

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.6:572

СЛОБОДЧИКОВ Віктор Іванович
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент РАО (м. Москва)

ТЕОРІЯ І ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

У статті здійснюється категоріальний аналіз принципу розвитку в сучасній психології; розглядаються антиномії і парадокси в інтерпретації самого феномена «розвиток»; обговорюються технологічні підходи в діагностиці розвитку. Розробляється одне з ключових понять психологічної антропології – віково-нормативна модель розвитку суб'єктивної реальності. Дане поняття є методологічним засобом і технологічним принципом побудови вікової діагностики та проектування змісту розвивальної освіти на різних її ступенях.

Ключові слова: *принцип розвитку, зміст розвитку, технологічні підходи в діагностиці, віково-нормативна модель розвитку, зміст освіти, віково-орієнтована модель освітньої діяльності.*

Постановка проблеми. Від самого початку необхідно чітко зафіксувати, що у психології на сьогоднішній день вікової діагностики або – більш точно – нормативної діагностики розвитку не існує. Існує лише індивідно-диференціююча діагностика на всі випадки життя. Те, що є в узагальнених вікових картинах рівня розвитку – це лише незв'язна сукупність психосоматичних, психосоціальних, поведінкових характеристик окремого індивіда. А сама «вікова картина» – лише усереднений результат діагностики індивідуальних (індивідних) особливостей у групі людей одного паспортного віку. Але такий середній «вікової портрет», як очевидно, – це середня температура в лікарні («від тифозного бараку до моргу») по формі правильна, але по-суті – безглузда. Суттєво

також і те, що серед педагогічних психологів (психологів розвитку, психологів освіти) досі немає одностайності у складі та обсязі конкретних видів новоутворень, характерних і нормативно закріплених у даному віковому інтервалі. Тому й уявлення про норму психічного розвитку в таких випадках розмиті, безопідставні і формально – статистичні.

Саме через це виникають великі і часто – непереборні труднощі у побудові (проектуванні, організації) та управлінні цілим рядом гуманітарних практик (освіти, психологічної допомоги, консультування та ін.) У чому проблема? Можна окреслити, принаймні, дві такі проблеми. Перша з них пов'язана з різноманітністю розмитих тлумачень самого уявлення про «розвиток». Більш жорстко – і досі в науковій психології не визначився категоріальний статус дійсності «розвитку». Ми знаємо (відчуваємо), що воно є, але що воно є? – залишається розпливчастим у своєму раціональному значенні. Спроба структурувати і понятійно оформити парадигмальні підстави поняття «розвиток» здійснена нами в 1998 р. [10].

Друга проблема – це існуюча «незв'язна зв'язність» (синкрет) множини діагностичних засобів та технік. Склавшись як емпіричний відносно вдалий прийом розпізнавання (пряме значення терміна «діагностика») будь-яких психічних феноменів, він потім (через частоти використання) знаходить самостійне життя вже як «повноцінного» діагностичного інструменту в психологічній практиці, залишаючись, по суті своїй, безпідставним, а за походженням – «без роду і племені». Аналіз саме цих двох проблем складає **завдання** представленої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із буденної точки зору реальність розвитку людини – її здібностей, функцій, органічних структур і властивостей – очевидна й різноманітна, а її феномени добре знайомі кожному з нас. Існують близькі за значенням слова, що фіксують особливості змін, що відбуваються з людиною в часі, що інтерпретуються як розвиток. До числа найбільш уживаних із них належать «виникнення», «становлення», «зростання», «перетворення»,

«формування», «вдосконалення», «ускладнення», «само-розвиток». У повсякденній мові використовуються поняття, що позначають якісний аспект розвитку: «народження», «дозрівання», «розквіт», «плодоносіння», «в'янення», «смерть», а також етапи життєвого шляху людини: «дитинство», «отроцтво», «юність», «молодість», «дорослість», «зрілість», «старість» і т.п.

Наявність у мові різних термінів, які фіксують реальність розвитку, з усією очевидністю показує неоднозначність і багатоплановість його феноменів. Найближчою підставою різноманіття феноменів розвитку людини є складність і багатосторонність самої людини як істоти, що розвивається. У сучасній психології все частіше використовується розрізнення тілесної, душевної та духовної проекцій цілісної людини. Щодо кожної зі сторін його буття можна говорити про розвиток. Відбувається зростання організму, дозрівання анатомо-фізіологічних структур, тобто фізичний розвиток людини. Формуються душевні сили людини: якісно перетворюються його свідомість, потреби та інтереси, емоції і почуття, здатність керувати своєю поведінкою. Якісних перетворень в часі зазнає також і духовне життя людини; його ціннісно-сміслова сфера стає все більш диференційованою і витонченою (або – плоскішою).

У даний час поняття «розвиток» стало невід'ємною частиною нашого погляду на світ і життя; кожен знає, що земля такою, якою ми бачимо її зараз, є результатом тривалого розвитку. Ми говоримо про розвиток життя, природних царств; розвиваються культури, країни, мови, форми свідомості і мислення. Ми говоримо про розвиток дитини та про розвиток людини взагалі. У менеджменті (наука про управління) сьогодні говорять про розвиток організацій та соціальних структур. Коротше, поняття розвитку є одним із ключових у сучасній культурі. Проте дивно, що цьому поняттю (не слову) всього-навсього трохи більше 200 років. Іншими словами, «розвиток» досить нова категорія, яка до цих пір не знайшла свого місця в системі інших категорій і, як ми побачимо пізніше, не має свого

чітко визначеного змісту, для неї характерна розмита множинність інтерпретацій.

Звичність і очевидність процесів розвитку для буденної свідомості породжують логічні збої при спробах приступити до побудови конкретної теорії розвитку самої психологічної реальності. Спробую підсумувати, більш рельєфно згрупувати і співвіднести існуючу безліч інтерпретацій категорії «розвиток», які суперечливо співіснують в сучасній науковій і практичній психології.

1. Джерело багатьох непорозумінь – це понятійна неузгодженість між філософським (насамперед – гегелівською-марксистським), науковим (насамперед – біологічним) і соціально-практичним (насамперед – освітнім) трактуваннями феномена розвитку людини: його властивостей, процесів, структур.

Так, із *філософської точки зору* перевагу розвитку мають тільки такі *тотальності* (макросистеми), як природа, суспільство, цивілізація, культура. Окрема людина (індивід), звичайно ж, не є такою тотальністю і в кращому випадку лише втягується в систему, яка охоплює його, в ролі одного з її елементів, уподібнюється їй і утилізується в ній.

Із *загальнобіологічної позиції* розвиток – це, перш за все, дозрівання і зростання організму окремого індивіда по вже існуючій біоенетичній програмі, яка частково модифікується зовнішніми умовами життя, але незмінна у своїй видовій специфіці.

У *педагогічній практиці* і пов'язаній із нею психології розвитку – це соціалізація окремого індивіду, цілеспрямоване формування в нього (зрозуміло, з урахуванням суспільних та природних обставин життя) корисних знань, умінь і навичок, виховання корисних рис – корисних для самоцінного соціуму.

При всіх начебто кардинальних відмінностях між перерахованими установками, вони єдині в головному: розвиток тут завжди позалюдськисний, незалежний від учасників цього процесу; останні – лише «матеріал», на якому розігрується якийсь об'єктивний процес, що надає цьому матеріалу форму

передданого зразка. Так що ціннісне судження «людина – істота, що розвивається» (тобто здатна розвивати сама себе) виявляється, у принципі, категоріально не забезпеченим.

2. У класичній психології традиційним є різке протиставлення двох рядів форм і структур у природі людини: «натуральних» і «культурних», «біологічних» і «соціальних», між якими покладається або принциповий паралелізм (психофізичний, психофізіологічний), або безмістовна кореляція. Тут не враховується один істотний момент: і натуральне, і біологічне – це теж *культурне... уявлення*, вироблене людським мисленням, *але приписане, а іноді нав'язане природі як їй самій по собі притаманне*.

3. Таке ж джерело непорозумінь – це нерозрізнення, а частіше – склеювання специфічних предметних змістів:

– *«психології психіки»* (звідси – психічний розвиток) – як різноманіття змін психіки, її систем та структур; і *«психології людини»* або антропології (звідси – психологія розвитку) – як становлення різноманітних форм суб'єктивної реальності, як розвиток внутрішнього світу людини, як утворення «власне людського в людині»; для більшої прозорості сказаного підкреслюю: «психіка», на відміну від людини, не має особистості і сама себе не розвиває;

– *акту походження* того, чого ще не було і немає в дійсності; та *акту (кроку) розвитку* того, що вже є;

– *одиниці* розвитку (або як заходи, або як механізму) та *об'єкту* розвитку (того, що розвивається).

4. Особливим джерелом суперечливих міркувань про розвиток є нерозрізнення *часу історії* і *часу світобудови*. Час історії – це суб'єктивний час, «час людини», зміст, сенс, розмірність, топіка якого задається способами його буття, а не космічними подіями. Час світобудови – це об'єктивний, фізичний час, що має умовну формальну розмірність – календарність, принципову односпрямованість, але не має свого якісного змісту. І, тим не менш, у повсякденній свідомості продовжує зберігатися стійкий забобон про спрямованість – «стрілу часу». Вважається, що, оскільки все виникає в часі і все припиняється з

часом, то є тільки односпрямований потік з минулого через сьогодні в майбутнє. Звідси і розвиток розуміється як безперервна гонитва за майбутнім; як викидання вперед своєрідного якора (мета, ідеал, перспектива) і підтягування себе, потім – новий кидок. *Чому ж розвиток – це обов'язково експансія і окупація майбутнього, а не занурення, наприклад, в сучасне і не розсекречення минулого, яке часто складалося без нашого відома і не з нашої волі? Чому не входження у Вічність, яка явно не є нескінченна тривалість часу?*

Непрості відносини психології і з простором людської реальності. Зрозуміло, що це не абстрактний Всесвіт, не фізикалістський порожній об'єм, не місткість, що заповнюється людськими діями, а, насамперед, – соціокультурний та духовно-практичний Універсум, який завжди задається через цілком певний культурно-історичний канон (інакше – тип цивілізації), а не порожнє «розбухання» безмежного Всесвіту. Саме тому культурно-історичний підхід у вітчизняній психології – це одна із серйозних спроб побудувати просторово-часовий (культура-історія) континуум людської реальності в її повноті і визначеності.

5. У віковій і педагогічній психології, у психології особистості досі багато плутанини і протиріч між різними уявленнями і приватними поняттями, покликаними уявити феномен розвитку. Перш за все важливо безвідповідально не ототожнювати поняття «розвиток» із близькими до нього за значенням словами і термінами, такими, як «походження», «зміна», «становлення» та ін. Наприклад, необхідно жорстко розмежувати поняття «розвиток» (*genes*) і поняття «походження» (*gonos*). Розвивається те, що є; те, чого немає, – те виникає (може виникати, а може не виникати). Будь-який розвиток – це проблема, яка може вирішуватися раціональними засобами, суть її проста: якщо щось є і розвивається, то необхідно показати, як можливий цей розвиток. Походження, виникнення – це *таємниця*, яка може відкритися і до якої можна долучитися.

Можна, звичайно, будувати імовірнісні гіпотези (або – уявляти) про походження чого-небудь – світу, життя, людини – чим квазінауки переважно і займаються; проте необхідно пам'ятати, що будь-яка висока вірогідність припущень про походження чого-небудь не є поясненням самого цього походження. *Як можна отримати раціональне знання про те, чого не було чи поки ще немає? Як можна будувати раціональне знання про «небуття» або – «інобуття?»* Саме тому серйозна, фундаментальна наука завжди стверджувала, що вона «початками» і «кінцями» світобудови не займається; вона вивчає те, що є, і робить те, що можливо. Версії про «початки» і «кінці» будуються в руслі ідеолого-світоглядних основ. Зрозуміло, що в такому разі не може стояти питання про істинність і об'єктивність знань про них, а лише – про особистий вибір таких основ, про особистісну позицію та відповідальність у їх відстоюванні.

6. Найбільш складна ситуація у понятійному аналізі проблеми розвитку пов'язана з повсюдним ототожненням процесу розвитку і процесу змін деякої реальності. З огляду того, що в емпіричному спостереженні відкривається, що все виникає в часі, відбувається в часі і з часом припиняється, існує велика спокуса пов'язати зміст процесу розвитку з часовим потоком змін, фіксація яких начебто дозволяє говорити: «процес пішов», «процес розвитку йде!» Однак та ж емпірія показує, що ні зміни самі по собі, наскільки б детально ми їх не фіксували, ні їхню кількість, ні тривалість змін, не є розвиток. Наприклад, інволюція – не є «зворотній розвиток», а є одряхління того, що є. Зміни незліченні, а розвитку – нуль.

Іншими словами, будь-який розвиток, звичайно ж, пов'язаний із змінами в часі. Однак, як говорилося, ні час, ні зміни самі по собі не є його головними критеріями. У часі існують і процеси функціонування, і процеси вдосконалення, і процеси деградації деякої реальності. Більш того, в цьому потоці змін ми не можемо автоматично знайти точку розрізнення процесів нормального функціонування та процесу дійсного розвитку.

Функціонування є перебуванням системи в активному стані одного і того ж рівня (або типу), пов'язане лише з поточною зміною елементів, функцій і зв'язків. Просте функціонування здійснюється як перерозподіл елементів, їхніх зв'язків, що не призводить до зміни системи в цілому і появи її нової якості. Функціонування характеризується оборотністю процесів зміни за певних і необхідних умов і являє собою циклічне відтворення постійної системи функцій.

Розвиток же означає виникнення принципово нових утворень, нової якості і перехід системи на інший рівень функціонування. Він являє собою процес виникнення нового якісного стану об'єкта, що виступає як *тотальна і незворотня* зміна його структури та механізмів функціонування. Показова метафора для такого розуміння розвитку – перетворення гусіні на лялечку, а лялечки на метелика, які «математично» один із одного не виводяться. Тут є процеси дозрівання, зростання, зміни; однак крок (акт) розвитку здійснюється у точці зсуву, перетворення, метаморфози.

Саме в точках перелому, у кризах переходу системи можливе точне розпізнавання процесів функціонування і процесів розвитку. Простір між двома такими точками, простір перетворення одного в інше можна цілком обґрунтовано поіменувати *ситуацією розвитку*. Тому і психологію розвитку можна зрозуміти як психологію опису ситуацій розвитку людини протягом її життя і виявлення умов, що призводять до таких ситуацій. Це також дослідження ліній становлення і функціонування деяких психологічних структур, процесу їхнього дозрівання і набуття довшеної форми, накопичення критичної маси таких змін, за якими слідує крок розвитку.

7. У сучасному раціональному людинознавстві стало фактично, аксіомою положення про те, що розвиток людини, її суб'єктивності, всього психологічного устрою – це одночасно і природний, і штучний процеси, тобто вони можуть бути представлені в подвійний спосіб: за *схемою процесу* (як природна тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) – і за *структурою діяльності* (як сукупність способів і засобів

розвитку, де слідування їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Можна сказати, що перший тип розвитку розгортається **за сутністю природи**; другий – **за сутністю соціуму**.

Уявлень про розвиток, по-перше, як про процес і, по-друге, як про діяльність, майже достатньо для опису всього континууму історичних змін людської реальності в рамках соціально визначених ціннісних основ, цільових орієнтирів і часових інтервалів. Сукупність цих уявлень дозволяє не тільки в загальному вигляді говорити про культурно-історичної обумовленості розвитку психіки, суб'єктивності, внутрішнього світу людини, а прямо теоретично і практично враховувати соціально-історичний контекст процесів розвитку, розкривати їхній зміст і способи організації в термінах самого цього контексту. Ця обставина вважається цілком достатньою для побудови, наприклад, кожен раз спеціальної гуманітарної практики (в тому числі освітньої), *соціалізуючої і спеціалізуючої кожного індивіда в конкретних історичних умовах його життя*. Зазначу тут, що найбільш масштабний аналіз проблем розвитку в психології саме з цих позицій, був здійснений в кінці ХХ століття В.В. Давидовим та В.П. Зінченком [2].

Проте в рамках подібних уявлень сама можливість людини стати справжнім суб'єктом – автором власної життєдіяльності, бути здатним до самостояння та особистої відповідальності – і теоретично, і практично виявляється виключеною. Сьогодні вже очевидно, що подібна інтерпретація генетичного принципу в рамках психології та педагогіки розвитку практично цілком усуває з природи людини всю спонтанність його дій і свободи, зводить їх до причинності і необхідності (до нав'язаності); редукує його суб'єктність як вихідний пункт роздумів про «людське в людині» до передумов і обставин – або до біогенетичної програми, або до продуктивних реалізацій, закріплених у громадському досвіді і культурі.

Слід сказати, що відсутність природної заданості засобів становлення людського в людині не означає і протилежної крайності, що спеціально людські здібності розвиваються і

формується тільки шляхом присвоєння суспільно-історичного досвіду. Свого часу С.Л. Рубінштейн особливо підкреслював, що невірне всяке міркування, яке не виходить за межі альтернативи: або все зсередини – або все ззовні; або суспільно задані способи діяльності зовні – або морфологія всередині як «депоненти» людських здібностей. Людські характеристики не перед-існують в тілі людини, не «сходять і не дозрівають» в ньому. Але вони й не засвоюються і не присвоюються в готовому вигляді ззовні. У соціумі, як і в тілі (якщо їх не анімізувати) немає нічого такого, що можна було б уподібнити до деякого прообразу людськості.

Так, теорії інтеріоризації суспільно-історичного досвіду, зрозумілі як теорії розвитку зводять природні якості людини до простої байдужості, до ґрунту, на якому, створивши відповідні умови можна «виросити» будь-яку, найекзотичнішу якість людини. Але водночас різного роду теорії дозрівання і природної обумовленості роблять нікчемною саму можливість людини бути істотою що сама діє, сама усвідомлює, сама розвивається.

Для становлення суб'єктивної реальності природне і суспільне, соціальне і біологічне є, насамперед, саме *передумовами* («матеріал»), з яких жива людина буде принципово нове, щось третє, яке сприяє *о-своєнню* (перетворенню в своє) і яка **протистоїть** йому (а не всередині знаходиться), його власній природності, і яка протистоїть йому – його **власній** соціальності (саме власній, а не анонімно-відчуженій). Цей – завжди конкретно-історичний шлях перетворення вихідних передумов в деяку сукупність справжніх здібностей, що забезпечують власне людське, рефлексивно-практичне ставлення до своєї життєдіяльності, – і є шляхом становлення внутрішнього світу людини, її самості, суб'єктивності з її іманентною здатністю бути «для себе».

Саме дана обставина вимагає введення особливого – **третього** уявлення про розвиток взагалі: як про *кардинальне структурне перетворення* того, що розвивається, як про зсув, «метаморфозу», стрибок, які не зводяться ні до процесуальних,

ні до діяльнісних характеристик (ні до тимчасових, ні до цільових детермінант). Звичайно, феномен зсуву, стрибка в розвитку можна продовжувати описувати за схемою «мікропроцесів» або за структурою «мікродіяльностей», все більш і більш ідучи до дурної нескінченності. Чесніше і доцільніше визнати ці феномени понад- або поза-природними для людської психіки в її *тільки* історико-культурній інтерпретації.

*Тут має бути вихід в особливу реальність буття людської суб'єктивності, пошук особливих детермінант її становлення; і саме звідси вперше стає можливим вести мову про розвиток третього роду – про саморозвиток, тобто про розвиток людиною своєї власної самості в координатах термальних цінностей та граничних смислів. Саморозвиток – фундаментальна здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Це означає, що в розвиток людини включається ще одна детермінанта – ціннісно-смілова – власне антропологічна. Розвиток для людини – це причина, ціль і цінність, а іноді – і сенс його життя. В узагальненому вигляді цю особливу реальність, в якій можливий вихід в режим саморозвитку, якраз і слід позначити як **духовну реальність**.*

Таким чином, необхідно визнати принципову недостатність чисто *об'єктивістських і формативних* уявлень про «розвиток взагалі» і про психічний розвиток зокрема. Із певного моменту і за певних умов у психологічний розгляд необхідно вводити уявлення про розвиток суб'єктивної реальності в її особливому духовному вимірі.

Відповідно, категорія «розвиток» повинна одночасно утримувати та поєднувати в собі три досить самостійних процеси: **становлення** як *дозрівання і зростання*; як перехід від одного певного стану до іншого, більш високого рівня; як єдність вже здійсненого і потенційно можливого; як єдність первісної *причини* і закономірних *наслідків* в акті розвитку; **формування** як *двоєдиний процес формотворення суб'єктності*

та морфогенезу в культурі; як удосконалювання (набуття досконалого, існуючого наперед у культурі зразка); як єдність соціокультурної *мети* і суспільно значущого *результату* процесу розвитку; **перетворення** як *саморозвиток і зміна основного життєвого вектора*; як кардинальне перетворення власної самості (метаморфоза), як подолання сформованого режиму життєдіяльності відповідно до деякої ієрархії **цінностей** і **сенсів** життя людини; як перетворення самих основ її буття.

Кожна з цих субкатегорій розвитку в своїй окремоті і відособленості тяжіє до однозначно-виявленої реальності: *становлення* – переважно до природно-природних структур; *формування* – до соціально-культурних форм; *перетворення* (преображення) – переважно до духовно-практичного рівня буття особистості. Проблема, по суті, полягає в тому, щоб давно заявлений у психології *принцип розвитку* виявився здатним утримати всі три грані категорії розвитку і відтворити дійсний хід цього процесу (показати його, а не тільки розповісти про нього) у змісті безпосередньої життєдіяльності людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретико-методологічних передумов побудови психології розвитку людини не може бути повним без побудови концептуального контексту самої категорії «розвиток». Ця категорія обіймає, принаймні, три смисли, що не зводяться один до одного.

1. Розвиток – це *об’єктивний факт*, реальний процес серед інших життєвих процесів. Розвиток у цьому плані постає як невід’ємний феномен якісних змін дійсного світу.

2. Розвиток – це *пояснювальний принцип* багатьох явищ об’єктивної реальності, зокрема – людської. Категорія розвитку використовується для пояснення кардинальних, онтологічних зрушень, що відбуваються в людському світі.

3. Розвиток – це *мета і цінність* європейської культури, які з різним ступенем виразності увійшли в категоріальний лад наук про людину, природу і суспільство. У сучасному людинознавстві затвердилося положення, що розвиватися – це добре.

Кожен із виділених смислів принципу розвитку підкреслює його специфічну функцію в життєдіяльності людини. І тому важливо утримувати цю потрібну інтерпретацію поняття розвитку і при побудові психології людини. Щоб останнє стало можливим, необхідно максимально повно виявити (а точніше – задати) рівні категоріального аналізу дійсності розвитку, що дозволить виробити необхідні інструменти, понятійні засоби і теоретичної розробки проблеми розвитку у психології, і реалізації принципу розвитку в конкретній гуманітарній практиці.

Як найважливіші слід затвердити такі рівні категоріального аналізу як: *онтика*, *онтологія*, *методологія*, *технологія*, *антропопрактика*.

Онтика – *світглядна позиція в розумінні людини як істоти*, що несе в собі таємницю свого походження, у світлі християнського учення – створеного за образом і подобою Божою, який володіє невичерпною глибиною, наділений духовними дарами свободи, розумності, любові, покликаний до реалізації унікального самобуття у спів-бутті з Іншими.

Онтологія – *загальні способи буття людини в її ставленні до світу, до себе, до інших; способи його життєдіяльності, що задають і весь універсум власне людських характеристик цього буття (у тому числі – і його психологічних характеристик)*. Такими граничними способами, які не виводяться з жодних інших, є *спільність*, *свідомість* і *діяльність*. Важливо окремо наголосити, що всі ці три онтологічні основи взаємно обумовлюють одна одну, тут – все у всьому; вони одночасно є і наслідками, і передумовами один одного, зберігаючи одночасно свою виняткову специфіку [12].

Методологія – *людина є Буття, яке розвивається, або Буття як розвиток, тому вихідним і найважливішим методологічним принципом розуміння людської реальності є принцип розвитку*. Зрозуміло, що його практична реалізація передбачає розробку спеціальної **теорії загального плину розвитку людини як суб'єкта власного життя і загального принципу вікової періодизації його розвитку в онтогенезі**, в основу яких мають

бути покладені граничні категорії, одночасно охоплюючи різні сторони процесу розвитку. Такими категоріями принципу розвитку у психології є: **об'єкт розвитку** (що саме розвивається?); **передумови і умови** (з чого воно розвивається?); **структура об'єкта** (що перетворюється в розвитку?); **початкові протиріччя, механізми, рушійні сили** (як здійснюється розвиток?); **простір, напрямок і результати розвитку** (де, куди і в що розвивається?).

Конститууючими поняттями теорії загального плину розвитку людини, що задають початок цього процесу (об'єкт розвитку) і його завершення (результати розвитку), були змістовно визначені два: **спів-буттєва спільність** і **суб'єктивна реальність**. Спів-буття і є те, що розвивається, результатом розвитку чого виявляється та чи інша форма, «функціональні органи» суб'єктивності. Відповідно, сам хід розвитку в цьому випадку полягає у виникненні, перетворенні і заміні одних форм спільності, єдності, спів-буття іншими формами – більш складними, більш високого рівня розвитку.

Перелічені категорії у своїй сукупності і при відповідній їх змістовній інтерпретації дозволяють досить повно відтворити процес розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі, зрозуміти закономірності становлення і зміни режиму життєдіяльності на різних етапах життя людини [11].

Технологія. У самій загальній формі *гуманітарна технологія в психології задається наступними чинниками: логікою* дослідження і опису досліджуваного явища, *діагностикою* його змін та *проектуванням* умов його кардинального перетворення в ході розвитку. Фундаментальною умовою нерозривності цих чинників є їхнє взаємне проникнення в реальній *антропoprактиці*, у практиці дійсного становлення «власне людського в людині». Так, повноцінна діагностика визначається її змістовним двостороннім зв'язком із конкретним експериментально-психологічним дослідженням. Діагностичне обстеження неможливе поза історією свого походження, поза історією перетворення дослідження психологічного явища – в конструювання методу його діагностики, а предмету

дослідження – у предмет діагностики. У свою чергу, психолого-педагогічне проектування (створення) умов нормального розвитку немислиме без добротного знання початкових обставин, без засобів оцінки і контролю їх перетворення на оптимальні умови конкретного кроку розвитку.

Антропопрактика – *реальний (не емпіричний) співбуттєвий простір* «олюднення людини», який облаштовується різноманіттям моделей організації цього простору, конкретними формами і способами вирішування людини як справжнього суб'єкта культури та історичної дії, як особистості. Антропопрактика повинна бути розглянута як особлива *категорія*, а не натурально – як теоретично порожня емпірія і випадковий досвід.

Антропопрактика спрямована не стільки на фактичне засвоєння людиною змістів предметно-практичної діяльності людей, скільки у бік безперестанного плекання індивідуального духу, морального вдосконалення, розвитку досконалих пізнавальних та діяльних здібностей.

Вище були розглянуті існуючі суперечливі уявлення (не всі, звичайно) про феномен «розвитку» і про способи його розуміння в сучасній психології. На базі цих уявлень наступним кроком звичайно будуються дослідницькі програми. І тут на перший план виходить питання про логіку дослідження деякого феномена та логіку описування результатів його вивчення. Скільки їх, логік? Одна, багато, декілька?

В історії теоретичної психології обговорювали та протиставляли дві логіки: *формальну* (арістотелівську) і *діалектичну* (марксистсько-гегелівську). Однак при описі результатів і теоретичного, і емпіричного дослідження відбувалася їхня конкретизація. Так, стали розрізняти *причинно-наслідкову логіку, цільову, ціннісно-смыслову*, виходячи з типу детермінації змін досліджуваного явища. У свою чергу, відповідальне введення в контекст науково-психологічних досліджень *принципу розвитку* потребує ще однієї конкретизації: і логіки дослідження, і логіки опису, кожна з яких специфіковані в залежності від типологічного блоку питань, на

які вони покликані були відповісти. Різні логіки відповідають на суто свої питання і дають суто свої відповіді. Вони не гірші і не кращі – вони різні. Розглянемо ці блоки питань.

Перший блок – *що це таке*, як це влаштовано, як функціонує? – тут працює природничо-наукова, структурно-функціональна, формальна, об'єктна логіка, логіка – здійсненого. Перша логіка працює з *об'єктним незнанням*, із незнанням об'єкта дослідження.

Другий блок – *як це стало таким*, як це виявилось можливим? – тут працює гуманітарна, генетична логіка, логіка розвитку. Друга логіка працює з *незнанням історії* становлення деякого феномена, набуття ним розвинутої форми.

Третій блок – *яким це має бути?* – тут працює змістовна, проектна, конструктивно-перетворююча, суб'єктна логіка, логіка саморозвитку, логіка належного і безпрецедентного досвіду. Третя логіка працює з *незнанням призначення і сенсу* того, що відбувається з людиною, або потенційно можливого для нього.

Із наведених розрізень дослідницьких логік випливає фундаментальний висновок про особливу специфіку принципу розвитку в антропсихології. Очевидно, що він не може ґрунтуватися цілком і без залишку тільки на одній із логік. Кожна з них вирішує свої завдання при розробці теорії загального плину розвитку людини як суб'єкта власного життя. Однак стрижневою з них може і повинна бути генетична логіка, тому що саме вона утримує *внутрішній лад самого руху процесу розвитку*. Дві інші логіки – логіка здійсненого, наявного стану справ і логіка належного, яка призначає генеральний вектор загального руху, задають і визначають реальний зміст цього руху.

Найважливішою особливістю генетичної логіки є таке положення. Різноманітність властивостей, структура, спосіб функціонування якого-небудь здійсненого (існуючого) психологічного явища, які ми вивчаємо, ще не є характеристика змін саме цього явища, а є результат розвитку чогось іншого. Кінцеві характеристики результату розвитку не співпадають ні з

початковими характеристиками того, що розвивається, ні зі змістом самого ходу його розвитку. При генетичному вивченні, початок і кінець процесу розвитку якого-небудь явища не співпадають. Вони не співпадають ні за матеріалом, ні за устроєм, ні за способом функціонування.

Те, що виникло, – *не конгруентне* тому, з чого воно виникло; в генетичній логіці – це норма розуміння поняття «розвиток». Тільки простежування всієї лінії розвитку об'єкта – його виникнення, становлення, функціонування, перетворення в щось інше – дає справжнє його розуміння, дозволяє отримати не інформацію тільки про перераховані події, а їх дійсне знання.

Лише один приклад. Якщо нас цікавить історія становлення та розвитку індивідуальних форм мислення, ми повинні на самому початку в ролі об'єкту розвитку покласти «немислення» і простежувати етапи і характер його перетворення в часі, фіксуючи форми і рівні тепер уже мислення, приурочені до певних періодів розвитку, до конкретного віку. Звичайно, якщо нас цікавить цей феномен сам по собі, поза своєї історії, тоді досить структурно-функціональної, об'єктної логіки, де він постає як якась устояна дійсність з безліччю властивостей і характеристик.

По суті, у процесі розвитку будь-який його результат – *це завжди засіб (інструмент) для здійснення наступного кроку розвитку*. У цьому розумінні, *психологія розвитку – це наука про засоби набуття людиною власної сутності*. Цей висновок знаходиться у співзвуччі з чудовим висловом вітчизняного філософа М.К. Мамардашвілі про те, що людина переважно істота штучна, само-вибудована.

Таким чином, загальний хід процесу розвитку можна представити так: *від дозрівання передумов і умов становлення об'єкта розвитку – через **формування інструментів авторизації** самого ходу процесу розвитку – до кардинального перетворення власної самості*, до саморозвитку.

* * *

Своєрідним тестом розпізнавання, оцінки та кваліфікації феноменів розвитку в сучасній практико-орієнтованій

психології повинна була стати розгалужена система діагностики, яка, як відомо, принципово неможлива без моделюючих уявлень про норми розвитку. Діагностика, у своєму прямому сенсі, і є головним інструментом визначення, як мінімум, меж між нормальним (або – нормативним) і аномальним: у медицині, в педагогіці, в соціальній практиці, відповідно, й у психології. Однак становлення такої системи й досі так і не відбулося; перш за все, тому, що не вирішувалась головна проблема психології – побудова теоретичного концепту психології розвитку, який міг би стати методологічною основою для системної діагностики самого ходу розвитку, і який цілком безумовно міг би виявити, співвіднести і розрізнити «об'єкт розвитку» та «предмет діагностики». Але вийшло те, що вийшло.

Історично першою (початок ХХ століття), говорячи сучасною мовою, діагностичною технологією була *тестологія*. Не вдаючись до зайвої деталізації її історії, зазначу лише головне, на мій погляд, у загальній стратегії тестологічних досліджень. Ця стратегія може бути виражена в декількох пунктах: деяка психічна здатність індивіда (сумарна оцінка інтелекту; творчий потенціал особистості; готовність до школи: професійна придатність та ін) на рівні здорового глузду характеризується рядом якісних особливостей, ступінь вираженості яких кількісно оцінюється за допомогою набору спеціальних питань і завдань (тестів), що мають певну шкалу значень. Ця шкала розробляється заздалегідь на основі масових обстежень, дані яких піддаються статистичному аналізу з метою їх стандартизації і отримання *статистичних норм*. У результаті ми маємо інструмент (батарей тестів), що дозволяє швидко і в масовому масштабі *класифікувати і сертифікувати* того чи іншого індивіда по заданому параметру (Г.Ю. Айзенк, А. Біне, Д. Векслер, Д. Равен та ін.).

Методологічний прорахунок тестології коріниться в наївній надії на те, що ніби-то за допомогою статистики можна заповнити величезні прогалини в теоретичній нерозробленості проблем психології розвитку; а особливо зараз – у зв'язку з

появою величезного числа практичних завдань, які постали перед психологічними службами в різних гуманітарних практиках. Найяскравішим і волаючим прикладом прорахунку тестології сьогодні є чиновницький винахід і його наукової обслуги – єдиний державний іспит. Як справедливо у свій час відзначав Д.Б. Ельконін, тестових випробувань може бути і достатньо для *відбору* та *селекції* індивідів, але зовсім недостатньо для *контролю* процесу розвитку, для його змістовної оцінки та відповідної психолого-педагогічної *корекції*.

У тестологічній технології відбувалося і відбувається, практично, повне *ототожнення об'єкта розвитку та предмета діагностики* – це окремих індивід (байдуже – природний чи соціальний) із його різноманітними властивостями і якостями. Зрозуміло, що діагностувались в цьому випадку численні зміни характеристик індивіда і загадкові по суті своїй так звані його індивідуально-типологічні особливості.

У 60-70 р.р. минулого століття радянська психологія здійснила прорив у розробці особливих норм на основі *діяльнісної методології*. Тепер предметом аналізу ставали не оцінка реакцій піддослідного при вирішенні тесту і не результативність (статистично значима або незначима) цього рішення, а *спосіб* отримання результату, *механізм вирішення експериментальної задачі в проблемній ситуації*.

«Механізмичний» підхід (назвемо його так) у діагностичному обстеженні багато в чому дійсно дозволив подолати «магію чисел» тестології, бо поєднував у собі можливість об'єктивного якісного аналізу дій піддослідного у проблемній ситуації і доступність їхньої кількісної оцінки. Однак із часом цей підхід став претендувати не тільки на виявлення способу дій при вирішенні експериментальної задачі, але і як принцип дослідження був поширений на вивчення «мислення взагалі», «творчості взагалі», «інтуїції взагалі» і т.д. Підхід типу «взагалі» став вимагати абстрагування від реального предметного змісту спочатку експериментальної

задачі, а з моменту завоювання домінуючого положення в психології – і абстрагування від предметно-змістовної сторони психічного.

Вважалося, що розумова задача, взята у психологічному аспекті, є абстракція. Досліджуватися повинен абстрактний психологічний механізм, а не матеріал конкретного завдання. Експериментальна задача повинна бути простою, вимагати мінімум знань суб'єкта, нівелювати його минулий досвід і повинна відтворювати такі ходи думки, які максимально прості і схожі у більшості піддослідних (Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов та ін.).

У кількох пунктах, як добре видно, сформульована принципова методологічна вимога до типу проблемної (а згодом – діагностичної) ситуації (з такою вимогою, мабуть, погодився б будь-який тестолог); відповідно до цієї вимоги конструювався і клас особливих експериментальних задач: «гра в 5», «магічний квадрат», шахові задачі, головоломки, завдання «на міркування» і т.п. Відповідно, оптимальний спосіб вирішення такого роду задач і ставав нормою, наприклад, інтелектуальною.

У «механізмичній» технології діагностики вперше з'являється *розпізнавання об'єкту розвитку та предмету діагностики*. Перше – це *індивідуальні форми поведінки і метапредметна індивідуальна діяльність*. Друге – *індивідуальні способи дій у проблемних ситуаціях*. Зрозуміло, що в цьому випадку здійснювалася вже не просто оцінка і ранжування психосоматичних і психологічних властивостей і якостей окремого індивіда, а більш широкий ареал людської дійсності – його життєдіяльнісні маніфестації (прояви), однак приурочені все до того ж конкретного індивіда.

Тестологічний і «механізмичний» підходи в діагностичному обстеженні дозволяли отримати два специфічних «образи» досліджуваної реальності: при першому – *симптомокомплекс*, при другому – *спосіб дії*. Для цілого ряду утилітарних задач (оцінка, ранжування, класифікація людей і т. п.) цих «образів» було цілком достатньо; у всякому разі техніки відбору та підбору кадрів у промисловій, військовій, спортивній та в

багатьох інших сферах суспільної практики не відчувають особливої потреби в кардинальній перебудові наявних систем діагностики. Їх явна незадовільність виявляється, коли виникає гостра необхідність переходу від діагнозу (оцінки) станів до прогнозу розвитку. Тут традиційна діагностика окремих функцій, процесів і окремих форм активності індивіда, обмежена лише імовірнісною констатацією його наявних станів, по суті, не має прогностичної здатності (наприклад, у системі розвиваючої освіти), що припускає знання про багатовимірні виникаючі життєві ситуації.

Саме остання обставина вимагає розроблення *комплексної діагностики розвитку*, але для створення її можливих програм були відсутні, як очевидно, серйозні теоретичні підстави. Більш того, кардинальною і непереборною перешкодою для побудови такої системи в рамках позначених підходів виявлялася передумова, яку явно формулювати неможливо, але очевидно треба класти в їх основу: абсолютним *носієм* (так сказати, онтологічним об'єктом) моделі цілого, що розвивається, зрештою, є сам *безпосередній індивід* із його фіксованими характеристиками – началом і межою будь-яких системно-структурних уявлень про розвиток. Необхідно було вийти за межі тілесності окремого індивіда, за межі його реакцій, різноманіття його властивостей і навіть способів дії у проблемних ситуаціях. У межах натурально зрозумілого індивідуального (індивідного) життя можлива фіксація лише *феноменів психічного*, що не виводяться «з самих себе».

Чи можливе більш аргументоване і більш розгорнуте теоретичне забезпечення діагностики розвитку на основі нехай обмежених, але традиційних засобів психологічного аналізу? Так, але сам об'єкт експериментально-психологічного дослідження та його стратегія повинні бути представлені особливим чином. Цей особливий підхід можна позначити як *категоріальний*. Саме початок його передбачає, по-перше, остаточну відмову від постулату іррелевантності механізму діяльності до її предметно-змістовного складу; по-друге, від приписування так званим психологічним особливостям індивіда властивостей атрибутивності.

Основним методом дослідження при категоріальному підході був *генетико-моделюючий* (його попередником був формуючий експеримент), розроблений у науково-освітній школі В.В. Давидова [4]. Його загальний зміст полягав у тому, що певне *загальнотеоретичне припущення* про загальний генетичний механізм (вихідну «клітинку», вихідне протиріччя) походження будь-якої структури суб'єктивності (наприклад, теоретичних форм мислення) *моделюється* в реальних обставинах (наприклад, у навчанні), а потім – інтерпретується як дійсний процес її становлення та розвитку.

Особливою передумовою цього методу служило уявлення про константності (у порівнянні із індивідуальним життям діапазонах часу) суспільно-історичного досвіду людей (у стійких формах предметності, спілкування, діяльності), привласнюючи який людина вперше знаходить свою суб'єктивність. Вважалося, що всі види і способи діяльності людини, в тому числі і його індивідуальна активність, потреби, прагнення, схильності від початку і до кінця є результат присвоєння суспільно заданих і у певному розумінні нормативних зразків цієї діяльності.

Це загальне методологічне положення дозволяє дійсно вийти за межі «шкіряного покрову» окремого індивіду, а значить, дозволяє представити будь-яку «індивідуально-психологічну властивість» як *діяльнісну форму* його різноманітних життєвих реалій; теоретично відтворити (змодельовати) саму «історію» походження якихось форм суб'єктивності. По суті, при категоріальному підході, в генетико-моделюючому дослідженні обговорювалися вже не питання нормативності (або – не нормативності) індивідуально-типологічних властивостей і якостей психіки окремого індивіда, а **нормативність** практичної організації самого процесу присвоєння суспільно заданих і у певному розумінні нормативних зразків діяльності. Але це і є один із шляхів конструювання *соціально-культурних* норм розвитку суб'єктивності в онтогенезі.

Таким чином, культурно-історична позиція (категоріальний підхід) у розумінні психічних явищ має більш високу пояснювальну і розпізнавальну здатність. Вона показує, що суб'єкт (як само-діяльний індивід) представлений не тільки у психіці; найбільшу повноту представництва він має скоріше в діяльності, де з її інструментами, предметними втіленнями, тобто зі своїм «неорганічним тілом» (досвідом), він становить єдине ціле. Іншими словами, категоріальний підхід виводить психологічне дослідження за межі «органічного тіла» до сфери суспільно-історичного досвіду (у формі різних соціальних організованостей), засвоюючи який індивід і «виробляє психіку», як *механізм управління своєю життєдіяльністю в цих організованостях*.

За всієї продуктивності зазначеного підходу тут зберігається методологічно важко переборна небезпека *підміни* законів дійсного *становлення* різних форм суб'єктивності законами безпосереднього *функціонування* застиглих структур індивідуального або соціально нормованого досвіду. У силу того, що у складі поточної діяльності досвід утворює шар минулого, актуалізований у сьогоденні для виконання цілей, орієнтованих на майбутнє, існує спокуса обмежитися цією «горизонтальною» складовою розвитку. Тим часом як повна реалізація подібної *лінійної перспективи* означала б остаточне усунення з природи суб'єкта всієї свободи його дії та самореалізації, зведення їх до причинності і необхідності, а значить, повністю блокувала б саму можливість виходу в режим саморозвитку, в режим *конструктивного перетворення* застиглого досвіду – *породження безпрецедентного досвіду*.

При категоріальному технологічному підході розрізнення *об'єкта розвитку та предмета діагностики* ще більш посилюється. Тепер у ролі першого з них постає *суспільно-історичний досвід певної культури*, а в ролі другого – *рівні сформованості культурно заданих, нормативних форм діяльності*. Таких діяльностей, які, кажучи словами Л.С. Виготського, *ведуть за собою розвиток* здібностей до регуляції та реалізації цих діяльностей у своєму індивідуальному досвіді.

Треба сказати, що при виразному розумінні адептами категоріального підходу сугубої специфіки діагностики так зрозумілого процесу розвитку, її засоби – техніки, прийоми продовжували залишатися в масі своїй *тестоподібними* (А.З. Зак та ін.), або взятими з арсеналу вивчення проблемних ситуацій. І це не випадково так. Вважалося, що вищі рівні розвитку можуть бути забезпечені лише зовнішньою детермінацією – соціально нормованим і форматованим суспільно-історичним досвідом, привласнюючи який, індивід і знаходить «свою» психіку, «свою» суб'єктивність і, як не дивно, «свій» внутрішній світ.

Але, якщо це й так, то як це можливо? За рахунок яких алхімічних трансмутацій суспільно-історичний досвід стає не просто внутрішнім, але моїм – внутрішнім, вільним від зовнішньої детермінації світом? І це потрібно не просто декларувати та постулювати, а показувати – як це здійснюється в термінах самого індивідуального життя. Те, що існує, правда не тотальна, а фрагментарна окупація суб'єктивної реальності форматами соціальності, занадто добре відомо кожному з нас. Саме тому відбувається масове тиражування соціальних індивідів (К. Маркс), яким немає потреби пробиватися до вищих рівнів унікального особистісного буття.

Однак завдання такого рівня для людини не зникає, поки він залишається людиною. І ми знаємо найвищі зразки виконання цього завдання. Але знову ж таки питання – як це можливо? Як можливо перетворення окупаційних форматів і звільнення від них? На такі питання нездатний відповісти категоріальний підхід у дослідженні проблем розвитку людини, а тому й не може створити адекватну технологію його діагностики.

Обмеженість вищерозглянутих дослідницьких підходів і технологій діагностики у вирішенні проблем розвитку людської реальності пов'язані з їх «первородним гріхом» – *гносеологізмом* природничого спрямування, коли вважається, що вивченню підлягає лише той об'єкт, який існує відчужено і незалежно від волі і свідомості дослідника. Однак природознавча установка у психологічному дослідженні

стикається з непереборною перешкодою адекватного розуміння того, що відбувається в тій ситуації, коли сама людина в суб'єктній позиції виявляється автором (в крайньому випадку – розпорядником) кардинальних перетворень власної суб'єктивності, коли вона входить в режим саморозвитку. Вже тут-то точно багато залежить від її волі і свідомості!

Найважливішою реальністю, де можливо, кажучи словами Гегеля, «звільнення себе відносно самого себе», є **спів-буттєва спільність**, в якій вперше відкривається можливість *інтимно-особистісного* («Я – Ти») спілкування двох і кількох суб'єктів. Саме тут здійснюється кардинальний - *рефлексивний* («вертикальний») – вихід з «тут і тепер» мого досвіду, можливе творіння таких обставин власної життєдіяльності, в яких, у принципі, виключається лише плоске функціонування, але вкрай необхідна повнота присутності. Спів-буттєва спільність як джерело і енергійний центр породження функціональних органів суб'єктивності згодом може предметно закріплюватися і транслюватися засобами діяльності [7].

Проблема полягає також і в тому, що традиційні дослідницькі логіки, що склалися в об'єктивістській парадигмі, в руслі питань «Що це?», у принципі не здатні працювати з реальністю «Хто ти?». Згадаймо відому ситуацію з Нового Заповіту, коли Пілат, допитуючи Ісуса Христа, запитує: «Що є істина?» І Ісус не відповідає йому, бо Істина не «що», а «Хто», і вона явлена Пілатові в Ліці Господа (Ін. 18; 38). Саме пряма Зустріч із реальністю «Хто ти?» з необхідністю розуміння її становлення і розвитку, з необхідністю спів-причетності їй зажадала розробки принципово іншого дослідницького підходу, нового типу науковості, нового типу гуманітарного знання.

Такий підхід став складатися у 90-х рр. минулого сторіччя під спеціальною назвою – *практико-орієнтована наука* (М.Г. Алексеев, Ю.В. Громико, В.В. Давидов, А.В. Петровський, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков). Сугуба специфіка цієї науки полягала в тому, що вона повинна була не обслуговувати сформовані соціальні виробництва, а бути здатною *проектувати і будувати* принципово нові, безпрецедентні –

саме гуманітарні практики [3]. Власне, цей дослідницький підхід вже тоді отримав своє найменування як *проектно-перетворюючий*, що забезпечує не тільки пізнання «кроку розвитку» деякої дійсності (у тому числі і суб'єктивної), але і його звершення. А адекватна йому діагностична технологія (*конструктивно-перетворююча*) покликана була виявити *базові умови і механізми переходів в кризах розвитку*.

За такої ситуації суб'єкт із необхідністю повинен переформатувати вже отриманий досвід (що йде корінням у повторювані, стійкі моменти діяльності) з тим, щоб вперше виявити нову реальність, у конструюванні якої він повинен *брати співучасть*. Тому діагностика умов (внутрішніх і зовнішніх), що сприяють або перешкоджають відкриттю такої реальності, набуває форм і способів, фундаментально відмінних від нині існуючих. Вона пов'язана, головним чином, із досвідом, що відбувається, – рефлексивним досвідом (досвідом *трансцендування*) як справжньої «стихією», в якій зароджується і еволюціонує суб'єктивність.

Таким чином, проектно-перетворюючий дослідницький підхід вперше дозволяє не тільки принципово *розрізнити* об'єкт розвитку – «спів-буттєву спільність» і предмет діагностики – «умови і механізми становлення функціональних органів суб'єктивності», а й максимально скоординувати їх у рамках вимог генетичної логіки.

Конструктивно-перетворюючу технологію діагностики можна було б поіменувати і як *«кризову діагностику»*, що включає в себе класичні три етапи: *діагностика на вході* (фіксація реального стану справ), *поточна діагностика* (відстеження ходу перетворень), *підсумкова діагностика* (оцінка повноти/неповноти таких перетворень, «кроку розвитку» в цілому). Зауважу, справедливості заради, що відносно *повна програма діагностичного моніторингу* ходу становлення і розвитку суб'єктивності в різних періодах онтогенезу обов'язково буде і повинна включати в себе також і вище розглянуті діагностичні технології, але – в якості *доповнюючих* конструктивно-перетворюючу діагностику.

* * *

Концентрованим виразом різноманіття трактувань, інтерпретацій, деталізації категорії розвитку у психології має стати поняття «**норма розвитку**». Уявлення про нормативність процесів розвитку – це уявлення про *нормальність*, а не про *обов'язковість*, не про загальну «військову повинність». Саме поняття «норма» в цьому випадку – це не характеристика середньогрупового рівня функціонування будь-якої здібності, а вказівка на можливості вищих досягнень для тієї чи іншої людини. Іншими словами – зміст поняття «норма розвитку» виявляється, перш за все, *культуро-* і *особисто-* обумовленим, і отже, є поняттям не раціонально-природничо-науковим, а швидше **аксіологічним**, де вже *сам розвиток покладається як норма*. Але це означає головне – норми у психології розвитку людини **не можуть виявлятися, а – повинні покладатися** (буквально – призначатися, на базі серйозних теоретико-концептуальних основ).

Чи існує в сучасних психолого-педагогічних розробках чітке уявлення про норми розвитку? Безсумнівно, є такі уявлення, але вони невиразні. Невиразні вони вже у своєму банальному нерозрізненні, наприклад, *середньостатистичних норм* (в деякому відношенні всі ми схожі один на одного, маємо типологічно спільні риси), *соціокультурних норм* (у деякому відношенні ми не тільки схожі, але і єдині) і *індивідуально-особистісних норм* (у деякому відношенні ми абсолютно унікальні, ні на кого не схожі і одиничні). Знання і одночасне урахування всіх трьох типів норм і вміння працювати відповідно до них – це і є сьогодні нормальний (оптимальний) професіоналізм практичного психолога розвитку. Звичайно, планка висока, але хоча б урахування її, знання про неї може бути запорукою правильних професійних орієнтирів.

Зрозуміло, що всі категорії в такій понятійній конструкції, як «*віково-нормативна модель розвитку*» змістовно значущі. Але не буду зупинятися на категорії «розвитку» – про це вже багато говорилося вище. Не буду також розшифровувати поняття «модель», тому що його зміст давно вже став звичним у

повсякденному науковому ужитку. Зупинюся на понятті «вікова норма» або, що те ж саме – **«норма розвитку у певному віковому інтервалі»**. Ключовим моментом у цих словосполученнях, очевидно, є категорія «вік».

Навряд чи варто спеціально доказувати, що будь-яка вікова суспільно-нормована стратифікація (наприклад, історично сформована послідовність ступенів освіти тощо) не є жорсткою генетичною матрицею процесу розвитку, а й сам цей процес не продукує вік як свій епіфеномен. Стосунки тут не настільки спрощено однозначні. Тому спеціальне визначення антропологічного поняття віку має самостійне значення, оскільки в цьому випадку з'являється можливість побудови досить правдивої періодизації розвитку як конкретних психологічних структур, так і загального ходу розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі – в процесі становлення людини як культурно-історичного суб'єкту і в його саморозвитку.

Початком розробки уявлення про людський вік може служити, наприклад, позиція І.С. Кона, суть якої наступна: *співвідношення генетично заданого, соціально вихованого і самостійно досягнутого принципово різне у різних індивідів, навіть з однієї вікової когорти* [6]. Тому й вікові категорії мають, із цієї точки зору, не одну, як вважали раніше, а три системи відліку. *Індивідуальний розвиток* (що може і чого не може людина в певному віці; по розумінню тяжіє до уявлення про рівень психобіологічного дозрівання і відповідних йому обмежень); *вікова стратифікація суспільства* (що треба і чого не можна робити у даному віці; по розумінню – це віковий розподіл поколінь і відповідні їм соціокультурні нормативи життєдіяльності); *вікова символіка культури* (що відповідає і що не відповідає даному віку; по розумінню – сукупність соціальних очікувань від людини у сфері його поведінкових актів, зовнішнього вигляду, форм відносин).

Чи достатньо подібних уявлень про вік як точку відліку при побудові не випадкової періодизації розвитку і відповідних їй технологій діагностики? Гадаю, що ні, тому що існує ще одна

система відліку при конструюванні поняття «вік». Це *ісрахія завдань розвитку* людини, яка виявляється і призначається і змістовно співвідноситься з конкретними віковими інтервалами і з переходами між ними.

Якщо так підходити до розуміння віку (не так його самого, скільки його «джерел»), то він не є і не може бути внутрішнім моментом процесу розвитку. *Вік – не даність, а заданість. Один вік не розвивається з одного в інший, а змінюється іншим.* Це не натуральний феномен, який бере участь у процесі дозрівання чого-небудь (тіла, мозку, психологічних структур та ін); саме уявлення про «природність» даного феномена породжує численні натуралістичні інтерпретації категорії віку. Це не якась соціальна організованість, що має квазінатуральний характер (наприклад, ступені освіти або набуття соціальних прав – паспорт, військова служба, участь у виборах та ін.); звідси, зокрема, різноманітні педагогічні та політичні уявлення про вік. Це не культурно-духовна цінність (як, наприклад, в гуманістично орієнтованих концепціях дитинства); на цьому базуються численні аксіологічні інтерпретації людського віку. Це не норма і не просто традиція, хоча всі перераховані вище трактування поняття «вік» співіснують в наших традиційних уявленнях і повсякденних справах. Одним словом, вік – це не об'єкт і не об'єктивна реальність, яка існує сама по собі, яку можна вивчати, використовувати та ін. Відповідно, і поняття «вік», з моєї точки зору, не є відзеркалення якоїсь реальності (того, що є), *воно не має рефлексивного статусу і сенсу.* Саме тому безглузда, наприклад, педагогічна практика, орієнтована на «вік який він є», до якої треба пристосовувати освіту і враховувати в навчанні та вихованні (згадаймо знамениту тезу про «врахування вікових особливостей і можливостей»).

Яке ж співвідношення, з цієї точки зору, понять розвитку і віку? У живих системах (взагалі для історично визначених реалій) вік – це одне з понять, яке дозволяє розчленити весь часовий інтервал життя системи на окремі, відокремлені періоди (стадії, епохи та ін.) У цьому розумінні вік начебто є похідною від категорії часу, яка формально характеризується двома

параметрами: *метрикою* (тривалістю) і *вектором* (спрямованістю, стрілою часу). Але власне вік має ще й такий параметр, як *топіка* – місце в ряду інших вікових груп, а значить, характеризується і своїми границями. Тому-то він і не може бути повністю визначений порожнім обсягом часу (звідси безглуздість календарних і паспортних віків), а повинен бути заданий ще й тим *змістом розвитку*, який визначає границі та наповненість будь-якої часової форми.

Для історично визначених органічних систем зміст часу їхнього життя і його оформленість задані *розвитком* (конкретно-кардинальним перетворенням всієї системи, аж до зміни метрики, топіки і спрямованості часу), *який є спосіб їхнього існування*. Відповідно, періодизація її розвитку передбачає: зміну (чергування) стабільних періодів критичними (де немає кризи системи, там немає розвитку, є лише режим функціонування, а, значить, рано чи пізно наступають стагнація і розпад); зміну періодів становлення періодами реалізації деяких підсистем – перетворення передумов на умови і способи руху системи; а головне, переходи з одного рівня (ступеня) розвитку на інший – більш високого порядку (тобто в логіці розвитку – це рух від нерозвиненого стану в бік зростання, ускладнення, розквіту і т.д.). Характер цих змін і переходів і визначає спосіб періодизації розвитку деякої системи.

Отже, членування і впорядковування часу повного життєвого циклу органічної системи визначається способом періодизації, який, у свою чергу, визначається загальною теорією розвитку живих систем в історичних процесах. Або схематично: *від загальної теорії розвитку до способу упорядкування часу існування системи, що визначає межі та зміст часових інтервалів її життя*. Перші два моменти складають концепцію періодизації, третій момент – набір і послідовність того, що може бути інтерпретовано як віковий інтервал. Навіть ці гранично загальні міркування приводять до висновку, що *поняття віку є похідним* із теорії розвитку та принципу періодизації. Більш того, всі три категорії (розвиток, періодизація, вік) є взаємно пов'язаними, і кожна з них

безвідносно до двох інших самостійного значення не має. Вік, наприклад, до періодизації розвитку і поза нею не може бути ні внутрішнім феноменом самого розвитку, ні зовні протиставленою йому нормованою сіткою. Він пов'язаний із розвитком. На протигагу традиційним уявленням вік не самостійна зовнішня форма для розвитку, не зміст самого розвитку і не його результат; **вік – простір розвитку**. Можна сказати, що розвиток оформляється, результується у віці; саме тому останній не розвивається, а здійснюється (або – конструюється) як форма, що в силу своєї цілісності і завершеності може тільки змінюватися іншою формою, заміщатися нею.

Вкрай узагальнюючи і прагматизуючи сказане вище, можна постулювати наступне: по суті *поняття віку пов'язане зі спеціальним конструюванням його як особливої категорії, що мають не відзеркалюючий, а насамперед регулятивний зміст*. Поняття віку конструюється в рамках цілком певної гуманітарної практики – антропопрактики (наприклад, в освіті, консультуванні, психологічній допомозі, супроводі, тьюторстві та ін.) з метою організації та управління самої цієї практикою.

Досі ця категорія складалася і функціонувала стихійно і тому включала в себе множину культурно-ситуативних смислів. І хоча кожен конкретний вік завжди має історію (соціокультурні орієнтири) свого виникнення, але він не має історії свого розвитку; він чи колись виник і існує, або його немає (як не було колись власне дошкільного дитинства, отрочтва та ін.) У силу того, що вік утворюється відповідно зі зрушеннями в суспільній практиці він все більш диференціюється, ускладнюється його структура. І таке ускладнення не випадкове, так як відбувається збільшення обсягу соціального змісту життя, ускладнення задач соціального буття людини; відбувається також поглиблення наших уявлень про нормативний характер загального плину розвитку у певному віці.

Обґрунтовуючи на початку 70-х рр. ХХ століття свою періодизацію психічного розвитку в дитячому віці,

Д.Б. Ельконін писав: «Нині в нашій дитячій психології використовується періодизація, побудована на основі фактично сформованої системи виховання і навчання. <...> Встановлене на педагогічній основі членування дитинства відносно близько підходить до дійсного, але не збігається з ним, а головне, не пов'язане з вирішенням питання про рушійні сили розвитку дитини, про закономірності переходів від одного періоду до іншого. <...> «Педагогічна періодизація» не має належних теоретичних основ і не в змозі відповісти на ряд суттєвих практичних питань (наприклад, коли треба починати навчання в школі, в чому полягають особливості виховно-освітньої роботи при переході до кожного нового періоду і т.д.) Назриває своєрідна криза існуючої періодизації» [13, с. 61].

Практичним наслідком необґрунтованих педагогічних періодизацій є те, що реальність розвитку в освітньому процесі перекривається і затуляється картиною навчання. Процес навчання виявляється центральним об'єктом педагогічної уваги як добре керований процес. Освітній процес у цьому випадку має тенденцію вибудовуватися відповідно до формальної розгортки змісту навчальної дисципліни, а не відповідно до цілей і завдань розвитку учня. Дійсність розвитку такої навчальної моделі враховується тільки в якості «*опору матеріалу*»; педагогічну діяльність необхідно було будувати з урахуванням індивідуальних, вікових, соціокультурних та інших особливостей дітей.

Змістовне співвіднесення ступенів (етапів, періодів) розвитку і ступенів освіти можливе лише в рамках несуперечливої теорії розвитку людини та її системної нормативної періодизації. Відповідно ключовим положенням психологічної антропології про те, що розвиток людини здійснюється в загальній культурно-історичній формі – в освіті, якісно визначений зміст ступеня освіти має відповідати конкретному змісту певного ступеня розвитку. Саме такою відповідністю може бути забезпечена повнота реалізації потенціалу розвитку людини на певному віковому етапі.

Продуктивне забезпечення поєднання ступенів розвитку та ступенів освіти можливе при розробці вікових норм та критеріїв нормального розвитку. На превеликий жаль, традиційна вікова та педагогічна психології так і не змогли чітко відповісти на цей ключовий запит педагогічної практики. Мова має йти про побудову спеціальних, точно орієнтованих на відповідний ступінь освіти **віково-нормативних моделей розвитку**. Маючи подібні моделі для різних вікових груп, для різних контингентів дітей, педагог із більшою впевненістю та з більшою відповідальністю міг би будувати точно вивірену педагогічну діяльність, приурочену до певної ступеня освіти.

Такі моделі здатні враховувати **максимальні можливості** розвитку у певному віці. Саме *можливості* віку, а не *його досягнення*, так як справжні досягнення вікового розвитку (суб'єктні здібності) завжди виявляють себе за межами того вікового інтервалу, де вони склалися. У разі відсутності таких нормативів ми стикаємося з ситуацією, коли освітні практики орієнтуються тільки на **максимальні досягнення** дітей «тут і тепер», будуються в руслі стратегії *«витримують або не витримують діти таку освіту»*.

Щоб мати дійсну картину можливостей віку, щоб привести у відповідність йому той чи інший зміст освіти, конкретні педагогічні дії, необхідно бачити місце цього вікового періоду розвитку в рамках цілісної психологічної періодизації (9). Кожен вік розкривається в цілісному ансамблі інших віків. Можливості конкретного віку визначаються рівнем вирішення завдань розвитку у попередньому періоді (звідки людина вийшла) і масштабом майбутніх завдань розвитку на наступному віковому інтервалі (куди йому належить увійти згодом).

У свою чергу, зміст (події) кожного конкретного віку, а відповідно і ступеня освіти, спеціально *проектується як умови і засоби нормального (нормативного) переходу з одного вікового простору в інший*. Саме тому для психологічної антропології важливо і принципово, що *норма розвитку – це не те середнє, що є, а те краще, що можливе в конкретному віці для*

конкретної дитини за відповідних умов його життя. І завдання вікового психолога і педагога, а згодом – і самої людини ці відповідні умови визначити, а при необхідності – створити.

Мова, таким чином, повинна йти про цільове проектування такого освітнього простору у своїй структурній визначеності, яка знаходиться в точній відповідності з нормативно визначеними завданнями розвитку в даному віковому інтервалі. *Для сучасної педагогіки подібне розуміння інструментального статусу віково-нормативної моделі є інноваційним і принципово професійним.*

Іншими словами, віково-нормативні моделі розвитку – *рукотворні*, бо вони плід високопрофесійної психолого-педагогічної роботи, а не сукупний продукт фізичного дозрівання або узагальнений результат соціальних впливів. Ця робота повинна відповідати на питання – **як і навіщо** будується той чи інший освітній процес на даному ступені освіти, і які вікові завдання розвитку він покликаний вирішити? Такі моделі, приурочені до того чи іншого ступеня освіти повинні дозволити педагогу професійно і грамотно облаштувати конкретний освітній ступінь: вибудувати адекватну, *віково-орієнтовану педагогічну діяльність*, спроектувати *відповідний віку освітній процес*, виявити сприятливі і несприятливі умови нормального розвитку, а згодом конструктивно працювати з цими умовами: сприятливі підтримувати і створювати, несприятливі – блокувати.

* * *

У пошуку адекватної та інструментально ефективної структури потрібної моделі можна взяти за основу ряд уявлень, сформульованих у свій час Л.С. Виготським [1]. У першу чергу на ті з них, як **головні і побічні лінії розвитку**; як **ситуації розвитку**; як **інтегральні новоутворення розвитку**.

1. При виділенні *головних ліній розвитку суб'єктивної реальності* на різних вікових етапах необхідно було розрізнити **створюючі і складові лінії** цього розвитку. *Створюючі лінії є наскрізними для всіх періодів онтогенезу і залишаються ними, доки існує розвиток.* Створюючі лінії – це те, що продовжує

ставати і розвиватися, вони не мають остаточного завершення, знаходяться в абсолютному русі становлення; змінюється лише домінація цих ліній в ході розвитку.

Відповідно, складові лінії – це все те, що має відносно *завершений* характер, функціонують вони як деяка здібність, що має можливість вдосконалення та оптимізації (або – деградації). Ці лінії специфічні у межах певного етапу онтогенезу. *Про них можна сказати, що вони також мають історію свого виникнення, але не мають своєї історії розвитку.*

Створюючі лінії розвитку завжди є основою, базою, на якій виникають, оформляються, а потім обслуговують деякий рівень життєдіяльності різноманітні здібності як складові – інтегральні новоутворення, результати розвитку на певному віковому етапі.

При окресленні головних ліній і результатів розвитку як складу і структури віково-нормативної моделі розвитку людини в освіті необхідно виходити з розуміння граничної онтології людської реальності. Як вже неодноразово зазначалося в наших публікаціях, граничними онтологічними основами людського способу життя в цьому світі є *спільність, свідомість, діяльність* [8].

Ці підстави взаємно обумовлюють одна одну, вони не зводяться і не виводяться одна з іншої. Як вже зазначалося, всі три сторони цілісної людської реальності є одночасно і наслідками, і взаємними передумовами. Однак *вихідною, провідною підставою само-буття людини* в нашій російсько-європейській культурі є його діяльне буття, де *людина як суб'єкт є втілена діяльність*. Досить глянути в саму структуру слова **суб'єкт** – це ж одночасно і джерело, і сама дія (*самодія*).

Рівень, масштаб, тип діяльного **практикування** тієї чи іншої онтологічної підстави буття людини задають рівень, масштаб і тип її суб'єктності. *Так, суб'єктність у свідомості – це самосвідомість, суб'єктність у спільності – самобутність, суб'єктність у діяльності – самодіяльність.* Становлення суб'єктності у свідомості, суб'єктності у спільності, суб'єктності у діяльності є *головними створюючими лініями розвитку людини як суб'єкта власного життя, як суб'єкта розвитку, саморозвитку та самоосвіти.*

2. Наступне питання – це поняття **ситуації розвитку**. Ситуація розвитку у структурі віково-нормативної моделі виступає в ролі функції «несучої конструкції». Ситуація розвитку – це визначення *початкового простору* спільно-спряженої та спільно-розподіленої діяльності суб'єктів розвитку, того *джерела*, вирушаючи від якого, можливо вибудувати і те, **що повинно** розвиватися, і прослідкувати, **як** здійснюється цей розвиток. Як загальна форма ситуації розвитку покладається **спів-буттєва спільність**.

Спів-буттєва спільність має дві підстави: *ціннісно-сміслову і цільову* (діяльнісну). Структуру спів-буттєвої спільності задає система зв'язків і відносин її учасників. У ній розгортаються два базових процеси розвитку: взаємо-ототожнення (ідентифікації) і взаємо-відокремлення (автономізації), які задають головне протиріччя і базові механізми розвитку суб'єктивної реальності.

Подібне трактування ситуації розвитку дозволяє зробити припущення про те, що від початку саме *дитячо-доросла спів-буттєва спільність*, в якій реалізується провідна діяльність, є джерело, ресурс і умова *нормального розвитку*. Більш того, дитячо-доросла спільність, будучи вихідним **об'єктом розвитку** «людського в людині», у просторі освіти виявляється одночасно і справжнім **суб'єктом провідної діяльності**, а сама ведуча діяльність – як сукупна, спільно-сполучена діяльність дорослих і дітей – конституює цілком певний вид освітнього процесу.

Згідно такого уявлення віково-нормативна модель розвитку проєктується як певна послідовність конкретних **ситуацій розвитку**, точно приурочених до даного ступеня освіти. І це зрозуміло, для різних дітей у певному віковому інтервалі ці ситуації різні, але за соціальних обставин (наприклад, однаковий паспортний вік), всі вони опиняються в одному класі, на одному шаблі освіти.

3. Тепер про третій структурний елемент моделі – про **інтегральні новоутворення розвитку**. Можна вибудувати деяку послідовність форм становлення суб'єктивної реальності для різних онтологічних підстав буття людини у межах його індивідуального життя і розташувати ці форми за віковою

шкалою розвитку. Саме такі – відносно *завершені форми складових ліній розвитку* і є віковими інтегральними результатами розвитку на тому чи іншому ступені віку.

Так, у повному онтогенезі послідовність форм організації суб'єктивної реальності для її різних онтологічних підстав буде наступною: **для діяльності:** суб'єкт дій (*раннє дитинство*) – суб'єкт власних дій (*отроцтво*) – суб'єкт діяльності (*юність*) – суб'єкт власної діяльності (*молодість*) – суб'єкт діянн/недіянн (*дорослість*); **для свідомості:** послідовність його форм задається рівнем його рефлексивної організації: *буття* свідомості – як *відчуття* безпосереднього самобуття – задається *визначаючою* (рос. *полагающей*) рефлексією; *свідомість* буття – як *переживання* свого існування (Я єсь!) – задається *порівнюючою* рефлексією; *свідомість самоті* (самосвідомість) – як знання меж власної самоті – задається *визначальною* рефлексією; *свідомість свідомості* – як одкровення цілності власного Я – задається *синтезуючою* рефлексією; *трансцендуюча* свідомість (яка розширюється) конститує універсальне *Спів-буття*; **для спільності:** *оживлення* (тілесність як явленість тому, що вже відбулося в світі); *одухотворення* (*самість* як явленість самому собі); *персоналізація* (*особистість* як явленість Іншим); *індивідуалізація* (*унікальність* як явленість можливому, духовному світу); *універсалізація* (*вселюдськість* як явленість своєму Творцю).

Схематично віково-нормативну модель розвитку можна представити таким чином.

Структура віково-нормативної моделі розвитку

Головні лінії розвитку	Типи ситуацій розвитку			Інтегральні новоутворення віку
	ситуація 1	ситуація 2	ситуація 3	
Суб'єктність у діяльності				
Суб'єктність у спільності				
Суб'єктність у свідомості				

Центральне місце у віково-нормативній моделі займає опис ситуацій розвитку, типових для даного віку. Зміст моделі складає конкретний опис вікових інтегральних новоутворень (складових ліній розвитку), приурочених до ситуацій розвитку.

Віково-нормативні моделі розвитку є загальним принципом і технологією здійснення **діагностики розвитку суб'єктивної реальності на різних вікових етапах**. Ці моделі задають також і технологію проектування віково-орієнтованої педагогічної діяльності та віково-відповідних освітніх процесів [5]. Принципову структуру віково-орієнтованої моделі освітньої діяльності для конкретного ступеня освіти можна уявити таким чином.

Структура віково-орієнтованої моделі освітньої діяльності

Зміст освіти		Типи освітніх ситуацій		
		ситуація 1	ситуація 2	ситуація 3
<i>Зміст базового освітнього процесу</i>				
Зміст діяльності вихованця (учня)	Позиція			
	Смисл дій			
	Дії вихованця (учня)			
<i>Зміст спільної освітньої діяльності</i>				
Зміст педагогічної діяльності	Позиція			
	Смисл дій			
	Дії педагога			

У моделі віково-орієнтованої (віково-відповідної) освітньої діяльності як **синтезу** освітнього процесу та педагогічної діяльності співвіднесені ціннісно-цільові уявлення про розвиток дитини (підлітка, юнака, молодого людини) на ступені освіти і професійно-діяльні уявлення про форми і засоби досягнення цілей розвитку. Інакше кажучи, у моделі необхідно подати в єдності віково-нормативну модель розвитку на ступені освіти і діяльнісні умови її реалізації: віково-орієнтовану професійну діяльність педагога, діяльність вихованця (учня), спільно-спряжену освітню діяльність, суб'єктом якої довгий час повинна бути спів-буттєва спільність.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наприкінці хочу сконцентрувати увагу читача на тих ключових позиціях поданого матеріалу, які вимагають у подальшому вдумливого осмислення і систематичної проробки. Тільки в цьому випадку можна буде приступити до розбудови (проектування та організації), фактично, будь-якої гуманітарної практики – як справжньої антропопрактики, як практики набуття та розкриття людиною власної сутності. Гарантією і умовою продуктивності такої роботи можуть бути такі ресурси та результати антропологічного підходу в дослідженні суб'єктивної реальності:

1. Визначені концептуально-теоретичні основи нового напрямку у психології та педагогіці розвитку – *«психологічної антропології»*, яка, по суті, є загальною методологією у вирішенні проблем психології розвитку людини і конкретною технологією проектування інноваційних гуманітарних практик.

2. Розроблена *інтегральна нормативна періодизація* становлення та розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі, яка, фактично, є основою побудови *комплексної діагностики розвитку суб'єктності* на різних вікових етапах.

3. Виявлені перспективи та необхідність *перетворення* освітніх закладів в інститути освіти людини, де освітні процеси перестають бути тільки знаряддям соціалізації індивідів, а стають найважливішим *засобом вирішення вікових завдань розвитку* сутнісних сил ростучої людини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.4. Часть II. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – М., 1984.
2. Давыдов В.В., Принцип развития в психологии / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – №2.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
4. Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов // Педагогика. – 1994. – №5.

5. Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М., 2013.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание / И.С. Кон. – М., 1984.
7. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человек / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № – 6.
8. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013.
9. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5.
10. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6.
11. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013.
12. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – №3.
13. Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.

В.И. Слободчиков

ТЕОРИЯ И ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В статье осуществлен категориальный анализ принципа развития в современной психологии; рассматриваются антиномии и парадоксы в интерпретации самого феномена «развитие»; обговариваются технологические подходы к диагностике развития. Разрабатывается одно из ключевых понятий психологической антропологии – возрастнo-нормативная модель развития субъективной реальности. Данное понятие является методологическим средством и технологическим принципом построения возрастной диагностики и проектирования содержания развивающего образования на разных его ступенях.

Ключевые слова: принцип развития, содержание развития, технологические подходы в диагностике, віково-нормативна модель розвитку, зміст освіти, віково-орієнтована модель освітньої діяльності.

V.I. Slobodchikov

**THEORY AND DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT IN THE CONTEXT
OF PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY**

Article deals with the categorical analysis of the principle of development within the modern psychology. The antinomies and paradoxes of interpretation of the development phenomenon are revealed. The technological approaches to the diagnostics of development are discussed. One of the main notions of psychological anthropology – age-normative model of the subjective reality's development – are elaborated. This notion is considered to be a methodological mean and technological principle of age diagnostics and projection of the content of developing education at its different stages.

Key words: principle of development, content of development, technological approaches to the diagnostics, age-normative model of the development, content of education, age-oriented model of educational activity.

Надійшла до редакції 17.08.2014 р.

Переклад з російської А.О. Остапенка