

Дусавицкий А.К.

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Стаття розглядає моделі розвитку особистості в умовах шкільного виховання і можливості їх кардинальної трансформації в психолого-педагогічній системі розвиваючої освіти.

В статье рассматриваются модели развития личности в условиях школьного воспитания и возможности их кардинальной трансформации в психолого-педагогической системе развивающего образования.

The article deals with the models of personality development in terms of school education and possibility of their cardinal transformation in psychologically-pedagogical system of developing education.

Типология личностей в решающей степени зависит от конкретно-исторических условий их развития. Однако эта связь между социальной ситуацией и типологией личностей в психологических теориях личности практически не исследована. По нашему мнению, в таких исследованиях должны быть реализованы принципы исторического анализа развития индивида, которые были сформулированы еще К. Марксом и использованы им для описания социальной ситуации развития личности в условиях капиталистического общества. К.Маркс показал, что в отличие от предшествующих социально-экономических формаций, при капитализме индивид впервые обретает личную свободу, которую он однако не в состоянии реализовать.

Для психологии этот вывод имеет особое значение. Если раньше усвоение социальных норм было непосредственно вплетено в систему жизнедеятельности индивида, то в условия капиталистического общества личность впервые отделяется от всего общества в целом, становится к нему в определенную оппозицию. Впервые возникает проблема *личностного выбора поведения*, а, следовательно, проблема *отношения* к социальным нормам. Поэтому общество, которое потенциально предоставляет индивиду свободу, неизбежно формирует критическую позицию индивида по отношению к социальным нормам. Критическую в том смысле, что индивид должен к социальной норме как-то отнестись, он должен соотнести свои собственные, индивидуальные интересы и интересы общества и зафиксировать их совпадение или отличие.

Поэтому встреча индивида с социальной нормой в общественно-экономических формациях, следующих за феодализмом, есть акт чрезвычайный, который имеет важнейшие последствия и для личности, и для общества. В условиях общества всеобщего потребления эта встреча оканчивается фатально для личности. И именно этот фатальный исход отчуждения от индивида его сущности, возможности свободного саморазвития зафиксирован в зарубежной психологии личности, начиная от Фрейда и кончая представителями гуманистической психологии.

В чем психологическая проблема освоения индивидом социальных норм, в других конкретно-исторических условиях, в данном случае тех, которые сложились у нас за последние десятилетия? Исходным пунктом ее анализа является включение ребенка в систему общественного воспитания. При всей важности предшествующих этапов психического развития именно встреча со школой задает собственно

личностные параметры этого развития. Учебная деятельность оказывается тем полигоном, на котором ребенок впервые лицом к лицу встречается с обществом. Она потому оказывается в развитии личности ведущей, что в ней, как в клеточке, отражается весь общественный организм, с присущими ему нравственными и инструментальными предписаниями.

Однако, чтобы реализовать личностный принцип, основанный на свободном выборе общественных норм в поведении, ребенок должен осуществить особую работу по анализу самой формы человеческой деятельности как общественной. Объектом его анализа должно стать общество – система моральных, правовых, технологических норм, определяющих пределы индивидуальной свободы. Правила человеческого общения начинают интересовать ребенка непосредственно и прямо уже не в игре, как это было в дошкольном возрасте, а в самой жизни. В этом – смысл подросткового возраста, периода превращения индивида в личность. Чтобы стать субъектом общественной деятельности, подросток должен изучить общество, в котором он живет.

Он и осуществляет специфическую поисковую деятельность – исследует смысл и границы общественных норм. Деятельность эта не столько общественно-полезная, как обычно принято ее характеризовать, сколько социально-исследовательская.

В одной из своих работ Бобнева обратила внимание на факты, которым, по ее мнению, не придают до сих пор в педагогической психологии должного значения. Это всем известные факты конфликтности подростка. В разнообразных ситуациях подросток как бы специально нарывается на конфликт, идет на максимальное обострение отношений. Но только до того момента, пока не получает решительного отпора. А как иначе он может установить действительные границы допустимого и недопустимого, например, в общении? Необходима проба. Неуправляемость подростка – это отражение его стремления действительно построить свой образ социального мира, в котором он живет.

Однако в современном обществе этот естественный процесс превращения индивида в личность осложняется, по крайней мере, тремя обстоятельствами. Во-первых, у подростка нет теоретических средств анализа социальной действительности, а только эмпирические. Теоретические средства анализа специально в младшем школьном возрасте не формируются, так как не используются возможности формирования учебной деятельности в ее всеобщей форме. Поэтому у подростка формируются преимущественно эмпирические представления об общественных нормах, которые устанавливаются, по его мнению, произвольно определенными людьми.

Во-вторых, в современной школе резко ограничена возможность включения подростка в различные виды социальной деятельности за пределами учебной, что сужает и искажает его социальный опыт.

Наконец, в существующей авторитарной системе воспитания пресекается сама возможность самостоятельности подростка, в нем подавляется волевое начало, стремление выразить свою индивидуальность, осуществить наднормативную активность.

Отсюда очевидно, что у современного подростка нет возможности построить жизненную модель мира на основе собственного опыта исследования социальной действительности. Эта действительность формируется в его сознании усеченной, извращенной. Естественно, что он не может и определить свое место в обществе. Вопросы, которые он сам себе поставил: «Кто я», «Чего стою?», «Куда стремлюсь?» остаются без ответа. А чужие ответы справедливо вызывают у него только раздражение. Нормы общества, не пропущенные через ум и сердце, воспринимаются как навязанные извне.

Возникшая аномия (т. е. безнормативность) как психологическое состояние личности есть отражение закономерностей ее развития в системе авторитарного воспитания. Но это лишь общая психологическая характеристика социальной ситуации развития личности, сложившаяся в 70-90 годы XX в. и с особой силой проявившаяся в последующие десятилетия, в условиях общественной трансформации и перехода к капиталистическим формам жизни. Она должна быть конкретизирована применительно к внутренним возможностям самого индивида, способствующим или препятствующим его превращению в личность. Внутренние возможности или, говоря словами Рубинштейна, внутренние условия – это результат тех случайных обстоятельств развития, которые существуют для индивида в любом обществе и которые, в свою очередь, могут быть описаны как закономерности в другой системе.

Общество, хотя и имеет ту систему воспитания, которая отражает его экономические и социальные структуры, все же всегда шире любой системы воспитания, так же как жизнедеятельность ребенка шире любых видов деятельности, в которые он включен.

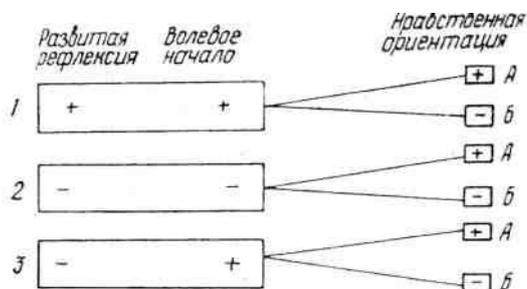
В условиях современной системы авторитарного воспитания возможности личностного развития, по нашему мнению, определяются, главным образом, тремя факторами: наличием в индивиде способности к рефлексии, как общей способности к анализу любой сущности объективного или субъективного порядка; наличием нравственной потенции, не позволяющей ему ни себя, ни других превращать в средство достижения чужих целей; наличием волевого начала – способности к реализации собственных целей.

Опираясь на эти три критерия, можно выделить различные модели развития личности в современных условиях воспитания.

Наиболее характерные из них представлены на рисунке. В группах 1, 3 у индивидов имеются внутренние психологические предпосылки возможности выбора индивидуального поведения. При всей кажущейся противоположности между психологической структурой индивидов 1 и 3 группы, в определенных условиях возможно смыкание между собой их представителей.

В группе 1-А формируется личность, которая противостоит авторитарной системе воспитания. Она осуществляет коллективистическое самоопределение – на основе присвоенных в результате индивидуальной социально-поисковой деятельности общественных норм и ценностей.

В группе 3-А отсутствие развитой рефлексии делает путь индивида к личности неизмеримо более трудным, но в принципе возможным. Индивид здесь спасается фактическим уходом из системы авторитарного воспитания. Необходимый жизненный опыт он получает в неформальных диалогических формах человеческого общения – театрах-студиях, технических кружках, спортивных секциях и т. п. Из таких школьных «двоечников» часто вырастают настоящие личности и специалисты, компенсирующие впоследствии недостатки школьного образования.



Модели развития личности

Смыкание моделей 1-Б и 3-Б осуществляется на безнравственной основе. В первом случае формируется эгоист, обладающий интеллектуальными способностями; он не столько приспосабливается к существующей авторитарной системе, сколько использует ее для достижения собственных целей.

Во втором случае возникают психологические предпосылки антисоциальных форм поведения, которые питают преступную среду. Карьеристские устремления первых, реализующих потребность в личной власти, и антисоциальная направленность вторых в определенных условиях могут порождать такие формы групповых объединений, которые мы теперь называем коррупцией – сращением преступного мира с некоторыми людьми, обладающими определенным общественным положением.

Опасность таких моделей развития личности для нашего общества очевидна.

Однако в психологическом плане наиболее сложной является модель, когда в структуре психики индивида отсутствует и рефлексия, и волевые компоненты. Индивид здесь оказывается не в состоянии осуществить акт выбора в поведении. Главной его характеристикой становится конформизм, ситуативное приспособление, адаптация к условиям, которые для индивида каждый раз выступают как случайные.

В варианте 2-Б имеет место отказ и от личности, и от индивидуальности. Его представители фактически лишены своего «Я» – они реализовывают лишь чужие потребности, мотивы и цели. Если придерживаться грубой аналогии, можно сказать, что это психологическая модель, лежащая в основе бюрократического поведения. Содержанием жизнедеятельности становится сама адаптивная форма поведения, бездумное социальное функционирование.

В варианте 2-А индивид остро переживает состояние аномии: социальные нормы воспринимаются как внешняя сила, которой невозможно противостоять. Этот вариант развития чреват тяжелой патологией с различным драматическим исходом.

Разумеется, эти модели – лишь концептуальные схемы. В реальной действительности имеются многочисленные переходные формы, которые также могут быть описаны.

Представляется, однако, что названные модели достаточно отчетливо отражают социальную ситуацию развития личности, которая сложилась за последние десятилетия в системе образования.

Они являются своеобразными психологическими клеточками, характеризующими структуру и потенциал функционирования и развития личности в социальной системе. Социологическими и психологическими исследованиями может быть прослежен генезис их проявления и трансформации в различных социальных группах и в обществе в целом.

В 30-х годах выдающимся психологом Л.С. Выготским была выдвинута идея о возможности построения системы обучения, которая не просто опиралась бы на случайные интеллектуальные и личностные способности ребенка, а формировала бы их. Формула Л.С. Выготского: «Обучение должно вести за собой развитие».

Научные исследования по претворению этой идеи в жизнь осуществлялись в 60-90 гг. XX века в Институте общей и педагогической психологии АН СССР (Москва), в Харьковском государственном университете и Харьковском педагогическом институте под руководством известных ученых-психологов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Результаты исследования широко известны и описаны во многих трудах. Мы остановимся лишь на тех данных, которые определяют коренные изменения социальной ситуации развития личности ребенка в новых условиях обучения [1], [2].

Во-первых, при изменении содержания и методов начального обучения (введение научных понятий с первого дня пребывания ребенка в школе и специальной

организации совместной творческой деятельности детей) возможно их полноценное усвоение (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, В.В.Репкин и др.).

Во-вторых, было показано, что такое обучение в принципе доступно любому нормальному ребенку. Это объясняется тем, что усвоение знаний происходит на основе *понимания* существенных связей между явлениями, которые ребенок устанавливает сам в специально организованной поисковой деятельности.

Главным мотивом учения здесь становится интерес к познанию, формируются основы научного и рефлексивного мышления, возникают интеллектуальные и личностные способности, которых раньше у ребенка не было.

Основным психологическим новообразованием в начальной школе оказывается умение учиться – способность ставить и решать задачи по саморазвитию. Причем обучение является истинно *развивающим практически для всех детей*, хотя исходный уровень их интеллекта, естественно, различен. Трудности, которые испытывают дети с низким уровнем интеллектуальных способностей и личностными проблемами, постепенно преодолеваются в индивидуальной и групповой работе.

В-третьих, исследования показали, что в таких условиях возникает социальная среда, где ребенок утверждает себя как нравственная личность, индивидуальность. Причем самоутверждение осуществляется в основной деятельности – учебной, а не за ее пределами.

Реализация метода РО в начальной школе меняет весь ход развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте, когда у школьника появляются психологические средства решения задач жизненного самоопределения [3], [4].

Важнейшим выводом является практически полное исключение патологических моделей развития личности, описанных выше – как в экспериментальных классах, так и при обучении в обычной школе.

Экономические и социальные последствия появления такой системы обучения очевидны. Сложность ее реализации в массовой школе связаны, прежде всего, с подготовкой педагогов нового типа, но главное – в заинтересованности тех, от кого зависит построение системы образования, не на словах, а на деле, в появлении полноценных, самостоятельных и свободных личностей, начиная со школьной скамьи.

Литература:

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.1996, Харьков, 2006.
2. Дусавицкий А.К. Об идеальной форме развития личности в системе развивающего образования // Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002, – С.94-113.
3. Лець Ю.А. Особливості розвитку особистості у ранньому юнацькому віці в умовах формування суб'єкта учбової діяльності у системі розвивального навчання // Наукові записки Інституту психології ім. Г.К.Костюка АПН України, Київ, 2007.
4. Чепига Л.П. Особенности Я-концепции подростков в зависимости от способа организации учебной деятельности в начальной школе // Харьков, 2001.