

16. *Тайсон, Р.* Психоаналитические теории развития : пер. с англ. / Р. Тайсон, Ф. Тайсон. — Екатеринбург : Деловая книга, 1998. — 528 с.
Tajson, R. Psihoanaliticheskie teorii razvitija : per. s angl. / R. Tajson, F. Tajson. — Ekaterinburg : Delovaja kniga, 1998. — 528 s.
17. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж, 2005. — Т. 1.
Fel'dštejn, D. I. Psihologija razvitija cheloveka kak lichnosti : izbr. tr. : v 2 t. / D. I. Fel'dštejn. — M. ; Voronezh, 2005. — T. 1.
18. *Фрейд, А.* Детский психоанализ / А. Фрейд. — СПб., 2003.
Frejd, A. Detskij psihoanaliz / A. Frejd. — SPb., 2003.
19. *Харламенкова, Н. Е.* Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — 394 с.
Harlamenkova, N. E. Samoutverzhdenie podrostka / N. E. Harlamenkova. — 2-e izd., ispr. i dop. — M. : In-t psihologii RAN, 2007. — 394 s.
20. *Якобсон, П. М.* Психология чувств и мотивация / П. М. Якобсон. — М. ; Воронеж, 1998.
Jakobson, P. M. Psihologija chuvstv i motivacija / P. M. Jakobson. — M. ; Voronezh, 1998.
21. *Buss, A. H.* An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. Durkee // J. of Counselling Psychology. — 1957. — Vol. 21. — P. 343—349.
22. *Lagerspetz, K. M. J.* Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11—12-year-old children / K. M. J. Lagerspetz, K. Bjorkqvist, T. Peltonen // Aggressive Behavior. — 1988. — Vol. 14. — P. 403—414.
23. *Winnicott, D. W.* Psychoanalytic explorations / D. W. Winnicott ; ed. by C. Winnicott [et al.]. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 1989.

В продолжение обсуждения проблем журнала

Проблема развития

А. Н. Славская

Интерпретация С. Л. Рубинштейном методологического принципа развития в психологии¹

Статья посвящена историческому, методологическому и психологическому аспектам принципа развития в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна. Реализация диалектического метода позволила ему преодолеть представление о развитии как линейном, стадийном процессе (К. Бюлер, В. Келер, Ж. Пиаже и др.). Важнейшими звеньями новой интерпретации развития С. Л. Рубинштейном явились: 1) связь развития с деятельностью субъекта; 2) утверждение приоритета функционирования психики, сознания, личности по отношению к их структуре; 3) выявление иерархического характера развития и диалектически изменчивого соотношения его уровней; 4) установление роли интерпретации в определении возможностей восприятия, мышления и т. д. относительно с уровнем ее развития; 5) исследование закономерностей развития личности — способностей, характера и т. д.; 6) установление связи принципа развития с принципом детерминизма; 7) установление критериев личности в качестве субъекта и способа решения им противоречий, ведущих к развитию.

Ключевые слова: развитие, принцип развития, развитие через противоречия, восходящее развитие, развитие личности, принцип детерминизма, субъектный подход.

Принцип развития, являясь и философским, и общенаучным, занимает особое место в истории, методологии и современном состоянии психологии. Находясь в процессе противоречивого развития в разных направлениях как наука о развивающихся в масштабах пространства и времени жизни человека психических явлениях, она обращается и к филогенетическому, и к антропогенетическому, и к другим глобальным процессам развития. Имея своим объектом и предметом *личность*, она рассматривает ее развитие в жизненном пути, который, в свою очередь, включен в социум со всеми особенностями

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «Принцип субъекта в онтологической и методологической интеграции психологии» при поддержке РФНФ, грант № 12-06-00-87.

его развития на *данном историческом этапе*, в контексте его детерминант, проблем и противоречий.

Психология, выявляющая происхождение и развитие своего объекта в союзе с биологическими, социальными и историческими науками, опирается на диалектический метод и онтологические основы философии, согласно которым движущей *силой* развития являются противоречия и их разрешение, ведущее к достижению *нового уровня и качества* человека и его бытия.

Проблема развития в *психологии* имеет комплексный характер, который раскрывается *методологическим принципом развития*. В трактовке психического он выявляет противоречия: между статическим и динамическим подходами к его исследованию, между количественными и качественными методами познания, между структурным и функционально-генетическим принципами объяснения, между ориентацией на внешние или внутренние детерминанты, высшие или низшие уровни развития психики, сознания, личности. Эти противоречия связаны с особенностями *психологического познания*, которое (по аналогии с другими, особенно точными науками) стремится исследовать свой предмет одновременно в прошлом и в настоящем времени — в динамике и *статике*, изучать его *определенность*. Одновременно и само познание представляет собой *процесс* и имеет дело с развивающимися, *изменяющимися* объектами. Это противоречие имплицитно заключено в принципе развития как метода познания.

Он принят всей мировой психологией, но конкретно различается той или иной трактовкой происхождения и развития психического в трудах П. Жанэ, Ж. Пиаже, К. Бюлера, К. Юнга и современных авторов, оформившихся в обширную, самостоятельную область психологии — *психологию развития*. В отечественной психологии одним из классиков, разрабатывавших проблемы происхождения и развития психического, является Л. С. Выготский, который включил принцип развития в определение предмета психологии уже в 20—30-х гг. Его линию продолжили А. Н. Леонтьев в своей концепции развития психики и школа Выготского в целом.

Особое место в разработке принципа развития занимают работы С. Л. Рубинштейна. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна, вобравшая в себя квинтэссенцию диалектического метода и новую субъектную онтологическую парадигму, представляет собой наиболее конструктивный подход к исследованию и объяснению развития объекта психологической науки. Рубинштейн обращается к проблеме развития и методологии ее изучения на разных этапах своего научного пути. Впервые проблема развития ставится им уже в 10-х гг. (в ранних рукописях)¹ в контексте онтологического подхода к системе бытия. Он пишет: «Общая концепция — поток становления — изменяющаяся в ходе развития структура бытия — образования все новых систем возрастающей степени свободы — отражения и воздействия на мир. Онтологическое значение развития психики и сознания. Изменение онтологического строения бытия сходно развитию психики, сознания» [2. С. 14]. Он рассматривает развитие как становление, *т. е. возникновение все более высокоорганизованных и качественно новых уровней бытия*.

В 20-х гг. Рубинштейн обращается к проблеме развития и методологии его изучения в своей концепции, представленной в статье «Принцип творческой самодеятельности» [8]. Введение категории субъекта и рассмотрение его деятельности как творческой *самодеятельности* является кардинальным в постановке проблемы развития. Субъект развивается в самом процессе *осуществле-*

¹ В статье К. А. Абульхановой [2] приведен расшифрованный текст рукописи 10—15 гг. С. 14, 19—20, 23—27.

ния деятельности, а ее результаты, полученные в его деяниях, оказывают обратное воздействие на его дальнейшее развитие. «Но если субъект лишь проявляется в своих деяниях, — пишет он, — а не ими также сам создается, то этим предполагается, что субъект есть нечто готовое, данное *до и вне* своих деяний, и, значит, независимо от них» [8. С. 153]. Развитие уже заключено в творческом характере субъекта и его деятельности и роли последней в его дальнейшем развитии.

Рубинштейн продолжает: «Видеть в деяниях только проявления субъекта, — отрицать обратное воздействие их на него — значит разрушать единство личности... Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не *только обнаруживается и проявляется*: он в них *создается и определяется*» [Там же]. Говоря о субъекте, он видит его в образе личности большого художника — творца, работающего над своим творением: «В творчестве создается и сам творец» [Там же. С. 154].

Если в ранних рукописях субъект определялся в *исходящей от него активности*, проявляющейся в деятельности, познании, этическом отношении к другому человеку как субъекту, то в данной статье выявлена новая линия его развития — *обратное влияние* на субъекта осуществляемой им деятельности, влияние не только на его способность, но и на целостность его личности как творца. Таким образом выявлена зависимость развития личности как субъекта деятельности от *способа осуществления* последней и от характера ее результата, приводящего к новому качеству личности — ее удовлетворенности и уверенности в себе.

К. А. Абульханова отмечает появление радикально новой концепции развития, которая, в отличие от существующих (Ж. Пиаже, К. Бюлер, Ш. Бюлер и мн. другие), представила не *линейный*, стадийный способ развития, а связанный с взаимодействием субъекта с действительностью, с изменениями последней его деятельностью.

В тот же период С. Л. Рубинштейн анализирует философскую трактовку развития одним из патеров Марбургской школы — Г. Когеном [18], который реализовал принцип развития в своей педагогической деятельности и, излагая свои взгляды, говорил о возможности личности изменять наличную действительность, развивая себя и расширяя границы существующего. В семинарах Когена свершалось чудо совместного творчества — соединение мысли Когена и мышления воспринимающих его объяснения слушателей.

Изучая состояние и достижения современной мировой психологии, Рубинштейн в статье «Психология Шпрангера как наука о духе» [16]², сближая концепции Шпрангера и Дильтея, позитивно оценивает стремление последнего изучать душевную жизнь в ее *развитии*, различая его индивидуально-типологические особенности. Но одновременно он отмечает противоречие между утверждением Дильтея о целостности душевной жизни и предложением разложить ее на абстрактные единицы и изучать *неизменные*, т. е. *неразвивающиеся* связи между неизменными элементами. Одновременно Рубинштейн оценивает как «квазиисторическую» концепцию Шпрангера, который объясняет развитие объективного духа, мировоззрения, культуры как *проекцию* на историю *извечных*, т. е. неразвивающихся человеческих ценностей. Этот же подход Шпрангер распространяет и на онтогенетическое развитие: новое — это ставшее тем, чем оно по существу с самого начала и было (как у Аристотеля). И развитие разных типов личностей, и развитие культуры Шпрангер, по мнению Рубинштейна, отрывает от основ исторического процесса [Там же. С. 173], от реального общественного развития.

¹ См. комментарии К. А. Абульхановой к [15].

² Эдуард Шпрангер — немецкий философ, психолог и педагог, основные идеи которого сложились в русле концепции Дильтея, философии жизни в целом.

Ценность рубинштейновского анализа вышеуказанных концепций заключается в *отрицании статического*, константного представления и о сознании, и о личности человека, и об особенностях культуры, которые должны были бы (по его мнению) развивать и мышление, и ценности, и сами жизненные возможности личности [20].

В период 30-х гг. Рубинштейн сосредоточивается на доказательстве новой идеи — *восходящего, уровневого характера развития*. Эта идея связана с проблемой соотношения структуры (как некоего определенного, стабильного образования) и ее функционирования. Традиционно философская и психологическая мысль неизменно подчеркивали зависимость последнего от структуры, ее доминирующую роль. Для преодоления этой идеи Рубинштейн расширяет контекст рассмотрения проблемы. При анализе концепций Шпрангера и Дильтея это расширение заключалось во введении культуры в душевную жизнь человека и выявлении ее роли в ней. В «Основах психологии» [9] рассматривались и сравнивались развитие психических образований (восприятие, интеллект и т. д.) у взрослого и ребенка и даже у животного.

Рубинштейн развивает основную идею *обратной* зависимости структуры от функционирования, от образа жизни и т. д., воплотившуюся позднее в принципе обратной связи, подобно этому ранее он подчеркивал обратное влияние деятельности и ее результатов на субъекта. Именно функционирование психики, сознания, мышления, т. е. решение ими новых задач в контексте жизни, культуры, образа жизни, оказывает обратное влияние на их развитие. Такая интерпретация развития Рубинштейном — это линия на *дифференциацию и генерализацию* — на образование системно-динамических связей. Генерализация обеспечивает возможность образования *неограниченно гибких, обобщенных связей* как между *уровнями*, так (в том числе) и *структурами*. Генерализация, согласно Рубинштейну, обобщение если не *способ* развития, то, во всяком случае, механизм бесконечного расширения возможностей психики, ее своеобразная геометрическая прогрессия. Этой идеей преодолевалась ограниченность и *эволюционистского* принципа развития, который утверждал конечность развития в теориях *локализации и жестких структур, и сведения в онтогенезе развития к возможностям (и ограничениям)* разных возрастов человека. Его же идея предполагала и новый способ организации эмпирических исследований (как человека, так и животных), и новый способ интерпретации получаемых в них данных.

С этих позиций раскрываются операциональные, конструктивные возможности принципа развития в конкретных эмпирических исследованиях, которые осуществлялись коллективом сотрудников Рубинштейна начиная с 1935 г. [23]. Стратегия многочисленных исследований, предметом которых являлись восприятие, память, речь, мышление и т. д., заключалась в том, что функционирование каждой психической «способности» включалось в осуществление деятельности, что приводило к их развитию и совершенствованию. Глобальным методом являлось соединение деятельности, обучения и развития. Предметом исследования — зависимость оптимизации *развития разных психических способностей* (восприятие, наблюдение, память и т. д.) *от определенной организации экспериментатором деятельности и способа ее осуществления ребенком*.

Здесь очевидна связь с формулой статьи 1922 г. «Принцип творческой самодеятельности» [8]: в деятельности субъект проявляется, осуществляет ее и *развивается*. Здесь эта формула становится экспериментальным доказательством в конкретных исследованиях.

Поскольку личность ребенка реально являлась *субъектом этой деятельности*, она могла *индивидуально различным способом* осуществлять ее как в зависимости от своих потребностей, так и в зависимости от своих способностей и от *общего уровня* своего развития. Поэтому в одном и том же эксперименте, выполняя одну и ту же деятельность, разные испытуемые обнаруживали различные результаты — в отношении как *оптимальности* деятельности, так и достижений *в своем развитии*.

На этом же принципе в «Основах психологии» [9] Рубинштейном дается критика экспериментов Келера, опиравшегося на абстрактный принцип измерения уровня интеллекта *произвольно выбранными экспериментатором задачами*, тогда как главным критерием является *адекватность задач*, предлагаемых в качестве «теста» критериев уровня интеллекта, *образу жизни* животных, биологическим условиям их существования. У человека способность — неспособность решения тех или иных задач зависит как от общего уровня развития его личности, так и от уровня и этапа развития сознания и других способностей личности. На одном этапе особенности сознания, мышления, восприятия связаны с подвижностью *аффективно-эмоциональной сферы*, на другом — с возрастным кризисом личности, реально-практически сталкивающейся с сопротивляемостью внешнего мира, что и приводит к осознанию его независимости, на третьем — с отсутствием сознательного внутреннего отношения к нему и т. д. Именно поэтому человек, в целом находясь на высоком уровне развития, может оказаться на низшей стадии мышления и восприятия, в другом — на высшей, от чего зависит адекватность для него смыслового содержания воспринимаемого. Поэтому суть дела, считает Рубинштейн, заключается не в том, «чтобы проводить статические срезы на различных этапах развития (сознания, интеллекта и т. д.), фиксировать различные уровни... и отнести к ним различных детей, как бы разнося их по различным этажам и полкам, а в том, чтобы в ходе самого исследования продвинуть детей с одного “уровня” на следующий, высший и проследить в реальном процессе *развития* его существенные закономерности» [10. С. 23, 1-е изд.]¹.

В связи с этим Рубинштейн выстраивает целые взаимосвязанные сложные системы различных экспериментальных данных, интерпретация которых заключается в том, что он снимает их крайности и противоречия, доказывая, что либо они фактически исходят из одного и того же неадекватного понимания, либо просто относятся к разным случаям проявления стадий развития, которые могут превалировать у одного или другого человека или даже сосуществовать у одного и того же и проявляться в зависимости от ситуации [Там же. С. 196]. Так анализируется противоречие между теорией Штерна, который считает первой стадией развития восприятия перечисление разрозненных предметов, и теорией Бине, утверждающего, что для самых ранних ступеней развития характерно оперирование целостными, нерасчлененными ситуациями. Опыты Симона подтверждают справедливость последнего положения для ранних стадий, а первого — для поздних. Рубинштейн в качестве разрешающего эту дилемму методологического положения выдвигает идею роли смыслового содержания восприятия, без учета которого противоречие неизбежно. Оказывается эмпирически «равно возможно и то, что ребенок начинает с деталей... так и то, что он раньше обратит внимание на *целое*» [Там же. С. 197].

¹ См.: Послесловие К. А. Абульхановой к третьему изданию Рубинштейна «Основ общей психологии» (М., 1989) [15. С. 261].

«Будет ли ребенок только перечислять отдельные предметы, или он сможет описать или даже истолковать воспринятое как осмысленное целое, — пишет Рубинштейн, — зависит в значительной мере от содержания восприятия, от того, что — отдельные части или целое — является носителем более доступного для ребенка смыслового содержания... Поэтому различные стадии восприятия в смысле Штерна и Бине могут *сосуществовать*. Восприятие ребенка может находиться на одной стадии по отношению к одному содержанию и одновременно на другой — по отношению к иному содержанию» [10. С. 197].

Позднее С. Л. Рубинштейн пишет: «Подлинный путь развития *восприятия* и *наблюдения* ребенка в отношении формы или “структуры” заключается не столько в том, что развитие восприятия ребенка идет от господства целого к господству частей или от господства частей к господству целого, сколько в том, что от ступени к ступени, в зависимости от изменения содержания и характера *интерпретации*, т. е. осмысливания содержания, изменяется природа, характер целого и его взаимоотношение с частями в восприятии» [Там же. С. 282]. Здесь впервые Рубинштейн раскрывает особенности развития, связанные не только с соотношениями уровней развития личности или ее отдельных психических способностей, но и с качеством ее сознания, т. е. его способностью осмысления действительности, ее *интерпретации*, впервые употребляя это понятие и связывая его непосредственно с развитием. «Подлинные стадии наблюдения, отражающие ступени умственного развития ребенка, это ступени *интерпретации*» [Там же], поскольку и само наблюдение является не чем иным, как *осмысливающим*, т. е. интерпретирующим, восприятием.

Таким образом, Рубинштейн не только выявляет уровни развития восприятия, мышления, памяти и т. д., но и связывает степень их развития с *осмысливающим, интерпретирующим* сознанием. Тем самым раскрывается ведущая роль сознания в качестве и уровнях развития психических способностей человека — роль, которая до сих пор преимущественно приписывалась деятельности. В целом же уровень развития личности оказывается связан и с характером осуществляемой ею деятельности, и с ролью сознания, интерпретирующего в процессе деятельности воспринимаемую и изменяемую субъектом действительность. Этим вскрывается более глубокая и конкретная связь сознания и деятельности, которая на методологическом уровне иногда представляется абстрактной.

Развивая новую идею о способности сознания не только отражать, но и с позиций личности осмыслять действительность, Рубинштейн выделяет разные способы, качества и даже уровни интерпретации: «1) уподобляющую интерпретацию; 2) умозаключающую интерпретацию, которая опирается на внешние чувственно данные свойства и их внешние связи; 3) умозаключающую интерпретацию, раскрывающую абстрактные (чувственно не данные внутренние) свойства и отношения» [Там же]. Способность осмысления, интерпретации воплощает зависимость личностных отношений, оценок, смыслов от уровня развития сознания личности, тогда как до сих пор уровни сознания квалифицировались (З. Фрейд) *вне* какой-либо связи с ее развитием.

На следующем этапе (в 50-х гг.) *принцип развития* конкретизируется Рубинштейном в исследованиях *мышления как процесса* [12]. (Это направление исследований было продолжено А. В. Брушлинским, его сотрудниками и аспирантами в 60-х и последующих годах.) Подход к мышлению как к процессу теоретически и эмпирически раскрывал движение и *развитие мысли личности*. Первоначально методом *подсказок*, позднее — *микросемантического анализа* в разнообразных многочисленных экспериментах как «скальпелем» выявлялась

стадия развития мысли, достижение которой позволяло (или *еще не* позволяло) респонденту раскрыть внутренние связи условий и требований задачи, ведущие к ее решению. Уровень развития мышления личности в целом и конкретного процесса мышления при решении задач выявлялся при наличии обобщения, т. е. индивидуально существенного в задаче (и более сложных, решаемых личностью в жизни проблемах), что становилось главным смыслом ее интеллектуальных поисков. Эти исследования мышления уже имплицитно опирались на концепцию личности как субъекта, активно, избирательно извлекающего из любой данной ему задачи свой собственный смысл и тем самым осуществляющего творческое решение.

Парадоксальным образом принцип *развития* конкретизируется С. Л. Рубинштейном и в новом подходе к сущности *способностей* как *обобщений*. В отличие от традиционного подхода к способностям как развивающимся из задатков (который выражал методологическое понимание развития как движения от простого к сложному) Рубинштейн выбирает в качестве отправного пункта высший, самый сложный механизм для объяснения способностей как выявления личностью *существенного*, сущности. В этом усматривается непрерывность и единство логики его концептуального исследования — переход от мышления как выявления существенного для личности к ее способностям как способам этого выявления, т. е. обобщения. В отличие от другого направления определения способностей через их специфику (музыкальных, математических и др.), связанную только с осуществляемой деятельностью и даже предметом этой деятельности, Рубинштейн характеризует способности через активность самого субъекта.

Тот же механизм обобщения он рассматривает как условие и способ развития *характера* личности. Тем самым характер предстает как индивидуально существенное соединение различных особенностей, способностей и личностных качеств в человеке. И хотя характер, как обычно считается, представляет собой устойчивый «психический склад» личности, согласно Рубинштейну, он также *развивается* во взаимодействии с действительностью, с жизнью, с поступками человека. Широко известно положение С. Л. Рубинштейна, что и слабый характер человека может радикально измениться в результате совершения им смелого поступка. Здесь мы видим ту же логику обратной связи, которая была выявлена еще в 20-х гг. применительно к роли действия и его результата, влияющего на развитие субъекта. Таким образом, и характер, представляющий собой устойчивую, в определенном смысле закрытую систему, *открыт к развитию и изменению* благодаря способности личности обобщать, т. е. закреплять в себе самое существенное, проявившееся (иногда неожиданно) в ее поступке. Исходя из этого и сами поступки личности предстают не только как проявления ее уже раз и навсегда сложившегося характера, но и как способность выражать в них свое отношение к действительности по-новому в новых существенных для нее жизненных обстоятельствах.

В одном из ключевых для концепции С. Л. Рубинштейна произведений 50-х гг. «Бытии и сознании» [11] принцип *развития* рассматривается в философско-психологическом, методологическом и системно-личностном аспектах: принцип иерархичности, который устанавливает ведущую роль высшего или низшего уровней в развитии бытия, сознания и личности, он интерпретирует не как раз и навсегда установленную закономерность приоритетности высшего или низшего уровней, а с позиций их диалектических соотношений, устанавливаемых самим субъектом.

В *гносеологическом плане*, согласно Рубинштейну, высший уровень — это уровень абстракций и обобщений, который связан с конкретно-эмпирическим уровнем посредством так называемых «конкретизирующих абстракций», обеспечивающих движение познания от явлений к их сущности и от последней — к обобщенному восприятию явлений. В *онтологическом аспекте* Рубинштейн рассматривает, как закономерности более высокого уровня организации бытия, проявляясь на нижележащих уровнях, выявляют новые качества и новые связи действительности. Однако существует и *обратная зависимость*: «нижележащие» уровни бытия — не только более конкретные и частные. «Особенности новых сфер бытия, возникающих в процессе развития материального мира... *единство* мира, *общность* всех явлений получают свое выражение в распространении более общих законов, лежащих “ниже” более элементарных явлений, на лежащие “выше” более сложные» [11. С. 14]. Таким образом, соотношение высших и низших уровней бытия зависит от развития и движения научного познания и от самого развития бытия.

Применительно к развитию *личности* ключевую объяснительную роль сыграл сформулированный Рубинштейном в 50-х гг. принцип *детерминизма*. Известно, что и концепция Л. С. Выготского, и многие другие концепции 50-х гг. связывали развитие психики с определяющей ролью социальных, т. е. внешних, условий. Это положение справедливо в определенных пределах, когда речь идет о развитии ребенка под влиянием на него культуры, знаний, социальных норм. Новой трактовкой принципа детерминизма Рубинштейн раскрыл роль внутренних условий, саморазвития и деятельности личности в ее развитии. Как было показано выше, ее развитие зависит и от уровня ее мышления, ее сознания, ее способности выделять в жизни существенное и реализовать это в своих решениях и поступках. Развитие личности осуществляется в широком смысле во взаимодействии с действительностью, в ее способности направлять, изменять, строить свой *жизненный* путь. Очевидно, что роль социальных условий, а также требований, предъявляемых личности, проявляется и как содействующая ее развитию, и как *препятствующая* ему.

Но в самом последнем труде своей жизни «Человек и мир» [17] Рубинштейн раскрыл противоречие этой двойкой противоположной роли как условие развития личности. Оно осуществляется и не благодаря поддержке, содействию общества, и не вопреки его ограничениям и требованиям, обращенным к личности. Раскрыв высшую личностную способность личности в ее качестве субъекта, он доказал, что ее развитие осуществляется именно в результате разрешения этого основного противоречия, конкретно в жизни выступающего в виде множества проблем. Решение личностью противоречий внешнего и внутреннего, социального и индивидуального, внутренних противоречий, порожденных внешними условиями, и т. д. не всегда приводит к их оптимальному *разрешению*, но укрепляет жизненные силы личности, ее уверенность в себе перед лицом жизненных трудностей, ее самостоятельность и субъектность.

Категория субъекта не означает, что личность достигает в этом качестве своего высшего и в этом смысле оптимального уровня *развития*. Она определяет личность по множеству критериев, одним из которых является *способность* «самопричинения» [17], саморегуляции, самоорганизации, т. е. активности, обращенной на упорядочивание и гармонизацию своего внутреннего мира. Другими критериями (кроме названной выше *способности* разрешать противоречия) являются *ответственность*, *способность* использовать и мобилизовать свои психические и личностные возможности и ресурсы для ре-

шения жизненных проблем, преодоление трудностей и организация своей жизни в целом. Наиболее существенным качеством личности как субъекта является ее способность построения стратегии жизни. Стратегия жизни — это не только определение ее генерального направления, отвечающего смыслу жизни. Стратегия — это выбор способов взаимодействия с трудными ситуациями жизни в соответствии со своей индивидуальностью, гибкая смена этапов активности (наступления) и пассивности (отступления, по Рубинштейну не означающего уступок, отказа от своих ценностей, намерений, жизненной позиции в целом), этапов совершения своевременных обстоятельствам действий, этапов накопления сил и ресурсов для будущего наступления и т. д. В целом стратегия жизни — это приведение ее субъектом в соответствие ее изменяющихся условий, возможностей и своих собственных способностей, намерений индивидуальному смыслу жизни личности и ее высшим ценностям.

Article is devoted to historical, methodological and psychological aspects of the principle of development in S. L. Rubinstein's philosophical and psychological concept. Realization of a dialectic method allowed it to overcome idea of development as linear, stadial process (K. Byuler, V. Köhler, Zh. Piazhe, etc.). The most important links of new interpretation of development by S. L. Rubinstein were: 1) communication of development with activity of the subject; 2) the statement of a priority of functioning of mentality, consciousness, the personality in relation to their structure; 3) Detection of hierarchical nature of development and dialectically changeable ratio of its levels; 4) establishment of a role of interpretation in definition of opportunities of perception, thinking, etc., is correlative with level of its development; 5) research of regularities of development of the personality — abilities, character, etc.; 6) establishment of communication of the principle of development with the principle of a determinism; 7) establishment of criteria of the personality as the subject and a way of the decision to them the contradictions conducting to development.

Keywords: development, the principle of development, development through the contradictions, ascending development, development of the personality, the principle of a determinism, subject approach.

Литература

1. *Абульханова, К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 19—44.
Abul'hanova, K. A. Razvitie lichnosti v processe zhiznedejatel'nosti / K. A. Abul'hanova // Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti. — М., 1981. — S. 19—44.
2. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова // Сергей Леонидович Рубинштейн : Очерки. Воспоминания. Материалы. — М., 1989. — С. 10—60.
Abul'hanova K. A. Princip sub'ekta v koncepcii S. L. Rubinshtejna / K. A. Abul'hanova // Sergej Leonidovich Rubinshtejn : Oчерки. Vospominanija. Materialy. — М., 1989. — S. 10—60.
3. *Абульханова, К. А.* Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский. — М. : Наука, 1989.
Abul'hanova, K. A. Filosofsko-psihologicheskaja koncepcija S. L. Rubinshtejna / K. A. Abul'hanova, A. V. Brushlinskij. — М. : Nauka, 1989.
4. *Абульханова, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова. — М. : Мысль, 1991.
Abul'hanova, K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova. — М. : Mysl', 1991.
5. *Абульханова, К. А.* Проблемы методологии науки в философской антропологии в контексте парадигмы субъекта / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // Философия не кончается... Из истории отечественной философии. XX век : в 2 кн. — Кн. 2 : 1960—1980 гг. — М., 1998. — С. 328—351.
Abul'hanova, K. A. Problemy metodologii nauki v filosofskoj antropologii v kontekste paradigmy sub'ekta / K. A. Abul'hanova, A. N. Slavskaja // Filosofija ne konchaetsja... Iz istorii otechestvennoj filosofii. XX vek : v 2 kn. — Кн. 2 : 1960—1980 gg. — М., 1998. — S. 328—351.
6. *Абульханова, К. А.* Субъект в философско-антропологической концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // Сергей Леонидович Рубинштейн / под ред. К. А. Абульхановой. — М., 2010. — (Философия России второй половины XX века).
Abul'hanova, K. A. Sub'ekt v filosofsko-antropologicheskoy koncepcii S. L. Rubinshtejna / K. A. Abul'hanova, A. N. Slavskaja // Sergej Leonidovich Rubinshtejn / pod red. K. A. Abul'hanovoj. — М., 2010. — (Filosofija Rossii vtoroj poloviny XX veka).
7. *Брушлинский, А. В.* О природных предпосылках психического развития человека / А. В. Брушлинский. — М. : Наука, 1977.
Brushlinskij, A. V. O prirodnyh predposylkah psihicheskogo razvitija cheloveka / A. V. Brushlinskij. — М. : Nauka, 1977.

8. *Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Учен. зап. высш. школы г. Одессы. — 1922. — Т. 2. — С. 148—154.
Rubinshtejn, S. L. Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti / S. L. Rubinshtejn // Uchen. zap. vyssh. shkoly g. Odessy. — 1922. — Т. 2. — С. 148—154.
9. *Рубинштейн, С. Л.* Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1935.
Rubinshtejn, S. L. Osnovy psihologii / S. L. Rubinshtejn. — М., 1935.
10. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 1-е изд. — Л.; М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940; 2-е изд. — М., 1946.
Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. — 1-e izd. — L.; M.: Gos. ucheb.-ped. izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1940; 2-e izd. — М., 1946.
11. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1957.
Rubinshtejn, S. L. Bytie i soznanie / S. L. Rubinshtejn. — М.: Nauka, 1957.
12. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1958.
Rubinshtejn, S. L. O myshlenii i putjah ego issledovanija / S. L. Rubinshtejn. — М.: Nauka, 1958.
13. *Рубинштейн, С. Л.* Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1959.
Rubinshtejn, S. L. Principy i puti razvitija psihologii / S. L. Rubinshtejn. — М.: Nauka, 1959.
14. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии: в 2 ч. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973.
Rubinshtejn, S. L. Problemy obshhej psihologii: v 2 ch. / S. L. Rubinshtejn. — М.: Pedagogika, 1973.
15. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989.
Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshhej psihologii: v 2 t. / S. L. Rubinshtejn. — М.: Pedagogika, 1989.
16. *Рубинштейн, С. Л.* Психология Шпрангера как наука о духе / С. Л. Рубинштейн // Человек и мир. — М., 1997.
Rubinshtejn, S. L. Psihologija Shprangera kak nauka o duhe / S. L. Rubinshtejn // Chelovek i mir. — М., 1997.
17. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1997.
Rubinshtejn, S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — М.: Nauka, 1997.
18. *Рубинштейн, С. Л.* О философской системе Г. Когена / С. Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб., 2003. — С. 428—451.
Rubinshtejn, S. L. O filosofskoj sisteme G. Kogena / S. L. Rubinshtejn // Bytie i soznanie. Chelovek i mir. — SPb., 2003. — S. 428—451.
19. Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки. Воспоминания. Материалы. — М.: Наука, 1989.
Sergej Leonidovich Rubinshtejn: Ocherki. Vospominanija. Materialy. — М.: Nauka, 1989.
20. *Славская, А. Н.* О статье С. Л. Рубинштейна «Психология Шпрангера как наука о духе» / А. Н. Славская // Человек и Мир / С. Л. Рубинштейн. — М., 1997.
Slavskaja, A. N. O stat'e S. L. Rubinshtejna «Psihologija Shprangera kak nauka o duhe» / A. N. Slavskaja // Chelovek i Mir / S. L. Rubinshtejn. — М., 1997.
21. *Славская, А. Н.* Методологические особенности интеграции психологической науки в творчестве С. Л. Рубинштейна // Современная психология: состояние и перспективы исследований. — Ч. 4: Методологические проблемы историко-психологического исследования. — М., 2002. — С. 122—13.
Slavskaja, A. N. Metodologicheskie osobennosti integracii psihologicheskoi nauki v tvorchestve S. L. Rubinshtejna // Sovremennaja psihologija: sostojanie i perspektivy issledovanij. — Ch. 4: Metodologicheskie problemy istoriko-psihologicheskogo issledovanija. — М., 2002. — S. 122—13.
22. *Славская, А. Н.* Ранний период научного творчества С. Л. Рубинштейна (методологический, теоретический, биографический аспекты) / А. Н. Славская // Психол. журн. — 2009. — Т. 30, № 5. — С. 56—71.
Slavskaja, A. N. Rannij period nauchnogo tvorchestva S. L. Rubinshtejna (metodologicheskij, teoreticheskij, biograficheskij aspekty) / A. N. Slavskaja // Psihol. zhurn. — 2009. — T. 30, № 5. — S. 56—71.
23. Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. — Л., 1939. — Т. 18; Л., 1940. — Т. 34; Л., 1941. — Т. 35.
Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A. I. Gercena. — L., 1939. — T. 18; L., 1940. — T. 34; L., 1941. — T. 35.