

ПСИХОЛОГИЯ  
СУБЪЕКТА

АКТИВНОСТЬ СУБЪЕКТА КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
(ГИПОТЕЗЫ, МОДЕЛИ, ФАКТЫ)

© 2003 г. А. А. Волочков

Канд. психол. наук, доцент кафедры практической психологии  
Пермского педагогического университета, Пермь

Рассматривается роль субъекта в его психическом развитии. Предложена трехфакторная модель развития, в которой наряду с генетическим и средовым факторами значительная роль принадлежит активности самого субъекта. Приводятся результаты ряда эмпирических исследований автора.

*Ключевые слова:* субъект, активность, факторы психического развития, развивающее обучение.

1. ПРОБЛЕМЫ ЭПИГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ТРЕХФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В психологии не прекращается интенсивный поиск основных механизмов и закономерностей, ведущих факторов общего психического развития и отдельных его сфер (например, интеллектуальной). Среди них, как правило, называют биологический (наследственный, генетический) и социальный (средовой). Теории определяющей роли наследственных или средовых факторов психического развития хорошо известны. Классический психоанализ З. Фрейда, теория стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже акцентируют внимание на факторе наследственности, а бихевиоризм (от Д. Уотсона до Б.Ф. Скиннера), концепция социокультурного развития психики Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и другие – на средовом, социальном факторе психического развития.

Одна из первых попыток создания промежуточной модели психического развития принадлежит немецкому ученому В. Штерну: “Если из двух противоположных точек зрения каждая может опереться на серьезные основания, то истина должна заключаться в соединении обеих” [35, с. 424]. В. Штерн сформулировал принцип конвергенции наследственных факторов и условий социокультурной среды [24; 25, с. 451]. Согласно ему, для понимания индивидуальных особенностей онтогенеза, прогноза развития и поведения используется взаимодействие этих двух факторов-координат, схематически представленное на рис. 1.

Сегодня этот принцип продолжает свое развитие в “...практически общепринятом подходе, согласно которому для каждого развивающегося индивидуума существуют ограничения, связанные как с наследственными факторами, так и с

влиянием среды. Это так называемый эпигенетический подход” [11, с. 467–468]. Наиболее явно он прослеживается в дифференциальной психологии и психогенетике. Например, Колин Купер, описывая основные детерминанты черт личности и способностей, полагает, “...что различия между индивидуумами по определенному тесту могут быть полностью описаны тремя источниками вариативности (общая среда, индивидуальная среда и генетическое сходство), каждый из которых может быть выражен в диапазоне чисел от 0 до 1. Итак, мы можем записать:

$$\text{общая вариативность} = 1 = G + C + E,$$

где *G* (genetics) – генетический фактор; *C* (common) – фактор общей или разделенной среды; *E* (non-shared environment) – фактор неразделенной или уникальной, индивидуальной среды. Главная цель генетического анализа – установить значения *G*, *C* и *E* в приведенном выше уравнении. Это значит определить относительный вклад генетических факторов, общей и индивидуальной сред в детерминацию определенного поведения” [19, с. 214].

В плане взаимодействия двух факторов развития не является исключением и концепция личности по В.С. Мерлину – личность отражает и преломляет в себе уникальный сплав нижних и верхних уровней интегральной индивидуальности

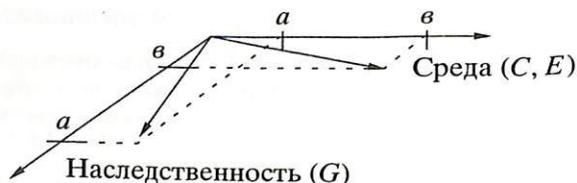


Рис. 1. Взаимодействие двух факторов развития психики в модели В. Штерна.

(“организменных” и социально-психологических) [22]. При этом “все индивидуальное в личности, возникая на почве психических свойств индивидуума... формируется в зависимости от социально-типичных отношений личности” [23, с. 7].

Таким образом, в психологии XX века (особенно в первой его половине) основной акцент исследований делался на изучении двух факторов – “по отдельности” или в тесной взаимосвязи (конвергенции) определяющих психическое развитие, поведение и индивидуальность человека – биологического (генетического) и средового (социального). Вместе с тем принцип конвергенции двух факторов порождает и продолжает порождать ряд серьезных проблем как в понимании наиболее общих закономерностей психического, так и в развитии самой науки. Перечислим ряд очевидных проблем.

1. Рис. 1, демонстрируя классическую схему взаимодействия двух факторов в развитии и поведении человека, как это ни парадоксально, не оставляет места ему самому. Здесь нет субъекта, нет автора, нет творца, нет саморазвития. Человек в такой схеме – не более чем пешка в “руках” среды и наследственности. *От него самого в его развитии и поведении почти ничего не зависит.*

Не случайно в западной психологии с 30-х по 80-е годы XX века практически прекратились исследования проблемы воли. Это и понятно – проблема воли рассматривается в психологических системах, в которых признается активный характер поведения человека, кроме того, подчеркивается, что его деятельность заранее не предопределена. Широкое распространение бихевиоризма в западной психологии привело к тому, что в ней не нашлось места проблеме воли. Не оказалось ее и в классической психоаналитической психологии, где поведение человека в конечном счете определяется врожденными биологическими влечениями [17, с. 63–64]. По сходным причинам (господство “деятельностного редуционизма”) в отечественной психологии до начала 1990-х годов совершенно недостаточно учитывалась роль активного субъекта в его развитии и поведении [1, с. 11].

2. Протест против столь упрощенного понимания человека, против бессубъектной психологии зрел в рамках экзистенциальной философии. Ж.П. Сартр, формулируя “первый принцип экзистенциализма”, тем самым очерчивает краеугольный камень психологии активного субъекта, психологии “Я”: “Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам” [34, с. 15].

Экзистенциализм послужил фундаментом зарождения и развития радикально противоположной трактовки человеческой природы – гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), которая исходит из того, что человек – единое,

уникальное и организованное целое. “В хорошей теории нет такой реальности, как потребность желудка или рта, или гениталий. Есть только потребность индивидуума. Именно Джон Смит хочет есть, а не желудок Джона Смита. Далее, удовлетворение приходит ко всему индивидууму, а не к отдельным его частям. Пища удовлетворяет голод Джона Смита, а не голод его желудка... когда Джон Смит голоден, он голоден весь” [33, с. 3].

В отечественной психологии выражением протеста против “деятельностного редуционизма”, с одной стороны, и реактологии – с другой, стал принцип детерминизма “любое внешнее – только через внутреннее” С.Л. Рубинштейна [28]. Этот принцип становится основой обсуждения проблемы субъекта в отечественной психологии 1990-х годов [1, с. 12]. Принцип “внешнее через внутреннее”, на наш взгляд, в определенной мере связан с более ранней концепцией активной личности по А.Ф. Лазурскому – личности, ориентированной на преобразование социального окружения, активность которой “есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и мера воздействия на среду” [20, с. 143]. В свою очередь, в концепции интегральной индивидуальности (начало 1970-х годов) В.С. Мерлин акцентирует внимание на моментах самоорганизации и саморазвития этой многоуровневой системы [22]. Особое внимание при этом уделяется подуровню свойств личности, а “личность характеризует человека как субъекта, активно преобразующего действительность, поэтому система ее психических свойств является саморегулирующей” [21, с. 15].

Наконец, на этой основе появляются варианты полисистемного подхода к исследованию человеческой природы и источников его активности – “в действительности человеку присущи формы активности, обусловленные и внешними, и внутренними источниками одновременно” [15, с. 328].

Протест породил новую – гуманистическую – психологию, психологию субъекта, осуществляющего свой выбор, способного к самоактуализации, саморазвитию, к самопостроению.

3. Большой акцент на субъектности и уникальной сущности человеческой психики в некоторых современных психологических исследованиях становится причиной того, что вместе с “грязной водой” выплескивается и ребенок – т.е. недостаточное внимание, особенно в теориях личности, может быть уделено уже генетическим и средовым факторам. Л. Хьелл и Д. Зиглер справедливо замечают: теоретик, провозглашающий идею о том, что люди имеют неограниченную свободу, несомненно, не будет придавать большого значения или даже будет отвергать важность физиологических, генетических и ситуационных детерминант поведения [29, с. 576].

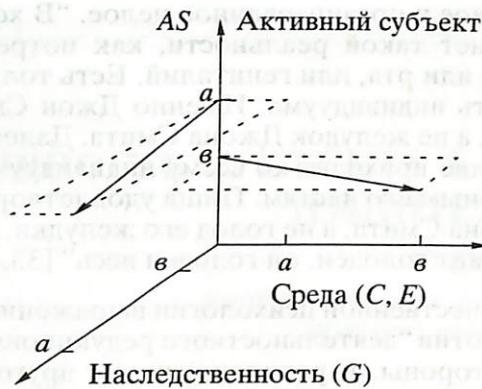


Рис. 2. Схема взаимодействия трех факторов психического развития.

4. Акцент лишь на одном или двух факторах развития препятствует целостному, объективному пониманию результатов серьезных исследований.

Например, согласно как будто бы правдоподобным оценкам (Jencks, 1972), относительная роль наследственности в интеллектуальном развитии составляет примерно 45%, окружающей среды — 35%, а на долю взаимодействия между обоими факторами приходится остальные 20% [11, с. 467]. Этот вывод с очевидностью сделан на основе классического двухфакторного подхода. Но что такое эти «остальные 20%»? Можно ли объяснить их только взаимодействием двух факторов? И где же здесь субъект? Неужели от него ничего не зависит? Думается, «остаток» в виде этих загадочных 20% (полученных, вероятно, на основе регрессионного или дисперсионного анализа) — тот минимум, который, возможно, придется на *третий фактор развития и поведения* человека. Речь идет о его собственной активности, активности субъекта, способного в определенных рамках блокировать (или усиливать) как позитивные, так и негативные по отношению к требованиям конкретной ситуации или деятельности организменные или средовые ограничения. По сути, именно эти возможности субъекта отражены в концепции индивидуального стиля деятельности В.С. Мерлина и Е.А. Климова [9].

Колин Купер, обобщая самые современные данные психогенетики, приходит к выводу: «Влияние общей (семейной) среды в развитии многих черт личности, по существу, равняется нулю... При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность, оказывается, почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается... Результаты дают основания полагать, что личность детерминируется совместным действием генетических факторов и особенностями индивидуальной среды детей. По-

следняя включает влияние определенных учителей на ребенка, «особенные» в каждом случае отношения между ребенком и другими членами его семьи или влияние друзей вне семьи.» [19, с. 223–224]. К. Купер называет эти факты одним из наиболее замечательных открытий, сделанных вообще в психологии.

Но зададимся вопросом — почему именно индивидуальная, а не общая (разделенная) среда оказывает существенное влияние на развитие личности и интеллектуальной сферы? Почему влияние индивидуальной среды максимально именно в подростковом возрасте? Не потому ли, что в индивидуальной среде совершенно явно выражается *третий фактор развития* — собственный, активный выбор субъектом индивидуально значимых элементов среды? Это его среда. Он, субъект, ее выбирает, принимает, испытывая в ней и ее развитию индивидуальную потребность. Более того, именно вместе с этой средой субъект выделяется из родовой, семейной, разделенной среды, отстаивая и развивая свою индивидуальность. Все это, на наш взгляд, во многом объясняет феномен быстрого воспроизводства основных характеристик индивидуальной среды при переводе школьника в другой класс или школу, при переезде в другой город [26, с. 54].

Таким образом, учет в единой системе активного взаимодействия трех факторов — генетического, средового и активно субъектного — позволяет выстроить более реальную картину развития психики и понимания поведения конкретного человека. Схематически эта модель представлена на рис. 2.

В онтогенезе роль каждого из трех факторов на отдельных возрастных этапах различна. Очевидно, в раннем возрасте особенно велика роль взаимодействия разделенной среды и наследственности, а в периоды возрастных кризисов и взросления особую роль приобретают открытия и переоценки собственного Я, опыты исследования возможностей преодоления своей активностью генетических и средовых ограничителей, выбор своей индивидуальной среды. Различное соотношение трех факторов в разных возрастах хорошо прослеживается в большинстве современных периодизаций психического развития. В качестве примера приведем относительно редко упоминаемую в отечественных и зарубежных источниках периодизацию «трех пятилетий» (от рождения до 15 лет) в развитии ребенка по Б. Заззо: 1) «мама, прижми меня покрепче»; 2) «мама, пусти»; 3) «мама, отстань» [32]. Периодизация прекрасно демонстрирует постепенное снижение роли разделенной (семейной) среды и нарастание фактора активности самого субъекта в его онтогенезе.

Как уже отмечалось, взаимодействие трех факторов хорошо прослеживается в ходе выработки индивидуального стиля деятельности. В последнее время в Пермской психологической школе наряду с уже традиционными исследованиями стиля деятельности (как опосредствующего звена в структуре интегральной индивидуальности) введено и изучается понятие “индивидуальные стили активности человека в различных сферах” [3–10]. Вместе с тем пока эти взаимосвязанные понятия – стиль деятельности и стиль активности – слабо дифференцированы, так же, как и категории “деятельность”, “активность”. Если категория “деятельность” делает акцент на взаимодействии операционально-динамической, орудийной, а также социальной нормативности и воспроизводстве социокультурного опыта, то категория “активность” – на способности субъекта к выходу за пределы заданных условий жизнедеятельности (инициатива, творчество, поиск, преодоление и т.п.). [13, 18]. В таком случае, исходя из трехфакторной модели развития и поведения человека, индивидуальный стиль деятельности – активный, но с преобладанием *воспроизводства* социокультурного опыта, *пути приспособления, адаптации к требованиям* деятельности, среды. То есть при взаимодействии трех факторов (наследственного, средового и субъектно-активного) его характер определяет признание и соблюдение ограничений первых двух. В индивидуальном стиле деятельности доминируют не внутренние его условия, лишь обеспечивающие индивидуальное своеобразие деятельности и ее регуляции (индивидуально-своеобразное в социально-типичном) [30], а ориентация на соответствие внешним требованиям.

Когда мы говорим о стиле активности, мы имеем в виду либо индивидуальный потенциал, либо процесс его реализации и результат активного преобразования уже известного социокультурного опыта (например, изменение, развитие самой деятельности и ее требований), преодоления всем (и себе до определенного момента) очевидных ограничений генетического и средового факторов. В этом случае индивидуальный стиль активности – это путь творческого познания и преобразования среды, деятельности и самого себя, т.е. самоактуализации.

Становится понятным и то, почему индивидуальные стили деятельности и активности способны выполнять функцию звена, опосредствующего разноуровневые связи в структуре интегральной индивидуальности. Именно активный субъект (как активный исполнитель-хранитель, так и активный творец) способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. И именно от него самого во многом зависит то, какой будет его относительная свобода и

как он ей воспользуется. Выбор (зона неопределенности) есть у каждого.

На наш взгляд, наличие и выраженность “третьего фактора” (активный субъект) – важная родовая особенность человека, во многом объясняющая его филогенез. С точки зрения В.М. Вильчека, человек как вид в результате мутации утратил инстинктивную видовую программу жизнедеятельности, т.е. программу взаимодействия средового и наследственного факторов, необходимую и достаточную для животных. Отсюда неизбежно возникли дефекты основных взаимосвязей: нарушения жизнедеятельности (связь “человек–природная среда”) и отношений (связь “человек–человек”). Следствием этого стало изначальное отчуждение человека от природы и мира в целом. В.М. Вильчек считает, что заменой инстинктивной видовой программы, которая помогает животным адаптироваться в мире, у человека стала способность к подражанию “образцу” – животному, которое жило рядом с людьми и имело эту видовую программу [2]. Человек, подражая тотему, вновь “научился” жить. Но при этом его программа, в отличие от наследственно-средовой программы тотема, активно, а порой и радикально (новый тотем!) изменялась. Поиск образца для подражания, его преобразования наряду с накоплением родового опыта и его индивидуальными интерпретациями переходит в творчество как специфическую активность по преодолению первоначального отчуждения, которое неустраимо никакими целенаправленными актами. Но первоначальное отчуждение можно преодолеть не только познавательным усилием и созданием “моста” между человеком и природой (третьей реальности – культуры), но и разрушением себя или мира. Поэтому в глобальном отчуждении – причина и творчества, и разрушения [2]. За всем этим мы видим рождение активного субъекта – автора и хранителя, творца индивидуальной, племенной, национальной и общечеловеческой истории.

Рождение третьего фактора (субъекта, способного активно сохранять или изменять себя и мир), на наш взгляд, серьезно повлияло и на общие закономерности развития человека как биологического вида. Если для животных эволюционная теория Ч. Дарвина в основном находит свое подтверждение, то у человека – все сложнее. Несмотря на революционное за последние столетия изменение среды и значительно большую, чем ранее, вариативность генофонда за счет межнациональных браков и преодоления сословных и расовых барьеров, человек как вид остается удивительно устойчивым на протяжении десятков тысяч лет (по некоторым данным – сотен тысяч). Прогнозы некоторых футурологов относительно перспектив развития человека (головастик с атрофированными конечностями и т.п.) не сбыва-

ются и вряд ли сбудутся. Объяснить этот феномен устойчивости только двумя факторами, на наш взгляд, невозможно. Однако можно предположить, что устойчивость вида связана с преобразующей активностью субъекта, направленной во вне, и активностью субъекта по сохранению и развитию себя как homo sapiens. Это может быть выражено так: человек остается человеком (имея в виду норму вида) не только благодаря видовой наследственности, но и потому, что осознает и активно сохраняет себя как представителя вида.

## 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В некоторых наших исследованиях, проведенных в 1995–2001 гг., в числе других ставилась задача выявления значения фактора учебной активности и индивидуальной (неразделенной) среды в развитии интегральной индивидуальности младших школьников.

Данная ступень онтогенеза в отечественной психологии обычно трактуется через призму ведущей (учебной) деятельности, определяющей качество и динамику возрастных новообразований [31]. Совершенно очевидно, что для младшего школьника класс обучения (например, 2<sup>«а»</sup>), его первый учитель, содержание и методы образования, тип или модель обучения – проявления новой, весьма значимой, но *разделенной среды*. Он ее разделяет вместе с десятками одноклассников и тысячами представителей сообщества данной модели или типа обучения (например, учащихся в классах РО – развивающего обучения по системе Эльконина–Давыдова). Как и семью (исходную разделенную среду), младший школьник не выбирает ни один из аспектов этой среды. В то же время он расширяет свою индивидуальную, *неразделенную среду* за счет более самостоятельного выбора симпатий и антипатий среди одноклассников<sup>1</sup>. Поначалу, в период адаптации, первоклассники весьма ревниво борются за включение в свою индивидуальную среду главной фигуры – учителя. Но его среда иное – быть хорошим учителем для всех детей, без явных предпочтений, т.е. быть доминантой разделенной среды.

Наконец, в условиях доминирования учебной деятельности ученик сам выбирает меру взаимодействия с обучающей средой, меру своей учебной активности<sup>2</sup>. Именно учебная активность, на наш взгляд, характеризует место и роль фактора активности субъекта по отношению к средовому и наследственному факторам, по крайней мере, в младшем школьном возрасте.

<sup>1</sup> Хорошим индикатором ряда проявлений данной среды признан индекс социометрического статуса.

<sup>2</sup> Понятие учебной активности рассматривается в работах [3–6].

Если мы проводим исследования интегральной индивидуальности на представительной выборке младших школьников, обучающихся по различным образовательным моделям (по Д.Б. Эльконину, Л.В. Занкову и традиционно), то явные различия трех выборок по уровню выраженности свойств интегральной индивидуальности могли бы свидетельствовать о влиянии модели обучения (разделенной среды) на психическое развитие детей. Если такие явные различия отсутствуют или относительно малочисленны, следует выяснить, насколько они велики в зависимости от других факторов – общего уровня учебной активности или особенностей неразделенной (индивидуальной) среды, непосредственно связанной с активностью.

Приведем некоторые результаты нашего исследования, проведенного в 1996–1997 гг. на выборке 307 второклассников массовых школ г. Перми [3, 4]. Они получены на основе сравнительного анализа выборок младших школьников. В одном случае сравнивались три выборки, различающиеся по типу обучения (РО по Эльконину,  $n = 48$ ; РО по Занкову,  $n = 54$ ; традиционное,  $n = 205$ ). В другом случае выборки различались по общему уровню учебной активности – дети с относительно высоким, средним и низким уровнями активности (в каждой по 92 школьника). Сравнивались (по критерию Стьюдента) средние значения выраженности показателей структурных компонентов учебной активности и 64 показателя разноуровневых свойств интегральной индивидуальности (от особенностей свойств нервной системы, темперамента и интеллекта до характеристик межличностных отношений). Для оценки значимости эффекта влияния принадлежности к той или иной выборке на дисперсию переменных применялся однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Кроме того, проводился сравнительный анализ структур интегральной индивидуальности и отдельных ее подсистем (на основе факторного, канонического и корреляционного анализа) в различных по уровню активности или особенностям обучения выборках.

По итогам данного исследования получены наиболее существенные в контексте рассуждений о роли активности субъекта в его собственном развитии выводы:

1. Общий уровень целостной учебной активности в нашем исследовании оказывает значительно большее влияние на развитие индивидуальности младшего школьника, чем тип или модель обучения. Именно субъект учебной деятельности и его собственная активность в конечном счете определяют особенности его индивидуального, прежде всего личностного развития.

2. Серьезных позитивных индивидуальных различий, обусловленных типом или моделью

обучения, у младших школьников в нашем исследовании не обнаружено. Напротив, в целом более эффективные “эльконинцы” значительно превосходят “традиционистов” по психической напряженности и фрустрированности – косвенное свидетельство того, что резервы психического развития действительно задействованы, но это не остается без последствий для эмоциональной сферы ребенка.

3. “Эльконинцы” и “занковцы” слабо различаются между собой по большинству из 64 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, по которым проводилось сравнение. При радикальном различии в содержании образования этих двух образовательных моделей [12, 27] такое неожиданное сходство, на наш взгляд, можно объяснить большим (по сравнению с моделью обучения) влиянием на психическое развитие общих возрастных закономерностей (наследственный фактор), а также наличием специального предварительного отбора детей в данные классы. Возможно, эти два обстоятельства играют решающую роль в их сходстве и сходном характере различий с детьми из традиционных классов.

В другом нашем исследовании особое внимание уделялось тщательному подбору трех выборок третьеклассников, обучающихся в различных системах [7]. Особенность отбора заключалась в том, что все 7 классов в трех моделях обучения характеризовались как сильные, а их учителя – как наиболее опытные (стаж работы от 6 до 15). Общее число испытуемых составило 135. Из них 50 детей обучались по системе Эльконина в школе, ученики которой в 1998 г. стали победителями третьей олимпиады международной ассоциации развивающего обучения (первая лига). 42 третьеклассника посещали “занковские” классы, а 43 – “традиционные”. Поскольку в данных школах особое внимание уделяется развивающим моделям, даже относительно сильные “традиционные” классы, конечно, несколько уступают экспериментальным с самого начала обучения в силу явного и неявного отбора (интерес к эксперименту, авторитет конкретного учителя, литература класса и т.п.). Поэтому интереснее всего результаты сравнения “эльконинцев” и “занковцев”. Тем более что на этот раз сравнение проводилось по “чисто рошным” позициям – по уровню и особенностям теоретического мышления (по А.З. Заку, с использованием усреднения двукратных измерений); общему уровню развития мышления (по тесту ориентировочного определения умственного возраста Ю.З. Гильбуха); показателям креативности (тесты П. Торренса, О.П. Елисеева и Т. Лачинза); по уровню школьной мотивации (методика Н.Г. Лускановой); сохранности познавательной потребности (методика “Древо желаний” по В.С. Юркевич), а также по шкале реак-

тивной и личностной тревожности (по Ю.Л. Ханину). Подробно результаты этого исследования описаны в нашей совместной с Е.Ю. Несмеловой статье [7], поэтому остановимся на выводах, наиболее важных в контексте данной публикации:

1. Выпускники начальной школы, обучающиеся по системе Эльконина–Давыдова, действительно имеют более высокий уровень развития теоретического мышления по сравнению с учениками классов традиционного обучения. Однако гипотеза о явных преимуществах “эльконинцев” перед “занковцами” по итогам развития мышления в начальной школе не подтвердилась – учащиеся обеих моделей РО значительно опережают развитие выпускников “традиционных” классов, но **мало различаются между собой**. Некоторые преимущества в развитии теоретического мышления перед “занковцами” – у “эльконинцев”, а в развитии креативного, творческого мышления – у “занковцев”.

2. Три выборки третьеклассников, различные по моделям обучения, не имеют **ни одного** статистически достоверного различия по средним значениям показателей свойств личности, в том числе таких важных для учебной деятельности, как школьная мотивация, уровень познавательной потребности и т.д.

3. Наиболее вероятным объяснением такой “конвергенции” столь разных систем обучения в их результативности по отношению к психическому развитию является, на наш взгляд, большее, чем у модели обучения, влияние на него общих возрастных закономерностей.

4. Возможное объяснение различий, обнаруженных в интеллектуальном развитии между развивающими (“эльконинцы” и “занковцы”) и традиционными по обучению классами в контексте приведенных данных – результат отбора в экспериментальные классы.

Но, может быть, выборки в этих исследованиях были недостаточно репрезентативны, чтобы на этом основании делать такие выводы? В 2001 г. при поддержке Городского центра развития образования доцентами кафедры практической психологии ПГПУ Н.В. Коптевой (инициатива и планирование) и А.А. Волочковым (подготовка тестовой батареи и обработка данных) было проведено обследование 458 третьеклассников (9 школ г. Перми). Из них 77 обучались по системе РО (Эльконин–Давыдов), 188 – по системе Занкова и 193 – традиционно. Такое соотношение позволяло наиболее выпукло оттенить возможные преимущества (или недостатки) выборки “эльконинцев” на фоне чистых “традиционистов” и близкой к ним, по мнению теоретиков РО по Эльконину и Давыдову, выборки “занковцев”.

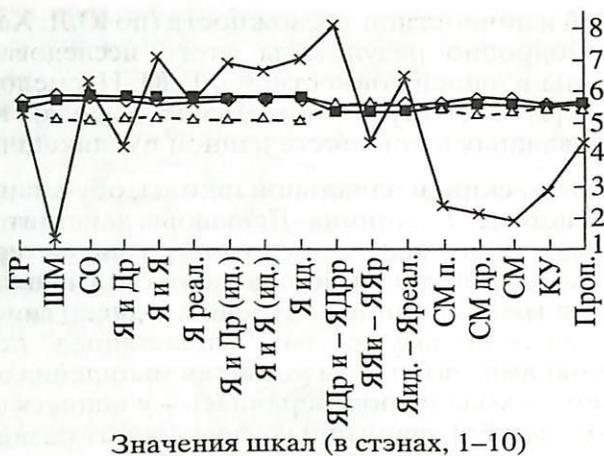


Рис. 3. График средних значений показателей третьеклассников с различным типом обучения.

- ◇— РО (Эльконин-Давыдов);  $n = 77$
- РО (Занков);  $n = 188$
- △- ТО (Традиционное);  $n = 193$
- ×— Б. Миша, СШ № 149

Среди показателей — шкала явной тревожности (СМАС, адаптация А.М. Прихожан), школьной мотивации (по Н.Г. Лускановой), самооценочные шкалы (по Т.В. Дембо) с двумя уровнями (Я-реальное и Я-идеальное), индекс социометрического статуса по двум критериям и другие.

После Z-преобразования “сырых баллов” в стандартную десятку ( $M = 5.5$ ;  $s = 2$ ) появилась возможность построения профилей средних значений выборок испытуемых и определения степени их различий относительно статистической нормы (рис. 3).

Хорошо видно, что средние значения показателей всех переменных для трех моделей обучения находятся в зоне абсолютной нормы с очень незначительными различиями (от 5 до 6). Таким образом, и в этом исследовании подтверждается, что общие возрастные закономерности и индивидуальные различия (например, у Миши Б. из СШ № 149) оказываются значительно мощнее по отношению к развитию измеренных нами показателей, чем та или иная модель обучения (по крайней мере, на нашей, достаточно представительной выборке).

Правда, “эльконинцы” все-таки имеют некоторое, весьма небольшое преимущество. Значимо ли оно статистически? И есть ли все же какое-то влияние?

Для этих целей мы использовали ANOVA (однофакторный дисперсионный анализ), позволяющий оценить значимость влияния независимой переменной (фактора) на дисперсию зависимых. В соответствии с выдвинутыми гипотезами оценивалось прежде всего влияние фактора “Тип

обучения” (три градации фактора: развивающее по Эльконину-Давыдову, развивающее по Занкову и традиционное обучение). Данные табл. 1 демонстрируют итоги ANOVA. Обнаружено 8 из 17 возможных значимых эффектов данного фактора (т.е. на 47% показателей). Однако по сути их два: на дисперсию школьной мотивации (по Лускановой) и на различные проявления самооценки (по Дембо).

Не обнаружено значимых эффектов фактора “Тип обучения” на разность “Я-реального” и “Я-идеального”, нет значимого эффекта данного фактора и на социометрические индексы. Сам характер зафиксированных эффектов — в пользу обеих моделей РО. Post hoc сравнение показывает, что обе они значимо различаются по средним значениям с традиционным обучением, не имея таковых между собой.

На наш взгляд, это сходство и некоторое преимущество перед традиционным обучением опять же демонстрирует мощностное влияние общих возрастных закономерностей развития для детей, которых, как правило, специально отбирают в экспериментальные классы.

Если фактор “Тип обучения” демонстрирует влияние модели обучения на пике возрастной значимости учебной деятельности, то фактор “Социометрический статус” (оказавшийся независимым от типа обучения) концентрирует в себе *индивидуальную учебно-коммуникативную активность субъекта*. По сути, тип обучения в нашем случае является типом *разделенной среды* (влияние которой разделяют все представители ее сообщества — например, “эльконинцы”, “занковцы” или “традиционалисты”), а социометрический выбор концентрирует в себе *неразделенную* или *индивидуальную* среду.

Проверим, действительно ли значимость индивидуальной среды “проигрывает” значимости общей или разделенной. Данные табл. 1 явно противоречат этому предположению. Влияние фактора “Социометрический статус” в обоих его вариантах (выбор соседа по парте и приглашение на день рождения) на дисперсию переменных весьма сильное — по 9 значимых откликов (75% возможных эффектов). Эффекты “статуса на статус” при этом не учитывались в силу явной некорректности. Особенно значим эффект фактора “Социометрический индекс по критерию приглашения на день рождения”. А этот фактор в наименьшей степени (по сравнению с типом обучения) представляет общую, разделенную среду и в наибольшей — индивидуальную! Кроме того, эффект факторов статуса простирается и на тревожность, и на мотивацию, и на самооценку, и на разность между “Я-идеальным” и “Я-реальным”.

**Таблица 1.** Значимость эффектов факторов “Тип обучения” и “Социометрический статус” (два варианта) в общей выборке испытуемых ( $n = 458$ )

Шкалы	Фактор – тип обучения				Фактор – СМ (парта)				Фактор – СМ (Др)			
	MS Effect	MS Error	F	p-level	MS Effect	MS Error	F	p-level	MS Effect	MS Error	F	p-level
1. TP (SMAS)	2.5	4.0	0.6	0.5	12.4	3.9	<b>3.1</b>	<b>0.014</b>	4.6	4.0	1.2	0.326
2. ШМ (Луканова)	24.3	3.9	<b>6.2</b>	<b>0.002</b>	25.2	3.8	<b>6.6</b>	<b>0.000</b>	11.5	3.9	<b>2.9</b>	<b>0.021</b>
3. СО (общая)	30.9	3.9	<b>8.0</b>	<b>0.000</b>	8.1	4.0	2.0	0.087	16.9	3.9	<b>4.4</b>	<b>0.002</b>
4. Я и Другие (реал.)	21.2	3.9	<b>5.4</b>	<b>0.005</b>	11.8	3.9	<b>3.0</b>	<b>0.019</b>	11.8	3.9	<b>3.0</b>	<b>0.018</b>
5. Я и Я (реал.)	17.4	3.9	<b>4.4</b>	<b>0.013</b>	6.1	4.0	1.5	0.193	20.9	3.9	<b>5.4</b>	<b>0.000</b>
6. Я реальное	23.7	3.9	<b>6.1</b>	<b>0.003</b>	10.0	3.9	<b>2.5</b>	<b>0.040</b>	19.0	3.9	<b>4.9</b>	<b>0.001</b>
7. Я и Другие (ид.)	22.2	3.9	<b>5.7</b>	<b>0.004</b>	11.2	3.9	<b>2.9</b>	<b>0.023</b>	11.9	3.9	<b>3.0</b>	<b>0.017</b>
8. Я и Я (ид.)	18.8	3.9	<b>4.8</b>	<b>0.009</b>	2.3	4.0	0.6	0.683	3.2	4.0	0.8	0.519
9. Я идеальное	27.9	3.9	<b>7.1</b>	<b>0.001</b>	5.7	4.0	1.4	0.220	9.0	4.0	<b>2.3</b>	<b>0.061</b>
10. Я и Др (ид.) – Я и Др (реал.)	3.8	4.0	0.9	0.4	7.8	4.0	2.0	0.098	5.0	4.0	1.3	0.283
11. Я и Я (ид.) – Я и Я (реал.)	4.5	4.0	1.1	0.3	11.3	3.9	<b>2.9</b>	<b>0.023</b>	20.2	3.9	<b>5.2</b>	<b>0.000</b>
12. Я (ид.) – Я (реал.)	5.3	4.0	1.3	0.3	11.2	3.9	<b>2.8</b>	<b>0.024</b>	14.6	3.9	<b>3.7</b>	<b>0.005</b>
13. СМ (парта)	1.3	4.0	0.3	0.7	–	–	–	–	–	–	–	–
14. СМ (день рождения)	9.1	4.0	2.3	0.1	–	–	–	–	–	–	–	–
15. СМ (средний)	4.6	4.0	1.2	0.3	–	–	–	–	–	–	–	–
16. Коэфф. удовлетворенности	0.4	4.0	0.1	0.9	–	–	–	–	–	–	–	–
17. Пропуски	1.6	4.0	0.4	0.7	1.8	4.0	0.4	0.779	1.1	4.0	0.3	0.899
	итого – 8 (из 17 возможных)				итого – 9 (из 12 возможных)				итого – 9 (из 12 возможных)			

Примечание. Полужирным и более крупным шрифтом отмечены характеристики значимых эффектов; курсивом – близкие к значимым эффекты факторов.

Вполне возможно, что именно индивидуальная среда, рожденная собственной учебно-коммуникативной активностью младшего школьника, способна серьезно влиять на его психическое развитие и здоровье. Вероятно, уже в этом возрасте переживания, связанные с индивидуальным статусом, значительно интенсивнее, чем переживания по поводу принадлежности к той или иной модели обучения, ее содержанию и методам.

В исследовании также учитывалась группа здоровья выпускников начальной школы в каждой из трех моделей обучения. Прежде всего нас интересовало, каков процент этих детей в каждом из наших типов обучения. Не получится ли так, что их значительно больше, например, в условиях традиционного обучения?! Данные табл. 2 убедительно свидетельствуют о том, что эти ожидания не обоснованы. Различия – минимальны. Чуть меньше таких детей у “занковцев” (на 2%).

Полученные результаты не соответствуют традиционным для отечественной психологии ожиданиям очевидной роли правильно организованной среды в психическом развитии младшего школьника. В то же время, на наш взгляд, они хорошо согласуются с заявленными в данной статье

общими теоретическими положениями относительно взаимодействия трех факторов психического развития – генетического (наследственного), средового и активности самого субъекта, способного многое изменить в этом взаимодействии.

Сделанные нами выводы и выдвинутые гипотезы не отрицают роли среды в психическом развитии. В то же время они с очевидностью направлены против абсолютизации этого фактора, его преувеличения в психическом развитии человека. Такая абсолютизация, на наш взгляд, характеризовала классическую советскую психологию даже в большей степени, чем бихевиоризм. Ее инерционные проявления весьма существенны и в настоящее время (особенно в педагогической психологии).

**Таблица 2.** Количество детей с 3–4-й группой здоровья по моделям обучения ( $n = 88$ )

Код	Модель	3–4 гр.	Всего	%
1	РО (Э–Д)	15	77	19.48%
2	РО (Занков)	32	188	17.02%
4	ТО	38	193	19.69%

Трехфакторная модель объяснения основных закономерностей психического развития и поведения человека делает возможным и необходимым объединение и взаимодополнение наиболее ценного из наследия классического психоанализа, психогенетики, бихевиоризма, социокультурной теории развития, гуманистической психологии и других ее направлений. Наиболее перспективным вариантом такого объединения, на наш взгляд, может быть дальнейшее развитие системного и полисистемного анализа интегральной индивидуальности и метаиндивидуального мира человека, характерного для Пермской психологической школы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 6. С. 3–12.
2. *Вильчек В.М.* Алгоритмы истории. М.: Прометей, 1989.
3. *Волочков А.А.* Развитие индивидуальности младшего школьника: условия обучения или активность субъекта деятельности? // Психология и практика. Ярославль: ЯрГУ. МАПН, Российское психологическое общество, 1998. Т. 4. Вып. 4. С. 154–159.
4. *Волочков А.А.* Учебная активность и особенности обучения в развитии индивидуальности младших школьников // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия I. Психология. 2000. № 1–2. С. 51–62.
5. *Волочков А.А.* Учебная активность: понятие, структура, измерение // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2000. № 4 (6). С. 97–114.
6. *Волочков А.А., Вяткин Б.А.* Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 10–21.
7. *Волочков А.А., Несмелова О.Ю.* Творческий потенциал и личностные особенности выпускников начальных классов с различным уровнем развития теоретического мышления // Сибирский психологический журнал. Томск, 1999. Вып. 10. С. 17–25.
8. *Вяткин Б.А.* Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 2. С. 73–83.
9. *Вяткин Б.А.* Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь, 2000.
10. *Вяткин Б.А.* Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: ПГПИ, 1991. С. 36–55.
11. *Годфруа Ж.* Что такое психология: Т. 1. М.: Мир, 1992.
12. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
13. *Джидарьян И.А.* Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 56–88.
14. *Дорфман Л., Ковалева Г.* Полиmodalность “Я” и креативность мышления // Творчество в искусстве–искусство творчества. М.: Наука; Смысл, 2000. С. 215–245.
15. *Дорфман Л.Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993.
16. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999.
17. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 1998.
18. *Интегральная индивидуальность человека и ее развитие /* Под ред. Б.А.Вяткина. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999.
19. *Купер К.* Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000.
20. *Лазурский А.Ф.* К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные. М., 1916.
21. *Мерлин В.С.* Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПИ, 1988.
22. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
23. *Мерлин В.С.* Связь социально-типичного и индивидуального в личности // Типологические исследования по психологии личности. Пермь: ПГПИ, 1967. Вып. 4. С. 3–16.
24. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998.
25. *Психология.* Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
26. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999.
27. *Репкин В.В., Репкина Н.В.* Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск: Пеленг, 1997.
28. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: Наука, 1957.
29. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997.
30. *Шукин М.Р.* Проблемы индивидуального стиля в современной психологии // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: ПГПИ, 1991. С. 3–17.
31. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
32. *Юркевич В.С.* Светлая радость познания. М.: Педагогика, 1989.
33. *Maslow A.H.* Motivation and personality. N.Y.: Harper and Row, 1954.
34. *Sartre J.P.* Existentialism and human emotions. N.Y.: Wisdom Library, 1957.
35. *Stern W.* Die differentiale psychologie in ihren methodischen grundlagen. Leipzig, 1921. В. IX.

## ACTIVITY OF THE SUBJECT AS A FACTOR OF MENTAL DEVELOPMENT (HYPOTHESES, MODELS, FACTS)

A. A. Volochkov

*Cand. sci. (psychology), docent of the chair of practical psychology, Perm State University, Perm*

The paper deals with the model of development consisted of three factors – genetic factor, environment and the subject activity. Some empirical data are presented.

*Key words:* the subject, activity, factors of mental development, developing teaching.

\* \* \*

В октябре 2002 г. на заседании Диссертационного совета Д 002.016.01 при Институте психологии РАН Владимир Петрович Позняков защитил диссертацию “Психологические отношения в условиях изменения форм собственности” на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.05 – социальная психология.

С позиций системного и субъектно-деятельностного подходов разработана концепция и проведены теоретическое и эмпирическое исследования психологических отношений субъектов экономической деятельности в условиях изменения форм собственности на средства производства. Показано, что психологические отношения субъектов экономической деятельности, отражая объективные экономические условия, в первую очередь отношения собственности на средства производства, являются результатом изменения этих условий. С другой стороны, выполняя функ-

цию регуляции экономической деятельности, определяя выбор формы собственности и уровень деловой активности субъектов, они выступают факторами изменения этих условий. Эмпирически установлена динамика психологических отношений индивидуальных и групповых субъектов экономической деятельности в условиях изменения форм собственности. Выявлен “маятниковый” характер взаимодействия экономических и социально-психологических феноменов в условиях изменения форм собственности, отражающий их последовательную смену в качестве ведущих факторов совместной экономической деятельности. Эмпирически выделены основные социально-психологические типы субъектов экономической деятельности, различающиеся психологическими отношениями к новым формам собственности и видам экономической деятельности и реальным экономическим поведением, связанным с их выбором.