

влияния на разработанные позднее американским психологом Колбергом уровни морального развития личности.

В содержание работы психолога по повышению культуры управления педагогическим коллективом входит его деятельность, направленная на расширение и углубление психологической компетентности руководителя. Практика нашей курсовой подготовки менеджеров образования убеждает в том, что, во-первых, их психологическая компетентность, включающая знание психологии, коммуникативные, организаторские, перцептивные умения, является явно недостаточной. Это подтверждают полученные в нашем исследовании данные: 98 % опрошенных руководителей (директоров школ, заведующих, инспекторов рай(гор)оно) считают необходимым существенное повышение своей психологической компетентности. Выработка у них «психологической зоркости» способствует формированию и поддержанию у руководителей положительного отношения к практическому психологу, лучшему пониманию специфики его деятельности, более рациональному использованию практических психологов в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса и управления им.

При этом, формируя у руководителей учреждений образования понимание системного строения сознания, сложных взаимосвязей между «начальными и биологическими факторами в развитии психики, подход к пониманию развития психики как качественных межфункциональных изменений, сочетающихся с количественными, практический психолог тем самым способствует утверждению начал гуманизации и демократизации в практике менеджмента образования.

Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов

Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

### ПЕРСОНОГЕННАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Несмотря на особую популярность (и вполне заслуженную) в среде практических психологов зарубежных концепций, методов и техник работы, мы лишены раз, обращаясь к наследию Л.С. Выготского, можем убедиться в справедливости старой истины о том, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория.

Известно, что одним из ключевых моментов теории Л.С. Выготского является идея о социальной ситуации развития. Именно в выяснении социальной ситуации развития и заключается первый вопрос, на который необходимо ответить, изучая динамику какого-либо возраста. И именно адекватное понимание социальной ситуации развития позволяет, по Выготскому, избежать заблуждения, когда развитие ребенка рассматривается

как результат воздействия «внешней» среды, выступающей про-то «обстановкой развития».

На самом деле отношения между средой и развивающимся индивиду динамичны по своему характеру. Изменения в личностных образованиях человека предполагают также изменения социальной ситуации развития, которая к концу определенного возраста становится качественно иной. «Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста». Объясняя механизм личностных изменений посредством социальной ситуации развития, Л.С. Выготский акцентирует внимание именно на «внешних», и именно социальных факторах, различиями в которых и объясняются индивидуальные различия. Однако ситуация ситуации рознь. И уже Л.И. Божович, развивая далее идею о социальной ситуации развития, пишет: «Для того, чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде... но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обуславливают характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие». Иными словами, содержание понятия «социальная ситуация развития», согласно Л.И. Божович, можно определить как состоящее из двух элементов:

- объективные обстоятельства, в которых живет человек (природно-материальные условия жизни и люди, которые являются «значимыми другими»);
- восприятие (переживание и осознание) самим человеком этой ситуации.

Таким образом, личностное развитие детерминировано двумя группами факторов, и его можно описать, опираясь на принцип «двойной экспозиции». Он заключается в том, что, изучая психическое развитие, мы должны иметь в виду две вещи: то, что реально произошло (в смысле изменения объективных обстоятельств жизни), и то, как это осознается и переживается личностью.

Такова общая платформа Л.С. Выготского и его учеников, описывающих развитие личности посредством социальной ситуации развития.

Однако важно учитывать то обстоятельство, что развитие теории Выготского осуществлялось в идеологизированном обществе, что не могло не сказаться и на использовании идеи о социальной ситуации развития.

Так, А.М. Леонтьев, восприняв положение о возрастном новообразовании, ведущей функции, говорит о ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматривает как линии развития. Основными видами деятельности, развертывающимися по мере развития ребенка, выступают: игра (ранний и дошкольный возраст); учение (школьный возраст); труд (взрослые возрасты).

Позднее данная типология видов деятельности стала мишенью для серьезной критики. Она признавалась «слишком абстрактной, а трехчленная классификация видов деятельности неполной и догматической». И.С. Кон пишет, что эта «периодизация откровенно нормативна и выражает прежде всего ведомственную точку зрения школы, описывая то, чем, по мнению Минпроса, должен заниматься, например, старшеклассник. Внутренний мир личности, ее свобода, внешкольная деятельность, инициатива (а не только умение «подчиняться нормам»), дружба, любовь выпадают из нее как нечто несущественное, второстепенное».

Конечно, в советской психологии тех лет практически в каждом тексте существовала оговорка, что конкретный, единичный ребенок в своем развитии может отклоняться от общевозрастной «генеральной» линии развития. Но оговоркой этой все внимание к уникальной жизни данного человека, как правило, и ограничивалось. И события жизненного пути конкретного ребенка, не относящиеся к ведущей деятельности, но имевшие, тем не менее, громадное значение для его личностного развития, считались просто несущественными. В настоящее время, когда, например, школьный психолог сталкивается лицом к лицу с конкретными проблемами «данной индивидуальности», становится все более нелепым и на научном уровне игнорировать, пусть и единичные (в масштабах общевозрастных), но порождающие глубокие личностные перестройки, ситуации жизненного пути человека. Таким образом, социальную ситуацию развития с поправкой на индивидуально-личностный аспект мы и называем персонотенной ситуацией развития (от латинского *persona* — личность, от греческого *denos* — происхождение) (Я.Л. Коломинский).

Идея о персонотенной ситуации развития как раз и основывается на признании острой необходимости психологии (если она стремится изучать человека действительно психологически) в разработке подходов к пониманию и изучению индивидуальной судьбы человеческой. В связи с идеей о персонотенной ситуации развития встает старый для психологии, но отнюдь не потерявший актуальности вопрос: возможна ли разработка научных методов и методик для изучения индивидуальной психической жизни, совместимы ли вообще в одном семантическом пространстве два понятия: «наука» (с ее обобщениями и законами, без которых она — не наука) и «человек» (с его интимной психической жизнью и свободой воли)?

Феноменология личностных изменений при возникновении персонотенной ситуации может быть следующей. Важное событие в биографии человека приводит к изменению ценностных ориентаций, установок, жизненных смыслов. Эти изменения могут также касаться переоценки критериев для оценки других людей, человек может начать осваивать новую социальную роль и приобретать за счет этого новый социальный опыт. Может происходить потеря социальной роли, точнее, потеря возможности действовать в референтной системе социальных

взаимодействий при сохранности внутриличностных ролевых инстанций». Это приводит к особому комплексу переживаний, который обозначается как «социально-психологические фантомные боли» (Я.Л. Коломинский).

В социальном плане, пожалуй, наиболее значительным и явным выступает изменение вектора развития личности, обусловленное формированием иной иерархической структуры ценностных ориентации. Ценностные ориентации вполне обоснованно принято считать одним из главных критериев при оценке зрелости личности. Здесь мы можем выделить три варианта последствий столкновения личности с трудным событием жизни:

- закрепление оправдавших себя установок и ценностных ориентации, которые перед лицом новых требований стабилизируются;
- дальнейшее развитие диспозиций, вызванное недостаточностью наличного уровня диспозиционной структуры,
- разрушение программ поведения, особенно в случае непривычных и очень тяжелых требований, что может ощущаться как «потеря себя», «потеря смысла жизни», когда обесцениваются результаты предшествующих стадий личностного развития.

Деструктивное воздействие может оказаться столь значительным, что процесс разрушения станет необратимым, ведущим к патологии. Это, однако, крайний вариант. Как правило, почувствовав начало данного процесса, личность совершает напряженную работу, которую можно было бы назвать процессом «обретения себя». Основное противоречие, с которым сталкивается личность, — это противоречие между мотивационной сферой и изменившимися «внешними» факторами, которое при наличной регулятивной системе (в нашем случае системе ценностных ориентации) она разрешить не может. Иными словами, прежде всего ставятся под удар установки, ценностные ориентации, вся диспозиционная система, «обслуживавшая» регулятивный механизм жизнедеятельности личности. В результате разрешения этого противоречия личность может перейти на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, может перевоплотиться в результате реакции преодоления во внутренний опыт, осознание которого будет регулировать дальнейшие принципы, создавать новые ценностные ориентации и программу жизнедеятельности. Очевидно, в этом смысле М.К. Мамардашвили писал о человеке, что это «единственное существо в мире, которое... находится в состоянии постоянного зановорождения...».

Даже если в окружающей человека среде внешне видимых изменений не произошло, персонотенным событием также может стать «вызревшее» озарение, инсайт относительно собственной личности или смысла жизни, к примеру. «Инсайтное», скачкообразное развитие человека особенно хорошо знакомо психотерапевтам, психологам, занимающимся оказанием психологической помощи. Они как раз и изучают, какие условия именно для данного человека будут наиболее уместными для возникновения

персоногенной ситуации, приводящей к личностному росту. Здесь опять необходимо сделать акцент на индивидуальном подходе.

Использование межличностной теории (знаний про общие законы, возрастные особенности, помогающие техники) может только «все испортить». В более широком контексте — это проблема соотношения абстрактного знания и житейского незнания. Например, какими бы знаниями мы ни обладали, в действительности нам очень мало понятно как воспитывать детей любого возраста. Мы начинаем сознавать, что не знаем, — а это уже кое-что.

Это один из многочисленных парадоксов психологии как весьма специфической отрасли знания. Пожалуй, только психологическая наука характеризуется тем, что обширное знание ее предмета на общетеоретическом уровне может очень навредить практической работе. Ведь буквальное следование «священному писанию» приводит к тому, что мы больше доверяем должному, а не тому, что есть; мы говорим в сторону человека, но не с человеком, поскольку, говоря, думаем о схемах, этапах, фазах, переносах, шизофрении и другой «важной ерунде». Она «важная», пока мы занимаемся теорией; она становится «ерундой», как только мы вступаем в акт взаимодействия с другим.

Вводя понятие «персоногенная ситуация развития», мы делаем обобщение, ряд феноменов объединяем общетеоретическим положением. Эвристическая ценность его устанавливается как раз закреплением связей между общетеоретическими положениями о социальной ситуации развития с практической работой, помощью конкретному человеку, изучением особенностей развития конкретного ребенка.

Персоногенная ситуация неразрывно связана со значимым событием в жизни личности. Его наличие является хоть и не единственным, но необходимым условием для возникновения персоногенных сдвигов. Личностные конструкты являются функцией взаимодействия личности и среды, причем все элементы данного взаимодействия (в том числе и условия среды) изменяют свои характеристики. При этом изменения не непосредственно «внешними» факторами, а сознательными решениями рефлексирующего субъекта. Тогда «внешние» события становятся «событиями мысли», о которых писал М.К. Мамардашвили.

В контексте изучения значимых событий, мы склонны соотносить понятие «значимость» с идеей о зоне ближайшего развития, которая Л.С. Выготским понималась как «... область несозревших, но созревающих процессов...». Рассматривая происходящие в жизни личности перемены как влияющие на ее собственное развитие, мы считаем, что именно значимые перемены, изменения в образе жизни, точнее — значимые события могут являться персоногенными, т. е. стимулирующими существенные и резкие перестройки в личностной структуре. Ведь на незначительные события человек реагирует привычным способом поведения. Иными словами,

значимое событие, изменяющее существенные характеристики образа жизни личности, мы рассматриваем как своего рода задачу (проблему, противоречие), относящуюся к зоне ее ближайшего развития. Актуализация именно данной задачи, именно в данной точке жизненного пути подчеркивает ее значимость. Необходимость ее решения приводит к изменению, укреплению сформированной предыдущим жизненным опытом системы ценностных ориентации. В этом смысле мы можем говорить о значимом событии как о персонотенном событии.

Категория «событие» соответствует всем необходимым критериям для построения психологической теории персонотенной ситуации развития. Возвращаясь к поставленному выше вопросу о невозможности и необходимости изучения индивидуальной жизни, можно говорить о методологическом подходе, позволяющем снять оппозицию объективное-субъективное через категорию «событие».

Таким образом, при формировании своего профессионального самосознания, современному психологу важно понять, что для каждого человека существует сугубо индивидуальный путь развития. Индивидуальность эта определяется уникальными событиями его жизненного пути. Изучая их, мы можем оказывать психологическую помощь, основываясь не на знаниях общевозрастных закономерностей, а исходя из предпосылок самой личности. Линейный прогресс в развитии личности — это иллюзия, которая противоречит сути и духу учения Л.С.Выготского.

С.И. Контева, А.П. Лобанов

Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕОРИИ Ж. ПИАЖЕ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ЛОГИЧЕСКОГО ОПОРНОГО КОНСПЕКТА

Опираясь на исследования французской социологической школы о культурном, социальном происхождении психики, Л.С.Выготский ввел понятие «высшие психические функции». Под ними он понимал социально обусловленные психические образования, или сознательные формы психической деятельности. Высшие психические функции, в том числе, память и мышление, возникают в процессе интериоризации, переноса внешнего действия во внутренний план.

Такой перенос предполагает опосредствование. наличие «промежуточных переменных» или, пользуясь терминологией Л.С.Выготского, «психологических орудий». Развитие высших психических функций в процессе управляемой интериоризации посредством