

УДК: 159.922.8

ББК: 88.43

*Психологические науки*

## **Психологические особенности развития личности в период молодости.**

© *О.Е. Баксанский, А.В. Скоробогатова*

13

**Баксанский О. Е.** - профессор РАН, ведущий научный сотрудник, д.ф.н., профессор, ФГБОУ ВО Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова Минздрава России (РНИМУ им. Н.И.Пирогова).

E-mail: obucks@mail.ru

Адрес: ул. Островитянова, 1, Москва, 117997, Российская Федерация.

**Скоробогатова А.В.** - аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).

Адрес: ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, 119435, Российская Федерация

---

### **АННОТАЦИЯ**

Благодаря выдающимся отечественным и зарубежным учёным прошлого столетия, у современной науки возникли хорошие предпосылки для дальнейших научных исследований развития молодёжи в новых социально-экономических условиях, с учётом не только российских и мировых стандартов, но и на региональном уровне, что весьма актуально. Мироззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. На сегодняшний день методологическая область образования характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась.

**Ключевые слова:** картина мира, образование, когнитивная наука, когнитивная методология, философия образования.

---

Благодаря выдающимся отечественным и зарубежным учёным прошлого столетия, у современной науки возникли хорошие предпосылки для дальнейших научных исследований развития молодёжи в новых социально-экономических условиях, с учётом не только российских и мировых стандартов, но и на региональном уровне, что весьма актуально. Проведение для данной работы подобного рода многолетних исследований создали благоприятные основы для получения целостного представления личностных свойств, усреднённого молодого человека, проживающего в особых культурных, социальных и природных условиях [1].

Системный подход В.С. Мухиной, а также комплексный структурно-системный подход, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, теоретический и эмпирический материал которых ещё далеко не исчерпан, даёт уверенность в том, что специфика личностных свойств молодёжи образывается в формате исследовательской триады, включающей в себя биогенез, социогенез и системогенез.

Исследователи расходятся во мнении касательно определения границ возраста молодости. Так, согласно мнению Д.Биррена, молодость продолжается в период с 17 до 25 лет, согласно мнению Д.Бромеля, молодость продолжается от 21 до 25 лет, согласно В.В. Бунаку, период молодости составляет от 25 до 35 лет, согласно Д.Векслеру, данный период начинается в 20 и продолжается до 35 лет. Данные авторы называют проживаемый период времени, как «молодость», «поздняя юность», «ранняя зрелость». Однако существует единая точка зрения, согласно которой период от 18 до 25 лет – это время начала зрелого периода жизни человека, в ходе которого подчеркивается индивидуальный характер прохождения жизненного пути [2].

Существуют разнообразные точки зрения на определение понятия «юность», либо «молодость», а именно:

- Биогенетическая теория, согласно которой молодость – это этап развития организма, который характеризуется

сильным ростом разнообразных функций и способностей, а также достижений;

- Психоаналитическая, согласно которой молодость – это определенный этап психосексуального развития, время, когда притоки интенсивной энергии либидо компенсируются механизмами защиты;

- Психосоциальная теория Э.Эриксона, согласно которому в период молодости решается центральная задача достижений идентичности, а также создаются непротиворечивые образы себя в условиях множественного выбора;

- Социологическая, согласно которой молодость – это определенный этап социализации, а также переход от детства к ответственной деятельности и самостоятельности взрослого;

- Психологическая, согласно которой в период молодости формируются черты внутреннего мира, а также самосознание взрослеющего индивида.

Согласно мнению В.Е. Слободчикова, а также Е.И. Исаева, молодость – это приобретение ответственности за собственный внутренний мир, а также за ядро своей личности, за развитие самости [3].

В качестве основного новообразования молодости авторы называют изменение отношение человека к его будущему и настоящему. Так, согласно мнению О.В. Хухлаевой, в отличие от юношей и подростков, которые устремлены в будущее, молодого человека привлекает настоящее, сохраняя при этом потребность обращения в будущее, которая трансформируется в особую форму жизни в настоящем моменте и создает ориентацию на успех. Непосредственно в период молодости впервые развивается устойчивая стратегия, которая направлена на реализацию жизненной перспективы.

Согласно автору, для молодежи характерно развитие ориентации на получение удовольствия, возбуждения настоящего момента, переживания волнения «здесь и сейчас». Поэтому, согласно О.В. Хухлаевой, существует возможность развития внутреннего конфликта, заключающегося в важности выбора между желанием проживать данный момент,

получать удовольствие либо сконцентрироваться на создании семьи, либо построении карьеры. За счет наличия такого противоречия молодые люди могут находить гармонию между «сейчас» и «завтра», поэтому, на конец периода молодости и с наступлением период зрелости происходит гармонизация представлений человека касательно прошлого, будущего и настоящего [4].

Существуют различные подходы к исследованию развития личности молодёжи. В целях исследования поставленной проблемы, был проведён множественный анализ существующих концепций по данной проблематике.

Многие из рассматриваемых ранее концепций, по признанию самих исследователей, недостаточны и бедны. Некоторые из них позволяют обрисовать круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к этой проблеме, её симптоматику, увидеть стабильное и исторически изменчивое в психологии молодого человека, различить феномены и их интерпретацию в разных научных концепциях, лучше уяснить подход к проблеме психологии современной молодёжи, базирующиеся на культурно-исторической теории Л.С. Выготского [21].

С. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера молодого человека, выделил ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. Он по праву назвал этот период периодом «бури и натиска».

Содержание данного периода С. Холл описывает как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает «чувство индивидуальности». С. Холла называют отцом психологии переходного возраста, так как он первый предложил концепцию, объясняющую данное явление, и очертил круг проблем, связанных с этим возрастом. Представления С. Холла о переходности, промежуточности данного периода развития, о кризисных, негативных аспектах этого возраста составляют ядро психологии молодого человека [13].

В зависимости от того, какая ценность переживается как высшая, опреде-

ляющая жизнь, совершенно по-разному формируется личность. Переживаемые ценности обуславливают тип человеческой личности. В. Штерн описал шесть типов:

- теоретический тип – личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности;

- эстетический тип – личность, для которой объективное познание чуждо, она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»;

- экономический тип – жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление «с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»;

- социальный – «смысл жизни составляет любовь, общение и жизнь других людей»;

- политический – для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию;

- религиозный – такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира» [14].

Согласно В. Штерну, молодёжь характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. В. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьёзной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие – «серьёзная игра». Он считал, что человек остаётся молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, пока он имеет перед собой цель, пока он знает, что за стадией, которой он достиг, есть другая – высшая [17].

Молодой человек должен оставаться вечно ищущим, знающим, что он ищет или должен искать. В качестве наследия юности каждый человек должен перенести в период зрелости вечные стремления и искания, и в этом смысле оставаться вечно молодым.

Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется самосознание.

Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесённое внутрь. По Л.С. Выготскому, это и есть самосознание. Сознание означает совместное знание или совокупность знаний, это знание в системе отношений. Самосознание же – это общественное знание, перенесённое во внутренний план мышления [5].

Рассматривая динамическую структуру личности в историко-социальном системном аспекте, Л.С. Выготский, оценивая процесс самосознания, связывал его с тремя ступенями развития внешних форм поведения: интерпсихологической, экстрапсихологической, интрапсихологической, которые, действуя в единой системе, образуют в головном мозге интракортикальный пункт.

Б.Г. Ананьев, обобщая и комментируя концептуальные подходы отечественных учёных, справедливо заметил, что в теории личности «часто недооценивалось значение интеллекта в структуре личности». В подтверждение сказанного, проведённый корреляционный и факторный анализ позволили ему обнаружить в структуре личности ряд комплексов, включающих в себя факторы интеллекта [20].

Таким образом, Б.Г. Ананьев делает вывод о том, что «интеллектуальные функции связываются с другими состояниями организма, образующими общий фон интеллектуального напряжения». Данное предположение созвучно с общей проблемой современного интегративного подхода к исследованию специфики личностных свойств молодёжи с использованием конвергенции смежных наук.

Интеллектуальная взрослость выражается в стремлении молодого человека что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы учебной программы. Значительный объём знаний для него – это результат самостоятельной работы. Учение продолжает приобретать личный смысл, превращающийся в самообразование [15].

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Оказывается, что статусного места в системе отношений со взрослыми молодой человек занять ещё не может, и он находит его в своей возрастной среде.

Для молодости характерно желание господствовать над взрослым сообществом. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма – то, что молодой человек осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, – это области моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения [22].

Одновременно с развитием убеждений формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе убеждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя её направленность, и позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию [23].

Исследование эмоций и их развитие имеют существенное значение для разработки общих проблем онтогенетического развития человеческой психики. У молодежи, прежде всего, обращают на себя внимание новый уровень сознательности, поиски жизненной перспективы, обогащение нравственной сферы, склонность к самовоспитанию.

В.С. Мерлин обращает особое внимание на свойства темперамента и влияние его в ситуациях удовлетворения каких-либо мотивов. Занимаясь проблемой нервно-психического напряжения, он пришёл к выводу, что подлинный смысл этого слова может быть раскрыт лишь в физиологическом и психологическом анализе [16].

Одним из новообразований периода молодости является активное развитие

эстетических и нравственных чувств, а также стабилизация и развитие характера, овладение полным комплектом социальных ролей взрослого человека, а именно: профессиональных, гражданских, семейных. Период молодости характеризуется тем, что в данный период развиваются физические и интеллектуальные силы, а важнейшим новообразованием становится развитие самопознания, суть которого – это развитие установки касательного самого себя.

Самопознание период молодости состоит из познавательного элемента, то есть открытия собственного «Я», а также понятийного элемента, то есть представления касательно индивидуальности, сущности личности, с развитием оценочно-волевого элемента, то есть самоуважения и самооценки. Также, в данный период развивается рефлексия в виде размышлений над своими переживаниями, мыслями, ощущениями, которая обуславливает критические переосценки прошлых ценностей и смыслов [6].

Еще одним важным новообразованием период молодости является развитие жизненного плана, с установкой на сознательное построение своей жизни, а также поиска ее смысла. Как пишет Э. Эриксон: «Кроме того, ни на какой иной стадии жизненного цикла ошибки в поиске себя, а также угрозе потери себя, так тесно не связаны между собой». Поэтому, научный интерес проблемы смысло-жизненных ориентаций в период молодости крайне актуальны, так как человек, на данном жизненном этапе склонен потерять собственную идентичность, которое приведет к отчуждению личности от окружающего мира, и последующей профессиональной самореализации.

Резюмируя изложенное, можно отметить, что в молодости человек решает такие сложные задачи, как: обретение дружбы, вступление в брак, реализация в профессии, рождение детей, однако личность всегда стоит перед выбором возможностей, поэтому смысло-жизненные ориентации данного периода определяют позицию личности, придавая смысл жиз-

ни человека на всех этапах онтогенеза.

Рассмотрение концепции специфики личностных свойств молодёжи позволило обрисовать круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к ней, понять её специфику, увидеть стабильное и исторически изменчивое в психологии молодого человека, различить феномены, их интерпретацию с точки зрения разных научных концепций, лучше уяснить подход к проблеме психологии молодости.

Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. Эту информацию человек получает в форме определенных знаний о мире и правил поведения в нем в процессе обучения и воспитания как на основе общения с себе подобными и Природой, так и с помощью специально созданной для этой цели системы образования. В течение тысячелетий система образования решала с достаточно низкой эффективностью лишь очень узкую проблему повышения грамотности части населения. В целом, в массе своей, население оставалось безграмотным и невежественным. И только в последние столетия ситуация стала меняться. Образование из средства ликвидации безграмотности стало основным условием формирования мировоззрения и духовного облика общества. Не последнюю роль в этом сыграла философия образования [7].

Далеко не всякое общество уделяет достаточно внимания проблемам образования. В той или иной форме специально обученные люди «наставляют», «приобщают», «формируют» и «воспитывают» детей с древнейших времен, а сегодня и взрослые по собственному желанию или под давлением различных социальных факторов учатся практически в течение всей жизни.

В самом общем случае можно говорить о том, что предназначение образования состоит в том, чтобы обеспечить людей знаниями и навыками, необходимыми для достижения собственных целей, а также для того, чтобы принять участие



в жизни общества в качестве самостоятельных и независимых граждан. Вместе с тем, образование каждого человека оказывает по линии обратной связи влияние на духовное состояние общества в целом.

Проблема состоит в том, что для того, чтобы дать знания и навыки растущему человеку необходимо понимать, что именно понадобится через 5-10-15 лет, когда он завершит образование данного уровня и начнет использовать свои знания на практике. Иными словами, содержание образования должно каким-то образом исходить из «вероятного будущего» в той же, если не в большей мере, чем из реалий дня сегодняшнего [8].

Тем не менее, в различных обществах вопрос о соотношении ценностей культурного воспроизводства и индивидуального развития решался и решается по-разному. Даже в современных демократиях европейского типа существуют социальные группы, которые не приветствуют развитие автономных личностей, персональные интересы и независимость мышления которых могут ослабить групповую сплоченность, поставив под вопрос ценности, нормы и убеждения данного сообщества. Именно такие группы отстаивают сегодня тезис о том, что аккредитованные государством учреждения образования, работающие по утвержденным программам должны сохранять исключительное право на «окультуривание» новых поколений, дабы избежать неконтролируемых и непрогнозируемых эффектов образовательных инноваций.

Ключевыми проблемами образования, вокруг которых на протяжении веков разворачивались философские дискуссии, можно считать следующие:

- цели образования;
- содержание образования;
- соотношение внутреннего потенциала и социального влияния в обучении и развитии;
- соотношение обучения, развития и

воспитания;

-приоритетность образования; выбор между гуманитарным и техническим образованием.

-связь образования и культуры;

-роль образования в сохранении социальной структуры общества;

-взаимоотношения детей, родителей, преподавателей и государства в процессе образования;

-гарантированное государством право на образование; связь между образованием и индивидуальными убеждениями;

-соотношения образования и социальных реформ.

Фактически, большинство перечисленных проблем были поставлены еще в Платоновском «Государстве».

На сегодняшний день исследовательская область характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась [9].

Частично такое положение дел вполне рационально объясняется тем, что цель деятельности образования (обусловленная их институциональной принадлежностью к социальным институтам образования и вовлеченностью в практическую деятельность) состоит не в том, чтобы внести вклад в собственно науку об образовании, а скорее продвинуть образовательную политику и практику. Это определяет не только выбор интересующих их тем, но и стиль рассуждений, ведения дискуссий.

В основе различия базовых направлений философии образования лежит различие эмпирико-аналитических и гуманитарных наук. Соотношение этих наук, их подходов в научных исследованиях образования и, более широко, во взаимодействии с внеаучным знанием, выступает в философии образования как центральная методологическая проблематика образовательного знания<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>В настоящем обзоре мы широко опираемся на следующие источники: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004; Огурцов А.П., Платонов В.В. Новая философская энциклопедия в 4 тт. М., 2000-2001; Phillips, D.C., 1985, «Philosophy of Education», in International Encyclopedia of Education, T. Husen and N. Postlethwaite, (eds.), pp.3859-3877

Точно так же, как различные философские системы по-разному относятся к ценностям естественнонаучного знания, точно также это имеет место и в философии образования:

- эмпирические и аналитические науки;
- гуманитарные дисциплины;
- педагогическая антропология, ориентирована на синтез эмпирико-аналитических и гуманитарных составляющих образовательного знания.

Эмпирико-аналитические науки исследуют «факты», доступные воспроизводимому наблюдению и эксперименту. Этот процесс направляется теорией – системой высказываний о законах реальности (опирающейся на правила логики). Теория обусловлена накопленными фактами и сама, в свою очередь влияет на «доступность исследованию» определенного круга фактов, отфильтрованного ею фрагмента реальности. К наукам такого типа принадлежат естественные и социальные науки: экономические, социологические, и, далее, поведенческие дисциплины, основанные на психологии. Статус социальных дисциплин и психологии дискусионен [10].

Гносеологической предпосылкой метода естественных наук являются типологизация и абстрагирование. Они получили распространение в виду своей жизненно-практической ценности (в том числе и в образовании): именно вычлененная типологическая регулярность, описанная на уровне теории и законов, поддается достаточно определенному прогнозу, который способен выступить основанием для регулируемого практического использования. Этот метод предполагает выдвижение новых обобщений, выходящих за пределы проверенной теории и образующих гипотезы, которые могут войти в теорию на основе многосторонней проверки.

Осознание ценности эмпирико-аналитического подхода в 18 и 19 вв. приводит к приобретению им, фактически, статуса нового мировоззрения, отрицающего созерцательность и идеалы нравствен-

но-политического совершенствования прежней метафизики. Новое мировоззрение «расколдовывает мир» (М.Вебер), освобождает человеческое сознание от подчинения абстрактным метафизическим абсолютам, направляет его в сторону практического преобразования мира, «овладения» им [11].

Новое мировоззрение формирует образ мира, в котором природа и человек рассматриваются, как потенциальные объекты преобразующей деятельности. В общей философии данная традиция связана с именами эмпириков Фр.Бэкона, Д.Юма и рационалистов, Р.Декарта, Б.Спинозы, Г.Лейбница.

Позитивизм О.Конта, отделил науку от других областей культуры (прежде всего, от философии) именно по признаку единства теоретического знания и накопления фактов. В русле позитивизма эмпирико-аналитический подход распространился на изучение человека и общества. В результате, экономика и социология обретают статус научных дисциплин (2-я половина 19 в.).

Под давлением научной революции в математике и физике в начале 20 века позитивизм в основном отказывается от эмпиризма и переходит к анализу языка науки. Неопозитивизм разрабатывается в концепции логического атомизма в ранних работах Б.Рассела и Л.Витгенштейна, а в 20-е годы – в логическом позитивизме Венского кружка.

В первой половине 20 века в педагогическую науку входит психология, в которой выдвинут ряд новых концепций. Будучи специально-научными, они вместе с тем, имели философское значение, как минимум, на уровне влияния на мировоззрение исследователей. Именно они определяли социокультурные контексты того времени.

Аналитическая философия образования развивалась с начала 60-х годов в США и Англии (И.Шеффлер, Р.Питерс, Е.Макмиллан, Д.Солтис и др.). Исследователи видели основную цель философии образования в интеграции образовательного знания на основе единого метода –

логического анализа языка, употребляемого в практике образования. Важно отметить, что анализировались содержание ключевых категорий образовательного пространства – «образование», «обучение», «воспитание», специфика речевых высказываний педагогов, аргументации в педагогике, частных формулировок учебного материала и т.п.

Аналитическая философия критиковала современную ей систему англо-американского образования, говоря о том, что даже будучи реформирована на основе идей Д.Дьюи, она по-прежнему по своей сути сводится к легитимации социально-институциональной структуры общества и государственной власти, догматически внушая учащимся идеологические доктрины. Школа по-прежнему не учит молодежь самостоятельному мышлению, анализу исходных посылок знания, не артикулирует его ценностной «загруженности». Соответственно, разрыв между школой и реалиями современной общественной жизни по-прежнему существует и является требующей решения как философской, так и практической проблемой.

В педагогике под образованием традиционно понимают систему знаний, умений и навыков. Помимо специальных работ, данные элементы и специфика их системы не конкретизируются.

Один из ее основателей аналитической философии Ричард Питерс («Этика и образование») уделяет смыслу образования специальное внимание, понимая его как целенаправленную передачу действительно ценного знания нравственно приемлемым способом.

С точки зрения персонального содержания образования, Р. Питерс выделяет следующие позиции, которые должен интегрировать полноценно образованный человек: овладение целостным объемом знаний; преобразование этими знаниями; предпочтение определенных стандартов поведения, социальных норм; содержания образования; собственная познавательная позиция.

В конце 70-х годов аналитическая

философия образования активно интегрирует проблематику вненаучного, обыденного знания, реализуя это через аналитику обыденного языка. В этот период логический позитивизм уступает место философии лингвистического анализа, пафос философии образования смещается в плоскость «языковых игр» и семантики в образовании.

В качестве иллюстрации можно привести работы по «логической географии» образования Г. Райла. На основе анализа естественного языка сферы образования, автор предпринял попытку «картирования» его основных терминов и суждений. Первоначально формируемая «карта» фиксировала лишь то содержание, которое отвечало научным теориям (психологии, социологии, педагогике), поскольку цель образования виделась в овладении содержанием, отвечающим возможности научной проверки. Однако необходимо отказаться от «чистого» сциентизма и развивать способность к самостоятельным решениям и действиям, учитывая субъективный опыт, интересы и установки учащегося. Это позволяет активизировать в ходе школьного обучения критическое мышление и защитить детей от квазиавтоматической мировоззренческой индоктринации.

Так, в середине 70-х годов в работах П.Херста образовательное знание уже не сводится к научным теориям, но включает не выводимый из них слой генерализаций педагогической практики и профессионального опыта педагогов. В связи с этим ставится проблема поиска адекватного «концептуального аппарата», выражающего не только обдуманное решение, но и эмоции, житейские верования и ценности, спонтанные самовыражения человека и т.п.].

Критико-рационалистическая философия образования возникла в начале 60-х годов.

Для критико-аналитической философии образования характерны следующие особенности:

- трактовка педагогики как прикладной социологии и поворот



к социальной педагогике;

-противопоставление социальной инженерии холизму и в связи с этим критика долгосрочного планирования и проектирования в педагогической практике;

-критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении и отстаивание принципов открытого общества и демократии в управлении системой образования;

-ориентация педагогической теории и практики на развитие критических способностей человека.

Гуманитарная традиция в философии образования базируется на системах немецкого идеализма начала 19 века (Ф.Шлейермахер, Г.В.Ф.Гегель), философии жизни (В.Дильтей, Г.Зиммель), экзистенциализме и философской антропологии (М. Шеллер, Г. Плеснер, А. Портман, Э. Кассирер и многие другие).

Гуманитарная традиция критиковала сложившуюся систему образования, обращая внимание не только на чрезмерную рационализацию (в ущерб общекультурной и гуманитарной подготовке), но и за закрепление расщепления «жизненного мира» личности на несвязанные между собой области жизни. Речь идет о том, что сугубо прагматическая ориентация в образовании приводит к ущемлению места и, соответственно, утрате интегрирующей роли общекультурных ценностей и смыслов.

Образование перестало всесторонне развивать личность, перейдя, по сути, к подготовке «персонала», будущих работников производства и участников фиксированных социальных процессов. Иными словами, от формирующейся личности требуются вполне определенные характеристики, которые в дальнейшем позволяют человеку «вписаться» в соответствующую его экономическим возможностям социальную нишу, при этом цели и ценности работы, публичной и частной жизни больше не соответствуют друг другу и этот разрыв увеличивается со временем.

Гуманитарная философия образования, по сути, претендует на роль теории реформирования педагогики ради воз-

вращения к целостности человека на основе общекультурных ценностей и смыслов.

Вместо того, чтобы описывать образование в каузально-аналитическом ключе (как это характерно для эмпирико-аналитической традиции), гуманитарный подход фокусируется на постижении смысла и герменевтической интерпретации сути образования. При этом образование понимается как система действий (причем не только и даже не столько рациональных и целенаправленных) и взаимодействий его участников.

В рамках гуманитарной традиции развито множество плодотворных концепций, которые можно условно объединить следующим образом: герменевтические концепции (Г.Ноль, Э.Венигер, В.Флитнер); экзистенциально-диалогическая философия образования (М.Бубер); педагогическая антропология (Г.Цдарцил, М.Лидтке, Г.Рот, О.Больнов, И.Дерболав) [13].

Постмодернистская философия образования представляет собой логическое продолжение ключевых идей постмодерна (Ж.-Ф.Лиотар, М.Фуко, Ж.Деррида, Ж.Лакан, Ж.-П.Сартр) и их конкретизацию относительно проблем образования. Речь идет, в первую очередь, о критике сложившегося институционального порядка, ориентации на социальный конструктивизм на основе коммуникации, то есть о необходимости реорганизации общества, всех его социальных институтов на базе ценностей открытого общества – свободы и личной ответственности, свободы от авторитетов, гармонии с природой, сотрудничеству, самопознания и сопричастности [19].

Наиболее влиятельными сегодня являются концепции И. Иллича и П.Фрейре, отстаивающие необходимость «деконструкции» существующих систем образования. Неэффективность образования не может быть преодолена «косметическими» поправками, необходимо изменить характер институционализации образования – упразднить монополию школ и университетов.

С точки зрения Ивана Ильича большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы. Одна из разрушительных иллюзий состоит в отождествлении результата образования получением знаний в результате преподавания» [24].

Школы, по Ильичу, «выращивают» конформистов, послушных потребителей продукции социальных институтов. Школьное обучение связывает удовлетворение потребностей именно с потреблением «товара», предлагаемого в готовом виде различными социальными институтами вместо того, чтобы проявлять личную активность и творчество. Люди с детства привыкают потреблять готовые «продукты», вместо самостоятельного развития интересов, поиска ответов на вопросы, создания благ. Вследствие принятия такой пассивной установки люди теряют «власть» над собственной жизнью, становятся привычно беспомощными перед проблемами, перекаладывая ответственность за собственное благополучие на государство.

Проблемой является также культивируемое в «зашколенном» обществе ранжирование людей в зависимости от объема и, соответственно, стоимости приобретенных образовательных услуг (количества лет обучения): «Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило еще до рождения: принадлежность человека к определенной касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии – происхождение родителей. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. И теперь еще многие наивно полагают, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений» [24, 35].

В качестве средства решения социальных проблем и, в частности, неэффективного образования Ильич предлагает

разрушить монополию школ на передачу знаний, то есть законодательно уравнивать различные источники приобретения знаний, включая других людей (экспертов, сверстников и т.п.), самообразование, литературу, СМИ и т.п. «Компетентность человека необходимо отделить от учебного плана, а для этого должны быть запрещены любые вопросы относительно истории его учения, подобно тому, как запрещено интересоваться его политическими взглядами, принадлежностью к той или иной религии. Династии или расе, его сексуальной ориентацией» [24, 36]. Сегодня же, напротив, мы имеем «общество, где социальное признание и карьерный рост обеспечиваются не компетентностью, а учебной диетой, в процессе поглощения которой она якобы приобретается» [24, 40].

В качестве альтернативы школам Ильичу видится «сеть»- «служба, предназначенная для обсуждения то, что волнует человека с другими людьми, которых волнуют те же проблемы» [24, 43]. Важной особенностью «сети» является то, что подобная паутина групп ресурсов может находиться под личным контролем каждого учащегося.

Отказавшись от монополии школ, можно было бы сделать акцент на непосредственном обучении у мастеров (не обязательно имеющих лицензию или какой-либо сертификат, а просто владеющих навыком и согласных служить моделью), самообучении путем экспериментирования с объектами и наблюдения в реальной практике.

В целом, отказ от монополии школ и университетов позволил бы, по Ильичу, достичь не только подлинного образования (личностного присвоения культуры), но и развивать самосознание и ответственность людей, в том числе, социальную ответственность.

Близкое отношение к проблемам образования и его роли в воспроизводстве мирового институционального порядка принадлежит Паоло Фрейре.

Идеи постмодернизма оказали на теорию и практику педагогики

существенное влияние, даже при том, что отношение к ним в среде специалистов в области образования далеко не однозначно – от восторженного принятия до яростного отторжения. Тем не менее, при всей неоднозначности оценок исходных посылок, многие бывшие до этого бесспорными установки педагогики сегодня активно проблематизируются, что само по себе позволяет продвинуться на пути модернизации образования.

Так, например, ценностная нейтральность научных суждений; минимальная роль субъективности в познании; игнорирование влияния бессознательных процессов, интуиции; универсальность целей воспитания и обучения; роль учителя как источника знания и посредника в обучении; логоцентрированность обучения и т.п. больше не являются универсальными инвариантами педагогической

теории и практики. Создаются и успешно реализуются на практике модели образования, построенные на иных принципах, ориентированные на субъективизм, выстроенные в конструктивистском ключе, в соответствии с новыми ценностями постиндустриального общества.

Развитие когнитивной науки идет сегодня в направлении все большего углубления в такие «внерациональные» области, как интуиция или креативность. Причем исследователи сталкиваются с необходимостью описания быстрых процессов «самопроизвольного» нахождения решения, вырастания осмысленных результатов из хаоса исходно бессмысленной информации, непредсказуемости хода развития через кризисы, описания упорядоченных процессов на макроуровне через беспорядок на микроуровне и т.д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. – М., 2009.
2. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования // *Философия и культура*, 2012, № 9, сс. 105-111.
3. Баксанский О.Е. Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. – М., 2009.
4. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования // *Педагогика и просвещение*, 2012, № 2, сс. 6-19.
5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. – М., 2008.
6. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. – М., 2010.
7. Баксанский О.Е., Дергачева Е.А. Конвергентная парадигма современного образования // *Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: матер. III Всеросс. конф.*: в 2 т. – Брянск: БГТУ, 2017. – Т.1. – С.129-138.
8. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. – М., 2005.
9. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. – М., 2010.
10. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: Пролегомены к философии образования. М., 2010.
11. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Личностно ориентированный подход к обучению физике. // *Физика в школе*. 2003. № 4.
12. Баксанский О.Е., Чистова М.В. Проблемное обучение: обоснование и реализация. // *Наука и школа*. 2000. № 1.
13. Быкова Н.Л. Специфика смысло-жизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Самара, 2005. – С. 98.
14. Богачёва И.Г. Смысло-жизненные ориентации учащихся в различных образовательных средах : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01.– Самара, 2010. – С. 57.
15. Волков, Б.С. Психология возраста. От младшего школьника до старости. Логические схемы: Учебное пособие / Б.С. Волков. – М., 2013. – с. 122.
16. Волкос Ю.Г. Социология молодежи: Учебное пособие. – Ростов-н/Д., 2001. – с. 244.

16. Волкос Ю.Г. Социология молодежи: Учебное пособие. – Ростов-н/Д., 2001. – с. 244.
17. Дервянко Ю. П. Смысложизненные ориентации студентов с разной структурой переживания времени // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – М., 2011. – №6 (101). – С. 16-26.
18. Дергачева Е.А., Баксанский О.Е Социотехноприродная реальность: социально-экономические риски конвергенции.\\ Фундаментальные исследования. 2016. № 12-3. С. 612-617.
19. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М., 2006, стр.36.
20. Кулешова Е. Н. Особенности смысловых ориентиров и ценностей молодежи с позиций психологического знания и антропософского учения о человеке // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2010. – №2. – С. 13-26.
21. Курышева О.В. Психологическая характеристика молодежи как возрастной группы // Logos et Praxis. – М., 2014. – №1. – С. 66-87
22. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Возрастная психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 Педагогика. – Брянск, 2011. – 176 с.
23. Мальгина А.С. Смысложизненные ориентации в разных жизненных ситуациях у молодежи: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01.– С-Пб., 2015.– 161 с. представлений различных социальных групп : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05, 19.00.12 : Москва, 1999 231 с.

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY DEVELOPMENT DURING YOUTH

© *Oleg Ev. Baksanskiy, Anna V. Skorobogatova*

**Baksanskiy Oleg Ev.** - Professor, Russian Academy of Sciences, Leading Researcher, Doctor of Philosophy, Professor, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov (RNIMU named after N.I. Pirogov).

E-mail: obucks@mail.ru

Address: st. Ostrovityanova, 1, Moscow, 117997, Russian Federation.

**Skorobogatova Anna V.** - Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University (MPGU).

Address: st. Malaya Pirogovskaya, 1/1, Moscow, 119435, Russian Federation

### ABSTRACT

Thanks to outstanding domestic and foreign scientists of the last century, modern science has good prerequisites for further scientific research into the development of young people in new socio-economic conditions, taking into account not only Russian and world standards, but also at the regional level, which is very relevant. The outlook of each certain person and society in general arises as result of mastering by them information on essence of the world and the nature of their interaction with him. Today the methodological field of education is characterized by fragmentary vision, the complete picture of problems and uniform tradition of their statement and interpretation hasn't developed.

**Keywords:** world picture, education, cognitive science, cognitive methodology, education philosophy.

---

### REFERENCE

1. Baksansky O.E. Cognitive representations: ordinary, social, scientific. - M., 2009.
2. Baksansky O.E. Methodological foundations of modernization of modern education // Philosophy and Culture, 2012, No. 9, ss. 105-111.
3. Baksansky O.E. Physicists and mathematicians: analysis of the basis of the relationship. - M., 2009.
4. Baksansky O.E. Philosophy, education and philosophy of education // Pedagogy and education, 2012, No. 2, ss. 6-19.
5. Baksansky O.E., Gnatik E.N., Kucher E.N. Natural sciences: modern cognitive concepts. - M., 2008.
6. Baksansky O.E., Gnatik E.N., Kucher E.N. Nanotechnology. Biomedicine. The philosophy of education in the mirror of an interdisciplinary context. - M., 2010.
7. Baksansky O.E., Dergacheva EA The convergent paradigm of modern education // Actual problems of social and humanitarian research in economics and management: Mater. III All-Russian. Conf. : in 2 t. - Bryansk: BSTU, 2017. -- T.1. - S.129-138.
8. Baksansky O.E., Kucher E.N. Cognitive-synergetic paradigm of NLP: from knowledge to action. - M., 2005.
9. Baksansky O.E., Kucher E.N. Cognitive image of the world: prolegomons to the philosophy of education. - M., 2010.
10. Baksansky O.E., Kucher E.N. Cognitive image of the world: Prolegomena to the philosophy of education. M., 2010.
11. Baksansky O.E., Kucher E.N. A personality-oriented approach to teaching physics. // Physics at school. 2003. No. 4.



12. Baksansky O.E., Chistova M.V. Problematic education: justification and implementation. \\\ Science and school. 2000. No. 1.
13. Bykova N.L. The specifics of the meaning of life orientations of various groups of students in a situation of subjectivization of life goals: Dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.05. - Samara, 2005. -- S. 98.
14. Bogacheva I.G. Meaningful life orientations of students in various educational environments: dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.01.- Samara, 2010. - P. 57.
15. Volkov, B.S. The psychology of age. From a primary school student to old age. Logical schemes: Textbook / B.S. Volkov. - M., 2013. -- c. 122.
16. Volkos Yu.G. Sociology of Youth: Textbook. - Rostov - n / D., 2001. - p. 244.
17. Derevyanko Yu. P. Sense-of-life orientations of students with different structures of time experience // Scientific reports of BelSU. Series: Humanities. - M., 2011. - No. 6 (101). - S. 16-26.
18. Dergacheva EA, Baksansky O. Sociotechno-logical reality: socio-economic risks of convergence. \\\ Fundamental research. 2016. No. 12-3. S. 612-617.
19. Illich I. Exemption from schools. Proportionality and the modern world (fragments from the works of different years). M., 2006, p. 36.
20. Kuleshova E. N. Features of life-meaningful guidelines and values of youth from the standpoint of psychological knowledge and anthroposophical doctrine of man // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - Kostroma, 2010. - No. 2. - S. 13-26.
21. Kuryshcheva OV Psychological characteristics of youth as an age group // Logos et Praxis. - M., 2014. - No. 1. - S. 66-87
22. Matyash N.V., Pavlova T.A. Age Psychology. Textbook for students of higher educational institutions studying in the direction of 050700 Pedagogy. - Bryansk, 2011. -- 176 p.
23. Malgina A.S. Meaningful life orientations in different life situations among young people: a dissertation ... of a candidate of psychological sciences: 19.00.01.- S - Pb., 2015.- 161 p.