

ЧТО ТАКОЕ РАЗВИТИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГА

(некоторые проблемы построения учебного курса по психологии развития человека для студентов-психологов)

Для ссылки: А. А. Алексеев **Что такое развитие с точки зрения психолога** (некоторые проблемы построения учебного курса по психологии развития человека для студентов-психологов) // Психическое развитие человека и социальные влияния. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С.107-140.

1. Проблема. Научная психология находится в глубоком теоретическом и методологическом кризисе. Причину и сущность этого кризиса в свое время четко сформулировал Зигмунд Кох: «Науки добивались своей независимости и, в конечном счете, статуса института, накапливая объем знаний, позволяющий им стать признанной наукой. Но на момент своего признания психология была уникальной в том смысле, что ее институционализация предшествовала оформлению ее содержания, а ее методы предшествовали формированию ее проблематики» (Koch, S., 1959, p. 783, курсив автора). Согласно Коху, психология с самого начала не имела и, несмотря на безусловный прогресс, на момент вынесения оценки, не имеет четко определенного предмета и своего собственного, специфического, метода изучения этого предмета.

В советский период считалось, что оценка специфики и кризисного состояния психологии как науки, которую дал профессор психологии и философии из Бостонского университета З. Кох, относится исключительно к буржуазной психологии. Советская психология опиралась на твердый, нерушимый фундамент единственно верной марксистско-ленинской методологии. Однако спустя 50 лет авторский коллектив психологов на основе науковедческого анализа 1050 докторских диссертаций по психологии, защищенных в период с 1935 по 2007 год, по существу подтвердил оценку З. Коха в отношении советской и российской психологии: «Отечественная психология... находится в скрытом, затяжном и достаточно глубоком методологическом кризисе... За последние 50 лет практически нет развития в понимании объекта и предмета психологии. Решение этой центральной методологической проблемы давно устарело. Психология не может быть наукой о психике и социально-психологических явлениях т. к. непосредственно они в принципе непознаваемы... Психика и социально-психологические явления продолжают исследоваться фрагментарно. Практически нет продвижения к целостному пониманию человека» (Анцупов А. Я., Кандыбович С. Л., Крук В. М., Тимченко Г. Н., Харитонов А. Н., 2007, с. 92–93, курсив авторов).

Неблагоприятные последствия такого состояния психологии как науки для одной из ее самых важных ветвей – психологии развития человека – очевидны. Как отмечает Э. Бурман, анализируя современные исследования в этой области, кризисное состояние психологии развития проявляется, например, в том, что выбор предмета и объектов исследования диктуется доминирующими в тот или иной момент измерительными инструментами; нормативные предписания, предоставляемые психологией развития, превращаются в естественные предписания; матери во многих отношениях вытесняют детей в качестве главного фокуса исследования; методологический индивидуализм препятствует теоретическому осмыслению контекста развития (Э. Бурман, 2006, сс. 12–13). Однако еще более явно теоретико-методологический кризис научной психологии проявляется в отборе и организации содержания как отечественных, так и зарубежных учебников по психологии развития, непосредственно влияя на качество подготовки будущих специалистов, перед

которыми неизбежно встанет задача преодоления этого кризиса, если, конечно, психология не превратится в околонучную практику и по-прежнему будет претендовать на статус полноценной, самостоятельной науки. Негативное влияние кризиса в психологии на структуру и содержание учебников по психологии развития легче всего обнаружить при сопоставлении их текстов с ответами на два важнейших вопроса: что именно в развитии человека интересует психологов и как они представляют себе это развитие.

2. Что именно интересует психологов в развитии человека? Трудности определения предметной области психологии развития человека. Что изучает психология развития? Вообще говоря, четкий ответ на этот вопрос должен быть дан на первых страницах учебников, содержание которых должно выстраиваться строго в соответствии с определением предмета. Рассмотрим несколько примеров.

В классическом отечественном учебнике Д. Б. Эльконина по детской психологии, которая по праву считается первой и важнейшей составной частью возрастной психологии (и психологии развития человека), утверждается, что «детская психология есть наука о закономерностях психического развития ребенка, об особенностях его психики на различных стадиях развития» (Эльконин Д. Б., 1960, с. 5, выделено автором.).

Близкие формулировки можно встретить и в более современной учебной литературе, например, в учебнике «Психология развития», написанном коллективом авторов под редакцией Т. Д. Марцинковской: «Психология развития изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики» (Психология развития, 2001, с. 5, курсив мой – А. А.)

К этим и им подобным определениям вряд ли можно предъявить какие-либо претензии, поскольку они не обязаны отвечать на общетеоретический вопрос о том, что такое психика или что такое психическое развитие. Предполагается, что это уже должно быть нам известно из учебников по общей психологии (или психологии человека) и, что еще важнее, понятно. Но так ли это?

Воспользуемся практически общепринятым в отечественной психологии определением психики, приведенном в «Большом психологическом словаре» под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко: «Психика (от греч. *psychikós* — душевный) – форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию» (с. 420).

Это определение психики, являясь продуктом развития революционных для своего времени идей И. М. Сеченова и И. П. Павлова в рамках марксистско-ленинской философии (в частности, теории отражения), носит слишком общий характер, чтобы эффективно работать на конкретно-научном уровне. Вряд ли кто будет спорить, что рисование или письмо являются формой активного отображения субъектом объективной реальности и, в частности, выполняют в жизни субъекта регулирующую функцию (наряду с другими, возможно более важными функциями). Однако, мало кто согласится поставить знак равенства между рисованием или письмом и психикой. Всем известная пара экстраверсия–интроверсия (понимается ли она как свойство темперамента, черта личности или психическая установка по Юнгу), безусловно, относится к области психического, служит регулятором поведения, но назвать ее формой активного отражения объективной реальности вряд ли возможно. Впрочем, играя словами без строго определенных значений, можно создавать бесконечные противоречия и можно без особого труда их разрешать, чем,

собственно говоря, и занимаются многие теоретики от психологии. В этом контексте для нас важнее следствия для отбора и организации материала учебников по психологии развития, вытекающие из неопределенности понятия «психика».

Прежде всего, психологи расходятся в том, что включать в состав собирательного слова «психика», а также в понимании включенных в него элементов. Это обнаруживается уже на самом элементарном уровне – уровне психических процессов. Одни авторы признают наличие ощущений (и, следовательно, описывают в своих учебниках их развитие), другие признают только восприятие и описывают его развитие, не упоминая об ощущениях. Кто-то посвящает целую главу развитию воображения, тогда как другие не говорят о нем ни слова. Расхождения становятся еще больше, когда дело касается таких психологических категорий, как интеллект, общие и специальные способности, мотивация, темперамент, личность. Например, Джордж Келли (2000) предлагал вообще отказаться от многих психологических терминов (таких, как мотивация, научение и т. д.) и рассматривать индивидуальное развитие человека как формирование системы личных (и личностных) конструктов. Кроме того, при рассмотрении возрастного развития многим становится тесно в рамках категории «психика». Так, Д. Б. Эльконин, в своем учебнике «Детская психология», определив последнюю как науку о закономерностях психического развития ребенка, об особенностях его психики на различных стадиях развития, подробно рассматривает развитие ролевой игры как ведущего типа деятельности детей дошкольного возраста. Но даже в рамках московской школы, развивающей теорию деятельности, вряд ли допустимо ставить знак равенства между «психикой» и «деятельностью», в частности игрой, которая, как и любая человеческая деятельность, включает психический компонент, но к нему не сводится. А в упоминавшемся выше учебнике «Психология развития» под ред. Т. Д. Марцинковской, где психология развития определяется как наука о закономерностях формирования психики, непропорционально большой объем отведен закономерностям развития структуры и функций центральной нервной системы (т.е., большая часть содержания относится к возрастной физиологии или, если хотите, психофизиологии развития). Очевидно, что отбор содержания рассмотренных учебников определяется личными научными интересами и ориентациями авторов. Разумеется, это продиктовано пониманием сложности проблемы и практическими соображениями, но тем не менее, когда речь идет об учебнике, определение предмета должно соответствовать содержанию. Возможно, не мешало бы «раскрыть карты» и попытаться объяснить сложность отбора содержания учебника на данном этапе развития науки.

В современных зарубежных (по крайней мере, англоязычных) учебниках по психологии развития, которые сейчас переводятся и издаются у нас в большом количестве, проблема определения предметной области психологии развития также далека от разрешения. Например, во втором издании одного из лучших, на мой взгляд, американских учебников по детской психологии, написанном Мейвис Хетерингтон и Россом Парком в 1975 году (сейчас вышло уже 6-е, значительно переработанное издание), говорится, что «в связи с бурным развитием этой области психологии трудно дать исчерпывающее определение детской психологии. Поэтому вместо него мы решили привести ряд примеров из широкого спектра исследований, относящихся к области под названием “детская психология”» (Hetherington, M. E. & Parke, R. D., 1979, p. 1).

Определяя в середине 70-х годов предметную область детской психологии через примеры исследований, эти авторы пошли по прагматическому пути, как говорится, «не от хорошей жизни». Действительно, согласно Encyclopaedia Britannica систематическому исследованию детей менее 200 лет, и 90% исследований в этой области приходится на период с середины 40-х годов XX столетия до настоящего времени. Во времена бурного роста научных знаний, когда лавинообразно нарастает количество публикаций

эмпирических исследований, опровергаются одни теории и появляются другие, а ученые ведут между собой жаркие споры, нужно с чего-то начать, чтобы просто сдвинуться с мертвой точки.

Спустя 30 лет, в 5-м и 6-м изданиях этого учебника (написанного с участием Вирджинии Отис Лок) дается следующее определение предметной области детской психологии как составной части психологии развития: «Детская психология пытается, во-первых, установить и описать изменения в когнитивных, эмоциональных, двигательных и социальных способностях и видах поведения ребенка в период, начинающийся с момента зачатия и заканчивающийся достижением взрослости; во-вторых, она пытается раскрыть процессы, лежащие в основе этих изменений, и объяснить, как и почему они происходят. Кроме того, специалистов в области развития ребенка интересуют специфические стратегии, которые дети используют для того, чтобы помочь себе в приобретении новых навыков и видов поведения» (Hetherington, M. E. Parke, R. D., & Locke, V. O. (1999), p. 4)

Это развернутое определение выглядит, на первый взгляд, достаточно полным и содержательным, однако при ближайшем рассмотрении эта иллюзия исчезает. Дело в том, что английское слово *abilities* (способности) многозначно и используется не только для обозначения способностей в узком смысле слова, но (причем даже чаще) для обозначений умений что-либо делать (т. е. действий). Слово *strategies* (стратегии) также употребляется для обозначения алгоритмической последовательности (внутренних и внешних) действий. В результате мы имеем по существу бихевиористское определение предметной области детской психологии, через перечисление открытых, явных, внешних и скрытых, неявных, внутренних действий (или, если хотите, видов поведения), дополненное указанием на важность изучения процессов, лежащих в основе изменения поведения. А тот организм (называйте его как хотите: индивид, личность, индивидуальность, субъект или как-то еще), которому это поведение принадлежит, оказывается вне поля зрения. Вместо развития ребенка предлагается изучать развитие слабо определенной совокупности внешних и внутренних видов поведения.

В переведенном на русский язык учебнике «Принципы психологии развития» (правильнее было бы перевести название “Principles of Developmental Psychology” как «Основы психологии развития») его авторы – английские психологи Джордж Баттерворт и Маргарет Харрис – определяют предметную область по крайней мере яснее, короче и элегантнее: «Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей» (с. 21, курсив мой – А. А.). К тому же, они делают важное, на мой взгляд, добавление: «Различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека, являются центральными феноменами данной области науки» (курсив мой, с. 16). Впрочем, даже с этим добавлением, данное определение допускает различное прочтение.

Почему, например, во всех учебниках по возрастной психологии или психологии развития подробно рассматриваются физическое и двигательное (моторное) развитие, если предметом этой ветви психологии традиционно считаются формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека? Если физическое и двигательное развитие рассматриваются только как факторы или условия психического развития, то почему другие факторы и условия (социальные, экономические, исторические, культурные) не рассматриваются с такой степенью подробности? Очевидно, что и физическое, и двигательное развитие, вопреки элементарной логике, включаются в предметную область возрастной психологии как линии развития, равнозначные линиям психического развития. Однако, даже если ограничить их значение ролью факторов/условий психического развития, мы оказываемся перед неразрешенной со времен

Декарта и названной в честь него проблемой – проблемой картезианского дуализма, суть которой сводится к невозможности научно объяснить, каким образом физическое (материальное) может взаимодействовать с психическим (идеальным). Впрочем, есть и более общая проблема, от решения которой зависит, в частности, и то, сможем ли мы когда-нибудь преодолеть (или хотя бы обойти) пресловутый картезианский дуализм и выйти из смертельно опасного для научной психологии теоретического кризиса.

Если вернуться к определению Дж Баттерворта и М. Харрис, то в нем подчеркиваются два важных объекта постоянного интереса психологов – поведение (или, если хотите, деятельность) и опыт (как непосредственно данное субъекту), изменяющиеся на протяжении всей жизни. Однако при такой постановке вопроса обходиться главная проблема, а именно, как из многообразия поведения и опыта собрать целостного человека. Не решив эту проблему хотя бы паллиативно, мы будем изучать развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоций, социальных навыков и других, в большей или меньшей степени связанных между собой видов поведения и опыта, приписываемых бесполому, более того, бесплотному, абстрактному человеку, лишенному экзистенциальной сущности. Безжизненность этого абстрактного существа лишает нас возможности опираться на сущностные свойства человека (биологические, антропологические, социальные) для понимания интеграла его жизни, в которой для психолога на первый план выступают, разумеется, душевный и духовный аспекты. В итоге, на сегодняшний день мы имеем психологию развития восприятия, психологию развития памяти, психологию развития речи и т. д., но не имеем психологии развития человека, если только не признать в качестве таковой произвольно определяемую совокупность этих «психологий-частей», сумма которых всегда будет меньше целого. Если мы действительно собираемся заниматься психологией развития человека, то нам просто необходимо найти подступы к этой ускользающей целостности, называйте ее как хотите – индивид, личность, индивидуальность, субъект или как-то еще.

Проблема начинает осознаваться отечественными психологами. В одном из современных учебников по психологии развития человека, написанном Е. Е. Сапоговой, дается определение предмета этой науки, позволяющее хоть немного приблизиться к выполнению поставленной задачи – обрисовать развитие человека на протяжении жизни как оно выглядит с точки зрения психолога: «Психология развития в качестве предмета изучает закономерные изменения человека во времени и связанные с этим факты и явления психической жизни» (Сапогова Е. Е., 2005, с. 18, курсив мой – А. А.). К сожалению, это определение не было развито Е. Е. Сапоговой настолько, чтобы повлиять на структуру и содержание ее добротного, но оставшегося в целом традиционным учебника (в том смысле, что рассматриваемому в развитии человеку явно не хватает телесности). В действительности же, перемещение фокуса с изменения поведения и опыта человека с возрастом на изменение человека во времени, отражающееся в его психической жизни (в широком смысле), имеет принципиальное значение. Вследствие такого определения предмета нашей науки понятие тела приобретает в ней не меньшее значение, чем понятие души (психики). В центре внимания оказывается не связь психики с мозгом, диктующая изучение развития его функций, а единство тела и психики. Лучше всех это единство описал Фридрих Ницше в книге «Так говорил Заратустра», в одной из глав с весьма знаменательным названием – «О презирающих тело»:

«Тело – это большой разум, множество с одним сознанием, война и мир, стадо и пастырь.

Орудием твоего тела является также твой маленький разум, брат мой; ты называешь «духом» это маленькое орудие, эту игрушку твоего большого разума.

Я говоришь ты и гордишься этим словом. Но больше его – во что не хочешь ты верить – тело твое с его большим разумом: оно не говорит Я, но делает Я.

Что чувствует чувство и что познает ум – никогда не имеет в себе своей цели. Но чувство и ум хотели бы убедить тебя, что они цель всех вещей: так тщеславны они.

Орудием и игрушкой являются чувство и ум: за ними лежит еще Само. Само ищет также глазами чувств, оно прислушивается также ушами духа.

Само всегда прислушивается и ищет: оно сравнивает, подчиняет, завоевывает, разрушает. Оно господствует и является даже господином над Я.

За твоими мыслями и чувствами, брат мой, стоит более могущественный повелитель, неведомый мудрец, – он называется Само. В твоём теле он живет; он и есть твое тело.

Больше разума в твоём теле, чем в твоей высшей мудрости. (Ницше Ф., 1990, с. 24; пер. Ю. М. Антоновского)

Я позволил себе привести эту длинную цитату из Ницше, потому что из-за неразработанности данной проблемы в психологии и из-за отсутствия общепринятой психологической терминологии (терминов «психосоматика» и «соматопсихика» здесь явно недостаточно) крайне трудно описать это единство тела и души в традиционной научной манере. В сущности, она направлена против картезианского дуализма, который давно превратился из предмета философских споров в шаблон обыденного мышления, с трудом поддающийся разрушению. Именно он заставляет нас говорить: «Эти спортсмены хорошо подготовлены физически и психологически», «С твоим телом все в порядке – все дело в твоей психике» и т. д. Ницше направил обличительную речь Заратустры именно против таких утверждений, однако за прошедшие с момента выхода его книги сто с лишним лет мало что изменилось не только в обыденном сознании, но и в научном мышлении. Как признает Д. Деннет: «Даже те из нас, кто сражался против этого картезианского воззрения, испытывали сильную склонность видеть в психике (т. е. в мозге) хозяина тела, кормчего корабля. Поддаваясь этому стандартному образу мыслей, мы забываем о важной альтернативе – считать мозг (и, соответственно, психику) лишь одним органом среди многих других, относительно недавно (имеется в виду эволюционное время – А. А.) узурпировавшим управление, органом, функции которого можно правильно понять только если рассматриваешь его не как хозяина, а как еще одного беспокойного слугу, работающего в интересах тела, предоставляющего ему приют и пропитание и придающего смысл его действиям» (Деннет Д. С., 2004, сс. 83–84).

К настоящему времени понятие тела приобрело в философии не меньшее значение, чем понятие духа. В современную философию тему тела ввел французский философ, драматург и критик Габриэль Марсель, которого считают основоположником католического экзистенциализма. Марсель трактовал человека как единство духа и тела, или «воплощенное бытие». Он определял «собственно» тело как экзистенциальную опору всего сущего, как меру неразрывной связи человека с миром (Марсель Г., 2004). Другой французский философ, Морис Мерло-Понти, известный психологам прежде всего по книгам «Структура поведения» и «Феноменология восприятия», создал новую оригинальную феноменологию, которая исходит из феноменологически понятого живого тела как целостного «я», субъекта восприятия, мышления, речи, общения и свободы. Тело использует свои собственные части для символического выражения мира, именно благодаря телу человек вторгается в мир, понимает его и дает ему значения. «Видит не глаз и не душа, а тело как открытая целостность» – писал Мерло-Понти, готовясь читать один

из своих последних курсов по философии» (Мерло-Понти М., 1999, с. 587). В марксистской философии, которая служила единственно признанной методологической основой советской психологии и продолжает выполнять эту функцию в современной российской психологии, телесная организация также рассматривалась как исходный пункт в понимании социальной сущности человека. «Первая предпосылка всякой человеческой истории – это, конечно, существование живых человеческих индивидов. Поэтому первый конкретный факт, который подлежит констатированию, – телесная организация этих индивидов и обусловленное ею отношение их к остальной природе» (курсив мой – А. А. Маркс К., Энгельс Ф., Т. 3, с. 19).

Что касается психологии, как отечественной, так и зарубежной, то создается впечатление, что психологи стыдятся тела, хотя всеми правдами и неправдами протаскивают его полностью или по частям (как, например, в конституциональных теориях или психоанализе) в свои теории, в том числе в теории развития. Как известно, «чистая» детская и возрастная психология скоро перестала удовлетворять ряд исследователей (Стэнли Холл в США, П. П. Блонский в СССР), – в результате была создана синтетическая дисциплина – педология, в которой вопросам тела отводилось важное место. К сожалению, педология как научная дисциплина оказалась слишком сложной для того, чтобы быть усвоенной на должном уровне рядовым специалистом, от которого требовалось совместить в одном лице психолога, антрополога, биолога (с медицинской подготовкой), педагога и социолога по меньшей мере. Крах педологии не остановил стремления ученых к системному изучению развития, но вместо создания синтетических дисциплин они пошли по более реалистичному пути создания синтетических областей исследования: human development (с акцентом на социальные науки) и developmental science (с акцентом скорее на нейронауки, чем на биологию). С другой стороны, нельзя не отметить прогресс комплексных дисциплин, таких как активно развиваемая в США психонейроэндокриноиммунология (psychoneuroendocrinology), которая только начинает обращаться к вопросам развития человека. В общем и целом, не приходится сомневаться, что категория тело прорывается в сферу науки о развитии души, преобразуя саму эту науку.

В настоящее время можно попытаться переопределить предмет психологии развития человека лишь в самой общей форме. Если мы введем в психологию категорию тела и будем придавать ей по крайней мере не меньшее значение, чем понятию души (психики), то основной – в традиционном подходе – постулат о связи психики с мозгом, предписывающий изучение его функций, должен быть заменен (не отменен!) основным постулатом о единстве тела и психики, предписывающим изучение психофизической организации человека. Подчеркну, что это сущностное (определяемое происхождением) единство несоизмеримо теснее единства, предполагаемого традиционно рассматриваемыми психосоматическими отношениями. Тогда центральными феноменами для психологии развития должны стать различные формы психофизической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека. Разумеется, как и любую науку, психологию развития человека должны интересовать прежде всего закономерности изменения таких форм психофизической организации в течение жизни. Установление и формулирование таких закономерностей невозможно без изучения комплекса факторов – индивидуальных/личностных, межличностных и надличностных, – вызывающих и опосредующих изменение форм психофизической организации с возрастом.

Возможно, замена одного единственного слова в определении предмета психологии развития человека покажется малозначительной, однако эта замена имеет принципиальное значение. Это определение, при условии понимания его новизны, должно выполнить ряд важных функций. Играя роль теоретической перспективы, оно позволит по-новому посмотреть на хорошо известные факты и, возможно, увидеть в них то, что раньше было

скрыто. Взятые в качестве концептуальной основы, они могут помочь найти объяснение некоторым ранее труднообъяснимым феноменам. Наконец, как информационный аттрактор, оно будет притягивать к себе информацию из самых разных (возможно, далеких от психологии) областей знания, способствуя возникновению ассоциаций, аналогий, метафор и интуиций, а значит – стимулировать дивергентное, творческое мышление. В качестве иллюстрации следствий, вытекающих из переопределения предмета нашей науки рассмотрим проблему определения нижней и верхней границы предметной области психологии развития человека.

Действительно ли все вещи одушевлены, как считал Джордано Бруно в XVI веке? Или же, исключая людей, все животные являются механическими роботами, не обладающими психикой, как считал Рене Декарт в XVII веке? Д. Деннет считает в настоящее время невозможным однозначно ответить на эти вопросы по причине отсутствия научно обоснованных критериев разграничения психического и непсихического: «Мы можем ошибаться. Мы могли бы наделять психикой тех, кто ее лишен, или мы могли бы не заметить ее обладателей среди нас... Дискуссии по поводу абортов связаны с такого рода затруднением; одни считают очевидным, что десятидневный зародыш обладает психикой, другие считают очевидным обратное. Если правы вторые, тогда открыт путь для утверждений, что зародыш имеет не больше интересов, чем, скажем, гангренозная нога или нарывающий зуб – его можно удалить ради спасения жизни (или просто ради удобства) того носителя психики, частью которого он является. Если же он уже обладает психикой, тогда какое бы решение мы не приняли, нам, очевидно, необходимо учитывать и его интересы, наряду с интересами того, кто дает ему временное пристанище. Реальное затруднение лежит между этими крайними позициями: если зародыша не трогать, у него скоро разовьется психика; так когда же нам начинать учитывать его ожидаемые интересы?» (Деннет Д. С, 2004, сс. 13–14)

Последний вопрос имеет к нашему разговору самое прямое отношение. Какие переживания испытывает, если вообще испытывает, плод в чреве матери? Какие переживания испытывает младенец во время родов? Чувствует ли он, к примеру, боль, так же как мы ее чувствуем? Присущ ли поведению младенца намеренность или оно представляет собой набор автоматических реакций? Когда ребенок начинает сознавать происходящее и самого себя? Ответы на эти и другие подобные им вопросы в значительной степени определяют установление нижней возрастной границы предметной области психологии развития и значимость ее подобластей. Чтобы ответить на них, необходимо располагать существенными и, что немаловажно, эмпирически идентифицируемыми признаками психического. Приведенные выше (и другие подобные им) определения психики таких признаков не содержат, и потому психологи, поставленные перед необходимостью отвечать на подобные вопросы, вынуждены прибегать к собственным интуициям как паллиативному средству. Интуиции чрезвычайно полезны не только в жизни, но и в науке, однако им не хватает многих необходимых качеств научного знания: объективности, общезначимости, доказательности и т. д. К тому же, интуиции в значительно большей степени подвержены влиянию культурно-исторического контекста (в частности, идеологии), чем логическое знание. Результат – неопределенность и неустойчивость возрастных границ предметной области психологии развития.

Еще совсем недавно в курсах возрастной психологии новорожденным и младенцам уделялось крайне мало внимания, а о пренатальной психологии речь не шла вообще. Разумеется, тому были разные причины, но среди них не последнюю роль играло распространенное интуитивное убеждение психологов в крайне примитивной психической жизни младенцев (и ее полном отсутствии у плода). Такое убеждение, во многом основанное на недооценке роли тела, препятствовало широким эмпирическим

исследованиям психологии младенцев (ибо что там исследовать-то?). И только в 70-х годах произошел решительный перелом в отношении к возможностям младенцев, вызвавший бурный рост исследований в этой области, продолжающийся до сих пор. Современные руководства по развитию младенцев состоят уже из нескольких объемных томов и в них существенное место отводится психологии младенческого возраста. Впрочем, пре- и перинатальная психология до сих пор представляются большинству еще довольно экзотическими (связанными, прежде всего, с идеями Станислава Грофа) дисциплинами, хотя и здесь отмечается некоторый прогресс.

Тем не менее, обращение к категории тела позволяет хотя бы в некоторой степени объективно обосновать интерес научной психологии к внутриутробному развитию. Согласно Деннету, в силу того, что наши системы управления, в отличие, скажем, от систем управления на кораблях, не столь обособлены от «объекта» управления, наши тела сами (отдельно от содержащихся в них нервных систем) несут в себе немалую долю той мудрости, которой «мы» пользуемся в ходе ежедневного принятия решений. Эволюция встраивает информацию во все части каждого организма. Самый яркий пример – кожа хамелеона, которая несет в себе информацию о текущем окружении животного. Висцеральные и гормональные системы животных (и человека как биологического вида) включают в себя большое количество информации о мире, в котором жили их предки. Выступая чем-то вроде резонатора, отзывчивого слушателя или критика, как это формулирует Деннет, старые системы тела могут направлять центральную нервную систему, заставляя ее – иногда мягко, иногда резко – совершать мудрые действия. Когда идет все хорошо, тогда царит гармония, и мудрость из различных телесных источников используется на благо всего организма, но всем прекрасно известны конфликтные ситуации, которые могут вызвать взрыв удивления: «У моего тела есть свое собственное мнение!» (Деннет Д. С., 2004). Эта древняя «телесная психика» (например, нейрогуморальные автоматизмы) функционирует уже на стадии плода, что является некоторым основанием для определения нижней границы предметной области психологии развития человека гестационным возрастом 8 недель.

Не меньшие трудности обнаруживаются при теоретически обоснованном определении верхней возрастной границы предметной области психологии развития человека. Психологи не испытывали особых теоретических проблем, когда традиционно рассматривали развитие в границах от рождения ребенка до достижения им взрослости. Однако, декларировав важность изучения развития на протяжении всей жизни индивида (первоначально с весьма разумной целью прояснения смысла ранних этапов развития), они пришли к описанию процессов старения под рубрикой развития в среднем и пожилом возрасте. Выход из этой абсурдной ситуации можно отыскать только путем серьезной теоретической работы по определению содержания предметной области психологии развития. В рамках статьи отметим лишь следующее.

Старость – это этап жизни (или, как еще говорят, жизненного цикла), а не стадия развития. Старение составляет один из контекстов развития во второй половине жизни, когда на первый план выходят духовные задачи в связи с приближением человека к конечной точке жизненного пути. Это происходит независимо от религиозности человека, с которой почему-то упорно связывают духовность (особенно в отечественной философии и психологии). Парадоксально, но в подавляющем большинстве современных учебников по психологии развития о духовности не сказано ни слова. И это должно бы вызывать у читателей по меньшей мере настороженность. В этой связи позволю себе процитировать заключительные слова А. Н. Леонтьева из последней лекции по курсу общей психологии, читавшемуся в 1970-х годах на факультете психологии МГУ: «... и я очень рад, что мне удалось всунуть в последнюю минуту моей речи слово “совесть”. Потому что если вы

дадите мне учение о личности без этого слова, я, наверное, скажу, что это учение о чем-нибудь, только не о личности. В лучшем случае о личности, потерявшей совесть» (А. Н. Леонтьев, 2001, с. 505). Что-то подобное должны испытывать и мы, знакомясь с содержанием типичных учебников по психологии развития и не обнаруживая в них анализа пути духовного развития.

В период зарождения психологии как науки, когда она еще была наукой о «душе» и когда развитие ребенка описывалось под рубрикой «душевная жизнь детей», о детской духовности говорили многие психологи и философы, хотя и в то время это был спорный вопрос. Известный русский философ В. В. Зеньковский, полемизируя с зарубежными учеными, писал в вышедшей в 1924 году в Лейпциге «Психологии детства»: «Дитя всюду вносит смысл, всюду его ищет, и это есть ясный признак того, что дитя живет вовсе не сенсуальными интересами, как это нашел Найу (а за ним повторяют и другие авторы) – но что оно живет настоящей духовной жизнью, ибо в чем же ярче может сказаться духовная жизнь, как не в искании смысла, в связывании раздельного, в познании единства в различном? Мы, взрослые, с гораздо меньшим пафосом относимся к своим духовным задачам, чем дети которые с таким одушевлением и подъемом хотят во всем найти какой-либо смысл. И может быть, дитя больше живет духовной жизнью, чем мы, взрослые, со всем нашим богатством знаний, навыков, всего того, что заполняет эмпирическую сторону души и создает иллюзию ее единственной силы в нас» (Зеньковский В. В., 1995, сс. 291–292).

В наше время серьезный интерес к развитию духовности имеет место в тех теоретических направлениях психологической науки, которые обычно не представлены в учебниках по психологии развития. Я имею в виду гуманистическую и, особенно, трансперсональную психологию. Один из ведущих теоретиков трансперсональной психологии, Кен Уилбер, отмечает крайнюю трудность вопроса о том, существует ли детская духовность. По его мнению, этот вопрос в значительной степени зависит от того, как мы определяем «духовность». Уилбер насчитывает по меньшей мере пять разных определений, два из которых (1 и 2), судя по всему, не предполагают наличия духовности у детей, а остальные три (3, 4 и 5) – допускают, в той или иной мере, ее проявления в детском возрасте:

1. Духовность связана с высшими уровнями любых линий развития.
2. Духовность – это общая совокупность высших уровней всех линий развития.
3. Духовность сама представляет собой отдельную линию развития.
4. Духовность – это определенное отношение (такое, как открытость или любовь), которое вы можете иметь на любом этапе развития.
5. Духовность, в основном, связана с пиковыми переживаниями, а не с этапами развития (Уилбер К., 2004, с. 173)

Вопрос о том, развивается ли духовность поэтапно (с возрастом), не менее сложен и также зависит от того, что понимается под этим сложным образованием. Уилбер отмечает, что два из выше приведенных определений (1 и 3), судя по всему, предполагают наличие этапов в развитии духовности, а остальные три (2, 4 и 5) – нет.

Категория тела и здесь оказывается полезной для теоретического обоснования законности включения духовного развития в предметную область психологии развития человека. Духовность человека внутренне связана с его телесностью – через шестую заповедь «не

убий». Жизнь человека – высшая ценность, но жизнь невозможна без тела. Здесь не место углубляться в анализ проблемы духовности, однако логично предположить, что осознание ценности жизни Значимых Других, ценности жизни любого человека, ценности собственной жизни, наконец, дает начало тонким нитям духовно-нравственного развития, тянущимся из раннего детства и вплетающимся в сложнейшую ткань осмысления жизни и смерти в более зрелые периоды жизни. Поэтому есть все основания для изучения духовного развития не только в философии, но и в такой конкретно-научной дисциплине, как психологии развития человека.

Обратимся теперь к нашему второму вопросу, а именно, как психологи представляют себе развитие человека.

3. Что такое развитие с точки зрения психолога? Трудности определения понятия. Традиционно считается, что идея развития вошла в психологию под влиянием эволюционной теории Ч. Дарвина и легла в основу формирования детской, а затем — возрастной психологии. Отчасти это действительно так, но нельзя забывать и о том, что психология зародилась и долгое время пребывала в лоне философии, в которой теме развития (в том или ином понимании) всегда уделялось самое пристальное внимание. И это философское наследие не могло не сказаться на теориях индивидуального развития человека, созданных в психологии после обретения ею статуса отдельной науки. Детская и возрастная психология, а тем более психология развития человека, вынуждены обращаться к философским концепциям развития просто в силу того, что предмет этих отраслей психологии (нечетко определенный, к тому же) значительно шире и сложнее предмета биологии развития. Если даже абстрагироваться от содержательных противоречий между философскими и естественнонаучными взглядами на развитие, которые послужили, пожалуй, главной причиной противоречивости многих психологических теорий, остается еще один возможный ее источник – разный уровень обобщенности философских и биологических концепций развития, которые психология пытается ассимилировать в собственную теорию промежуточного уровня обобщенности. Чтобы проиллюстрировать общее и различное в биологическом и философском понимании развития, обратимся к такому авторитетному источнику, как Большая Советская Энциклопедия (БСЭ), в которой биологические и философские воззрения на развитие освещаются в двух отдельных статьях.

В статье «Развитие организмов» дается определение двух видов биологического развития – индивидуального и исторического. Под интересующим нас индивидуальным развитием, или онтогенезом, понимается «совокупность последовательных морфологических и физиологических изменений, претерпеваемых каждым организмом от момента его зарождения до конца жизни. Развитие рассматривается как процесс тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований. Количественные изменения — рост — представляют собой увеличение массы, размеров тела в целом, его частей или органов. Качественные изменения — дифференцировка — представляют собой преобразования структуры и функций организма, его частей и органов... У животных в процессе индивидуального развития рост тесно связан с качественными изменениями — дифференцировкой. Рост и дифференцировка часто осуществляются асинхронно, но не исключают друг друга... На характер роста влияют как генетические факторы, так и факторы внешней среды».

В статье «Развитие», написанной Э. Г. Юдиным, развитие определяется как «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трёх указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования;

отсутствие закономерности характерно для случайных процессов катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, и потому процесс лишается характерной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры... Существенную характеристику процессов развития составляет время: во-первых, всякое развитие осуществляется в реальном времени, во-вторых, только время выявляет направленность развития... Глубокая философская разработка идеи развития связана с именем Гегеля, диалектика которого есть по существу учение о всеобщем развитии. Опираясь на диалектический метод, Гегель не только показал универсальность принципа развития, но и раскрыл его всеобщий механизм и источник — возникновение, борьбу и преодоление противоположностей».

По утверждению Э. Г. Юдина, «целостную научную концепцию развития построил марксизм: развитие понимается здесь как универсальное свойство материи, как подлинно всеобщий принцип, служащий также (в форме историзма) основой объяснения истории общества и познания. Главные особенности процессов развития выражает содержание основных законов материалистической диалектики — единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания... Такая переориентация существенно обогатила общие представления о развитии... биология, а также история культуры показали, что процесс развития не универсален и не однороден. Если рассматривать крупные линии развития (такую, например, как органическая эволюция), то внутри них достаточно очевидно диалектическое взаимодействие разнонаправленных процессов: общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, которые образуют т. н. тупиковые ходы эволюции или даже направлены в сторону регресса. Более того, в космических масштабах процессы прогрессивного и регрессивного развития, по-видимому, равноправны по своему значению».

Так, или примерно так, выглядит в отечественной традиции философское понимание развития, которое, как и можно было ожидать, в принципе не противоречит современным биологическим воззрениям (более того, отчасти базируется на них), но отличается от последних большей глубиной и широтой. Посмотрим теперь на то, как определяют развитие психологи.

В учебнике «Психология человека от рождения до смерти», написанным авторским коллективом под общей редакцией А. А. Реана, приводится следующее, в общем-то типичное, определение: «Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека» (Психология человека..., 2002, с. 21). Далее следуют два добавления. Во-первых, подчеркивается, что «основными свойствами развития, отличающими его от всех других видов изменений, являются необратимость, направленность, закономерность» (там же, с. 21). Во-вторых, уточняется, что «сам процесс развития не универсален и не однороден», т. е. в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: «общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, которые образуют так называемые тупиковые ходы эволюции или даже направлены в сторону регресса»» (там же, с. 21).

После этого определения в данном учебнике, как и в большинстве других, отмечается, что наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия «созревание» и «рост» (там же, с. 22). Утверждается, что о созревании и росте обычно говорят тогда, когда хотят подчеркнуть генетический (шире – биологический) аспект развития. В подтверждение этого цитируется определение Грейс Крайг: «процесс созревания состоит в

последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции» (там же, с. 22). Рост определяется как процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции, со ссылкой на Д. Б. Эльконина, утверждавшего, что «если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост» (там же, с. 22). Наконец, взаимосвязь между развитием, созреванием и ростом раскрывается следующим образом: созревание и рост – изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений (там же, с. 23).

С одной стороны, налицо сходство между этим психологическим и тем философским пониманием развития, которое представлено в статье Э. Г. Юдина в БСЭ (перепечатанной в «Философском энциклопедическом словаре», на который даются ссылки в анализируемом учебнике). С другой стороны, в рассмотренном психологическом понимании развития отдана дань биологической традиции в форме добавления понятий роста и созревания. И это подтверждает сделанное выше предположение об ассимиляции современной психологией развития биологических и философских представлений о развитии, причем нередко в форме прямой трансляции идей разного уровня общности.

Посмотрим, к чему приводит такая, практически прямая, трансляция предельно обобщенного философского определения с этими биологическими добавками в конкретную науку – психологию развития человека.

Что касается биологических понятий «рост» и «созревание», то в психологии они, пожалуй, и в правду только «присутствуют». В биологии понятие созревания в строгом смысле этого слова используется в физиологии растений и, пожалуй, в возрастной физиологии, в сочетании «половое созревание». Уже для описания развития нервной системы и головного мозга одного понятия «созревание» явно недостаточно, хотя оно повсеместно используется физиологами и психофизиологами, понимающими под морфофункциональной зрелостью готовность нервных структур к полноценному функционированию. Вызвано это, как мне кажется, стремлением подчеркнуть роль биологических факторов (прежде всего, генетической программы) в развитии нервного субстрата и оградить таким образом собственную предметную область от вторжения смежников-психологов. Вообще говоря, интуитивно каждому понятно, что между созревшим яблоком и «созревшим» мозгом есть большая разница, однако на теоретическом уровне понятие созревания не конкретизируется для разных объектов. Действительно, яблоко – это плод, целое, а мозг – часть плода (т. е. часть целого организма), и его созревание подчинено основному плану как часть, поэтому в период до полового созревания организма мозг по отношению к телу занимает разное положение (согласно принципу эпигенеза).

Применительно к психическим структурам и функциям понятие созревания в строгом смысле вообще не применимо. В психологии часто используются такие бытовые выражения, как «умственная зрелость», «социальная зрелость», «гражданская зрелость», «нравственная зрелость», отражающие желаемый уровень развития (язык не поворачивается сказать созревания!) в определенных сферах жизнедеятельности или, иначе говоря, готовность выполнять определенную функцию, роль или деятельность. Эти выражения не могут претендовать на статус терминов, так как нет сколько-нибудь объективных и надежных критериев определения этих видов «зрелости» в границах нормы. Можно ли считать бунтовавшую в 70-х годах молодежь (хиппи), восставшую против буржуазного образа жизни, менее социально зрелой, чем всегда трезвых, аккуратно одетых и причесанных молодых трудолюбивых 80-х и 90-х годов (яппи), ценивших превыше всего профессиональную карьеру и успех? Ответ всегда будет зависеть от субъективных ценностей судей. В психологии содержание и объем понятия «созревание» определяются

произвольно, и потому оно не выполняет никакой существенной теоретической функции. Единственная польза от него – служить предостережением против придания слишком большого значения новообразованиям, чем грешат многие отечественные психологи. Современная психология должна в этом брать пример с современной биологии, отказавшейся от эпигенетических концепций в пользу синтеза идей преформизма и эпигенеза.

Понятие роста в биологии имеет строгое, параметрическое значение и выражается в стандартных единицах длины или массы. Оно действительно описывает количественные изменения в том случае, когда понимается как одномерный параметр. Но даже в биологии при попытке его употребления в непараметрическом смысле, например в смысле укрупнения или увеличения числа одинаковых элементов (например, клеток), оно перестает быть чисто количественным. Так, при рассмотрении роста младенца как укрупнения тела мы не можем не учитывать изменения в телосложении, или конституции, идущие, как отмечал еще П. П. Блонский (1925), в направлении от ультракоротконогости к длинноногости. А это уже качественные изменения. В психологии понятие роста всегда употребляется в нестрогом смысле, просто потому что для измерения психических структур и функций не подходят меры длины и веса. В лучшем случае мы пользуемся «дискретной арифметикой», оценивая, например, рост словаря ребенка. Но и это крайне грубая оценка, так как используемые «единицы» – слова – не тождественны и не аддитивны. В одном случае прибавка новых слов практически ничего не меняет в речевом поведении ребенка, а в другом – переводит его на другой, качественно иной, уровень. И уж совсем глупо звучат по-русски выражения типа «интеллектуальный рост», «личностный рост», «духовный рост», заимствованные из другого языка и активно внедряемые в психологический лексикон так называемыми практическими психологами. Дело здесь не только в явном логическом противоречии с определением роста как количественных изменений. Словарь Даля дает следующее определение глагола «расти» и производного существительного «рост»: «Расти, вырастать, возрастать, увеличиваться питаньем, усвоеньем пищи и приходиться постепенно в возраст. Рост, сост. по глг., усвоенье пищи в свою плоть, в вещество» (Даль В. И., Т. IV, с. 76). Отсюда видно, что подобные выражения – это всего лишь плохие (ибо примитивные) метафоры. Чтобы понятие роста приобрело статус термина в категориальном аппарате психологии развития, недостаточно его простого переноса из биологии. Нужно определить его объем и содержание в границах предметной области психологии развития человека.

Теперь о переносе в психологию философского понимания развития. Мало кто в наше время – очередной период разочарований в поисках универсалий – будет оспаривать утверждение о том, что процесс развития не универсален и не однороден. Но неоднородность индивидуального развития, даже если мы говорим о развитии индивида в целом, вряд ли правомерно характеризовать через единство процессов прогрессивного и регрессивного развития, как это распространилось в последнее время. То, что может быть справедливым для развития Вселенной, органической эволюции или, по крайней мере, общественного развития, – т. е. для макропроцессов, – приводит к явным несообразностям при применении на уровне индивида, который, собственно, и является главным объектом психологии развития. Легко представить себе тупиковый ход развития или регрессивную линию в органической эволюции, но в индивидуальном психическом развитии – это в лучшем случае серьезное умственное или психическое нарушение и, следовательно, предмет дефектологии или психиатрии. Все возрастные изменения, будь то динамика отдельных функций организма или изменение целого организма, описываются в общем схожими «кривыми развития»: подъем до достижения функционального оптимума – сохранение достигнутого оптимума в течение более или менее длительного периода – снижение (исключение составляет U-образное развитие некоторых функций в

младенчестве). О возрастном развитии в строгом смысле слова можно говорить применительно к первой трети кривой, в крайнем случае – применительно к первым двум третям, но не по отношению к последней трети. В противном случае ненужным оказывается понятие старения (инволюции). Характеризовать старение (инволюцию) как развитие, даже с добавлением определения «регрессивное» (к смерти?!), значит лишать эту часть жизни своего подлинного смысла и значения. Разумеется, было бы неразумно отрицать возможность прогрессивных изменений в период взрослости и даже старости, часто выполняющих компенсаторную функцию, однако они связаны с индивидуальным опытом (прежде всего, профессиональным), практикой, тренировкой, упражнением и т. д., следовательно, относятся к области так называемого функционального развития. В любом случае, некорректно приписывать этим прогрессивным изменениям ранг прогрессивных возрастных (следовательно, общих) тенденций, составляющих в единстве с тенденциями естественного старения процесс индивидуального развития.

Иногда в качестве доказательства существования диалектического единства прогресса и регресса в возрастном развитии индивида приводятся факты временного «возвращения» (неудачное слово!) к более ранним стадиям развития (временная регрессия по Фрейду) или более примитивным формам поведения или функционирования (формальная регрессия по Фрейду). Вообще говоря, сам Фрейд считал понятие регрессии (в данном применении тоже неудачное слово!) скорее описательным, чем объяснительным, и потому его недостаточно для понимания того, каким именно образом индивид осуществляет «возврат» к прошлому и в какой форме он это делает. Но даже если механизм регрессии различен в том случае, когда она выполняет роль кратковременной защитной реакции в трудной жизненной ситуации, и в том случае, когда она оказывается стойким невротическим (или психотическим) симптомом, ее некорректно рассматривать как доказательство единства прогрессивных и регрессивных тенденций в нормальном возрастном развитии индивида. Скорее уж явление регрессии иллюстрирует такое существенное свойство развития как направленность изменений, накапливающихся в процессе жизни и образующих единую, внутренне взаимосвязанную линию судьбы. Фрейд постоянно настаивал на том, что прошлое ребенка – индивида, а тем самым и всего человечества, – навсегда остается в нас: «Первичные состояния всегда могут возникнуть вновь. Первичная психика в собственном смысле слова неуничтожима» (цит. по Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б., 1996, с. 419)

А иногда «доказательство» регрессивных тенденций в развитии выводится из несомненного факта неравномерности (точнее, гетерокинетичности) индивидуального развития, которое конечно же не является простым, неуклонным продвижением ко все большей эффективности функционирования. Обычно указывают на то, что при переходе на новую стадию развития ребенок утрачивает предыдущие достижения и должен заново штурмовать еще более высокую вершину (прямо-таки маленький Сизиф!), например, в первые недели жизни младенец утрачивает достижения внутриутробного развития и должен адаптироваться к условиям жизни во внеутробной среде, а в конце второго – начале третьего года жизни ребенок должен заново учиться оперировать с внутренними образами тех объектов, с которыми он за первые два года научился производить все необходимые операции на уровне реальных действий. Из этого делается вывод, что на протяжении жизненного цикла развитие складывается из сочетания приобретений и потерь. Вообще говоря, по меньшей мере странно рассматривать как потерю отказ новорожденного от механизмов внутриутробной адаптации, поскольку их сохранение означало бы для него гибель в новых условиях среды. В переходе ребенка на более высокий уровень функционирования интеллекта (действий в уме) также трудно усмотреть потерю, поскольку сам этот переход вряд ли состоялся бы без овладения предметными действиями. Что теряется (точнее, затрачивается), так это время – действительно существенная характеристика развития. Кстати говоря, необратимость как отличительное свойство

процесса развития есть следствие необратимости времени. Именно так понимается необратимость развития в его философском определении, а вовсе не как «способность к накапливанию изменений, “надстраиванию” новых изменений над предшествующими» (с. 21), как утверждает в учебнике под редакцией А. А. Реана. Достигнув определенной точки на жизненном пути, мы не можем вернуться в какое-либо из прежних состояний. Например, овладевший родным языком ребенок в принципе не может вернуться в то состояние, когда он не умел говорить. Что касается «надстраивания» новых изменений над предшествующими, то это отнюдь не единственный принцип развития; «перестраивание» и усовершенствование встречается, пожалуй, не реже. Ж. Пиаже, убежденному стороннику стадийного подхода к развитию, пришлось даже придумать особое понятие декаляжа, отражающего тот факт, что формирующиеся структуры, в частности структуры интеллекта, обнаруживают «смещение во времени» или повторение в течение онтогенеза.

На мой взгляд, иллюзорное единство прогрессивных и регрессивных тенденций в возрастном развитии целого организма (индивида, личности, индивидуальности) порождается гетерохронностью и гетерекинетичностью развития отдельных структур и функций. Проще говоря, когда одни структуры и функции еще интенсивно развиваются, другие уже достигли пика и вступили в фазу инволюции (старения). Логическая ошибка, которую часто делают психологи, стоящие на позициях «life span developmental psychology», состоит в невольном отождествлении развития с жизнью индивида, которая действительно может рассматриваться как единство эволюционных (прогрессивных) и инволюционных (регрессивных) процессов. Развитие же, как необходимую составляющую любой формы жизни, включая человеческую, лучше рассматривать как процесс прогрессивных изменений органов, структур и функций организма.

Пожалуй, самый сложный вопрос – вопрос о механизме и источнике этих прогрессивных изменений. В диалектической философии таким механизмом и источником принято считать единство и борьбу противоположностей, и отечественные психологи нередко ограничиваются этим общим утверждением. Когда делаются попытки конкретизации, в качестве таких противоположностей чаще всего называются природа и воспитание (в широком смысле) или, как не трудно догадаться, прогрессивные и регрессивные процессы развития. Однако, для психологии это слишком общие утверждения. Направленность как существенное свойство развития, по крайней мере когда речь идет о развитии человеческого индивида, предполагает не только наличие единой, внутренне взаимосвязанной линии. Направленность здесь имеет характер целенаправленности.

Надо отметить, что не все психологи признавали (и признают) важность формулирования и объяснения целей индивидуального психического развития. В частности, многие бихевиористы, например Скиннер, доказывали, что у нас нет необходимости искать причины поведения внутри организма, так как поведение управляется окружающей средой. Поскольку заранее невозможно предвидеть, в какую среду попадет появившийся на свет ребенок, мы не в состоянии сделать никаких предсказаний (кроме тривиальных), в каком направлении пойдет его развитие и к чему оно приведет. Процесс индивидуального развития, как и процесс исторического развития организмов (т. е. филогенез), носит стохастический характер и определяется обстоятельствами, а не какой-то предустановленной целью.

Однако многие крупные теоретики, создавшие оригинальные психологические теории развития, считали вопрос о его целях принципиальным. Впрочем, расхождение их взглядов на то, что следует считать целью (или целями) развития, настолько велико, что заставляет задуматься: а не был ли прав Скиннер?

Хайнц Вернер, автор двухтомного труда «Сравнительная психология умственного развития» (1926), считал, что развитие подчиняется ортогенетическому принципу: начинается от состояния относительного отсутствия дифференциации и продвигается в сторону увеличения дифференциации и иерархической организации. Легко заметить в этом принципе воплощение ключевых идей биологии (эмбриологии) и гештальтпсихологии.

3. Фрейд видел конечную цель человеческого развития в формировании генитального характера, или, как сам Фрейд разъяснял это для широкой публики, в достижении способности любить и трудиться. Фрейд говорил, что любовь – это пламя, а работа – топливо. Поскольку до достижения генитальности, по Фрейду, индивид должен пройти в своем развитии ряд прегенитальных стадий, со своими промежуточными целями, подчиненными конечной цели, фрейдистской концепции развития ближе идеи преформизма, чем эпигенеза. Уже Э. Эриксон указывал на утопичность концепции генитальности, отмечая, что Фрейд не указывал все цели, которые генитальность, чтобы иметь прочное социальное значение, фактически должна бы и теоретически обязана заключать в себе, а именно: (1) обоюдность оргазма с (2) любимым партнером (3) другого пола, с которым (4) индивид может и хочет разделить взаимную верность и с которым (5) он может и охотно готов регулировать циклы (а) работы, (б) производство потомства и (в) отдыха (Эриксон Э. Г., 2000, с. 255). В наше время, когда заключаются законные (!) однополые браки, когда игра начинает цениться выше труда, и когда в воздухе носятся идеи создания индустрии по производству детей, сформулированная Фрейдом цель индивидуального развития выглядит не просто утопичной, но крайне наивной.

По Ж. Пиаже, конечная цель развития – достижение индивидом способности мыслить на уровне формальных операций, иначе говоря, на уровне ученого. Теория Пиаже – тоже теория стадий, как и у Фрейда, но прохождение этих стадий хотя и подчинено строгому порядку, осуществляется благодаря взаимодействиям активного индивида со средой, в ходе которых конструируются, проверяются и корректируются знания о мире и о себе. В результате индивид прогрессивно совершенствует свое понимание объективной и субъективной реальности и, соответственно, адаптацию к внешней среде, освобождаясь от рабского «здесь и теперь». Возможно, цель индивидуального развития, постулированная Пиаже, кому-то покажется странной, и все же она не столь утопична и наивна, как цель, заявленная Фрейдом. Благодаря идее конструирования реальности Пиаже удалось пройти между Сциллой нативизма и Харибдой эмпиризма (его теория занимает промежуточное положение на континууме «преформизм–эпигенез»).

Э. Эриксон для каждого из выделяемых им восьми возрастов человека определяет свою цель (или, как он это называет, задачу развития). Так, в младенчестве – это формирование базисного доверия к миру, а в старости – достижение целостности эго. Каждая такая задача может быть решена двояко (позитивно и негативно), и от этого зависит дальнейший ход развития, хотя зависимость позитивного или негативного прохождения одной стадии от прохождения другой не столь жесткая, как это предписывается теориями Фрейда или Пиаже. Свою теорию Эриксон называет эпигенетической, поскольку в ее основу положен эпигенетический принцип в следующей формулировке: «все, что растет, имеет основной план, и этот основной план определяет появление частей, каждой из которых отводится свое специфическое время доминирующего влияния, пока не появились все части, составляющие функционирующее целое» (Erikson, E. H., 1959, p. 59).

И, наконец, самая разветвленная система целей, или задач индивидуального развития человека представлена в психопедагогической теории Роберта Хевигхёрста, чья книга «Developmental Tasks and Education» (1948) неоднократно переиздавалась и до сих пор пользуется заслуженным признанием среди педагогов и психологов разных стран. В

отличие от часто встречающегося в педагогике чисто нормативного подхода, Хевигхёрст попытался сформулировать задачи развития для каждого возрастного периода опираясь на биологические, психологические и социокультурные основания. Например, для последнего периода жизни – поздней зрелости – Хевигхёрст формулирует шесть задач: (1) приспособление к убывающей физической силе и слабеющему здоровью; (2) приспособление к пенсионной жизни и сократившимся доходам; (3) приспособление к смерти супруга (супруги); (4) открытое признание принадлежности к своей возрастной группе; (5) гибкое принятие социальных ролей и адаптирование их к своим возможностям; (6) подбор места проживания и типа жилья, удовлетворяющих пожилого человека (Naveghurst, 1972, pp. 107–116). Составленный Хевигхёрстом реестр задач развития, пожалуй, в наибольшей степени зависит от социокультурных условий.

Когда смотришь на этот перечень научных воззрений о целях человеческого развития, хочется дополнить его до целого ненаучной, однако крайне важной мыслью героя «Записок из подполья»: «И с чего это взяли все эти мудрецы, что человеку надо какого-то нормального, какого-то добродетельного хотения? С чего это непременно вообразили они, что человеку надо непременно благоразумно выгодного хотения? Человеку надо – одного только самостоятельного хотения, чего бы эта самостоятельность ни стоила и к чему бы ни привела...» (Достоевский Ф. М., 1972, с. 113).

Эта цитата из повести Ф. М. Достоевского, если не затрагивать ее идеологический и нравственно-этический контекст, требует от нас учесть два важных дополнительных момента при рассмотрении целенаправленности индивидуального развития. Во-первых, мы не должны забывать о триединой сущности человека; да, человек – это животное (биологическое существо, если так больше нравится), и не только «общественное животное» (*zoon politicon*), как его называл Аристотель, а животное, получившее в дар сознание и, вследствие этого, переставшее если не быть, то считать себя животным. И если первые две ипостаси человека так или иначе учитываются при определении целей развития, то о последней часто забывают. С первыми проблесками сознания у индивида появляется возможность выбора, и с каждым совершаемым им выбором, в общем и целом, усиливается способность и потребность самостоятельно выбирать цели жизни и пути их достижения. В связи с этим происходит прогрессирующее усиление роли так называемого субъективного фактора в индивидуальном развитии. В современной психологии принято говорить о «личном мифе» как психологической особенности подростков, хотя, на мой взгляд, с момента появления самосознания и до самой смерти «личные мифы» играют крайне важную роль в определении индивидуальной истории жизни. Я целиком согласен с более общей (и более глубокой) мыслью К. Г. Юнга (1997), говорившего, в сущности, о том, что человек отличается от других животных способностью создавать мифы и потребностью жить в них. Что касается хронологического возраста как факта и мерила личной жизни, то он имеет второстепенное значение. Если можно так выразиться, с возрастом индивидуальное развитие становится все менее возрастным (иначе говоря, все менее универсальным) и все более индивидуальным. Психологи даже придумали специальный термин – саморазвитие, хотя для описания того, что под этим обычно понимается, на мой взгляд вполне достаточно таких понятных всем слов, как самовоспитание и самообразование, или шире, работа над собой. Здесь хотелось бы подчеркнуть другое, а именно, сознательный, самостоятельный выбор как фактор развития. Не всегда разумный со стороны (а иногда и точки зрения субъекта выбора), этот выбор часто делается потому, что человек не хочет быть чем-то вроде «фортепьянной клавиши или органного штифтика», как это формулировал Ф. М. Достоевский. Именно с этим в первую очередь связан второй дополнительный момент, касающийся индивидуального развития – его неопределенность.

Неопределенность индивидуальной жизни – твердо установленный факт. И этот факт не должен нас пугать, ибо из его признания вовсе не следует, что развитие человека недоступно научному изучению. Физикам в свое время пришлось отказаться от механической картины мира, предполагающей, что будущее поведение системы можно объяснить на основе знания соответствующих начальных условий. С точки зрения механики мир выглядел автоматом без какой-либо свободы, детерминированным с самого начала. Поведение элементарных частиц не укладывалось в эту картину, и попытки его объяснения привели к созданию квантовой механики, символом которой стало знаменитое соотношение неопределенностей Гейзенберга: точные определения положения и скорости исключают друг друга; если одно определяется точно, другое становится неопределенным. Факт признания «произвола» в поведении частиц не разрушил, а, напротив, обогатил физическую науку. Принцип неопределенности, подобный принципу Гейзенберга, очевидно не оказался бы лишним и в психологии, тем более что некоторые из ее представителей понимали важность признания неопределенности человеческого развития и противились попыткам избавления от нее путем статистического усреднения. Пожалуй, З. Фрейд сознавал неопределенность индивидуального развития лучше многих других. В работе «По ту сторону принципа наслаждения» (Фрейд З., 1991) он попытался привлечь внимание к этой проблеме, рассуждая следующим образом: если проследить развитие страдающего невротическими проблемами человека назад – от взрослости к младенчеству, то цепь событий покажется нам связной и может сложиться впечатление, что мы получили почти исчерпывающее знание об этом человеке. То есть, мы чувствуем, что в силах объяснить, почему этот человек полон тревоги, а тот испытывает сексуальное влечение к малолетним. Но если мы проследуем иным путем, от рождения к взрослости, и попытаемся реконструировать жизненный путь человека до его нынешнего состояния, то сразу заметим, что все могло бы быть совсем иначе и что этот другой итог жизни мы также могли бы понять и объяснить. Это рассуждение Фрейда было своего рода предупреждением рьяным последователям психоаналитической ретроспекции, которое, увы, осталось многими не замеченным.

Уильям Джеймс тоже говорил, что невозможно написать биографию человека заранее. Понятие неопределенности заложено и в теории эпигенетического развития Э. Эриксона. Вообще говоря, в современной зарубежной психологии, по крайней мере американской и европейской, признание факта неопределенности развития получило выражение в формулировании одного из ее важнейших методологических принципов – принципа множественности вариантов жизненного пути человека. В советской психологии понятию неопределенности отведено важное место лишь в концепции интегральной индивидуальности В. С. Мерлина. В отечественной психологии развития оно пока не несет сколько-нибудь существенной теоретической нагрузки.

Опираясь на результаты проделанного анализа и данное выше определение предмета психологии развития, попытаемся хотя бы в самых общих чертах наметить контуры собственно психологического понимания индивидуального развития человека.

За базовую часть определения индивидуального развития можно принять прогрессивные изменения психофизической организации человека на протяжении его жизни. Выше была сделана попытка показать, что если в филогенезе регрессивные изменения (или тупиковые линии), вероятно, составляют неотъемлемую сторону процесса развития живой материи, то в онтогенезе последствия регресса могут быть лишь негативными, в виде отклонений траектории развития от нормы, приводящих к болезни или гибели индивида. Поэтому философский закон единства и борьбы противоположностей в форме прогрессивных и регрессивных изменений не применим для объяснения первопричины индивидуального развития. Впрочем, и в филогенезе, как утверждает К. Лоренц (1998), прогресс в развитии

жизни почти всегда достигается таким образом, что некоторое число различных («противоположных» по существу, а не по оси «прогресс–регресс») и ранее функционировавших независимо друг от друга систем объединяются в некоторое целое высшего порядка и что в процессе такого объединения в них происходят изменения, делающие их более подходящими для сотрудничества со вновь возникающей целой системой. Тейяр де Шарден выразил то же в самой краткой и поэтически прекрасной форме: «Creer, c'est unir» («Творить – значит соединять») (Цит. по Лоренц К., 1998, с. 272). Этот принцип, по-видимому, действовал уже при самом возникновении жизни.

Логично предположить, что первопричина или источник индивидуального развития заключается в самом живом теле. Развитие есть фаза жизни. Жизнь любого биологического вида – непрерывный процесс, а любой отдельный представитель вида – индивид – имеет ограниченную продолжительность жизни, и потому, ради сохранения жизни вида, должен продолжить себя в другом, попросту говоря, произвести потомство. Процесс размножения, по крайней мере у организмов, размножающихся половым путем, осуществляется в форме развития из единственной оплодотворенной клетки такого организма, который способен к воспроизводству себя в другом. Следовательно, первичной целью развития живого тела может быть только достижение половой зрелости – необходимого условия размножения и продолжения жизни в форме другого живого тела того же биологического вида. Эта биологическая цель развития достигается благодаря действию видовой программы, содержащей генетическую информацию, которая определяет закономерности онтогенеза. Разумеется, ее реализация на уровне конкретного индивида претерпевает большие или меньшие вариации, в пределах нормы реакции, под влиянием внутренних и внешних факторов.

Сказанное выше хорошо согласуется с общебиологическим принципом активности, сформулированным Н. А. Бернштейном (1997). В соответствии с этим принципом, цель жизни – это не приспособление к среде, а реализация внутренних программ. Бернштейн указывал, что процесс жизни есть не «уравновешивание с окружающей средой», как следует из постулатов классического механицизма, а преодоление этой среды, направленное не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения.

Что касается развития первичного, базисного или дарвиновского, по терминологии Д. Деннета, уровня психофизической организации человека, то оно происходит очень быстро, в период эмбриогенеза, и младенец появляется на свет, оснащенный внушительным набором врожденных рецепторных и эффекторных механизмов. Мы еще крайне мало знаем об этой «телесной психике», но уже сейчас можно с уверенностью отнести к ней все сенсорно-перцептивные системы, преднастроенные на отражение основных физических свойств среды, ориентировочный рефлекс, базовые эмоции, коммуникативные реакции (разные виды крика) и то многообразие движений (психомоторику), без которых всё вышеперечисленное было бы лишено смысла. С большой долей вероятности можно предположить, что в состав «телесной психики» входят и примитивные когнитивные механизмы (например, сравнение и категоризация), которые в дальнейшем используются в качестве «деталей» для сборки более совершенных когнитивных способностей, соответствующих скиннеровскому, попперовскому и грегориюскому уровням (по терминологии Д. Деннета) психофизической организации человека. Более того, есть некоторые основания полагать, что все высшие, человеческие способности, включая речь, сознание и совесть, имеют биологическую основу в виде врожденных «дарвиновских» механизмов. Вообще говоря, в теоретическом смысле это довольно слабое (т. е. тривиальное) утверждение по сравнению с тезисом В. Лефевра, доказывающего в своих работах «Алгебра совести» (1982/2003) и «Космический субъект» (1997/2005), что

способность оперировать с понятиями добра и зла, которую он считает нашей специфической особенностью, роднящей нас с другими «подобными нам» обитателями Вселенной, подчиняется ясной математической схеме, которая сама по себе никак не связана с конкретной биологической природой человека и отражает единство живой и неживой природы.

Тем не менее, эта «телесная психика» не способна обеспечить даже простое выживание новорожденного, не говоря уже о доживании до половозрелости, без заботы родителей. Мы не должны забывать о том, что человек – «общественное животное», а это означает, что человеческая жизнь есть жизнь социальная, предполагающая распределение функций, кооперацию и постоянное взаимодействие индивидов, то есть человеческая жизнь есть со-жизнь, или жизнь в обществе. Разумеется, люди – не единственный вид общественных животных, но единственный обладающий сознанием вид общественных животных. В человеческом обществе даже процесс полового размножения из естественного психофизического процесса, каким он является у высших животных, превращается в нормативное (ролевое) сексуальное поведение, регулируемое массой писаных и неписаных правил и норм (социальных, культурных, религиозных, юридических). И даже к нему приходится готовить каждого появившегося на свет нового члена общества, не говоря уже о его подготовке к выполнению множества других социальных ролей, которые ему предстоит выполнять в течение жизни. Человеческое общество, в отличие от популяции животных, озабочено не только и не столько сохранением численности населения, сколько сохранением и воспроизводством ролевой структуры и социальных отношений (я упоминаю только то, что важно в контексте предмета нашего разговора – индивидуального развития). Обществу нужны в определенных количествах и в определенное время не просто особи разного пола, но жены и мужья, дети и родители, школьники и учителя, строители и военные, и т. д. Поэтому каждое общество создает и реализует свою социокультурную программу – программу социализации индивидов, действующую на каждого члена общества в течение всей его жизни. Важнейшей целью этой программы является подготовка индивидов к социальной жизни, к эффективному выполнению социальных ролей. Соответственно, целью индивидуального развития на этом уровне является формирование полноценного члена общества, носителя конкретной культуры, субъекта общения и деятельности. Эта цель достигается посредством двух главных инструментов социализации – обучения и воспитания. Обучение, рассматриваемое как основное средство подготовки к жизни и труду, определяется как процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности. К специально организуемому обучению, проводимому в определенном режиме под руководством преподавателей, на определенном этапе жизни добавляется самообучение (обычно называемое самообразованием), приобретающее все большее значение с развитием личности и индивидуальности. Под воспитанием обычно понимается процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни. В этом смысле воспитание осуществляется в процессе организованной совместной деятельности семьи и школы, дошкольных и внешкольных учреждений, детских и молодёжных организаций, общественности. Воспитание тесно связано с обучением; многие его задачи достигаются главным образом в процессе обучения, как важнейшего воспитательного средства. Вместе с тем воспитательное воздействие на человека оказывают весь уклад жизни общества, развитие науки и техники, литература, искусство, средства массовой информации и пропаганды — печать, радио, телевидение, Интернет. На определённом уровне духовного развития личности возникает потребность человека в самоусовершенствовании, которое во многом зависит от самовоспитания.

Как известно, одним из первых теоретиков, указавшим на необходимость рассмотрения развития ребенка в историческом и социокультурном контексте, был Лев Семенович

Выготский, предложивший концепцию социальной ситуации развития. Наиболее полное, на сегодняшний день, описание эффектов развития, вызванных социализирующими воздействиями на всех уровнях организации социальной системы, дает экологическая теория Ури Бронфенбреннера. А конкретные психологические механизмы социализирующих воздействий получили наиболее полное объяснение в бихевиористских теориях, в частности в теории анализа поведения Б. Ф. Скиннера и в социально-когнитивной теории А. Бандуры.

Психологи всегда предпринимали попытки, по большей части неудачные, провести различие между развитием и результатами обучения и воспитания (т. е. образованностью и воспитанностью). Возможно, такое разграничение вообще не имеет особого смысла, если принять во внимание тот факт, что человеческое развитие неразрывно связано с обучением и воспитанием. Признание этого факта не зависит от того, принимаете ли вы тезис Л. С. Выготского «обучение ведет за собой развитие» или же соглашаетесь с утверждением А. Гезелла о том, что «созревание (= развитие) ведет за собой обучение». И все же, интуитивно ясно, что происходят разные вещи, когда ребенок заучил одно или даже целую кучу правил орфографии родного языка и когда он научился говорить (или читать) на родном языке. Для различения эффектов развития и обучения/воспитания использовались такие критерии, как культуральная универсальность, возрастная нормативность, качественный характер изменений и их необратимость. Однако даже критерий необратимости, не говоря уже об остальных критериях, применим не во всех случаях, и вместо многокритериального определения мы получаем разнокритериальное. Даже если мы возьмем уровень сравнительно простых скиннеровских механизмов научения, то с большой долей уверенности мы можем утверждать, что обучение (в широком смысле, включая приобретение опыта) приводит к необратимым изменениям психофизической организации, т. е. к собственно развитию, только на ранних стадиях жизни. Точнее говоря, правдоподобные доказательства этого известны нам только для этих ранних стадий. Я имею процесс селективной стабилизации синапсов под воздействием средового опыта, благодаря чему воспринимаемый на ранних этапах развития опыт «встраивается» в морфологию мозговых связей. Кроме того, в результате влияния тренировки в телах нервных клеток повышается содержание сложного органического соединения – РНК, которая участвует в синтезе белков, обеспечивающих нервную передачу и взаимодействие нейронов в нервных сетях. В то же время многие данные говорят о том, что биосинтез РНК и белков имеет прямое отношение к образованию следов долговременной памяти. В отношении более поздних этапов развития мы не располагаем подобными доказательствами, да и в отношении того, каким образом эффекты обучения/воспитания превращаются в эффекты нашего развития как более высокоорганизованных попперовских или грегориювских существ – например, способность оперировать представлениями и понятиями, контролировать мысли и эмоции, пользоваться культурными орудиями – мы мало что можем сказать конкретно. Проблема в неразработанности проблемы памяти, которая, несмотря на самую длительную историю изучения, остается самым непрозрачным «черным ящиком» среди психологических конструктов.

Изучением взаимодействия видовой и социокультурной программ индивидуального развития, включая различение и оценку их основных эффектов, сравнительно успешно занимается генетика поведения (психогенетика). Не углубляясь в анализ этого вопроса, отметим, что человечество уже достигло такого уровня технологического развития, который позволяет активно вмешиваться в реализацию видовой (генетической) программы индивидуального развития, и это резко увеличивает силу воздействия социокультурной программы.

Признание социокультурной программы в качестве источника развития поднимает вопрос об активности/пассивности развивающегося индивида. Рассмотрим только один аспект активности, важный в контексте данной статьи, а именно – произвольность. Разумеется, интерес для нас представляет не произвол, а свободная воля.

Вопрос о свободе воли относится к числу «вечных» философских вопросов и теснейшим образом связан с вопросом о сущности сознания (в частности, сознательности поведения). В теоретических построениях современной научной психологии явно просматривается тенденция избегать понятия воли, заменяя эту философско-психологическую категорию такими кибернетическими понятиями, как саморегуляция, самоуправление, процессы принятия решения, стратегии выбора. Известный нейропсихолог Майкл Газзанига, например, считает свободу воли иллюзией, переформулируя вопрос о свободе воли в вопрос о том, кто приказывает мозгу, и показывая тем самым его некорректность. Однако, если это даже всего лишь иллюзия, то особая иллюзия, ибо, в отличие от общеизвестных перцептивных иллюзий, разубедить в которых не представляет особого труда любого из нас, разуверить человека в том, что он может поступать по своей воле, практически невозможно. В христианской традиции способность человека к свободному выбору (одними рассматриваемая как дар Божий, другими – как кара за ослушание) отсчитывается с библейских времен. И потому психологи, не могут игнорировать свободу воли как общечеловеческий психологический феномен и субъективный фактор развития.

Признание существования индивидуальной программы развития открывает перед исследователями ряд интересных перспектив анализа жизненного пути личности. Начиная с так называемого кризиса 1 года мы с полным основанием можем отсчитывать действие индивидуальной программы развития и, следовательно, ставить вопрос о духовном развитии и развитии личности. Важный аспект анализа, значение которого неуклонно увеличивается с возрастом индивида, – отношение индивидуальной программы развития к видовой и социокультурной. Индивидуальная программа (в частности, в форме сознательных целей) дает человеку неоспоримые преимущества по сравнению с животными, но несет в себе и огромный деструктивный потенциал. Человеческий индивид, в отличие от любого животного, способен придать смысл своей жизни, выстроить и реализовать программу самосовершенствования даже в тех случаях, когда главная цель его биологической, видовой программы не может быть реализована вследствие тяжелой болезни или травмы. Но столь же сознательно он же способен пойти против природы в целом и своей жизни в частности. В более широком контексте, препятствия на пути достижения разумного баланса сознания, природы и общества, множась и укрепляясь с развитием цивилизации, ярко описал Грегори Бейтсон (1904 – 1980): «Сознание действует подобно медицине в том смысле, что производит выборку событий и процессов в теле и совокупном разуме. Оно организовано целевым образом. Это прибор ближнего действия, помогающий вам быстро получить желаемое. Он предназначен не для жизни с максимальной мудростью, а для получения желаемого кратчайшим логическим (каузальным) путем. Это может быть обед, это может быть соната Бетховена, это может быть секс. На самом вершине это могут быть деньги или власть. Вы можете сказать: “Да, но мы прожили таким образом миллионы лет”... и спросить: “О чем тогда беспокоиться?” Меня беспокоит привнесение современной технологии в старую систему. Сегодня цели сознания внедряются при помощи все более и более эффективной техники, транспортных систем, авиации, вооружения, медицины, пестицидов и т. д. Сознательная цель обладает теперь достаточной мощностью для нарушения балансов тела, общества и окружающего биологического мира. Патология – потеря баланса – приобрела угрожающий характер» (Бейтсон Г., 2000, с. 398 – 399; курсив мой – А. А.). Со времени, когда Грегори Бейтсон произнес эти слова, выступая с лекцией на одном из научных конгрессов (1968г.),

«мощность» сознательных целей многократно возросла и, следовательно, увеличилась опасность патологии как социокультурной динамики, так и индивидуального развития.

Остается лишь надеяться, что мудрая природа предусмотрела встроенную в человека защиту, чтобы опьяненные мощью своего сознательного разума люди не уничтожили себя как биологический вид. Эту надежду дают древние мифы. Интерес человека к собственной жизни и ее развертыванию во времени от рождения до смерти отражен (в явной или неявной форме) в мифах практически всех народов мира. Возьмем, для примера, самый популярный в среде психологов миф – миф об Эдипе.

Среди испытаний, посланных судьбой Эдипу, была встреча со Сфинкс, чудовищем, порожденным Тифоном и Эхидной, с лицом и грудью женщины, телом льва и крыльями птицы. Насланная Герой на Фивы в наказание за соращение Лаем юного Хрисиппа, Сфинкс расположилась на горе близ Фив и задавала каждому проходившему загадку («Кто из живых существ утром ходит на четырех ногах, днем на двух, а вечером на трех?»). Не сумевшего дать разгадку Сфинкс убивала и таким образом погубила многих знатных фиванцев, включая сына царя Креонта. Удрученный горем Креонт объявил, что отдаст царство и руку своей сестры Иокасты тому, кто избавит Фивы от Сфинкс. Эдип разгадал загадку, Сфинкс в отчаянии бросилась в пропасть и разбилась насмерть (Мифы народов мира. Т. 2, с. 479).

В сознании современных людей этот подвиг Эдипа, сравнимый по величию с подвигами таких известных персонажей греческой мифологии, как Геракл и Одиссей, оказался оттесненным на второй план толкованиями Фрейда, усмотревшего в мифе об Эдипе универсальный мотив бессознательного любовного влечения сына к матери и ненависти к отцу. Мифы, творцами которых всегда является народ, а не отдельные люди, действительно отражают только общезначимые мотивы. И встреча Эдипа со Сфинкс тоже относится к таковым. В образе Эдипа, отгадывающего загадку Сфинкс, предстает человечество с изначально присущим ему стремлением раскрыть свою сущность и предназначение, понять, как время преобразует нас в движении от младенчества к старости. И страшное наказание Эдипа – женитьба на матери – последовало именно после того, как он разгадал загадку Сфинкс, а не после убийства отца. Конечно, Эдип был наказан за то, что не стал слепо следовать Судьбе, но ведь частью его личной судьбы было неведение. Возможно, в этом эпизоде мифа об Эдипе переданы архетипические пределы самопознания. Само собой напрашивается вопрос: не является ли это отчасти причиной того, что предыстория психологии развития человека несоизмеримо больше ее истории. Тем более, современная психология развития уже не может обходить вниманием роль индивидуальной программы при описании и объяснении множественных путей развития человека.

Итак, под индивидуальным развитием человека предлагается прогрессивные изменения его психофизической организации вследствие совместной реализации видовой, социокультурной и индивидуальной программ, цели которых находятся в динамических взаимоотношениях, определяемых множеством факторов, среди которых время (в его различных аспектах) играет центральную роль. Такое понимание индивидуального развития позволяет применить для его анализа известную методологическую триаду категорий: «общее–особенное–единичное». А это, в свою очередь, дает возможность дифференцировать статус (или уровень) целей, механизмов и закономерностей развития и установить отношения между ними на разных этапах жизни человека. В результате, такие традиционные конструкты психологии развития, как, например, бюлеровская триада «инстинкт–дрессура–интеллект» или структура психического аппарата («Оно–Я–Сверх-Я») по Фрейду, могут быть рассмотрены в несколько ином ракурсе. Мишенью такого анализа может стать и более общая триада «тело–душа–дух». С другой стороны,

рассмотрение любого феномена развития в единстве трех его сторон – общего, особенного и единичного – еще не достаточно реализованный в генетической психологии методологический принцип, хотя его продуктивность была блестяще продемонстрирована Э. Эриксоном на примере анализа детской игры. Современная психология развития, ориентированная в значительно большей степени на практику, чем традиционная академическая психология, все яснее осознает значение категории «единичного», обычно отдаваемой классической наукой на откуп искусству, для понимания и объяснения многообразия траекторий индивидуального развития на протяжении жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов А. Я., Кандыбович С. Л., Крук В. М., Тимченко Г. Н., Харитонов А. Н. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935-2007 гг./ Под ред. профессора Анцупова А. Я. – М.: Студия "Этника", 2007. 232 с.
2. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. М.: Смысл, 2000
3. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений / Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 608 с.
4. Блонский П. П. Педология. – М.: Работник просвещения, 1925.
5. Большая Советская Энциклопедия. CD. Рег. № J1769148. – Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002.
6. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Бурман Э. Деконструктивная психология развития / Пер. с англ. под науч. ред. С. Ф. Сироткина. – Ижевск: ИД "Удмуртский университет", ИД "ERGO", 2006. 284 с.
8. Деннет Дэниел С. Виды психики: на пути к пониманию сознания. Пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, 2004.
9. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. в 30 т. Т. V. – Л.: Наука, 1972.
10. Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1995.
11. Келли А. Дж. Теория личности: Психология личных конструктов: Перевод с английского и научная редакция А. А. Алексеева. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
12. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с фр. Н. С. Автономовой. – М.: Высш. шк., 1996.
13. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.
14. Лефевр В. А. Алгебра совести / Пер. с англ. – М.: "Когито-центр", 2003
15. Лефевр В. А. Космический субъект: Изд. 3-е доп. – М.: "Когито-Центр", 2005.

16. Лоренц К. Обратная сторона зеркала: Пер. с нем. – М.: Республика, 1998
17. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология / Соч. 2-е изд., Т. 3. М.: Госполитиздат, 1955.
18. Марсель Г. Опыт конкретной философии / Пер. с фр. В. П. Большакова и В. П. Визгина; общ. ред., послесл. и примеч. В. П. Визгина. – М.: Республика, 2004.
19. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. Пер. с франц. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: "Ювента"; "Наука", 1999.
20. Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах). Гл. ред. С. А. Токарев. Т. 2. К – Я. – М.: Советская Энциклопедия, 1988.
21. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2 / Пер. с нем.; Сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990.
22. Психология развития: Учебник для студентов высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001
23. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
24. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2005.
25. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / Пер. с англ. под ред. А. Киселева. – М.: ООО "Издательство АСТ" и др., 2004.
26. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. 1. – Тбилиси: «Мерани», 1991, С. 139–192.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М., Учпедгиз, 1960.
28. Эриксон Э. Г. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и дополн./ Пер. с англ. – СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.
29. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное: Сборник / Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб.: Университетская книга, 1997.
30. Havighurst, Robert J. Developmental Tasks and Education (3rd ed.). New York: David McKay Company, 1972.
31. Hetherington, Mavis E., Parke, Ross D. Child Psychology: A contemporary viewpoint. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill, 1979.
32. Hetherington, Mavis E., Parke, Ross D. Child Psychology: A contemporary viewpoint. (5th ed.) New York: McGraw-Hill, 1999.
33. Koch, Sigmund. Epilogue. In Psychology: A Study of a Science, vol. 3. Edited by Sigmund Koch. New York: McGraw-Hill, 1959.