случае развитие приобретает характер само-развития в том смысле, что развитие

как качественное самоизменение становится возможным только в результате производства средств развития самим развивающимся человеком. Поскольку человек есть культурно опосредованное существо, постольку в качестве нового средства саморазвития выступает культура нового типа. В частности, идеальная форма культуры нового исторического типа. В условиях образования саморазвитие становится возможным за счет проектирования образовательной ситуации на основе исторического принципа как последовательности сменяющих друг друга исторических типов предметно-культурных ситуаций. Исходной ситуацией, детерминирующей саморазвитие, становится генетическая проблема, представляющая собой противоречие между способом предметной деятельности прежнего исторического типа и предметно-культурной ситуацией нового исторического типа. В качестве способ разрешения генетической проблемы выступает креативная деятельность, которая представляет собой форму организации саморазвития.

Ко второй группе теоретических результатов экспериментального исследования мы относим историческую периодизацию психического саморазвития. Она строится на основании критерия опосредованности предметной деятельности и представляет собой этапы «вертикального» и «горизонтального» векторов саморазвития, выражающие собой спиралевидную модель процесса саморазвития.

Особенностью «вертикального» вектора саморазвития является то, что это вектор возникновения нового типа предметной деятельности. Особенностью «горизонтального» вектора саморазвития является то, что это вектор формирования возникшего в «вертикальном» направлении нового исторического типа предметной деятельности.

Отличием предлагаемой периодизации саморазвития от имеющихся в психологии развития периодизация психического развития является то, что переход с одного этапа развития на другой происходит в результате самостоятельной совместной креативной деятельности, предметом которой является производство новых психологических средств саморазвития (значений нового типа).

Периодизация онтогенетического саморазвития выглядит следующим образом.

1. Креативное общение, порождающее сенсорные значения.
2. Сенсорно-опосредованная деятельность.
3. Креативное общение, порождающее перцептивные значения.
4. Сесорная форма перцептивно-опосредованной деятельности.
5. Перцептивная форма перцептивно-опосредованной деятельности.
6. Креативное общение, порождающее символические значения.
7. Сенсорная форма симвлически-опосредованной деятельности.
8. Перцептивныая форма символически-опосредованной деятельности.
9. Символическая форма символически-опосредованной деятельности.
10. Креативное общение, порождающее исторические смыслы.
11. Сесорная форма исторически-опосредованной деятельности.
12. Перцпктивная форма исторически-опосредованной деятельности.
13. Символическая форма исторически-опосредованной деятельности.
14. Историческая форма исторически-опосредованной деятельности.

К третьей группе теоретических результатов экспериментального исследования мы относим модель креативного опосредования как психического механизма саморазвития.

Механизм причинного опосредования «работает» в том случае, когда имеет место отношение изоморфизм между внешними причинами и внутренними условиями. В этом случае внешняя причина выступает в качестве внутренней детерминанты рефлекторного действия, которое представляет собой процесс формирования внутренних условий на основании индуктивной логики «от единичного – к общему».

Механизм знакового опосредования «работает» в том случае, когда имеет место отношение изоморфизма между объективными идеальными формами культурных предметов (мотивами) и субъективными идеальными формами (целями) предметных деятельностей. В этом случае объективная идеальная форма культурного предмета (мотив) выступает в качестве внутренней детерминанты (цели) предметной деятельности, которая представляет собой процесс формирования культурного предмета на основании дедуктивной логики «от общего – к единичному».

Механизм креативного опосредования «работает» в том случае, когда имеет место отношение генезиса между ипами предметных деятельностнй. В этом случае новый тип предметной деятельности выступает в качестве детерминанты учебно-порождающей деятельности, которая представляет собой процесс создания предметной деятельности нового типа на основании исторической логики генезиса.

5.5.4 Методологические результаты

К основным методологическим результатам экспериментального исследования мы относим креативно-экспериментальный метод. Этот метод был разработан для организации саморазвития, понимаемого как качественное изменение уровня опосредованности индивидуальной предметной деятельности, в первую очередь, за счет производства человеком ее новых идеальных форм.

До настоящего времени в психологии разрабатывались два типа методов организации познания как присвоения идеальных форм. Фундаментальные научные психологические школы складывались из ученых, отдававших предпочтение одному из двух методов. Наиболее ярким примером таких школ в отечественной психологии являются социально-рефлекторная психологическая школа (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин, И.С.Якиманская, Д.Б.Богоявленская и др.) и культурно-историческая психологическая школа (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, М.И.Лисина, В.В.Давыдов и др.).

Социально-рефлекторная психологическая школа сосредоточила свои усилия на методе индуктивного познания, базирующегося на присвоении идеальных форм по механизму «внешние причины – через внутренние условия» («внутреннее – из внутреннего»), т.е. на потреблении культуры. Этот метод был разработан С.Л.Рубинштейном и впоследствии осуществлен в образовательной практике в виде технологии личностно-ориентированного обучения (И.С.Якиманская). Культурно-историческая психологическая школа сосредоточила свои усилия на методе дедуктивного познания, базирующегося на присвоении идеальных форм по механизму интериоризации («внутреннее – из внешнего»). Т.е. тоже на потреблении культуры, но наосновании другого психического механизма. Этот метод был разработан Л.С.Выготским и впоследствии осуществлен в образовательной практике в виде технологии развивающего обучения (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов). В культурно-исторической психологии имеется несколько модификаций этого метода: экспериментально-генетический метод Л.С.Выготского, метод формирующего эксперимента П.Я.Гальперина и метод генетико-моделирующего эксперимента В.В.Давыдова.

Предметно-практическим следствием креативно-экспериментального метода является система принципов конструирования «сквозных» учебных дисциплин. Основным принципом конструирования таких дисциплин является исторический принцип усложнения предметных задач. Другим принципом является принцип конструирования системы учебных дисциплин. Он означает, что логика усложнения положена в основу не только отдельных учебных дисциплин, но и всей системы учебных дисциплин. «Сквозная» учебная дисциплина представляет собой систему учебно-предметных проблем, способы разрешения которых находятся самими учащимися.

Для разработки «сквозных» учебных дисциплин необходим исторический анализ соответствующей системы предметного знания, в результате которого формулируется исходное базовое генетическое противоречие, которое как предметное содержание задает и определяет качественную специфику предметного знания в его собственной истории развития. Особе внимание при разработке «сквозных» учебных дисциплин и всей «сквозной»

системы учебных предметов следует уделять периодам смены исторических типов предметного знания, поскольку именно переходы и смена типов предметного знания задает как предметное, так и психологическое содержание креативного обучения.

Поскольку базовая предметная структура ситуации (предметная структура знания) задает и определяет базовую психологическую структуру учебно-познавательной деятельности, а предметная структура перехода от одного исторического типа предметного знания к другому задает и определяет психологическую структуру креативной деятельности как перехода от предметной деятельности одного исторического типа к предметно деятельности другого исторического типа, постольку структура учебно-предметной проблемы задает структуру учебно-психологической проблемы. То есть, полностью определяет логику и характер креативного образовательного процесса.

Выводы по пятому разделу. В качестве концепции экспериментального исследования выступило положение о том, что сущностью образования, которое призвано воспитывать способность к саморазвитию, является не присвоение, а производство учащимися культуры (культуротворчество). Производство культуры становится возможным в результате практического осуществления следующей организационной схемы.

1. Анализ проблемной ситуации и формулирование генетической проблемы как противоречия между новым типом предметной культуры и прежним типом предметной деятельности.

2. Формулирование гипотезы как способа разрешения проблемы: необходимо привести в соответствие новый тип предметной культуры и предметной деятельности как способа ее воспроизводства. Для этого необходимо имеющийся тип предметной деятельности превратить в новый тип предметной деятельности.

3. Для этого применить историческую рефлексию и реконструировать историю развития предметной культуры.

4. В результате предметной рефлексии сконструировать историческую логику развития предметной культуры.

5. В результате психологической рефлексии преобразовать историческую логику развития предметной культуры в историческую логику развития предметной деятельности.

6. В результате креативной рефлексии с помощью логики развития предметной деятельности сконструировать, сконструировать значение нового типа.

7. С помощью сконструированного значения нового типа, поэтапно, по действиям построить всю структуру предметной деятельности нового исторического типа.

На основе сопоставления классических концепций онтогенетического развития и концепции онтогенетического саморазвития сделан вывод о том, что процессы присвоения идеальных форм и процессы конструирования идеальных форм основываются на различных психических механизмах. Следствием такого сопоставления стала основная гипотеза экспериментального исследования: конструирование идеальных форм как средств саморазвития самими учащимися станет возможным в том случае, если изменить механизм социального опосредования (механизм присвоения идеальных форм) на механизм исторического (креативного) опосредования (механизм производства идеальных форм). В качестве основных этапов подтверждения основной гипотезы были подтверждены следующие частные гипотезы.

1. Механизм причинного опосредования представляет собой психический механизм индуктивного присвоения идеальных форм. Была показана ограниченность механизма причинного опосредлвания.

2. Механизм знакового опосредования представляет собой психический механизм дедуктивного присвоения идеальных форм. Была показана ограниченность механизма знакового опосредования.

3. Социальная природа человека есть фактор, обусловливающий внешним образом детерминированное развитие. Была показана ограниченность социальной природы человека и невозможность на ее основе организовывать процессы саморазвития.

4. Культуропорождающая образовательная среда саморазвития должна быть основана на исторической природе человека и представлять собой предметно-проблемные ситуации, спосо-

бом разрешения которых является саморазвитие, а методом ее организации – креативный эксперимент.

5. Психическим механизмом внутренним образом обусловленного развития (саморазвития) является механизм креативного опосредования.

ВЫВОДЫ

В результате анализа источников (раздел 1) было установлено, что детерминанты индивидуального развития, представленные в современных концепциях онтогенетического развития имеют «внешнюю» природу. Тем самым, первая частная гипотеза может считаться доказанной..

В результате исследования теоретических моделей индивидуального развития, которые представлены в современных концепциях индивидуального развития (раздел 2), было показано, что психические механизмы индивидуального развития, обсуждаемые в современных концепциях развития, являются механизмами присвоения «внешних» детерминант. В связи с этим, в современных концепциях онтогенетического развития, фактически, представлен только один тип развития, а именно, «горизонтальный» тип развития (формирование). Из этого следует, что вторая частная гипотеза может считаться доказанной.

В результате анализа моделей психических механизмов индивидуального развития, имеющихся в современной психологии, и их критического переосмысления была создана модель механизма прозводства «внутренних» детерминант саморазвития (раздел 3). Этим механизмом является креатиавное опосредование, а индивиудальное саморазвитие на основе этого механизма осуществляется за счет производства самими учащимися идеальных форм (значений). В связи с этим, можно считать, что третья частная гипотеза является доказанной.

В результате критического анализа естественнонаучного метода, основанного на индукции, и экспериментально-генетического метода, основанного на дедукции, быо сделан вывод о том, что эти методы не могут быть использованы в качестве методов организации саморазвития. В качестве метода организации саморазвития может быть использован метод креативного эксперименгта, основанный на абдукции (преобразовании имеющихся фактов в новые гипотезы), модель которого была предложена в разделе 4. Это свидетельствет о том, что четвертая частная гипотеза тоже может считаться доказанной.

В результате осуществления многолетнего мастштабного экспериментального обучения на основе образовательной технологии конструирования новых возможностей было установлено, что одним из главных практических результатов является изменение учебной мотивации с отрицательной на положительную и постоянный рост интереса к учебе. В приведенном в разделе 5 примере экспериментального исследования показано, что не только учебная мотивациия учащихся следует установленной закономерности, но и мотивация учителя, прошедшего соответствующую систему ввода в экспериментальное обучение изменяется в соответствии с обнаруженной закономерностью. Это означает, что пятая частная гипотеза тоже может считаться доказанной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное экспериментальное исследование показало следующее.

1. Результаты анализа современных представлений о механизмах индивидуального развития привели к выводу о том, что механизмы саморазвития могут быть разработаны только на новой методологической основе. В результате методологического анализа было выявлено, что установка на социально-культурную природу человека позволяет реализовать только одну частную модель развития - «горизонтального» или функционального развития (формирования). Соответственно, в рамках этой методологии механизмы «горизонтального» развития всегда будут представлять собой механизмы социально-культурной адаптации человека в актуально существующий социум. В современной психологии такими механизмами являются механизм причинного опосредования и механизм знакового опосредования, обеспечивающие, в первом случае, процессы индуктивного присвоения идеальных форм, а во втором - процессы дедуктивного присвоения идеальных форм.

2. В результате анализа индуктивного («внешние причины через внутренние условия»; «внутреннее – из внутреннего») и дедуктивного («внутреннее из внешнего») методов как психологических категорий и способов организации образовательного процесса присвоения идеальных форм были сформулированы основные положения креативно-экспериментального метода как метода производства идеальных форм. К этим положениям относятся: человек имеет историческую (универсальную) природу; социум и культура есть продукт человеческой междусубъектности; человек есть историческое существо, своей деятельностью производящий историю природы, социума, культуры и самого себя; качественное самоизменение человека происходит в результате его креативной деятельности, представляющей собой способ производства человеком новых идеальных форм; саморазвитие есть сущностный способ существования человека, представляющий собой переход от одной своей исторической формы к другой за счет собственной креативной (производящей)

деятельности; в качестве механизма такого исторического перехода выступает единство исторической и креативной рефлексии.

3. Креативно-экспериментальный метод послужил методологической основой для создания модели механизма креативного опосредования, основанной на идее исторической природы человека. В отличие от причинного и знакового опосредования креативное опосредование представляет собой механизм производства идеальных форм как средств качественного самоизменения (саморазвития).

4. Модель механизма креативного опосредования послужила теоретико-методологической основой для разработки структуры и логики осуществления учебно-креативной деятельности, представляющей собой процесс превращения структуры предметной деятельности прежнего исторического типа в структуру предметной деятельности нового исторического типа, т.е. процесс саморазвития.

5. Логика разворачивания структуры учебно-креативной деятельности послужила теоретической основы для разработки образовательной технологии организации саморазвития учащихся. Технология представляет собой систему конкретных методик, выступающих в качестве способа организации креативной деятельности учащихся и целью которых является создание (производство) соответствующих компонентов (действий) предметной деятельности нового исторического типа. Общая схема такого перехода представляет собой последовательность из двадцати этапов (двадцати креативных действий), каждый из которых завершается конструирование соответствующего компонента структуры предметной деятельности нового исторического типа.

Теоретически обоснована следующая последовательность этапов: коллективное формулирования проблемы; коллективное формирование мотивации на самоизменение; коллективное формирования образов восприятия новой предметной формы; коллективное конструирование нового способа практического действия; коллективное формулирование критериев сравнения количеств новой предметной формы; коллективное формулирование определения понятия «цель»; коллективное формулирование способов контроля и оценки будущих практических резуль-

татов; коллективное формулирование критериев оценки будущих практических результатов; совместное создание (подбор) средств практического решения задачи; совместное формулирование учебно-креативных подзадач и распределение их между собой; индивидуальное практическое решение подзадач и совместный контроль по результату; взаимная и совместная оценка; коллективное создание (подбор) эталона результата практического решения; совместный анализ новой задачи; коллективное формулирование новой задачи; индивидуальная оценка совместной деятельности; индивидуальное создание средств и способов решения новой задачи; индивидуальное создание эталона решения новой практической задачи; индивидуальный анализ новой задачи; индивидуальное выполнение структуры предметной деятельности и структуры креативной деятельности.

6. Практическое применение образовательной технологии саморазвития позволила решить две наиболее важные проблемы, не нашедшие своего окончательного решения в теории развивающего обучения. Первая проблема – натурализация знака как предмета присвоения. Сущностью теории развивающего обучения является присвоение абстрактного (значения) в результате его интериоризации. В реальной образовательной ситуации идеальная форма как присваиваемый образец действия предъявляется в виде ее предметной модели, т.е. через непосредственный образ восприятия. По своей природе восприятие есть средство фиксации единичного. Учащийся, не имея адекватных теоретических средств (логик предметных действий; предметных понятий), исходя из природы своих психических возможностей, не может относиться к предъявляемой предметной модели иначе, как к единичному предмету. Демонстрация действия, непосредственная трансляции значений от учителя к учащимся также не в состоянии решить проблему. В технологии саморазвития эта проблема решается за счет того, что значения изначально создаются (производятся) самими учащимися. В этом случае, предмет действия изначально выступает в качестве знака предметного действия и проблема его натурализации просто не возникает. Вторая проблема – это преобразование совместной формы учебной деятельности в индивидуальную ее форму. Возникает потому, что исходной установкой теории развивающего обучения

(теории учебной деятельности) является разделение учащихся в совместной работе по действиям структуры совместной деятельности. Это значит, что в совместной деятельности каждый учащийся выполняет только одно действие, координируя его с выполняемыми другими учащимися действиями.

Такой принцип формирования совместной структуры деятельности является базовой причиной возникновения проблемы. Это происходит потому, что реально, участвуя в совместной деятельности, учащийся никогда не осуществляет всю целостную структуру деятельности. В результате он осваивает отдельные действия, но способностью связывать эти действия в целостную структуру у него не формируется. В технологии саморазвития эта проблема решается за счет того, что разделение учащихся происходит не по компонентами структуры совместной деятельности (по выполняемым действиям), а по двум базовым функциям целостной структуры деятельности. А именно, поскольку экспериментальная ситуация представляла собой ситуацию упорядочивания предметного пространства, постольку разделение происходило по двум аспектам метода упорядочивания (метода сравнения): по аспекту увеличения упорядочиваемого фактора и по аспекту уменьшения упорядочиваемого признака. Овладение каждым частным аспектом упорядочивания происходит всегда в условиях осуществления целостной структуры деятельности. Просто овладение обеими сторонами метода приводит к формированию «гибких» структур деятельности («обратимых операций», по Ж.Пиаже).

7. Эмпирические результаты доказывают, что технология саморазвития способна решить главную проблему школьного образования – проблему учебной мотивации. Одним из главных психологических результатов экспериментального исследования является положительная динамика учебной мотивации на протяжении всего экспериментального обучения. Этот результат особо важен на фоне отрицательной динамики учебной мотивации, являющейся самой характерной чертой современной системы классического образования.

8. Практическое применение технологии саморазвития позволило решить проблему системности и «теоретичности» осваиваемых учащимися знаний. Удалось экспериментально пока-

зать, что технология способна обеспечить успешное освоение всеми детьми знаний, которые в реальной практике классического школьного обучения осваиваются непрочно и формально. Особенно это относится к таким знаниям, сущностью которых является гентически-исходное предметное отношение. К таким знаниям относится понятие концентрации, пропорции, дискретные модели вещества, состоящие из разных «сортов» молекул, понятие «геометрическая форма» и пр.

Перспективы исследования. Смыслом организации многолетнего экспериментального исследлования было создание теоретико-методолого-эмпирических оснований для модели системы креативного образования, которая смогла бы преодолеть проблемы классического образования [296] [297] [298] [299]. В качестве такой модели, креативное образование может дать импульс к реформированию системы обучения и воспитания. Креативное образование даст возможность воспитывать новые поколения не столько способными воспроизводить опыт прошлых поколений, сколько способными такой опыт производить (создавать). Главное, что должна быть способна делать система креативного образования, – это воспитывать людей, способных в проблемных ситуациях производить новый опыт (новые знания; новые средства; новые значения и смыслы) и делать их социальным достоянием. Результаты проведённого экспериментального исследования дают возможность начать широкомасштабную практическую реализацию новых принципов креативного образования. В настоящее время разворачивается работа по созданию системы образовательных Центров, которые в дальнейшем могли бы стать основой для создания полномасштабной модели, которая позволит получить результат, недоступный коасической системе образования, основывающейся на уже изживающих себя и неперспективных принципах трансляции и присвоения прошлого социального опыта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
3. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений /Т.Д.Марцинковская, Т.М.Марютина, Т.Г.Стефаненко и др. ; Под ред. Т.Д.Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 528 с.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.,1994.
5. Материалистическая диалектика как общая теория развития. М., 1982. т.1.
6. Гегель. Система наук. Ч.I. Феноменология духа. М.,1959.
7. Диалектическая логика // Общие проблемы. Категории сферы непосредственного. Алма-Ата, 1986. т.1.
8. Категории мышления и индивидуальное развитие. Алма-Ата, 1991.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1989. т.1.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1989. т.2.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1940.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. т.1.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. История развития высших психических функций / Под ред. А.М.Матюшкина – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

15. Диалектическая логика // Категории сферы сущности и целостности. Алма-Ата,1987.т.2.

16. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1981.

17. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова; Российская Академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.

18. Мячин Ю.Н. Системно-целостная концепция развития. Оренбург, 1992.

19. Ватин И.В. Человеческая субъективность. Ростов-на-Дону, 1984.

20. Запорожец А.В. Психология действия. – М.: Московский психо-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с. (Серия «Психологи отечества»).

21. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

22. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. М.,1989.

23. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Проблемы общей психологии. М., 1973.

24. Роберт Фрэнкин. Мотивация поведения. СПб., 2002. – 681с.

25. Дж.Капрара, Д.Сервон. Психология личности. СПб., 2003. – 640 с.

26. Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков, 2002. – 152 с.

27. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003. – 860 с.

28. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003. – 512 с.

29. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология. Педология подростка / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

30. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.-Воронеж,2001.

31. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М. 1990.

32. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.,1997.

33. Рубинштейн С.Л. О сознании // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.

34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.,1999.

35. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.,1980.

36. Рубинштейн С.Л. О философских основах психологии. Ранние рукописи К.Маркса и проблемы психологии (1959) // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.,1973.

37. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. М.,1977.

38. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.

39. Рубинштейн С.Л. О мышлении // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.

40. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.,1973.

41. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.,1991.

42. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж,1996.

43. Рубинштейн С.Л. Предмет психологии / Основы общей психологии. М.,1999.

44. Рубинштейн С.Л. Комментарии. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.,1973.

45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1999. (Проблема развития в психологии).

46. Рубинштейн С.Л. Комментарии / Проблемы общей психологии. М.,1973.

47. Рубинштейн С.Л. Учение и познание / Основы общей психологии. М.,1999.

48. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2002.
49. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Послесловие // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.,1999.
50. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. Вопросы психологической теории // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.
51. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. – СПб.: Изд-во «Евразия», 1998. – 528 с.
52. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.,1997.
53. Философская энциклопедия. Т.4. М.,1967.
54. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-на-Дону,1996.
55. Рубинштейн С.Л. О личности // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.
56. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.,2003.
57. Рубинштейн С.Л. Теория отражения / Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
58. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса (1934) // Проблемы общей психологии. М.,1973.
59. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Учен. Зап. Высш. шк. Одессы. 1922. т.2.
60. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии, 1986. №4.
61. Современная психология. М.,1999.
62. Рубинштейн С.Л. Проблема сознания и деятельности в истории советской психологии // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.,1997.
63. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. М.,1985.
64. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. М.,1996. Т.2.

65. Рубинштейн С.Л. Психическая деятельность и объективная реальность. Проблема познания / Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

66. Рубинштейн С.Л. О сознании. Сноска / Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

67. Библер В.С. Мышление и творчество. М.,1975.

68. Коул Майкл. Культурно-историческая психология. М.,1997.

69. Леонтьев А.Н. Психологическая характеристика деятельности (1949) // Философия психологии. М.,1994.

70. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.,1972.

71. Лекторский В.А. Специфика теоретико-познавательного исследования в системе диалектического материализма // Гносеология в системе философского мировоззрения. М.,1983.

72. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.,1981.

73. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребёнка. М.,1984. СС. т.6.

74. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.,1980.

75. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.,1986. т.1.

76. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника. М.,1989.

77. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.,1982.

78. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы // Вопросы психологии. 1994. № 5.

79. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.,1988.

80. Сиротский В.Е. Жизнь ученого и судьба науки: Петр Яковлевич Гальперин // Современная высшая школа. Международный журнал. Варшава. 1990. №2(70).

81. Гальперин П.Я. // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.,1990.

82. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М.,1994.
83. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.,1982. СС. т.2.
84. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.,1960.
85. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.,1968.
86. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
87. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.,1997.
88. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Часть 1. ПЦ «Эксперимент». Рига, 1999. – 160 с.
89. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.,1999.
90. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.,1976.
91. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология. Вопросы детской (возрастной) психологии. Проблема возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
92. Петренко В.Ф.. Школа А.Н.Леонтьева в пространстве мысли // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н.Леонтьева. М.,1999.
93. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.,1975.
94. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
95. Ярошевский М.Г. История психологии. М.,1985.
96. Соколова Е.Н. Тринадцать диалогов о психологии. М.,1997.
97. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
98. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.,1983. т.2.
99. Стеценко А.П. О роли принципа предметности в теории деятельности (критика «извне» и критика «изнут-

ри») // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.,1990.

100. Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности. (Дискуссия о проблемах деятельности. 15.11.1969; 28.11.1969; 05.12.1969) // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.,1990.

101. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.,1976.

102. Швырев В.С. Теория познания и методологический анализ науки // Гносеология в системе философского мировоззрения. М.,1983.

103. Общая психология. Учебное пособие для педагогических институтов / Под ред.Богословского В.В., Ковалева А.Г., Степанова А.А.. М.,1981.

104. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности и психология действия // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.,1990.

105. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Вопросы философии. N7, 1977.

106. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

107. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследованиях детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.

108. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

109. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

110. Под ред. В.В.Давыдова. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики. М.,1969.

111. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.,1986.

112. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» в психике / Обучение и развитие. М.,1966.

113. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.,1986.

114. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М.,1986.

115. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. М.,1983.
116. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса. М.,1960.
117. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. Алма-Ата, 1992. - 195 с.
118. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига, ПЦ «Эксперимент», 1997. – 276 с.
119. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.,1988.
120. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
121. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.,1974.
122. Эльконин Д.Б. // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. М.,1982.
123. Маркова А.К. // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. М.,1982.
124. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.,1985.
125. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л.,1935.
126. Артемьева Е.Ю. Природа элементов семантического слоя субъективного опыта // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.,1990.
127. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.,1984.
128. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1977.
129. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.,2001. – 511 с.
130. Дубровский Д.И. Проблема идеального. М.,1983. - 228 с.
131. Ильенков Э.В. Проблема идеального // Вопросы философии, 1979,№5.
132. Harry Daniels. The “Social” in Post-Vygotskian Theory // Journal of Theory and Psychology. V.16, №1, 2006.

133. Martin E.Morf, University of Windsor; Wolfgang G.Weber, Swiss Federal Institute of Technology. I/O Psychology and the Bridging Potential of A.N.Leont'ev's Activity Theory // Canadian Psychology, v.41, №2, May 2000.

134. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / Под ред. А.Е.Войскунского, А.Н.Ждан, О.К,Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – 429 с.

135. Lois Holzman. What Kind of Theory is Activity Theory? // Journal of Theory and Psychology. V.16, №1, 2006.

136. Арсеньев А.С. Вопросы философии, №5,1993.

137. Философская энциклопедия. т.1. М., 1960. – 504 с.

138. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. Монография. Издательство Сибирского института развивающего обучения «Пеленг». Томск, 2002. – 428 с.

139. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. М.,1987.

140. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе: Пер. с фр. / П.Тейяр де Шарден / Сост. и предисл. В.Ю.Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 553 с.

141. Ruth Richards. Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives. American Psychological Association, 2007. - 349 p.

142. Фромм Э. Душа человека. М.,1992.

143. Агеев В.В. Творческая одаренность: дар или способ жизнедеятельности? // В сб. тезисов докладов Всероссийской конференции по проблемам творчества. Челябинск, 1992.

144. Шевцов А. Введение в общую культурно-историческую психологию. СПб.,2000.

145. Фромм Э. Иметь или быть. М.,1990.

146. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Пер. с нем. Шпета Г.Г., Комментарий Селиванова Ю.Р. – М.: Академический Проект, 2008. – 767 с.

147. Svend Brinkmann. John Dewey and the reflexive problem in psychology // 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

148. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.,1973.

149. Аббасов Абульхан. Сложность. Время. Синергетика: общетеоретический анализ проблем сложности и развития сложных систем. Баку, 1991.

150. Франкл Виктор. Человек в поисках смысла. М.,1990.

151. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. М.,1967.

152. Агеев В.В. Рефлексивно-деятельностный механизм порождения как психологическая основа педагогических технологий нового поколения // В сб. тезисов Международного семинара «Перспективные технологии обучения и саморазвития человека». С.-Петербург,26-29 ноября 1992.

153. Агеев В.В. Психология происхождения творческой одаренности // В сб. тезисов докладов Всероссийской конференции «Одаренные дети: проблемы и перспективы». Челябинск, 23-24 ноября 1994.

154. K.J.Gilhooly. Thinking: directed, undirected and creative. Third edition. Academic press, London, 1996. – 300 p.

155. Lassen, Liv Margrete. Applying principles of intersubjectivity to teaching pupil-teacher dialogues // 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstract.

156. Агеев В.В. Креативное опосредование как механизм саморазвития // Материали 1 Мижнародной науково-практичной конференции «Передови наукови розробки-2006». Том 12. Психология та социолоигя. Дніпропетровськ, 1-15 вересня 2006.

157. Lisa T.Hoshmand, American School of Professional Psychology, Hawaii, Honolulu. Cultural Psychology as Metatheory // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. Vol. 16, No. 1, 1996.

158. Полторацкий А., Швырев В. Знак и деятельность. М.,1970.

159. Агеев В.В. Образование как форма организации генезиса способности к культуропорождению // Материалы Международной научно-практической конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте». Одесса, Украина, 20-30 июня 2008.

160. Valentin Ageyev. Creative Reflexion as the Mechanism of Diachronic Development of the Nature // III European Congress of Methodology, Abstracts Book. Oviedo, Spain, July 8-12, 2008.

161. Идеальное. Философская энциклопедия, т.2. М.,1962.

162. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

163. Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. – М.: РИПКРО, 1996.

164. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. – М.: Народное образование, 1999.

165. Селевко Г.К. Освоение технологии саморазвития личности школьника. – Ярославль: ИРО, 2001.

166. Селевко Г.К. Что такое технология саморазвития школьников? // Народное образование. – 2000. №9.

167. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

168. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

169. Сарсенбаева Л.О. Теоретико-методологические основы развития направленности личности современных школьников и студентов / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Алматы, 2010. – 46 с.

170. Бубер М. Два образа веры. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 592 с.

171. Бахтин М.М. Работы 20-х годов. Киев, «Next», 1994. – 384 с.

172. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. – Киев, «Next», 1994. – 509 с.

173. Бахтин М.М. Эпос и роман. – СПб.: Азбука, 2000. – 304 с.

174. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

175. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.

176. Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. М., 1998.

177. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. Монография. Издательство Сибирского института развивающего обучения «Пеленг». Томск, 2002. – 428 с.

178. Агеев В.В. Значение как средство организации саморазвития // Ученые записки Санкт-Петербургского государст-

венного института психологии и социальной и социальной работы. Т.13, вып.1. СПб., июнь 2010.

179. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.

180. Никифоров. А.Л. Общее и индивидуальное в деятельности // Деятельность, теория, методология, проблемы. М.,1990.

181. Джон Дьюи. Демократия и образование. М.,2000.

182. Valentin Ageyev. Creative education as a method of «production» of a human being as subject of his own history. XXII World Congress of Philosophy. Abstracts. July 30-August 5, 2008. Seoul National University, Seoul, Korea.

183. Агеев В.В. Теоретические основания психологии саморазвития. Научное издание. Алматы, 2008. – 310 с.

184. Агеев В.В. Психология неадаптивного образования. Научное издание. Алматы, 2005. – 423 с.

185. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М.,2002. – 384 с.

186. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. Тбилиси, 1973.

187. Шкуратов В.А. Историческая психология. М.,1997.

188. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М.: Российский гос. гуманит. ун-т. М.,1999. - 241 с.

189. Столяров Д.Ю., Кортунов В.В. Культурология: Учебное пособие для студентов заочного обучения всех специальностей. - М.: ГАУ им. С.Орджоникидзе, 1998. - 102 с.

190. Кармин А. С. Культурология. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 928 с.

191. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. — М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.

192. Jonathan A.Plucker, Indiana University; Ronald A.Beghetto, University of Oregon; Gayle T.Dow, Indiana University. Why Isn't Creativity More Impotant to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research // Educational Psychologist, v.39, №2, Spring 2004.

193. Valentin Ageyev. A child as the cause of his own development // XIth European Conference on Developmental Psychology. Abstract. August, 2003, Milano, Italia.

194. Агеев В.В. Психология трансцендирования (введение в проблему). Учебное пособие. Алматы, Казак университеті, 2002.

195. Shukran Dadayev. The foundations of new Fundamental Psychology // 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

196. Helio Carpintero, Complutense University of Madrid, Spain. Psychology and philosophy in the future. A philosophy of life as a framework for a psychological theory. 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

197. Benavente, Renata, Joao Moreira, Joao Justo. Parents school: Development and preliminary results of a community-based training programme for high-risk families. 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstract.

198. Eugardo Ruiz, Roberto Arzate. The strategic analysis of discourse in the classroom, National University of Mexico, MX. 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

199. Lili Zhang, Kyushu University, Japan. Why and how do Chinese lecturers introduce dialogical teaching methods into higher education. 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

200. John Shotter. Vygotsky and Consciousness as Conscientia, as Witnessable Knowing Along with Others // Journal of Theory and Psychology. V.16, №1, 2006.

201. Агеев В.В. Деятельность как социальный феномен (история, проблемы, перспективы). Учебное пособие. Алматы,2004.

202. C.Manske, Christel Manske Institute, Hamburg, Germany. The structure of human action, 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

203. Журавлев А.А. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.

204. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

205. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии – М.: Издательство «Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

206. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

207. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.

208. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

209. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 312 с.

210. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

211. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2 изд. расш., испр. и доп. – Ростов н/Д, изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.

212. Кольцова В.А. Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения // Методология и методы социальной психологии. М., 1977.

213. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978. – 176 с.

214. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. – 255 с.

215. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии // Избранные труды. М., 1984. – 272 с.

216. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979. – 127 с.

217. Донцов А.И. Психология коллектива. М., 1984. – 208 с.

218. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л., 1979. – 150 с.

219. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии, 1979. №1.

220. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал, 1980. №5.

221. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М., 1984. – 335 с.

222. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. – 416 с.

223. Проблема общения в психологии. М., 1981. – 279 с.

224. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск, 1983. – 190 с.

225. Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982. – 287 с.

226. Совместная деятельность: Методология, теория, практика. М., 1988. – 232 с.

227. Dan P. McAdams, Ruthellen Josselson, and Amia Lieblich. Identity and Story. Creating Self in Narrative. American Psychological Association, 2006. – 284 p.

228. J. Lawrence Aber, et. al. Child Development and Social Policy. Knowledge for Action. American Psychological Association, 2007. – 311 p.

229. Inter-subjectivity and Psychology of “Dialogue”, Jian Guan, NanKai University, China // 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

230. Батищев Г.С. Неисчерпаемые возможности и границы применимости категории деятельности // Деятельность: теория, методология, проблемы. М.,1990.

231. Arnold Sameroff. The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other. American Psychological Association, 2009. - 290 p.

232. Агеев В.В. Генезис идеальной формы как предмет современного образования. Материалы международной научно-теоретической конференции «Современность. Мир мнений». Алматы, 5.03.2002.

233. Максименко С.Д. Генетическая психология. Москва-Киев, 2000.

234. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М.: Издательский центр «академия», 2001. – 592 с.

235. Lisa M.Osbeck. Method and Theoretical Psychology // Journal of Theory and Psychology. V.15, №1, 2005.

236. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 320 с.

237. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

238. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

239. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

240. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.

241. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.

242. Забродин Ю.М. Методологические проблемы психологического анализа и синтеза человеческой деятельности // Вопросы кибернетики: Эффективность деятельности оператора, М., 1982.

243. Lorraine Nadelman. Research manual in child development. Second Edition. University of Michigan, USA, 2004. – 480 p.

244. Advancing scientific research in education. Committee on research in Education. The National Academies Press, Washington, USA, 2001. – 138 p.

245. Child Development. Edited by Neil J.Salkind. University of Kansas. New York, USA. – 498 p.

246. Бэкон Ф. Соч., в 2-х т. М., 1978, т.2.

247. Леонтьев А.Н. Вступительная статья // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

248. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

249. Методология науки. Юнита 1. М.,2000

250. Sepahvand Fariba, Khadijeh Aminizadeh. The importance of qualtative research methods in psychology // 28th International

Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

251. Скотт Миллер. Психология развития. Методы исследования. СПб., 2002.

252. Patrick O'Neill. Acadia University. Tectonic Change: The Qualitative Paradigm in Psychology // Canadian Psychology, v.43, №3, August 2002.

253. Joseph F. Rychlak. Loyola University of Chicago. Is There an Unrecognized Teleology in Hume's Analysis of Causation? // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. Vol. 18, No. 1, 1998.

254. Kurt Danziger, Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research. New York: Cambridge University Press, 1990; First paperback edition, 1994. – 250 p.

255. Агеев В.В. Идеальная форма как предмет генетической психологии. Современность: мир мнений. Философский альманах, вып.2. АГУ, Алматы, 2002.

256. Robert Wilensky. Planning and Understanding, University of California, Berkley. Massachusetts, USA, 1983. – 190 p.

257. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

258. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей. Открытая школа. Информационно-методический журнал. Алматы, №11 (24), декабрь 2003.

259. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей. Открытая школа. Информационно-методический журнал. Алматы, №12 (25), декабрь 2003.

260. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей. Открытая школа. Информационно-методический журнал. Алматы, №1 (26), январь 2004.

261. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей. Открытая школа. Информационно-методический журнал. Алматы, №2 (27), февраль 2004.

262. Агеев В.В. Школа будущего: перспектива организации школьного образования на основе концепции воспитания и развития самостоятельной познавательной деятельности школьников // В учебном пособии: Учебные задания. Методическое

обеспечение системы учебных предметов (пособие для учителя). Москва,1988.

263. Агеев В.В. Теоретические основы нового курса начальной школы, основанного на воспитании и развитии самостоятельной познавательной деятельности школьников. "Начальная школа",N1,1989.

264. Агеев В.В. Школа будущего: проблемы и перспективы // В учебном пособии для учителя: Система учебных предметов. Экспериментальные материалы (ч.1,2).Воронеж,1989.

265. Valentin Ageyev. Creative education as a practical project. 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstract.

266. Агеев В.В. Целостная система непрерывного образования (Непосредственно-натуральный этап развития личности. Логическая структура системы учебно-познавательных проблемных ситуаций). Пособие для воспитателей детских садов. Алма-Ата,1990 (Научный редактор).

267. Агеев В.В. Непрерывная целостная система среднего образования (Непосредственно-натуральный этап развития личности. Логическая структура системы проблем). Научно-исследовательский Центр педагогической психологии. Алма-Ата,1990 (Научный редактор).

268. Агеев В.В. Развивающаяся структура самостоятельной познавательной деятельности как содержание целостных систем образования. В сб.: Учебные задания. Пособие для учителей. Алма-Ата,1990.

269. Агеев В.В. Учебное пособие для учителя (Система учебных предметов. Экспериментальные материалы) (ч.1,2). Воронежский областной институт усовершенствования учителей. Воронеж,1989 (Ответственный редактор).

270. Агеев В.В. Учебные задания. Методическое обеспечение системы учебных предметов (пособие для учителя). Научно-исследовательский институт школ МП РСФСР. Москва,1988. Ответственный редактор.

271. Агеев В.В. Основы математики. В учебном пособии: Учебные задания. Методическое обеспечение системы учебных предметов (пособие для учителя). Москва,1988 (Арест М.Я.).

272. Агеев В.В. Основы проектирования и конструирования. В учебном пособии: Учебные задания. Методическое обеспечение системы учебных предметов (пособие для учителя). Москва,1988 (Морозова Л.В.).

273. Агеев В.В. Основы математики. В учебном пособии для учителя: Система учебных предметов. Экспериментальные материалы (ч.1,2).Воронеж,1989 (Любимова Л.А.).

274. Агеев В.В. Основы проектирования и конструирования. В учебном пособии для учителя: Система учебных предметов. Экспериментальные материалы (ч.1,2).Воронеж,1989 (Агеева А.П., Морозова Л.В.).

275. Агеев В.В. Основы математики. В сб.: Основы педагогической технологии воспитания развивающейся самостоятельной познавательной деятельности. Пособие для преподавателей. Алма-Ата,1990.

276. Агеев В.В. Учебные задания. Пособие для учителей. Научно-исследовательский Центр педагогической психологии. Алма-Ата,1990 (Научный редактор).

277. Агеев В.В. Учебные задания по основам проектирования и конструирования. В сб.: Учебные задания. Пособие для учителей. Алма-Ата,1990 (Агеева А.П.).

278. Агеев В.В. Основы теоретического естествознания (методические рекомендации для учителей). Башкирский государственный педагогический институт. Уфа,1986.

279. Агеев В.В. Основы естествознания. В учебном пособии: Учебные задания. Методическое обеспечение системы учебных предметов (пособие для учителя). Москва,1988.

280. Агеев В.В. Основы естествознания. В учебном пособии для учителя: Система учебных предметов. Экспериментальные материалы (ч.1,2).Воронеж,1989 (Агеева А.П.).

281. Агеев В.В. Учебные задания по основам естествознания. В сб.: Учебные задания. Пособие для учителей. Алма-Ата,1990 (Агеева А.П.).

282. Агеев В.В. Приложение к учебному пособию для системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Выпуск 1. Научно-исследовательский Центр педагогической психологии. Алма-Ата,1990 (научный редактор).

283. Агеев В.В. Основы педагогической технологии воспитания развивающейся самостоятельной познавательной деятельности. В сб.: Основы педагогической технологии воспитания развивающейся самостоятельной познавательной деятельности. Пособие для преподавателей. Научно-исследовательский Центр педагогической психологии. Алма-Ата,1990 (Научный редактор).

284. Агеев В.В. Психологические основы педагогической технологии воспитания и развития самостоятельной познавательной деятельности. В сб.: Основы педагогической технологии воспитания развивающейся самостоятельной познавательной деятельности. Пособие для преподавателей. Алма-Ата,1990.

285. Агеев В.В. Психологические основы педагогического эксперимента. В сб.: Основы педагогической технологии воспитания развивающейся самостоятельной познавательной деятельности. Пособие для преподавателей. Алма-Ата,1990.

286. Агеев В.В. Психология созидания или образование как шанс стать самим собой. Пособие для педагогов-исследователей. Городское управление образования. Волгодонск,1994.

287. Kun Yuan, Xiaomin Sun, School of Education, Stanford University, USA, School of Psychology, Beijing Normal University, China. Relationship between self-management skills and academic achievement. 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004, Beijing, China. Abstract.

288. Ying-yao CHENG, Chu-ching Lai, Kun-shia Liu. Graduate Institute of Education, National Sun Yat-sen University, Taiwan. An Investigation of Amabile Componential Model of Creativity and Consensual Assessment Technique Assessment Technique. 10th European congress of psychology. July 3–6, 2007, Prague – Czech Republic.

289. Агеев В.В. Психология развития. Учебное пособие. Изд-во «Казак университеті», КазНУ им. аль-Фараби. 2009 (с соавторами).

290. Агеев В.В. Психология мотивации. Учебное пособие. Изд-во «Казак университеті», КазНУ им. аль-Фараби. 2009 (с соавторами).

291. Агеев В.В. Учебная мотивация как критерий качества образовательного процесса. Проблемы управления качеством образования в гуманитарном ВУЗе. Материалы международной научно-методической конференции. Алматы, 28 февраля 2004.

292. Агеев В.В. Мотивация как предмет учебной деятельности. Вестник КазНПУ им.Абая. Серия «Психология». №1 (4). Алматы, 2004.

293. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

294. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 336 с.

295. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2007. – 350 с.

296. Michael Fullan. Change Forces. Probing the Depths of Educational reform. The Falmer Press, London, 1995. – 162 p.

297. Michael Fullan, Andy Hargreaves. What's Worth Fighting for in your School? Open University Press, Scarborough, Great Britain, 1995. – 145 p.

298. Louise Stoll, Dean Fink. Changing our Schools. Open University Press, Scarborough, Great Britain, 1996. – 220 p.

299. School improvement in an ERA of change. David Hopkins, Mel Ainscow, Mel West. Redwood Books, Trowbridge, Great Britain, 1996. – 230 p.

Учебное пособие

Валентин Васильевич Агеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Подписано в печать 07.02. 2011. Печать RISO.
Формат изд. 60x84/16
Бумага офсетная. Объём 27,5 усл. печ. л. Общий тираж 500 экз.

Подготовка издания к печати"И.П. Софронов Н.Е."

Отпечатано"TST company"