

Г. И. Семенова, А. Э. Симановский

Психологический анализ процесса развития субъектности у детей

В статье рассматриваются три парадигмы исследования процесса формирования субъектности у ребенка: интраиндивидуальная, деятельностная и трансперсональная. В статье показано, что при реализации интраиндивидуальной и деятельностной парадигмы исследователь сталкивается с методологическими проблемами, которые отсутствуют в трансперсональной парадигме.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъект познания, субъект деятельности, индивидуальный и коллективный субъект, формирование субъектных качеств.

G. I. Semionova, A. E. Simanovsky

The Psychological Analysis of the Development Process of Children's Subjectivity

In the article three paradigms of research of the formation process of a child's subjectivity are considered: intraindividual, activity and transpersonal. In the article it is shown that at realization of intraindividual and activity paradigms a researcher faces methodological problems which are absent in a transpersonal paradigm.

Key words: a subject, subjectivity, a subject of knowledge, a subject of activity, an individual and collective subject, formation of subject qualities.

Исследователи в последние тридцать лет достаточно часто обсуждают значение понятий «субъект» и «субъектность». Особенно остро этот вопрос встал в связи с желанием педагогов формировать «субъектность» у детей. Практический интерес к этому вопросу обострился в связи с необходимостью определиться с возрастом, личностными и умственными условиями формирования субъектности, структурой субъектных качеств.

Понятие «субъект» впервые появляется у Э. Канта в «Критике чистого разума», когда он рассматривает человека как источника познания. Кант вводит схему «субъект-объект», полагая, что субъект обладает активностью, а познаваемый объект пассивен [4]. Данная схема достаточно понятна, когда дело идет о естественно-научном познании. Объект в этом случае – это природа, а субъектом выступает человек, познающий природу. Дело осложняется в случае, когда объектом изучения начинает выступать сам человек. В этом случае, субъект отождествляется с понятием Я. При этом Фихте зафиксировал парадокс, заключающийся в том, что Я должно находиться одновременно и в позиции объекта (Я-действующее) и в позиции субъекта (Я-рефлексирующее). Но при этом, во-первых, само рефлексирующее Я не может быть познано,

и, во-вторых, можем ли мы объективно познать действующее Я, если при этом мы не учитываем влияние на него рефлексивного Я [7]?

Выход из этого парадокса многие видели в выходе за пределы познающего Я, и стали рассматривать субъекта, как активного преобразователя и организатора деятельности.

Считается, что в психологии первым, кто разделил субъекта познания и субъекта деятельности был Б. Г. Ананьев. При этом возник вопрос о тех качествах, которые делают человека субъектом «деятельности». Если по отношению к познанию качества субъектности представлялись достаточно очевидными – это мышление, то по отношению к субъекту деятельности такой очевидности не было. Кроме того, возникла проблема различения таких понятий, как «субъект деятельности» и «личность». Ананьев считал, что субъект характеризуется совокупностью деятельностей, а личность – совокупностью общественных отношений [1, с. 141]. Однако В. В. Давыдов указывает на некорректность такого деления, так как деятельность не может быть реализована вне системы общественных отношений, а понятие «индивидуальный субъект» производно от понятия «коллективный субъект». Вслед за Л. С. Выготским, В. В. Давыдов отмечает, что индивидуальная деятельность формируется на

основе интериоризации коллективной деятельности [3, с. 52]

С нашей точки зрения, сегодня целесообразно выделить три основные парадигмы исследований в понимании понятия «субъектность».

1. Интериндивидуальная, вытекающая из анализа психических качеств, необходимых для реализации индивида, как субъекта познания, деятельности, общения. Данная парадигма чаще всего реализуется в сравнительных исследованиях, когда сопоставляются психические качества успешных и неуспешных индивидов. Деятельность при этом рассматривается как сфера (внешняя рамка) применения индивидом своих психических качеств, и одновременно является внешним критерием выделения групп качеств. Достоинством этого подхода является то, что возможно выявить структуру качеств субъектности (перечень качеств и их взаимосвязи), а недостатком – невозможность выявить детерминацию этих качеств и определить степень их существенности (необходимости и обязательности).

2. Деятельностная, возникшая на основе деятельностной методологии. Данная парадигма чаще всего реализуется в исследованиях, где предметом изучения является сама деятельность и ее преобразования (динамика). Субъект деятельности является при этом лишь ее обязательным атрибутом и выступает лишь как функциональное место, «механизм» самодвижения, развития деятельности. В крайней форме эту точку зрения высказывает Г. П. Щедровицкий: «...где же существует человек? Является ли он автономной целостностью или он только частица внутри массы, движущейся по законам этой массы? Эта одна форма вопроса. Другая – творчество. Принадлежит ли оно индивиду или оно принадлежит функциональному месту в человеческой организации и структуре? Я на этот вопрос отвечаю очень жестко: конечно, не индивиду, а функциональному месту!» [9]. Он считает, что главным «механизмом» самодетерминации деятельности является рефлексия, то есть способность осмыслить деятельность, как что-то целое, не выходя за ее пределы. Главным условием при этом он считал использование системного подхода. Данная парадигма напоминает желание вытянуть себя за волосы из болота. В более мягком виде деятельностная парадигма представлена в работах В. В. Давыдова, который прекрасно понимает, что для развития деятельности необходима внешняя точка опоры. И такую точку

опоры он находит в понятии «направленность». Действительно, по мнению С. Л. Рубинштейна: «Проблема *направленности* – это прежде всего вопрос о *динамических тенденциях*, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [6]. Поэтому В. В. Давыдов пишет: «Действительно, потребности, мотивы и вся остальная «коллекция» психических свойств человека, понимаемых системно благодаря направленности, как раз и характеризует особенности субъекта индивидуальной деятельности» [3]. Таким образом, детерминация деятельности, по мнению В. В. Давыдова «опирается» на индивидуальные психические качества индивида, его потребности и мотивы. С нашей точки зрения, попытка вывести детерминацию деятельности из индивидуальных качеств субъекта – это попытка перевернуть причину и следствие, желание рассматривать мотивацию деятельности как и причину ее изменения и развития. Это своего рода методологическая ловушка, в которую попадает исследователь, не желающий выходить на внешний, метасистемный план анализа деятельности, и искать главные причины изменения и развития деятельности вне самой деятельности – в системе общественных отношений, куда «встроена» деятельность.

3. Трансперсональная парадигма, основанная на анализе структуры социальных отношений между людьми. В данном подходе деятельность является продуктом и механизмом реализации общественных отношений. Здесь можно вспомнить основной тезис культурно-исторической теории Л. С. Выготского, что *исходным субъектом* психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием **формируется** индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит в «ранг» *развивающихся* субъектов [3, с. 170]. Поэтому, можно сказать, что субъектом ребенок становится только тогда, когда интериоризует систему общественных отношений, способность одновременно занимать позицию исполнителя деятельности (подчиненного) и ее организатора (начальника) [2, с. 142].

С нашей точки зрения, данный подход необходимо реализовать при изучении генезиса субъектных качеств. Он помогает осмыслить ситуацию взаимодействия взрослого и ребенка с позиции передачи властных полномочий, а другими

словами субъектных качеств от взрослого ребенку. Анализируя ситуацию, сложившуюся в системе начального образования к началу 90-х гг. XX в. Г. А. Цукерман и Н. В. Елизарова пишут, что «...случаи учебной инициативности школьников, включающих учителя в построение собственных учебных действий, крайне редки, а о соответствующей «возрастной тенденции» просто не может быть речи» [8]. Это говорит о том, что требуется создание особой ситуации взаимодействия между взрослым и ребенком, позволяющей ученику брать на себя властные полномочия и таким образом формировать качества «субъектности»: инициативу и ответственность.

По-видимому, аналогичная ситуация складывается и по отношению к другим деятельности, которые осваивает ребенок: учебной, спортивной, профессиональной.

Изучение становления инициативных действий ребенка раннего возраста в системе взаимоотношений взрослый – ребенок предприняли Я. Л. Коломинский и С. С. Харин [8]. Они отмечают, что инициативные действия в рамках делового общения появляются у детей уже в конце второго года жизни. Эти действия побуждают взрослого к выполнению действий, аналогичных тем, которые выполняет ребенок: («Давай рисовать!», «Пошли строить!» и т. п.). При этом ребенок мог выделить взрослому часть игрушек и предложить располагаться рядом с ним. К концу третьего года жизни дети уже используют местоимение «Мы» что говорит об осознании сопряженности взрослому и о понимании взаимодействующей диады (ребенок-взрослый), как единого субъекта деятельности.

Можно предположить, что дальнейшее развитие субъектности возникает тогда, когда ребенок начинает реализовывать властные полномочия по отношению к группе детей, то есть становиться руководителем группы. Подобная ситуация обычно происходит уже к концу пятого года жизни, когда дети начинают реализовывать групповые сюжетно-ролевые или спортивные игры, становясь в позицию организатора или контролера деятельности (помощника взрослому). Если вернуться к исследованию Я. Л. Коломинского и С. С. Харина, то оказывается, что у детей, воспитывающихся в Доме ребенка обра-

щений с местоимением «Мы» не было зафиксировано даже в возрасте 3,5 лет [8, с. 29]. Это свидетельствует, что чувство общности, то есть способность осмыслить группу как единого субъекта деятельности, зависит не только от возраста, но и от ситуации взаимодействия со взрослым и характером этого взаимодействия. В частности, в Доме ребенка авторы исследования констатировали дефицит совместной деятельности ребенка со взрослым.

Таким образом, с позиций трансперсонального подхода, главное для формирования субъектности – это не просто проявление активности, а способность управлять взаимодействием между людьми, которое имеет место в процессе выполнения деятельности. Кроме того, становление субъектности – это не одномоментный акт, а достаточно длительный процесс, имеющий определенные этапы развития, и реализующийся по отношению ко всем деятельности, которые осваиваются ребенком.

Библиографический список:

1. Ананьев, Б. Г. Избр. психол. Труды [Текст] : В 2 т. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – С. 141.
2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 142.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996.
4. Кант, И. Критика чистого разума [Текст] : соч. в 6 т. Т. 3. / И. Кант. – М., 1964.
5. Коломинский, Я. Л., Харин, С. С. Становление субъектной социальности у детей раннего возраста [Текст] / Я. Л. Коломинский, С. С. Харин // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 21–30.
6. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
7. Фихте, И. Г. Избранные произведения [Текст] Т. 1. / И. Г. Фихте. – М., 1916.
8. Цукерман, Г. А., Елизарова, Н. В. О детской самостоятельности [Текст] / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 38.
9. Щедровицкий, Г. П. А был ли ММК? [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1997. – № 1. – 27. – С. 56–57.