

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
Глава 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	11
1.1. Психологическая сущность личности	14
1.2. Общепсихологические категории в образовательной практике.....	32
Категории «субъект» и «субъектность»	33
Категории «общение» и «взаимодействие»	38
1.3. Характеристика образовательной среды как условие развития личности ребенка	45
Генезис понятия «образовательная среда».....	45
Психолого-педагогические характеристики образовательной среды	49
Типы и структура образовательной среды	56
Взаимосвязь развития личности и характеристик образовательной среды	62
1.4. Социальная ситуация развития личности в образовательной среде	71
Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	101
2.1. Категории «безопасность» и «защищенность» и их психологическая характеристика.....	101
2.2. Психологическая безопасность: сущность и содержание .	107
2.3. Психология безопасности: структура и задачи	119

2.4. Психологическая безопасность личности.....	123
Сопротивляемость и устойчивость человека	
как показатели психологической безопасности личности...	125
Феномен сопротивляемости в зарубежной психологии.....	136
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ ЕЕ	
УЧАСТНИКОВ.....	171
3.1. Психологические риски в образовательной среде.....	171
3.2. Психологическая безопасность образовательной среды:	
функции, механизмы и принципы ее создания	187
3.3. Критерии психологической безопасности	
образовательной среды: референтность, удовлетворенность,	
защищенность.....	201
3.4. Межличностное взаимодействие, педагогическое общение	
и психологическая безопасность образовательной среды	205
Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ	
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	214
4.1. Насилие в образовательной практике: общие понятия,	
виды и формы насилия.....	214
4.2. Источники и причины насилия в образовании	223
4.3. Влияние психологического насилия на развитие	
личности ребенка.....	229
4.4. Профессиональные и личностные качества педагога	
как фактор психологического насилия	238
4.5. Уровень психологического насилия во взаимодействии	
как показатель психологической безопасности образовательной	
среды и личности учащихся	243
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	256
ЛИТЕРАТУРА	258

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности, приводят к появлению новых факторов, воздействующих на психические возможности человека.

Критерии здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место как в государственной политике, так и в системе образования, так как, наряду со снижением рождаемости, происходит ухудшение качества здоровья детей, увеличивается уровень социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей и подростков. Уровень жизни тесно связан с качеством жизни, а качество жизни в мировых аналогах — это оптимальная реализация психофизиологических, социально-общественных дарований каждой личности. Поэтому в стратегических программах социально-экономического развития общества каждое вложение в производство, природу, социальную среду должно сочетаться с качеством жизни. Главное богатство общества — человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера развития человека и удовлетворения его потребностей, развитие его творческого потенциала. Роль образования в решении данных задач неоспорима, именно образование осуществляет вклады в человеческий капитал, начиная с самых ранних ступеней онтогенеза. В социальной практике идут постоянные дискуссии о реформировании и модернизации системы образования, о совершенствовании подготовки профессиональных кадров, о разработке новых поколений

стандартов. Общепризнанной становится необходимость инновационных и развивающих образовательных технологий, личностно-ориентированного обучения, субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии.

Большинством исследователей признается, что «определяющими субъектами образования являются не программы, образовательные стандарты, методики и т.д., а реальные живые личности, «образующие» себя по образу и подобию макро- и микросоциальной среды». (Аношкина, Резванов, 2001, с. 6) Иными словами, образование есть состояние личности, ее общественно-социальный статус. Образовательные институты, методики, технологии и т.п. есть лишь способствующий фактор, ускоряющий или замедляющий образовательно-жизненное развитие личности, поэтому необходимо создать условия для образования личности, чтобы она смогла в полной мере развить свои творческие, деятельностные способности.

Психологические проблемы образования не обойдены вниманием в современных исследованиях и разработках теоретиков и практиков. Важно отметить, что эффективность практических разработок невозможна без серьезной теоретической базы, использования общепсихологических категорий и закономерностей, лежащих в основе внедряемых образовательных технологий и концепций. В отечественной психологической науке есть серьезные доказательства этого положения, примеры такого подхода можно найти в работах Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.И. Панова, А.В. Петровского, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и др.

Многие авторы в современной философской, политической и психологической литературе отмечают, что мир сегодня переживает серьезные изменения, связанные с процессами информатизации, глобализации мира, с многообразием цивилизационных форм. Трудно предсказать развитие общества на сколько-нибудь длительную перспективу, когда даже одиночные события затрагивают людей на всей планете, и можно сказать, что сегодня человек живет в перманентно кризисной ситуации. Результатом этого стал всплеск интереса к кризисным ситуациям, с которыми сталкивается отдельный человек и путем его защиты: «Сегодня понятие „безопасность личности“ приобретает статус, соразмерный с понятием „национальная безопасность“» (Касьянова, 2002, с. 40).

Кризисность человеческого существования в XX веке философия связывает с культурным, духовным кризисом, поразившим об-

щество на этом этапе развития. Так, отмечается, что современные глобальные проблемы «затрагивают жизненные интересы всего человечества и каждого человека в отдельности; <...> нерешаемость и нерешенность глобальных проблем может привести в будущем к непоправимым последствиям жизнедеятельности для всего человечества и каждого отдельного человека» (Философия..., 1997, с. 232). Вклад образования в сглаживание остроты данной проблемы трудно переоценить, а необходимость знания психологии человека, его субъектных ресурсов является объективной необходимостью.

Кризис человека философы рассматривают в тесной связи с кризисом общества. Так, К. Ясперс полагает, что кризис духовного мира, начавшийся в XX веке, «не отделим от взаимоотношений человека и природы, человека и государства, от кризиса культуры и, наконец, кризиса самого человеческого бытия» (Цит. по: Новейший философский..., 1997, с. 321). Причину кризиса он видит в потере доверия к миру и веры в авторитет, следствием чего является потеря гуманности. Подчеркнем важность качества социальных условий, в которых осуществляется становление человека.

В психологии кризис рассматривался изначально как следствие средовых воздействий на человека, и психологи пытались проанализировать, какие воздействия приводят к наибольшим нарушениям в жизнедеятельности человека.

Сегодня невозможно игнорировать наличие как внешних по отношению к индивиду причин кризиса, так и сложной внутренней, субъективной его составляющей. Причем кризис практически всегда связан со сложным, драматическим противоречием «внутреннего» и «внешнего». Тем не менее открытым остается вопрос о взаимодействии различных факторов риска. Как человек определяет для себя опасность тех кризисных ситуаций, с которыми сталкивается, какие внутренние качества помогают ему разрешить кризисную ситуацию, как связано это с широким культурным контекстом, с социальной ситуацией?

Современные психологические исследования кризисных ситуаций во многом ориентированы на поиск факторов, которые помогают человеку выстоять даже при экстремальных, травматических событиях. Более того, некоторые исследователи подчеркивают, что устойчивость человека в кризисной ситуации имеет место не вопреки трудностям, но благодаря им.

Поиск причин кризисных состояний в культуре привел к отказу от идеи их биологической обусловленности и дал надежду на то,

что возможно будет найти или «выстроить» социальное окружение, которое способствовало бы снижению остроты кризиса и усиливало позитивные изменения человека. Другие идеи, возникшие, например, в экзистенциализме, сделали акцент на возможностях и потенциале самого человека. В исследованиях последних лет такая точка зрения весьма популярна, но она оставляет открытым вопрос о том, как человек связан с ресурсами культуры.

Фактором, не сводящимся к собственно индивидуальным особенностям, является социальная поддержка и — шире — обращенность к другому, то есть социальная среда, которая зачастую рассматривается как источник напряжения и может содержать важные ресурсы для совладания с кризисной ситуацией. Исследователи отмечают, что одно и то же событие или условие может выступать в качестве и защитного, и ослабляющего фактора, в зависимости от общего контекста, в котором оно возникает.

В качестве социальных источников защищенности называются ближайшее социальное окружение, семья, иные социальные институты, и особенно их важность подчеркивается в отношении детей, развития их умения учиться справляться с проблемами. Важнейшим социальным институтом является система образования, которая оказывает влияние на все подрастающее поколение страны.

Психологическая мысль в области кризиса прошла путь от поиска факторов риска в детерминистическом ключе к признанию внутреннего мира человека, его «самодетерминации» и сейчас обращена к построению теоретических представлений о ресурсах человека в преодолении кризиса.

В данной монографии мы хотим изложить свой подход к решению одной из проблем психологии образования, а именно к проблеме создания определенного качества психологических условий для субъектов образовательной среды, способствующих их позитивному личностному развитию, подчеркнув важность осмысления общепсихологических категорий для обоснования психолого-педагогической концепции.

Становление «человеческого в человеке» что, по существу, является глобальной психологической задачей образования, происходит тогда, когда соблюдаются определенные социальные и психологические условия. В нашей концепции таким условием является психологическая безопасность образовательной среды. Данная характеристика является социальным и психологическим условием,

способствующим гуманизации внутри- и межличностных отношений не только субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), но и складывающегося гражданского общества в целом, так как ценности, усвоенные в системе образования, имеют тенденцию к трансляции в другие сферы социальной жизни. Мы также излагаем свои представления о психологической безопасности личности, основанные на ресурсном подходе, подразумевая под этим понятием способность человека сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям, отражающуюся в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации. В осмыслении проблемы в данной монографии мы делаем акцент на влияние условий образовательной среды на личностное развитие ее субъектов, на поддержку и формирование такого системного качества личности, как ее психологическая безопасность.

Современным подходом к разработке проблемы является целостный анализ социокультурной ситуации, то есть акцентирование внимания на психологическом анализе среды, в которой осуществляется развитие и функционирование человека, и одновременный учет психологического ресурса личности. Исходя из данной позиции мы предлагаем свое видение концептуализации целостного направления — психологии безопасности, которая может являться теоретической основой по обеспечению психологических аспектов безопасности в разных социальных сферах.

Большое внимание в монографии уделено психологическим последствиям насилия на развитие личности и нивелированию их негативного воздействия. Мы полагаем, что основная психотравматизация участников образовательной среды происходит вследствие разрушительного воздействия на личность всех форм насилия. Именно насилие в межличностном и педагогическом взаимодействии выступает ведущим фактором, нарушающим психологическую безопасность среды и личности, лишая последнюю состояния защищенности.

В первой главе рассматриваются общетеоретические вопросы, связанные с проблемой взаимосвязи человека и окружающей природной и социальной среды, подчеркивается роль образовательной среды как условия и фактора развития личности.

Вторая глава посвящена обоснованию направления психологических исследований — психологии безопасности, которая является

теоретической основой для операционализации основных категорий концепции психологической безопасности образовательной среды и развития психологических аспектов безопасности личности ее участников.

В третьей главе раскрываются функции, механизмы и принципы создания психологической безопасности образовательной среды как условия, обеспечивающие личностное развитие участвующих в ней субъектов.

Четвертая глава посвящена рассмотрению источников и причин насилия в педагогической практике. Уровень психологического насилия обоснован как показатель психологической безопасности образовательной среды и личности учащихся.

Авторами глав и разделов являются: Глава 1 — Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.; глава 2 — Баева И.А.; Глава 3: раздел 3.1. — Лактионова Е.Б.; разделы 3.2, 3.3, 3.4 — Баева И.А.; глава 4 — Волкова Е.Н.

Глава 1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В обзорах, посвященных проблемам психологии личности, с завидным постоянством отмечается одна и та же тенденция: «Отсутствует единый взгляд не только на теории личности, но и на само ее определение» (Личность..., 1992, с. 34). Еще в 1937 году Г.Оллпорт насчитал до 50 определений личности, и подобный список продолжает расти: практически каждое новое исследование личности обнаруживает новую грань этой сложной реальности и вслед за этим — модифицирует имеющиеся определения. Можно сказать, что каждое направление психологической науки и даже каждая ее отрасль имеет собственное представление о личности, ее структуре, свойствах и функциях, не говоря уже о частных исследованиях. Выбирая из общего какой-то аспект личности для изучения, — «личность есть синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» (Личность..., 1992, с. 35), — исследователь прибегает к рабочему определению личности, которое, не претендуя на целостное представление описываемого явления, акцентирует внимание на одном или нескольких ракурсах проблемы. В нашем исследовании проблемы психологической безопасности образовательной среды основной акцент в понимании личности связан с идеей о постоянном и обоюдном влиянии растущего человека и его окружения друг на друга.

В отечественной психологии понимание личности как связи человека и мира имеет богатые традиции и наиболее полно представлено в концепции личности В.Н. Мясищева и трудах С.Л. Рубинштейна.

По В.Н. Мясищеву, личность представляет собой систему отношений человека к окружающей действительности (Мясищев, 1995). «Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» (Мясищев, 1995, с. 48). В этой системе можно выделить отношения человека к миру, к людям и отношения к самому себе.

Содержание отношений человека к окружающей действительности может быть раскрыто различным образом. Акцентируя внимание на активно-преобразующей функции личности, на ее субъектных характеристиках, формами проявления этих отношений следует назвать направленность, способности и характер человека. В теории С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957, 1973, 1986, 1989) личность раскрывается через характеристику этих свойств.

«Изучение психического облика личности включает три основных вопроса. Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: *чего он хочет*, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о направленности, установках и тенденциях, потребностях, интересах, идеалах. Но вслед, естественно, встает второй: *а что он может?* Это вопрос о способностях, дарованиях человека. Однако способности — это сперва только возможности; для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, *что он есть*, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человеке». (Рубинштейн, 1973, с. 99).

Такое понимание личности сегодня весьма современно, если речь идет о смене основной образовательной парадигмы — от объектной, функционально-ролевой к субъектной. Именно это понимание личности обращено, на наш взгляд, к субъектным свойствам человека в образовании (и в случае, если речь идет о педагоге, и в случае, если речь идет о ребенке) в силу следующих причин.

Во-первых, личность определяется *как функция связи* человека и мира, где внимание обращено не столько на то, как человек приспособливается к миру, сколько на то, как он этот мир изменяет в соответствии со своим замыслом, то есть акцентируют внимание на *неадаптивности* и, вследствие этого, *креативности* личности.

Во-вторых, указывается *доминанта личностного*, а именно личностные свойства человека определяются и характеризуются в первую очередь его направленностью. Все многообразие психических механизмов человека актуализируется в соответствии с некоторым намерением, как осуществление некоторого замысла. Поэтому в изучении личностных свойств и проявлений приоритетным становится изучение мотивов, целей и задач, которые ставит перед собой человек в жизни, и изучение особенностей сознательного регулирования человеком своих поступков.

В-третьих, деятельное начало личности составляет ее суть. Личность — это поступки, совершаемые человеком во имя осуществления смыслов его жизни. Поступок отличается от любого поведенческого акта прежде всего тем, что требует не спонтанного, механического ресурсного обеспечения поведенческой активности, а избирательного, с одной стороны, и интегрирующего все психические процессы, свойства и состояния, с другой стороны, управления человеческим поведением. Этой управляющей инстанцией, по мнению С. Л. Рубинштейна, и выступает личность.

В-четвертых, личность является результатом и одновременно источником производимых ею изменений. Внешние проявления личности, ее деятельность и внутренний мир неразрывно связаны, и преобразования последнего неизбежно влекут за собой преобразование первых.

Это происходит благодаря активно-избирательному, субъективному характеру отношений личности с окружающим миром: «Личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним» (Рубинштейн, 1989, с. 241).

Субъективный характер отношений человека подчеркивал и В.Н. Мясищев. По его мнению, отношения людей «в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной деятельности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действие, его переживание» (Мясищев, 1995, с. 111). В.Н. Мясищев ввел понятие доминирующего отношения как центрального для понимания сущности личности. Это вопрос о смысле жизни, о том, во имя чего живет данный человек. Доминирующее

отношение находит свое проявление и в намерениях, и в возможностях, и в деяниях человека. Узловым, по мнению В.Н. Мясищева, является отношение человека к другому человеку. Нарушение именно этих отношений приводит к патологии личности, ее разрушению.

То же — у С.Л. Рубинштейна: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. „Сердце“ человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» (Рубинштейн, 1957, с. 262–263). С этой точки зрения, отношение человека в образовании к другим людям создает определенные условия развития себя и другого, называемые в самом общем виде образовательной средой, ее психологической составляющей. Качество отношений определяет качество образовательной среды и возможность развития личности.

1.1. Психологическая сущность личности

В отечественной психологии ни одной категории не уделялось столько внимания, сколько категории «личность». Категория личности не является сугубо психологической и исследуется многими, по существу, всеми общественными науками: философскими, психологическими, педагогическими, историческими, юридическими и медицинскими. В общественно-исторических науках понятие личности рассматривается в аспекте двух проблем: человек как общественный деятель и роль личности в общественно-историческом процессе. Однако для рассмотрения этими науками личности в ее отношении к обществу требуется, чтобы проблемы, непосредственно касающиеся самой личности, были разработаны какой-либо другой наукой. Аналогичная ситуация прослеживается и в педагогике, которая пользуется понятием личности для обоснования программ и методов формирования у человека социально ценных свойств и качеств. Определяя в качестве предмета воспитания личность человека, педагогика опирается на понятие о личности, разрабатываемое другой наукой.

Науку, в которой личность является основным понятием, представляет психология. Ее категориальный статус доказывался мно-

гими учеными (Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Б.Ф. Ломов относил понятие личности к числу базовых в психологической науке. Поэтому закономерно возникает вопрос об аспекте, в котором исследуется личность. В современной психологической науке используются такие понятия, как индивид, личность, субъект, индивидуальность. Каждое из них раскрывает специфический аспект индивидуального бытия человека. При всем многообразии существующих определений и трактовок этих понятий есть нечто общее в их традиционном психологическом толковании:

- *индивид* — (от латинского Individuum — неделимое) характеристика каждого человека как представителя человеческого рода;
- *личность* — порождение социокультурного контекста, «особое качество человека», носителя социальных ролей, «приобретаемое в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения»;
- *субъект* — (от латинского Subjectus — находящийся у основания) носитель предметно-практической деятельности и познания, источник осознанной, целенаправленной активности;
- *индивидуальность* — отражение уникальности, неповторимости конкретного человека в сочетании, соединении специфическим образом его индивидных, личностных и субъектных проявлений.

Наряду с принципами единства сознания и деятельности, сознания и общения в психологии сформулирован личностный принцип, который требует исследовать психические процессы и состояния как процессы и состояния личности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов).

Психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения, но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту — общественному индивиду — личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают и сами по себе не существуют. Этими качествами обладает личность. Таким образом, проблема деятельности и проблема общения замыкаются на проблеме личности. Через анализ деятельности и общения (более широко — всей жизнедеятельности человека) раскрывается психологический склад личности, ее внутренний, духовный мир.

Существует большое количество работ по осмыслению категории личности. В то же время проявляется тенденция многознач-

ности, противоречивости в ее понимании. Многочисленные принципы и подходы к этой проблеме не могут выступать в качестве основы для психологических исследований без содержательного представления о психологической сущности личности, и это закономерно ввиду того обстоятельства, что именно личность является субъектом разнообразных форм человеческой активности. Одним из возможных способов преодоления этого противоречия является создание смыслового поля категории, описываемое при помощи оппозиций — неких выводимых из психологических концепций конструктов, противоположных друг другу. По мнению Н.В. Богданович, представляется возможным описать смысловое поле категории «личность» через ряд диалектических понятийных оппозиций.

Первая оппозиция — «внешнее—внутреннее» — была введена еще М.М. Троицким. Личность является одновременно и внутренним и внешним образованием. Причем существует конфликт: «Личность, как известная внутренняя психическая зависимость, включает в себе отрицание известной внешней зависимости, психическую самостоятельность человека, живущего в обществе, следовательно, его индивидуальную свободу относительно последнего, свободу от всякого общественного насилия или принуждения» (цит. по: Богданович, 2003, с. 127).

Другой акцент придает этой оппозиции А.Ф. Лазурский. Выделение им экзо- и эндопсихики породило в психологии некий параллелизм линий развития: личность как отношения и личность как психические процессы. В качестве преодоления этой раздвоенности и был введен С.Л. Рубинштейном личностный принцип, который позволил подчеркнуть мысль А.Ф. Лазурского, что и эндо- и экзопсихика — это части личности (Лазурский, 1997).

Кроме того, выделяется еще один аспект рассмотрения данной оппозиции: акцент развития личности может ставиться в интрапсихическом пространстве, то есть вне человека. Были сделаны попытки решить эту проблему с помощью некоторых уточнений. Так, К.А. Абульханова-Славская предлагает дифференцировать понятия биологического и природного. Под природным она предлагает подразумевать человеческую чувствительность, телесность, которая, по ее мнению, не может быть сведена к индивидуальному и психофизиологическому уровням организации, а должна пониматься как способ выражения отношений человека к миру. (Абульханова-Славская, 1991; 1999). А.В. Брушлинский уточняет вторую

часть оппозиции следующим образом: «Социальное — это врожденная и всеобщая характеристика человека, но существует еще „общественное“; это не синоним социального, а более конкретная — типологическая — характеристика бесконечно различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т. д.» (Брушлинский, 1991, с. 12).

Вторая оппозиция — «социальное–биологическое» — является одной из самых основных и дискуссионных. Здесь категория личности пересекается с категорией индивида, и основную дилемму можно сформулировать так: входит ли категория индивида как подсистема в категорию личности или нет.

Б.Ф. Ломов отмечал, что многочисленные попытки ответить на эти вопросы на основе изучения индивида, рассматриваемого так, чтобы вывести психические свойства личности человека из его природы, не заканчивались успехом. Как бы детально ни изучались человеческий организм, функции человеческого мозга, динамика психических процессов и состояний, их индивидуальное своеобразие и т.д., понять основания и другие детерминанты свойств личности только на такой базе не удастся (Ломов, 1984).

Психические свойства личности не могут быть раскрыты ни как функциональные, ни тем более как материально-структурные. Они принадлежат к той категории свойств, которые определяются как системные. А это значит, что для раскрытия их объективного основания нужно выйти в исследовании за пределы индивида и рассмотреть его как элемент системы. Этой системой является общество. Личностные свойства как проявления социального качества индивида можно понять лишь при изучении его жизни в обществе. Только анализ отношения «индивид—общество» позволяет раскрыть основания свойств человека как личности. Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное включено в личность и проявляется в личностном. Но проявляется уже будучи «переработанным», ассимилированным в личность, т.е. проявляется уже на более высоком личностном уровне. Классический механицизм пытается непосредственно вывести психические явления из внешних воздействий. Отражением этого подхода на уровне личностной феноменологии является механистическая концепция социализации личности, предполагающая, что личность есть зеркальное отражение, «слепок» социальных воздействий, оказанных на нее в разное время в процессе онтогенеза. Необходимо подчерк-

нать, что в данной концепции феномен социализации личности не обязательно может пониматься только так упрощенно. В противоположность этому для многих теорий в широком поле персоналистической психологии характерным является радикально оппозиционный подход, объясняющий психические явления исходя лишь из внутриличностных образований (мотивация, аттитюды, потребности, влечения, личностные свойства и т.д.). По мнению С.Л. Рубинштейна, для решения вопроса и преодоления этой антитезы недостаточно соединить тот и другой подход, утверждая, что надо учитывать и внешние воздействия, и внутреннюю обусловленность психических явлений личностью, приняв, таким образом, теорию двух факторов. Пытаясь преодолеть отмеченное противоречие между этими двумя концепциями, С.Л. Рубинштейн предлагает свою знаменитую формулу о том, что внешние причины всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. При этом подчеркивается, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Сами эти внутренние условия включают в себя психические явления — психические свойства и состояния личности. Представление о системном единстве биологического и социального в личности характеризует и понимание личности Э. Фроммом — выдающимся психологом и философом XX столетия, — который считал, что личность есть целостность врожденных и приобретенных психических свойств, характеризующих индивида и делающих его уникальным (Фромм, 1992). Личность включает в себя и темперамент, и способности, и особенности эмоционально-волевой сферы, и характер. Но все-таки сущность личности — это ее ценностные ориентации, ее мотивационная сфера, ее система социальных отношений и установок, в том числе обязательно и самоотношение (Рубинштейн, 1989).

Против понимания личности как «продукта перекрещивания биологического и социального факторов» выступает А.Н. Леонтьев — первый представитель деятельностного подхода в психологии, в работах которого появилась идея разведения собственно личностной и неличностной сфер психики. Его основная заслуга состоит в разработке психологического понятия личности в узком значении. Действительно, при попытках определить ту психологическую реальность, которая скрывается за понятием «личность»,

психологи встречались с серьезными трудностями. До выхода работ А.Н. Леонтьева расширенная трактовка личности в значительной мере подкреплялась житейским, общеупотребительным смыслом этого слова.

Ю.Б. Гиппенрейтер считает, что для обыденного сознания личность — это конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями. «Обыденное понимание проникло в научную психологию личности и поселилось здесь под видом различного рода „интегративных моделей“, например, в структуру личности было принято включать все индивидуальные различия человека — от свойств нервной системы до характеристик мировоззрения» (Гиппенрейтер, 1983, с. 8). Однако тенденция к механическому соединению разнородных свойств человека в структуре личности впоследствии была остро раскритикована А.В. Петровским. С его точки зрения, подобные комплексные модели засоряют психологию личности и, по сути, являются не чем иным, как «коллекционированием» психических факторов и свойств. Основной упрек в адрес подобной трактовки личности в том, что она заслоняет собственно личностное в человеке. Личность как бы растворяется в бесчисленных биологических и социальных свойствах человека или редуцируется к ним (Петровский, 1982).

Как уже отмечалось, теоретический подъем психологии личности на определенном этапе развития был связан с методологическим вкладом, который внес А.Н. Леонтьев. Им была поставлена проблема выделения пласта психического отражения, который осуществляет функции личностной регуляции активности. По мысли А.Н. Леонтьева, в самом общем виде функции личности заключаются в высшей интеграции психических процессов и присвоении всего, что думает, переживает или делает человек. Таким образом, А.Н. Леонтьевым была выдвинута задача разграничения личностной и неличностной сфер психического отражения и намечены конкретные пути ее решения (Леонтьев, 1977).

Третья оппозиция «альтруизм—эгоизм» была разработана как продолжение предыдущей. В дальнейшем она получила свое развитие в понятии «направленность». Впервые понятие альтруизма отнес к основным характеристикам личности А.Ф. Лазурский (Лазурский, 1997).

Четвертая оппозиция «общественные отношения—субъективные отношения». Яркой иллюстрацией может служить известное

определение личности как совокупности общественных отношений. Субъективные отношения обосновывались еще в трудах А.Ф. Лазурского. В.Н. Мясищевым разработана концепция именно субъективных отношений личности. В своих работах он пишет, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но как бы в данном смысле эти отношения частичны ни были, каждое из них всегда остается личностным. Самое главное, что определяет личность, — ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями (Мясищев, 1957). В этом пункте субъективное отношение, отчетливо проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим. Диалектическое единство этих конструкций было наиболее четко обосновано Б.Ф. Ломовым. Он пишет о детерминации субъективных отношений общественными и о том, что они не всегда объективно совпадают. Это отражает диалектику субъективного и объективного в отечественной психологии, которой свойственно соотносить психологические концепции с «объективными» социальными и биологическими процессами (Ломов, 1975).

Пятая оппозиция «универсальное—индивидуальное» отражает несколько тенденций в развитии категории «личность». Во-первых, это тенденция дифференцировать от личности категорию «индивидуальность», в которой делается акцент на полюс единичного, особенного. Здесь находит свое отражение проблема соотношения идеального и реального в исследовании личности. Во-вторых, это тенденция к созданию типологий личности или «линия типологического изучения личности, шедшая от работ А.Ф. Лазурского, которая могла бы обеспечить решение задачи изучения не конкретной личности, а ее конкретных детерминант. Однако типологический метод исследования сохранился только в дифференциальной психологии и был актуализирован применительно к изучению личности только более чем полвека спустя» (цит. по: Богданович, 2003, с. 117).

Шестая оппозиция «целостность—дробность» отражает общемировую тенденцию развития категории личности, а именно: состоит ли личность из определенных единиц (например, черт, ролей, отношений, мотивов и т. д.) или это целостность, не сводимая к сум-

ме составляющих. Отечественная психология всегда тяготела к целостности; выделение какой-либо единицы приводило, по мнению И.Б. Котовой, к порочному кругу — категория личности подменялась соответственно категориями «отношения», «деятельность» и т. д. (Котова, 1994)

Седьмая оппозиция «статичность—динамичность» отражает тенденцию к пониманию личности как развивающейся во времени в противовес предыдущей оппозиции, которая привела к созданию множества статических структур личности.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что акцент в определении личности ставится на примате социального, так как исследователи выделяют социальную составляющую личности. А.В. Брушлинский даже усиливает данный контекст: «Личностный подход в психологии представляет собой конкретизацию всеобщего принципа социальности человека и его психики». Однако в развитии категории личности явно прослеживается тенденция выявления некой собственной активности. Современные исследования показывают, что «в настоящее время можно сказать, что принципиальный социальный детерминизм преодолен отечественной психологией... Формируется принципиально новое представление о детерминации, где акцент делается на самодетерминации личности» (цит. по: Весна, 1999, с. 280). Как мы уже отмечали, в психологии существует много определений понятия «личность», но, несмотря на все различия между собой, в главном они не противоречат друг другу. Говоря о «личности», имеется в виду, что личность — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» — его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Однако было бы неверным представлять себе существование этих двух «ипостасей» человека в разрозненно-независимом виде. В психологии практически нет такой области, где бы ни присутствовал «личностный взгляд» на проблему. Известно, что в зависимости от различных установок личности каждый человек по-своему воспринимает окружающую действительность, в том числе и окружающих его людей. Личностные особенности, установки, субъективное отношение к конкретным людям прямо влияют на поведение человека, его взаимодействие и общение с другими людьми. Личностное отношение человека к той или

иной информации влияет на процесс ее запоминания и забывания. И воспринимает, и запоминает, и мыслит — личность. Процессы восприятия, памяти, мышления, речи и т.д. сами по себе не существуют. Все эти и другие психические процессы включены в личностный контекст. Не случайно поэтому выдающийся отечественный психолог В.Н. Мясищев говорил, что психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельной личности. Только условно можно рассматривать эти процессы в отрыве от их носителя — личности.

Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности, но существует множество различных теорий, концепций и моделей личности, имеющих значительное влияние и большое число сторонников. Чтобы проиллюстрировать данный тезис, можно кратко остановиться лишь на некоторых известных моделях личности. Одной из таких моделей является психодинамическая теория личности З. Фрейда. Относительно этой теории высказывается самое большое количество крайних, радикальных оценочных суждений — от восторженного принятия до безусловного отвержения. Согласно этой концепции, личность образуется тремя структурными компонентами: Ид (Оно), Эго (Я) и Суперэго (Сверх-Я). Сфера Ид — это инстинктивное ядро личности. Мощные инстинкты, находящиеся в сфере Ид, требуют своей реализации и определяют (прямо или косвенно) поведение личности. Психодинамическая концепция З. Фрейда имеет так же много противников, как и сторонников.

Теория личности А. Адлера известна как индивидуальная теория личности или индивидуальная психология. Эту теорию также традиционно относят к психоаналитическому направлению, хотя в действительности большинство положений индивидуальной психологии развивались как антитезисы теории Фрейда. Теория А. Адлера, как это ни парадоксально звучит, по своему духу и основным концептуальным положениям может быть рассмотрена как предвестник современной гуманистической психологии. Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсации; 4) социальный интерес; 5) стиль жизни; 6) креативное «Я».

Широкое распространение получила в психологии концепция личности Г. Айзенка. В ней выделяются два измерения личности: интроверсия—экстраверсия и нейротизм—стабильность. Согласно

основным положениям данной концепции, в зависимости от сочетания этих параметров всех людей можно разделить на четыре группы.

В модели личности К.К. Платонова, которая известна под названием динамической функциональной структуры личности, выделяются четыре процессуально-иерархические подструктуры личности. При этом задается субординация низших и высших подструктур. Основными подструктурами личности являются: направленность личности, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства. Направленность личности включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания. Опыт включает в себя привычки, умения, навыки и знания. Подструктура «особенности психических процессов» — это ощущение, восприятие, память, мышление, эмоции, воля, внимание. Биопсихические свойства включают в себя темперамент, половые и некоторые возрастные особенности.

Оригинальную концепцию личности предложил в свое время А.Ф. Лазурский. Главными образующими системы он считал богатство личности (разнообразие и сложность психических проявлений), сознательность и идейность (на высших ступенях развития — мирозерцание), координацию психических элементов (их гармоничность или дисгармония). Он разработал также представление об уровнях развития психических свойств личности и предложил достаточно дифференцированную классификацию типов личности (Лазурский, 1997).

Модель личности, в основе которой лежит представление о базовых, фундаментальных потребностях человека и их иерархии, разработал А. Маслоу — один из основоположников популярного направления современной психологической науки — гуманистической психологии.

Не ставя перед собой задачу сопоставления и анализа существующих концепций, так как это потребовало бы специального исследования, отметим только, что в них отмечается большое многообразие психических свойств личности, относящихся к разным уровням дифференциации и интеграции, и сложность их структурной организации. Фактически во всех существующих концепциях теоретические модели личности являются многомерными. Личность характеризуется многообразием свойств, и это многообразие закономерно; в связи с этим важно исследовать, как свойства личности организованы в единую структуру, и выявить, какие

выступают в роли системообразующих. Для этого необходимо рассмотреть вопрос о происхождении свойств личности. Что является их объективным основанием? Какие детерминанты определяют их формирование и развитие? В силу каких причин и при каких обстоятельствах у того или иного индивида складывается определенная структура личностных свойств и в силу каких причин она изменяется? Поскольку личность представляет собой единое целое, вопрос о структуре человеческой личности, от решения которого зависит выяснение основы личности, условий и хода ее развития, привлекал внимание многих психологов. Американский психолог Р. Кеттел (Cattell, 1950) в своих работах указывает на следующие три аспекта личности — интересы, способности, темперамент, — причем эти аспекты представлены им не как структуры, а как части личности.

В отечественной психологической науке проблема личности, с точки зрения ее состава, освещается близко к трактовке Р. Кеттела. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает личность в трех планах: 1) направленность (установки, интересы, потребности); 2) способности; 3) темперамент и характер. Он указывает, что они служат лишь планами анализа и при этом не рядоположенными, а связанными в одном узле. Примерно тот же перечень обычно дается и другими отечественными учеными, такими как В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др.

По мнению В.Н. Мясищева, личность — высшее интегральное понятие. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. Отношения человека избирательны, прежде всего в эмоционально-оценочном (положительном или отрицательном) смысле. По сути, человеческие отношения — сознательная и избирательная психологическая связь с различными сторонами объективной действительности. Она основана на опыте и выражается в переживании, реакциях и действиях человека. В свою очередь они образуются и формируются в процессах деятельности. Избирательные отношения человека многосторонни и сложны, но не разрозненны и не рядоположенны, а составляют единую, сформированную его опытом индивидуальную, иерархическую, историческую систему, внутренне связанную, хотя, может быть, и противоречивую. Так, потребность и идеал могут вступать в конфликт друг с другом, вместе с тем в идеале или в требованиях долга так же, как и в потребностях, заключено внутреннее побуждение к действию. Идеал первоначально, как внешнее

требование, или правило, в процессе развития становится внутренним требованием.

Сознание, чувство и воля представляют то процессуальное триединство, которое выражается потенциально в отношении к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в той или иной эмоциональной (положительной или отрицательной) оценке, в той или иной степени действенной активности — влечения, желания, стремления или потребности. Отношение — сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности (Мясищев, 1957).

Феномен личности сохранился и постоянно воспроизводится в истории. В контексте культурно-исторического подхода в психологии личность рассматривается как орудие овладения деятельностью, как специальный регуляторный механизм, обеспечивающий выход человека за пределы наличного состояния жизни. Как отмечает основоположник данного подхода Л.С. Выготский, «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком «овладения». А.Г. Асмолов, разрабатывая историко-эволюционный подход понимания личности, выделяет в личности как в системном качестве социотипическое и индивидуально-своеобразное, то есть личность как форма существования субъектности индивида представлена феноменами не только его здесь-и-теперь бытия, но его движения в истории. Это дает новый ракурс взгляда на личность как самопричинное существо, а именно — ее существование в многомерной отраженности индивида в мире. В рамках этих представлений А.Г. Асмолов констатирует двуплановость психологической организации личности. План содержания структурирован из мотивов и прочих видов смысловых образований личности, которые задают смысловое содержание и направленность деятельности. План выражения в личности представлен способностями и чертами характера, которые обуславливают способ объективации смысловых образований в деятельности и поведении. В свою очередь он предлагает деление плана выражения на инструментальные и экспрессивные проявления. Инструментальные проявления обуславливают операционально-технический состав предметной деятельности, а экспрессивные проявления навязывают личности способы самовыражения в общении. В более поздних работах он переименовывает стороны психологической структуры личности

как продуктивные и инструментальные проявления личности. Индивидуальные свойства человека А.Г. Асмолов выносит за рамки психологической организации личности, считая их всего лишь задатками развития и проявления активности. В дальнейшем эта схема теоретического анализа получила широкое признание со стороны научного сообщества и оказалась одной из наиболее влиятельных моделей личности. Она доказывает, что индивидуальные качества являются лишь предпосылками для развития личности, причем безличными, то есть «то обстоятельство, что при этом (при развитии личности) трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляют не причину, а следствие формирования личности» (Асмолов, 1984; 1986; 1996, с. 104).

Модель психологического устройства личности Б.С. Братуся во многом совпадает с теоретическими представлениями о личности А.Г. Асмолова. В психологической структуре личности Б.С. Братуся выделяет три соподчиненных уровня. Соотношение этих уровней таково, что нижележащий уровень «снимается» вышележащим и выступает в качестве его предпосылки. Первый уровень психической жизни человека образован психофизиологическими процессами, которые детерминируют формально-динамические и формально-временные характеристики психического отражения и регулирования. Второй уровень — индивидуально-исполнительский, или уровень реализации. Именно на этом уровне сосредоточены все те свойства человека, которые обычно относят к личности в житейском представлении. Это — характер, социальные роли, индивидуальный стиль поведения, задатки и способности. Согласно воззрениям Б.С. Братуся, на этом уровне осуществляется операционально-техническая регуляция активности. Собственно личностный слой психического отражения представлен смысловыми образованиями, которые выполняют функции мотивационно-смысловой регуляции активности. На этом уровне образуются смыслы деятельности, которые выполняет человек, а также смыслы человеческой жизни. Необходимо отметить, что в модели Б.С. Братуся не все уровни претендуют на то, чтобы называться личностными. В качестве личностного пласта психического отражения полагается только смысловой уровень. Тем не менее аппарат психического отражения устроен так, что личностный уровень с необходимостью базируется на психофизиологическом и индивидуально-исполнительском уровнях (Братуся, 1988).

А.В. Петровский, развивая теорию самопричинности личности, ее определяющей характеристикой считал субъектность. «Быть личностью», по его мнению, значит быть субъектом себя самого, своего существования в мире, носителем идеи «Я» как причины себя. Исходным пунктом его теории является сомнение А.В. Петровского в самой возможности для индивида быть субъектом себя, т.е. быть целостным, целеустремленным, развивающимся существом. Это значит, что допускалось сомнение в подлинности самого феномена личности. Естественно, что у этого сомнения были свои источники: трудно было примирить идею субъектности человека с традицией истолкования активности человека («постулат сообразности»), а также с альтернативной схемой — внецелевой интерпретации объяснения источников и механизмов активности («принцип неадаптивности») (Петровский, 1982).

Ряд исследователей полагают, что при общей разработанности проблемы качеств личности в науке вопрос о ее социально-психологических свойствах остается до сих пор дискуссионным и открытым (Иванова, 2000). В психологической литературе имеются разные суждения по этому вопросу, главными из которых являются следующие:

1. Различение трактовок самого понятия «личность» в общей психологии.

Если «личность» — синоним термина «человек», то описание ее качеств (свойств, черт) должно включать в себя все характеристики человека. Если «личность» сама по себе есть лишь социальное качество человека, то «набор» ее свойств должен ограничиваться социальными свойствами.

2. Неоднозначность в употреблении понятий «социальные свойства личности» и «социально-психологические свойства личности».

Каждое из этих понятий употребляется в определенной системе отчета: когда говорят о «социальных свойствах личности», то это обычно делается в рамках решения общей проблемы соотношения биологического и социального. Когда употребляют понятие «социально-психологические свойства личности», то чаще делают это при противопоставлении социально-психологического и общепсихологического подходов (как вариант: различение «вторичных» и «базовых» свойств). Но такое употребление понятий не является строгим: иногда они используются как синонимы, что тоже затрудняет анализ.

3. Различие общих методологических подходов к пониманию структуры личности. Рассмотрение ее либо как «коллекции», то есть набора определенных качеств (свойств, черт), либо как определенной системы, элементами которой являются уже не «черты», а другие единицы проявления.

4. На уровне социально-психологического анализа также имеются противоречивые моменты, например, по следующим пунктам:

- а) сам перечень социально-психологических качеств (свойств) личности и критерий для их выделения;
- б) соотношение качеств (свойств) и способностей личности (причем имеются в виду именно «социально-психологические способности»).

Что касается перечня качеств, то зачастую предметом анализа в психологии объявляются все качества, изучаемые при помощи личностных тестов (прежде всего тестов Г. Айзенка и Р. Кеттела). В других случаях к социально-психологическим качествам личности относят все индивидуальные психологические особенности человека, фиксирующие специфику протекания отдельных психических процессов (мышление, память, воля и т. п.), и лишь иногда выделяется какая-то особая группа качеств.

В работах ряда психологов социально-психологические свойства личности рассматриваются как «вторичные» по отношению к «базовым» свойствам, изучаемым в общей психологии. Эти общие социально-психологические свойства сведены в четыре группы:

- обеспечивающие развитие и использование социальных способностей (социальной перцепции, воображения, интеллекта, характеристик межличностного оценивания);
- формирующиеся во взаимодействии членов группы и в результате ее социального влияния;
- более общие, связанные с социальным поведением и позицией личности (активность, ответственность, склонность к помощи, сотрудничеству);
- социальные свойства, связанные с общепсихологическими и социально-психологическими свойствами (склонность к «авторитарному» или «демократическому» способу управления, к «догматическому» или «открытому» отношению к проблемам и т. д.).

Можно отметить, что при всей продуктивности идеи вычленения социально-психологических качеств личности ее реализация

не является очевидной, поскольку не вполне ясно основание данной классификации.

Не достаточно разработанным остается понятие «социально-психологические способности личности», хотя ему уделяется большое внимание в литературе и оно активно используется в экспериментальных исследованиях. В целом вся группа этих способностей связывается с проявлениями личности в общении. Интуитивно из всего набора человеческих способностей выделяются те, которые формируются в различных сторонах процесса межличностного взаимодействия. Так, например, В.А. Лабунская выделяет «перцептивную способность» (Лабунская, 1999), А.А. Бодалев — «способность к эмоциональному отклику» (Бодалев, 1995) и т. д. На сегодняшнем этапе разработки данной проблемы можно полагать, что социально-психологические качества личности — это качества, которые формируются в совместной деятельности с другими людьми и проявляются в индивидуальном стиле межличностного взаимодействия. По мнению С.П. Ивановой, индивидуальный стиль взаимодействия, выступающий в качестве общей составляющей и наиболее зримой социальной характеристики личности, как бы извлекается из определенного рода ситуаций, где необходим социальный контакт, и распространяется как основной способ подхода к любым другим ситуациям, становится принадлежностью данного человека. Выбор субъектом того или иного стиля взаимодействия определяется различными причинами — опытом его общения, представлением о людях и о жизни вообще, личностными особенностями. Но самое существенное, что сам этот выбор детерминирует затем и опыт человека, и его отношение к людям, и его ожидания в различных жизненных ситуациях, то есть становится составляющей его личности (Иванова, 2000).

Ставя задачу осмысления психологической сущности личности, нельзя не остановиться на вопросе о соотношении таких понятий, как личность и субъект (более подробно категории «субъект» и «субъектность» будут рассмотрены в параграфе «Общепсихологические категории в образовательной практике»). В отечественной психологии принят и обоснован тезис, что соотношение личности и субъекта приравнивается к соотношению сущности и проявления (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов). «Сущность — это внутреннее основание, через которое преломляются все внешние воздействия на явление и которым закономерно обусловлен их эффект»

(Рубинштейн, 1989, с. 246). Личность в этом соотношении совпадает с сущностью, поскольку за личностью скрывается целый пласт психических структур и процессов, конституирующих собственно личностный уровень психического отражения. Личность участвует в регуляции этих форм и видов активности именно в качестве их субъекта, но при этом по своей психологической сущности остается личностью. Можно сказать, что субъект представляет собой качественно своеобразный способ существования личности. Сущностью же человека как субъекта различных форм произвольной активности инвариантно является личность, без которой субъект не имеет своей психической определенности. Вследствие данного обстоятельства личность следует признать единой и неделимой интегративной основой, на которой выстраиваются множественные проявления субъектности. Другими словами, субъект множится пропорционально количеству видов и форм произвольной активности, которые осуществляет человек. Личность во всех этих видах активности едина и целостна. По словам А.Н. Леонтьева, личность выступает как системное единство жизненных отношений человека и реализующих их деятельностей (Леонтьев, 1977). Субъект, таким образом, анализируется как частное проявление личности в определенном виде произвольной активности, выраженное в личностной регуляции этой активности. Важно отметить, что субъект всегда является личностью и функционирует как высший уровень психической организации человеческой активности, опосредованный потенциалом личностной регуляции. Однако личность не всегда оказывается субъектом, она вольна в выборе своей личностной позиции по отношению к актуально осуществляемому виду активности — быть или не быть ее субъектом. Итак, субъект всегда должен быть личностью, а личность не обязана непременно быть субъектом в том или ином виде произвольной человеческой активности. Этот момент наиболее последовательно прослежен С.Л. Рубинштейном. «Личность формируется во взаимодействии человека с окружающим миром. Во взаимодействии с миром в осуществляемой им деятельности человек не только проявляется, но и формируется» (Рубинштейн, 1989, с. 71). По мысли С. Л. Рубинштейна, единичей личной жизни является жизненное отношение человека к различным явлениям и сторонам бытия. Жизненное отношение — это:

- 1) объективная связь между человеком и явлениями его жизни, в силу которой эти явления приобретают в контексте личной

жизни определенный жизненный смысл, становятся личностно значимыми;

- 2) субъективно превращенная форма жизненного смысла, выраженная в различных структурах внутреннего мира личности — ценностях, смыслах, идеалах и т.д.

С точки зрения Д.Б. Эльконина, личность является сущностной характеристикой субъекта, которая проявляется в ориентировке на собственные жизненные отношения и самого себя как главное условие деятельности (Эльконин, 1989). Личность — это системное единство субъектов всех видов деятельности, которые практикуются в индивидуальной жизни, но чтобы раскрыть систему свойств личности и ее психологическую структуру, нужно исследовать всю совокупность выполняемых ею деятельностей. Этой точки зрения придерживались Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Методически такая задача, конечно, является чрезвычайно трудной, но при ее решении допустима схематизация, которая обычно применяется при разработке любого научного метода.

Не менее важным для решения этой задачи является исследование личности в процессах общения (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Бобнева, В.М. Русалов и др.). Как это ни парадоксально, область проблем, которую можно определить как «общение и личность», разработана в психологии явно недостаточно. Между тем понять процесс формирования и развития личности и выявить его закономерности без анализа тех реальных связей, которые раскрываются в ее общении с другими людьми, невозможно. Личность реализует общественные отношения и строит на этой основе личные отношения не только в деятельности (прежде всего совместной), но и в общении. Без исследования общения и его влияния на человека наши знания о личности и ее свойствах остаются неполными и односторонними.

Согласно концепции В.Д. Шадрикова, деятельность и общение формируются на основе многомерной системы свойств их субъекта — личности — путем их построения, переконструирования, изменения и т.д. Личность, таким образом, выступает в роли базиса деятельности и общения (Шадриков, 1994). Следовательно, личность — это не «момент деятельности и ее продукт», как считал, например, А.Н. Леонтьев, а напротив, деятельность есть «момент» и «продукт» личности, «момент» ее жизни.

Анализируя психологический склад личности, вряд ли можно обойтись без рассмотрения ее ценностных ориентаций, привязанностей, симпатий, антипатий, интересов и ряда других характеристик, которые хотя и связаны с потребностями, мотивами и целями, но не сводятся к ним. Исходя из вышеизложенного, наиболее общим понятием, обозначающим перечисленные выше характеристики личности, является понятие «субъективные отношения личности». Речь идет о том, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. В данном случае термин «отношение» подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, но прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении. «Отношение» здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности. Представляя психологические отношения человека как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности, В.Н. Мясищев настойчиво подчеркивал их огромное значение для проявления и развития способностей человека. Социальное бытие человека включает не только отношение к предметному миру, но и к людям, с которыми этот человек вступает в прямые или опосредованные контакты. Можно предполагать, что личность, взаимодействуя со средой, формирует свою значимую систему отношений. Особо актуальной идея взаимного личностного влияния становится в психолого-педагогическом контексте, так как образование является значимой сферой социальной жизни, а образовательная среда рассматривается как фактор образования. Исходя из этого положения проблема изучения развития личности требует всестороннего рассмотрения понятия образовательная среда, взаимосвязи и взаимовлияния личности и психологической составляющей образовательной среды. Но прежде рассмотрим общепсихологические категории, широко используемые в педагогической практике, так как именно они составляют методологические и теоретические основы разработки психолого-педагогических технологий обучения, воспитания, развития и создания условий для эффективности образовательного процесса в целом.

1.2. Общепсихологические категории в образовательной практике

Для нашего подхода, заключающегося в определении психологического качества образовательной среды и ресурсного потенциала

ее участников, наиболее значимыми выступили категории «субъект», «субъектность», «общение», «взаимодействие», которые позволили наполнить психологическим смыслом категории «безопасность» и «защищенность» и выстроить целостную концепцию психологической безопасности среды как условия развития личности.

Категории «субъект» и «субъектность»

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года одной из главных задач провозглашает формирование профессиональной и личностной готовности детей и взрослых к активной жизни в современном посткризисном обществе (Концепция..., 2002). В психологии данное качество раскрывается через категорию субъекта. Важнейшее из качеств человека, отмечает А.В. Брушлинский, «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» (Брушлинский, 1994, с. 4).

Категории «субъект» и «субъектность» должны быть осмыслены при создании любой концепции в системе образования, так как общепризнанным является эффективность субъект-субъектного обучения и воспитания.

В отечественной психологии субъектность является предметом исследования, имеющим прочные академические традиции: анализируются феномены субъектности (Петровский, 1996а, 1996б); изучаются компоненты субъектного опыта (Осницкий, 1996), механизмы субъектности (Татенко, 1995); определяются принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (Давыдов, 1986; Давыдов, Маркова, 1981; Дубровина 1975, 1991); развитие субъектности подростков в условиях социальной изоляции (Морозова, 2005); выявляется специфика субъектности педагога (Волкова 1997, 1998; Серегина, 1999; Слободчиков, Исаев, 2000).

Возникновение термина «субъектность» связано, прежде всего, с исследованиями психологии субъекта, выполненными С.Л. Рубинштейном и его школой. Он рассматривал человека и бытие как единую неразделенную систему и отводил важнейшую роль человеку в выявлении новых фрагментов бытия Вселенной, тем самым

подчеркивая деятельностный, преобразующий характер взаимоотношения человека и мира.

Анализ изучения субъектной природы человека приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и себе самом. Основная функция субъекта — производить изменения: «Индивид является субъектом психической деятельности в том смысле, что он благодаря психике изменяет объективные условия своей деятельности» (Абульханова-Славская, 1973, с. 261).

В философской и психологической литературе подтверждается основной постулат субъектно-деятельностной концепции человека и раскрывается его сущностная характеристика — способность изменять окружающую действительность и себя в ней, планируя свои действия, поступки и представляя идеальный результат как цель производимых изменений. «Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой самой жизнедеятельности человека в ее родовом и индивидуальном выражении» (Сайко, 2000).

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, теоретическая концепция субъекта должна исходить из двух положений. Первое — что понятие субъекта рассматривается как специфический способ организации, или специфическая целостная система. Второе — это то, что сущность субъекта связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением противоречия между той сложной живой (субъективной) системой, которую он сам представляет (личностный уровень), и объективными системами (социальными, техническими и пр.) (Абульханова-Славская, 1973, 1985, 1999). Это положение важно для разработки нашей концепции, посвященной определению психологического качества образовательной среды, так как теоретически и методологически обосновывает необходимость рассмотрения целостной социокультурной ситуации, в которой в единстве должны быть рассмотрены социальные параметры образовательной среды и психологические качества ее участников.

Б.Г. Ананьев утверждал, что каждый человек как личность проходит свой жизненный путь, в рамках которого происходит социализация индивида и формируется его социальная зрелость. Однако человек — это не только индивид и личность, но и носитель сознания, субъект деятельности. Ананьев указывал, что «человек — субъ-

ект, прежде всего, основных социальных деятельностей — труда, общения, познания, посредством которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация внутренней жизни личности. Баланс интериоризации и экстериоризации определяет структуру человека как субъекта определенных деятельностей» (Ананьев, 1989, 2001).

Еще одно важное положение для разработки концепции образовательной среды, влияющей на личностное развитие ее участников, содержится в позиции А.Н. Леонтьева, который считал, что человек вступает в историю как индивид, а личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений. Причем в общественные отношения человек вступает в своей предметной деятельности. Таким образом, на первый план выступает категория деятельности субъекта, поскольку именно деятельности субъекта являются исходной единицей психологического анализа личности. А.Н. Леонтьев полагает, что если субъект жизни обладает «самостоятельной силой реакции», т.е. активностью, то тогда вполне справедливо следующее утверждение: «Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» (Леонтьев, 1977).

Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения и деятельности. «Однако, — отмечает К.А. Абульханова-Славская, — индивид является субъектом психической деятельности не в том смысле, что он сам осуществляет некоторые превращения, разрешает противоречия, обособляется и т. д., а только в том, что задача, возникающая перед психической деятельностью, связана со спецификой индивидуального уровня бытия человека, индивидуальным способом существования и т.д.» (Абульханова-Славская, 1973, с. 268).

Л.И. Анцыферова также отмечала, что личность является субъектом своего развития. Способность личности регулировать и организовывать свою жизнь и деятельность, умение подчинять ее целям, ценностям и смыслу есть высшее и подлинное качество субъекта. Личность как субъект деятельности обеспечивает контроль над ее ходом, учитывая как свои цели, так и внешние требования. Кроме этого личность обеспечивает все условия, необходимые для достижения результата, который опять же установлен по ее ценностным критериям (Анцыферова, 1982а,б; 1992).

Таким образом, мы видим, что человеческой спецификой субъекта является то обстоятельство, что он постепенно решает задачу

самосовершенствования, разрешая противоречия между тем, что есть он сам (его цели, мотивы, притязания и т.д.), и объективными (социальными) факторами. Отметим значимость определенного качества социальных факторов, воздействующих на человека, в нашем подходе они будут определяться качеством взаимодействия участников образовательной среды. В процессе разрешения этого противоречия субъект и вырабатывает определенный способ организации своей жизнедеятельности.

Человек как субъект жизнедеятельности — это субъект изменений и развития основных условий своего бытия. В более широком смысле субъект понимается как творец своей собственной жизни. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относимый к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Человеческий индивид становится субъектом в процессе общения в своей жизнедеятельности, при этом различают человека как субъекта жизнедеятельности и как субъекта внутреннего психологического мира.

Все это позволяет рассматривать человека как активного творца своего психического облика и приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и себе самом. Вместе с тем С.Л. Рубинштейн указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям. Личностные свойства отражают позицию человека в обществе и степень приобщенности его к миру человеческой культуры. Данное положение подчеркивает значимость социального компонента образовательной среды, в которой длительное время происходит становление человека.

Проведенные в школе Б.Г. Ананьева исследования человека как системы индивидуальных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности, а также концепция отношений человека, представленная В.Н. Мясищевым, позволяют говорить о том, что носителем преобразующих свойств субъекта является личность. Мы полагаем, что условием осуществления специфического способа бытия человека является развитие у него особого личностного свойства — субъектности (Волкова, 1998).

По В.Н. Мясищеву, личность представляет собой систему отношений человека к окружающей действительности: «Отношения че-

ловека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» (Мясищев, 1987, с. 148). В этой системе можно выделить отношения человека к миру, к людям и отношения к самому себе.

Как характеристика личности субъектность непосредственно выражает отношение человека к себе как деятелю, преобразователю, творцу своей истории. В субъектности делается акцент на активно-преобразующую функцию личности. Это связано с признанием своей активности, сознательности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него.

Субъектность определяется спецификой регуляции актуальной для человека в данный момент активности и/или проектирования будущего. Особенность самоорганизации субъекта состоит в том, что реактивность как ответ на воздействие окружающей ситуации сменяется собственной активностью, направленной на поиски того, что имеет смысл для жизнедеятельности. Основное качество субъекта состоит в способности взять на себя ответственность за осуществление действий с вероятностным исходом, стать субъектом избрания целей, результат достижения которых не предreshен. Для образовательной среды это и есть механизм, обеспечивающий субъект-субъектный характер обучения и воспитания, которые становятся фактором психического развития.

К числу основных компонентов структуры субъектности относятся: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, уникальность, понимание и принятие Другого, саморазвитие (Волкова, 1998, 1998).

Развитие субъектности связано с установлением отношений в системе «Я–Другой». В.Э. Чудновский подчеркивал, что ядро субъективной активности (по сути, субъектность) формируется в процессе взаимодействия «внешнего» и «внутреннего» по мере онтогенетического развития (Чудновский, 1988). А.В. Захарова отмечает, что в условиях педагогического процесса, где все проявления субъектной активности ребенка контролируются и оцениваются учителем, для ребенка крайне важно его общение со взрослым, однако часто на практике ребенок обнаруживает невозможность или нежелание общаться с ним на интимно-личностном уровне и как бы «отталкивает» учителя в качестве партнера по доверительно-

му общению, оставляя за собой право не допускать его в свой внутренний мир, не делать его соучастником своей личной духовной жизни. «Процесс развития субъектности ребенка, таким образом, вынужден смещаться в сферу взаимодействия его со сверстниками, в которых он видит равных партнеров по деятельности и общению, в которых и сам себя чувствует полностью свободным и активным субъектом, как деятельности, так и общения» (Захарова, 1998, с. 76).

В ряде исследований, выполненных по проблеме изучения развития субъектности на разных стадиях онтогенеза и профессиогенеза, показано, что необходимым условием развития субъектности является сбалансированность ее структуры, то есть выраженность компонентов субъектности в оптимальной для того или иного возраста зоне. Известно, что развитие личностных структур человека отличается определенной гетерохронностью: в различные возрастные периоды те или иные личностные образования получают интенсивный импульс развития. То же и в развитии субъектности: развертывание компонентов структуры субъектности во времени неоднородно. В различные этапы жизни те или иные компоненты структуры опережают в развитии другие. Оптимально сбалансированная структура субъектности будет определять возможность развития целостного отношения человека к себе как к деятелю.

Категории «общение» и «взаимодействие»

Принципиально новый подход к изучению проблемы общения возник с появлением цикла работ Б.Ф. Ломова (Ломов, 1975). В них был осуществлен психологический анализ целенаправленного включения процессов общения в сам способ исследования психических явлений. Результатом анализа стал вывод о появлении нового методологического принципа общей психологии — принципа общения (Ломов, 1984). В.В. Знаков справедливо отмечает, что этот принцип применяется сейчас при изучении двух основных форм данного феномена: общения как средства организации деятельности и как удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке (Знаков, 1998).

Б.Ф. Ломов подчеркивал: «... психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту — общественному индивиду — личности. Ни деятельность, ни

общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают, да они сами по себе и не существуют. Но этими качествами обладает личность» (Ломов, 1984, с. 289).

А.В. Брушлинский, обсуждая основы гуманистического подхода к проблеме человека (в контексте психологии субъекта), писал: «...подлинное воспитание представляет собой сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов — воспитателей и воспитуемых. Это сотворчество, прежде всего, именно общечеловеческих ценностей, поскольку они образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый выбирает и прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы.

Таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную связь любого индивида с обществом, точнее, тоже взаимосвязь между ними, которая не только не отрицает, а напротив, предполагает активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов» (Брушлинский, 1994, с. 29). Исследователи подчеркивают, что необходимость изучения именно целостной психологической системы взаимодействия субъектов обусловлена не только результатами экспериментов, но и методологической ситуацией, отчетливо определившейся в отечественной психологии в последние два десятилетия. Она характеризуется тем, что с периферии в центр психологического анализа переместилась проблема общения, а особенности общения стали одним из важнейших вопросов психологического знания. Из специфического объекта, предмета исследования (в социальной психологии) общение превратилось одновременно и в способ, принцип изучения вначале познавательных процессов, а затем и личности человека в целом (Проблема общения..., 1981).

Изучая проблему психологической безопасности образовательной среды, важно подчеркнуть, что при анализе особенностей отношения человека существуетен «не столько количественный признак широты общения, сколько качественные моменты: на какой основе и как устанавливает человек контакт с другими людьми, как относится он к людям различного общественного положения — к высшим и низшим, к старшим и младшим, к лицам другого пола и т.п.» (Рубинштейн, 1989, с. 228). Педагогическая деятельность коммуникативна не только потому, что учитель, обучая и воспитывая, много

и часто контактирует с учениками. Определяющее значение имеет качество этих контактов, детерминированное всей системой ценностей, смыслов, мотивов и установок учителя.

Одна из функций общения состоит в организации совместной деятельности. Другая функция общения как компонента совместной деятельности состоит в формировании и развитии межличностных отношений в процессе познания людьми друг друга. В определенном контексте образование понимается «как форма социализации человека в условиях целенаправленной и организованной педагогической практики. В рамках образовательного учреждения ведется подготовка к жизни среди людей, среди носителей определенной культуры, то есть обеспечивается формирование личности» (Еремеев, 2006 б, с 13).

Педагогическая деятельность осуществляется в форме общения. Социальный компонент образовательной среды создается в процессе взаимодействия ее участников. Более того, исследователи говорят о социально-психологическом подходе к образованию, специфика которого раскрывается «как учет субъективных аспектов социальной реальности» (Еремеев, 2006 а, с 93).

Б.Г. Ананьев, рассматривая возможности психологического знания в педагогическом процессе, подчеркивал активность школьника в процессе обучения и вытекающей из нее неоднозначности деления на учителя и ученика. «Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как происходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании» (Ананьев, 1989, т. 2, с. 18).

Один человек для другого не просто одно из условий его существования наряду со многими другими; другой — не просто персонафикатор культуры и источник общественно выработанных способностей, а фундаментальное основание самой возможности возникновения человеческой сущности, основание нормального развития (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). «Человечность, — замечает Н.А. Бердяев, — есть целостное отношение человека к человеку и к жизни, не только к человеческому миру, но и к миру животному. Человечность — есть раскрытие полноты человеческой природы, то есть раскрытие творческой природы человека. Эта твор-

ческая природа человека должна обнаружить себя и в человеческом отношении человека к человеку» (Бердяев, 1993, с. 164).

Общение, общность, рассматривается как сущностный атрибут человека, онтологическое основание его возникновения, существования и развития. Модель психического взаимодействия, предложенная В.Н. Панферовым (2000), позволяет выделить среди условий взаимодействия личности с окружающей средой условия с ориентацией на социально-психологическое взаимодействие, в которых человек проявляется как субъект общения; условия с преобладанием деятельностно-психологического взаимодействия, позволяющие акцентировать активность человека как субъекта труда; условия с превалированием психофизического и психофизиологического взаимодействия, в которых человек выступает как субъект познания мира и самого себя. Психологическую характеристику образовательной среды школы представляется перспективным раскрыть через понимание человека как субъекта общения.

Фактически общность — это есть важнейшая характеристика среды. В самом общем смысле социальная среда рассматривается как актуальная область социальной действительности, в пределах которой существует общественный организм (Еремеев, 2006 б).

Понятие «среды» имеет свою специфику: это есть такой тип деятельности, общения, жизни ребенка, при котором он создает мир. Это очень тонкая ситуация историко-культурного, собственно социокультурного (данного) и перспективно-развивающего компонентов. Это фактически рост и развитие человека как человеческого существа со всеми вытекающими ограничениями и возможностями. Совместная деятельность и общение — это движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Согласно культурно-исторической концепции развития высших психических функций, это объясняется тем, что ребенок развивается не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого.

Теоретической основой для исследований, представляющих подход к совместной деятельности как к детерминанте интеллектуального и личностного развития ребенка, стала концепция Л.С. Выготского о психическом развитии через социальное к индивидуальному. Различая непосредственное и опосредованное (через знак) отношение к другим, Л.С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия взрослого и ребенка. Ситуация обучения прежде всего раскрывается как ситуация взаимодействия.

Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, то есть деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций (Выготский, 1982).

С другой стороны, смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естественен переход к анализу совместной деятельности как к содействию, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии. Присущая системе взаимодействий эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров по совместной деятельности, придают «окраску» взаимодействию.

Проблема общения не нова для психологической науки. На ее значение для изучения моральных чувств обращал внимание еще И.М.Сеченов. Одним из первых в отечественной и мировой психологии, кто основательно начал разработку этой проблемы, был В.М. Бехтерев. Исследования общения были продолжены А.Ф. Лазурским. Большая роль отводится общению в концепции высших психических функций Л.С. Выготского. Б.Г. Ананьев считал общение важнейшим условием и фактором психического развития на протяжении всего жизненного пути индивида. В.Н. Мясищев, создавший психологическую концепцию отношений, выделял в общении три главных компонента: социальное отражение, эмоциональное отношение и способ поведения.

Говоря об общении, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью обратиться к понятию взаимодействия как исходной философской категории (Аристотель, Демокрит, И. Кант, Г. Гегель, С. Л. Рубинштейн). Эта категория отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие выступает основой и условием установления самых разнообразных связей между различными сторонами действительности. В наиболее общем виде все разнообразие существующих сторон действительности может быть вмещено в понятие живой и неживой материи, объекта и субъекта,

а все разнообразие связей сведено к трем следующим типам: объект—объект, субъект—объект, субъект—субъект. В образовательном пространстве, как мы уже отмечали, общение представляется, прежде всего, как взаимодействие — взаимосвязь типа субъект—субъект (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.). Именно этот тип взаимосвязи лежит в основе психологического качества образовательной среды.

Категория взаимодействия выступает как базовая в социальных науках. В зарубежной психологии и социологии одной из центральных является проблема взаимоотношений личности и социальной реальности (А. Адлер, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, М. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.). В отечественной науке признается, что человек является неотъемлемой частью взаимосвязи и взаимовлияния других людей (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, Б.Г. Ананьев, М.И. Бобылева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов и др.).

В трактовке В.А. Петровского (1993) отражение Другого человека в процессе социальной коммуникации есть, прежде всего, понимание «личностного вклада» Другого в содержание собственной личности как субъекта взаимодействия. Самостроительство внутреннего мира тесно связано с социальным познанием, механизмами не только личностной, но и социальной идентификации, особенностями происхождения образа Другого, образа Группы, образа Среды. Среда органично влетается в образ «Я» и регулирует поведение. Г.М. Андреева (1997) считает, что значение среды настолько велико, что при определенных условиях идентичность личности может стать преимущественно «средовой». Отсюда качество среды, ее психологические показатели являются значимыми не только для межличностного взаимодействия, но и для психологических механизмов функционирования человека.

Социальное бытие человека включает не только отношение к предметному миру, но и, прежде всего, к людям, с которыми этот человек вступает в прямые или опосредованные контакты. В процессе общения как взаимодействия человека с другими людьми осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т.д. Общение выступает как самостоятельная форма активности

субъекта. Его результат — отношение с другим человеком, с другими людьми. При этом общение субъектов рассматривается, в частности, Б.Ф. Ломовым, как процесс обмена субъектами между собой информацией, эмоциями и регулирующими действиями. Сходные позиции по этому вопросу занимают А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Я.Л. Коломинский. Информационный обмен заключается в обмене ощущениями, образами и понятиями; эмоциональный обмен состоит в сближении или удалении эмоциональных состояний, их взаимном усилении или ослаблении; обмен регулирующими действиями — во взаимной подстройке активности субъектов, ее синхронизации. Предметом и мотивом общения, отмечает Б.Ф.Ломов (1981), является не отдельный конкретный индивид, а либо взаимодействие, либо психологические взаимоотношения людей. Сам процесс общения состоит в изменении взаимосвязей людей. Результат общения трудно отнести только к какому-либо одному из общающихся индивидов, он является совместным. В общении результат относится, прежде всего, к тем или иным изменениям в сознании, поведении и свойствах общающихся людей. Эти изменения, так или иначе, касаются всех участников общения: при этом у разных людей они могут быть качественно и количественно разными. Иногда даже сравнительно кратковременное общение с тем или иным человеком (или группой людей) оказывает на психическое развитие индивида гораздо большее влияние, чем длительное выполнение им предметной деятельности. В реальном общении люди представлены друг другу не только как абстрактные субъекты, а как конкретные личности, имеющие свой индивидуальный жизненный путь и обладающие личным опытом. С этой точки зрения, межличностное общение рассматривается уже не просто как обмен информацией, эмоциями и регулирующими действиями, но как момент особой «встречи» (Бубер, 1993; Роджерс, 1994; Слободчиков, 1997), когда люди вовлечены в процесс со-знания, со-переживания, со-действия. Во время такой «встречи» они выступают друг для друга объективными «обстоятельствами жизни» (Б.Г. Ананьев), оказывая на себя и другого то или иное влияние. Психологическое качество такого влияния важно соотносить с продуктивностью его воздействия.

Как справедливо отмечает В.В.Знаков: «Выявление ценностно-смысловых позиций партнеров по деятельности оказывается наиболее общей предпосылкой взаимопонимания. Конкретное психологическое содержание ценностно-смысловой позиции раскрывается

при анализе тех *условий*, которые должны быть соблюдены, чтобы взаимопонимание произошло. *Условия* понимания являются одной из важнейших и пока мало изученных сторон данного психологического феномена» (Знаков, 1998, с. 157, *курсив наш*). Одним из таких условий мы считаем определенное психологическое качество образовательной среды.

Можно утверждать, что с психологических позиций образовательная среда есть взаимодействие ее участников, и характер этого взаимодействия, в свою очередь, будет определять психологическое качество образовательной среды.

1.3. Характеристика образовательной среды как условие развития личности ребенка

Генезис понятия «образовательная среда»

Одним из важнейших механизмов социализации современного человека является образование, представляющее иерархию целей, задач, приоритетов обучения и воспитания подрастающего поколения, являющееся призмой преломления интересов общества. В современной психолого-педагогической науке образование рассматривается в нескольких планах: как образовательная система, как образовательный процесс, как образовательная деятельность, как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда.

И.А. Зимняя полагает, что педагогическая система может рассматриваться как подсистема в общей системе образования. В работах Н.В. Кузьминой, А.А. Реана педагогическая система описывается как самостоятельное явление образовательной практики и имеет пять структурных элементов: цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги.

В последнее время активно разрабатываются культурологические модели образования (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Е.В. Бондаренко, В.П. Зинченко, С. Ю. Курганов, В.В. Серикова, И.С. Якиманская и др.). Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную той, которая стоит за этими достижениями (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Образовательная система реализуется в образовательном процессе, суть которого есть обучение

и воспитание развивающейся личности. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда». Качество данного окружения является существенным фактором, влияющим на развитие и становление участников образовательной среды.

Первым о взаимосвязи образования и среды говорил один из основателей педагогики Я.А. Коменский (1592–1670). Им была раскрыта двоякая связь среды и образования. Во-первых, он отмечал, что «никто не может сделаться образованным без воспитания или культивирования, т.е. без прилежного обучения и попечения». Об этом заботится государство, общество. Другая, уже обратная сторона, по мнению Я.А. Коменского, заключается в отдаче образования, которая принесет пользу во всей жизни (хозяйственной, государственной, церковной). «Образованные народы, связанные узами закона, содержат свои области ... и самих себя в границах установленного порядка. У народов необразованных место свободы занимает своеволие. Отсюда у первых все безопасно, безмятежно, тихо и спокойно, а у последних господствуют кражи, разбои и насилия; а потому нет истинной безопасности, и все полно козней и страхов» (Цит. по: Кратохвилл, с. 124).

Близиких взглядов придерживался и Ж.Ж. Руссо, отмечая воспитательное воздействие среды.

Если Я.А. Коменский ярко показал зависимость среды от образования, то французский социолог П. Бурдьё, изучавший образовательное пространство, считает, что образование во многом зависит от общества: «Образование — это поле, подчиняющееся внешним факторам».

Зависимость образования и среды обитания отмечалась и психологами, в частности, А. Маслоу: «Если бы мы приняли в качестве главной цели образования пробуждение и реализацию бытийных ценностей (красота, индивидуальность, совершенство, справедливость, самодостаточность), мы бы пришли к колоссальному расцвету нового типа цивилизации» (2001, с. 91). А. Маслоу полагает, что в этом случае, благодаря повышенной личной ответственности за свою жизнь и рациональному набору ценностей, управляющих производимыми выборами, люди начали бы активно изменять общество, в котором живут.

Кризис школы и задачи ее модернизации в современной России требует осмысления сложившейся ситуации в сфере образования.

Большое внимание при этом исследователи уделяют феномену среды. В Институте теории образования и педагогики РАО был проведен анализ исследований отношений «ребенок—среда» (А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.М. Смирнова и др.). Отмечено, что в последние годы среда изучалась преимущественно в парадигме известных в науке подходов: деятельностного, личностного, отношенческого, системного и прочих. В итоге наращивались представления о среде как об условии или факторе, благоприятном или неблагоприятном в работе с детьми. Проведенный анализ также показал, что многочисленные попытки педагогов 20–30-х гг. XX века, а также некоторых современных авторов представить окружающую среду в качестве средства воспитания оказались в управленческом плане технологически не проработанными в такой мере, чтобы послужить руководством к действию практиков.

Сотрудники научного центра современных проблем воспитания констатировали наличие парадоксальной ситуации, в которой прямая зависимость существующих подходов в воспитании от среды уживается с отсутствием ясных представлений о перспективах использования ее возможностей для расширения инструментальной базы педагогики. Таким образом, в педагогике обнаруживается противоречие между тенденцией к более полному использованию возможностей среды и отсутствием научно обоснованных ориентиров в движении педагогов к ней и от нее к ребенку. Данное противоречие актуализирует проблему опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития ребенка.

Под средовым подходом в воспитании понимается система действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата (Л.В. Алиева, А.В. Гаврилин, И.В. Кулешова, С. Д. Поляков и др.).

Средовой подход в воспитании, т.е. управление развитием ребенка через среду, имеет глубокие корни в истории психолого-педагогической мысли. Уже в XIX веке в публицистической и научно-педагогической литературе поднимался вопрос о роли и месте среды в воспитании. Воспитание средой в последнее время используется в опыте немецких «соседских», «интегрированных», школ, французской «параллельной школы», американских «школ без стен» (для учебных занятий используются помещения и условия реальных производств, деловых контор и других социальных

организаций и служб, естественный природный ландшафт и т.п.), школ «экосистемы». К. Риттельмайер (1988) приводит результаты исследования восприятия школьниками форм и цветового решения школьных заданий; школьники и учителя оценивают школу положительно, если ее объемно-планировочное, пластическое и цветовое решения отличают три особенности: во-первых, школьное здание должно удовлетворять потребностям человека, во-вторых, поддерживать чувство свободы, обеспечивать ощущение поддержки, внимательного отношения, в-третьих, вызывать ощущение теплоты и приветливости. В вальдорфских школах, основанных на учении Р. Штейнера, обращается особое внимание на оформление школьных помещений (Штейнер, Штокмайер, 1995). Современные исследования педагогов доказывают, что архитектурно-пространственная среда школьного здания оказывает интегральное воздействие на личность: познавательное, нравственное, эмоциональное (эстетическое, психотерапевтическое).

В педагогической психологии 70–80-х гг. прошлого века актуализировали средовую проблематику. Вместе с открытием педагогического значения категории «взаимодействие» стала просматриваться зависимость влияния среды от образа жизни сообщества (Х.Й. Лейметс, А. Муст, А.М. Сидоркин). Вместе с тем наращивались знания о конкретных составляющих среды: природная среда, эстетическая среда, предметно-эстетическая среда, архитектурная среда, среда микрорайона. Таким образом, понятие «среда» закрепилось в психолого-педагогических исследованиях и, более того, переняло функцию учебно-воспитательного процесса — образования ребенка, что отразилось в появлении термина «образовательная среда».

Можно выделить ряд предпосылок появления в педагогической психологии понятия «образовательная среда». Во-первых, — актуализация проблемы «человек и среда обитания» в современном мире. При этом особое внимание уделяется сфере образования: структурированию новых программ обучения, новых отношений в системе взаимодействия, новых условий и средств воспитания. Во-вторых, недостаточная емкость и точность понятий «учебно-воспитательный процесс», «инновационная деятельность», «психологическое сопровождение образовательного процесса» и пр. для описания особенностей и преимуществ вариативного образования.

Психолого-педагогические характеристики образовательной среды

С тех пор как образовательная среда стала предметом педагогических и психологических исследований, были выделены уровни образовательной среды, описана ее структура, функции, субъекты, разрабатывались параметры ее экспертизы. В работах, посвященных этой теме, раскрывается взаимосвязь образовательной среды с социокультурной средой. Идеи развития социокультурной образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Л.Н. Бережнова, Э.Д. Днепров, Г.А. Ковалев, А.Б. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, С. В. Тарасов, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, К. Левин, К. Роджерс и др.).

В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение в контексте предметности культуры общества (В.И. Слободчиков); анализируется выделенный для исследований конкретный аспект образовательной среды (В.Г. Воронцова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, В.А. Козырев, А.А. Макареня, А.П. Тряпицына, Д.И. Фруммин и др.); осуществляется оценка образовательной среды школы, с точки зрения ее эффективности как социальной системы (В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; К. Маклафин, К. Reid, D. Hopkins и др.).

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды — как фактора образования. Логика исследования подводит к необходимости раскрытия, прежде всего, понятия среда, как родового для понятия образовательная среда. Среда определяется по-разному, например, как совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни, или как все то, что окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта, либо в качестве предмета, либо как средство, либо как условие.

Социальное качество образовательной среды создается особенностями отношений, связывающих членов образовательных групп

и, по мнению Г.С. Батищева, определяется степенью ценностно-ориентационного единства в отношениях (их референтностью, степенью развития в среде синергии, приближением духовных отношений к гармоническим).

Социологические концепции среды (Ю. Хабермас, Р. Липман и др.) позволяют рассматривать образовательную среду на уровне взаимодействия субъект–среда как учитывающую цели, задачи, интересы и потребности субъекта. Функции образовательной среды в поведенческом подходе представляются через понимание человека как субъекта общения. Это функции: коммуникативная, информационная, когнитивная, эмоциональная, конативная, креативная.

По мнению Т.В. Менг (2001), могут быть выделены три наиболее важные функции образовательной среды: адаптивная, синдикативная и креативная, как отражающие понимание образования в совокупности процессов обучения, воспитания и развития.

В.Г. Воронцова (1997), вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», рассматривает ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Такая среда является культурно-образовательным пространством, с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей, обладает качественными характеристиками: целостность, автономность, открытость.

В ряде работ говорится об «информационной среде обучения», которая понимается как система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения. Характерно, что информационная среда анализируется авторами в контексте моделирования предметной среды, приемов обучения и характера взаимодействий, то есть посредством выделения пространственных, педагогических, психологических, социальных условий (эти компоненты используются другими исследователями для определения образовательной среды).

В педагогических исследованиях под образовательной средой чаще понимается совокупность определенных условий организации образовательного процесса или как совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, взаимодействий с внешними общественными и социальными институтами.