

УДК 159.923:316.6

## ТЕОРИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ<sup>1</sup>

В. А. Ильин

*Доктор психологических наук, профессор,  
ORCID 0000-0001-7784-5616,  
e-mail: va0405@mail.ru  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия*

## THE THEORY OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPING OF INNOVATIVE MODELS OF UPBRINGING

V. A. Ilyin

*Doctor of Psychology, professor,  
ORCID 0000-0001-7784-5616,  
e-mail: va0405@mail.ru,  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia*

---

**Abstract.** The article analyzes the psychosocial theory of development as a theoretical and methodological basis for modeling functional systems of upbringing. The presented theory is characterized by the fundamental principle of humanism, in which a school child, student, pupil serves as a self-valuable subject of the educational process and the process of upbringing, and its development is considered as a real criterion for the functioning of the system. The author notes that the integrated and systematic approaches of the psychosocial theory of development allow us to develop effective tools for research of the meta-system “personality – reference figures and groups – society”.

**Keywords:** psychosocial theory; upbringing; society; social system; process; metropolis; upbringing system; modeling.

---

При выборе теоретико-методологической базы для разработки практикоориентированных и прикладных моделей воспитания, отвечающих объективным потребностям социально-экономического развития российского общества и социальному заказу, сформулированному в рамках приоритетного национального проекта «Образование», представляется важным соблюсти ряд не-

обходимых условий, отражающих траекторию и специфику индивидуально-личностного развития учащихся.

В первую очередь, ориентация подобного теоретико-методологического обеспечения, сам процесс и результат моделирования должны быть направлены на реальное развитие конкретного ребенка в конкретной социальной среде, а не опираться на идеальную модель развития аб-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822.

страктного ребенка, описываемую в той или иной периодизации возрастного развития, психолого-педагогической концепции, образовательных стандартах и т. п., как это реализовано до настоящего времени в образовательной практике массовой школы. В отечественном образовании наиболее распространенной является периодизация возрастного развития, разработанная Д. Б. Элькониным. Согласно данному подходу, каждому этапу присущи свой особый вид ведущей деятельности и психологические новообразования. Переход от одной стадии к другой является растянутым во времени процессом, с присущими ему гетерохронностью и ахроничностью, при которой возможен периодический регресс к ранним стадиям развития. Очевидно, что достижение определенного возраста не является моментом перехода на следующий этап, однако, большинство образовательных и воспитательно-развивающих программ фактически основываются на упрощенно-прямолинейной интерпретации периодизации Д. Б. Элькониной, при которой «норма» процесса развития трактуется как непрерывное линейно-поступательное и неизменно «прогрессивное» движение к психологической и социальной «зрелости». По сути это и является абстрактной идеальной моделью «нормального» развития.

Для того, чтобы полноценно перейти к принципу «то, что есть на самом деле» в качестве исходной базисной позиции разработки эффективных моделей воспитания, необходимо систематически силами педагогов, педагогов-воспитателей, школьных психологов отслеживать в рамках текущей воспитательно-развивающей деятельности траекторию интрапсихического и социально-психологического развития ребенка на всем протяжении школьного обучения в сочетании с разработкой релевантных средств психолого-педагогического сопровождения и, если есть необходимость, коррекцией. Подобное методологическое обеспечение долж-

но быть простым, компактным как в процедурном, так и интерпретационном аспектах, и при этом релевантным с точки зрения выявления ключевых, системообразующих показателей и детерминант индивидуально-личностного развития.

Еще одним важным условием в данном контексте является учет социальной среды и, прежде всего, референтного окружения школьника конкретно в социально-психологическом аспекте. Этот аспект в настоящее время имеет ряд проблем. Традиционно уровень социально-психологического развития контактного сообщества в образовательной среде, который служит важнейшим параметром, характеризующим процесс и результат взаимодействия и взаимовлияния индивида и группы, исследуется и оценивается в применении к условно-малым (промежуточным) группам уровня «класс». Однако, анализируя эти сообщества с позиции неформальных межличностных отношений, фактически это несколько реально малых групп, и для ребенка именно они в наибольшей степени являются референтными. Также следует отметить, что стандартный подход к диагностике отношений межличностной значимости и уровня социально-психологического развития группы, применяемый в отечественной социальной психологии, состоит из десятка методик. Таким образом, он является слишком сложным и трудоемким, чтобы использовать его в повседневной практике системы образования.

Очевидно, что при разработке функциональных воспитательных моделей важно опираться на системную и гибкую теоретико-методологическую базу, которая отражает реальность во всем ее многообразии, противоречивости и динамичности.

Эта база также должна отражать принцип гуманизма, утверждающий, что каждый школьник является самоценным субъектом образовательного процесса, а не представляется абстрактным «объектом воспитательного воздействия».

Она должна опираться на принцип развития в отношении не только индивида, но и социальной среды, причем в диалектическом его понимании. Такая позиция утверждает, что процесс развития не движется от простого к сложному, от низшего к высшему, – т. е. носит не линейно-поступательный, «прогрессивный» характер, а является гетерохронным и диахроничным. При этом «регрессивные» эпизоды рассматриваются как закономерные и самоценные составляющие процесса развития, а не как нежелательные «эксцессы».

На сегодняшний день одной из фундаментальных концепций, в полной мере отвечающей перечисленным требованиям, представляется психосоциальная теория развития. Рассмотрим основания, позволяющие сделать такой вывод.

В первую очередь отметим, что, по мнению ряда ведущих отечественных специалистов в области эпистемологии, суть психосоциального подхода заключается «в движении к исследуемому объекту не от априорной модели или теории, а от выявления реальных исторических, социальных, культурных, личностных детерминант его реального состояния. Предметом психосоциального исследования является не абстрактная личность, а личность, живущая в определенном – российском, французском или ином – обществе, специфика ее сознания, определяемая историческими, биографическими обстоятельствами ее жизни, жизненной позицией, национальной, профессиональной принадлежностью, возрастом, полом» [1, с. 100].

Таким образом, А. А. Деркач говорит об изучении того, «что есть на самом деле», а не идеальной модели, не только на уровне общих закономерностей, но именно в отношении конкретной личности, которая существует, взаимодействует и развивается в конкретном макро- и микро-социуме, в конкретных культурно-исторических условиях.

Рассмотрим психосоциальную теорию с позиции базовых общеметодологиче-

ских принципов и подходов, отражающих описанные выше требования.

В основу психосоциальной концепции развития положен сформулированный Э. Эриксоном эпигенетический принцип: «все, что развивается, имеет исходный план развития, в соответствии с которым появляются отдельные части – каждая имеет свое время доминирования, – куда все эти части не составят способного к функционированию целого» [8, с. 4].

В контексте рассматриваемой проблемы примечательно, что данный принцип Э. Эриксона считал универсальным, что его можно применить как к индивидуально-личностному, так и к социальному развитию на микро- и макроуровнях. Это обуславливает возможность анализа и углубленного изучения онто- и социогенеза как взаимосвязанных составляющих единого процесса развития, что является принципиально важным при разработке функциональных воспитательных моделей.

Таким образом, сформулированный эпигенетический принцип в полной мере соответствует общеметодологическому принципу детерминизма. Необходимо обратить внимание на то, что при этом внутренние и внешние детерминанты психолого-акмеологического развития личности рассматриваются в диалектическом единстве. Как показано в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. А. Деркача, С. Л. Рубинштейна, именно такое понимание принципа детерминизма [3; 6] является наиболее адекватным современным тенденциям развития научного познания. Тем самым создаются объективные предпосылки для углубленного изучения и детального описания конкретных социально-психологических и интрапсихических механизмов взаимосвязи и взаимовлияния процессов онто- и социогенеза, а также возможные инварианты развития на каждой возрастной стадии [2; 3] как на уровне общих закономерностей и тенденций, так и применительно к конкретному индивиду. Таким образом, реализация общеметодологического принци-

па детерминизма в рамках психосоциальной теории дает возможность не только понять природу и движущие силы развития, но и позволяет делать конкретные заключения прогностического характера, а также при необходимости выявлять целевые точки психолого-педагогического воздействия как на индивидуальном [3], так и на групповом уровнях.

Как следует уже из самого названия, рассматриваемая концепция в полной мере отражает общеметодологический принцип развития. При этом, как показано в ряде работ (А. А. Деркач, В. А. Ильин, А. В. Толстых и др.), это реализуется в диалектическом его понимании, включающем два важнейших аспекта: гетерохронность, в смысле «сензитивности, как характеристики соответствия-несоответствия разных этапов развития, их своеобразной чувствительности к внешним воздействиям, усилиям и руководствам» [1, с. 106], и диахроничность, предполагающую не просто в принципе возможность таких двух типов развития, как прогресс и регресс [3], но и чередование «прогрессивных» и «регрессивных» этапов, равным образом сочетание прогрессивных и регрессивных тенденций в рамках единого процесса развития. Само по себе это служит еще одним обязательным условием для того, чтобы преодолеть рамки абстрактно-теоретической схемы для решения прикладных задач и поместить в фокус внимания реальное развитие реальной личности [2]. При таком понимании принципа развития и его применении в воспитательно-развивающей практике можно говорить о возможности обратить негативные тенденции развития по большому счету на любом этапе жизненного цикла [3]. Заметим в этой связи, что, как показано в ряде исследований [5], у современных российских школьников достаточно часто имеет место не только негативное разрешение, но и неразрешенность – «замороженность» базисных кризисов развития на ранних, связанных с

дошкольным детством, стадиях эпигенетического цикла. Необходимо, чтобы психолого-педагогическая коррекция такого рода отклонений психосоциального развития была одной из системных задач школьного образования.

Уже из приведенного выше определения сущности психосоциального подхода, предложенного А. А. Деркачом, можно сделать вывод, что психосоциальная теория развития в полном объеме воплощает общеметодологический принцип гуманизма [3], выражающий «признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство... необходимости создания условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» [7, с. 99]. Благодаря реализации принципа гуманизма в рамках психосоциальной теории развития появляется потенциальная возможность диалектического разрешения системного противоречия между личностью и обществом в реальной социальной практике. Актуальность данного противоречия обуславливается тем, что по целому ряду причин в современных российских условиях отчетливо проявляется в виде конфликта «отцов и детей», причем в целом ряде случаев принимает остро политизированные и радикализированные формы. В особенности это характерно для мегаполисов. Отметим, что, использование принципа гуманизма в психосоциальной теории развития дало возможность существенно конкретизировать такие ключевые в социальной психологии и важнейшие, с точки зрения воспитания и развития, связки понятий как конформизм – нонконформизм, альтруизм – эгоизм, индивидуализм – коллективизм (как было показано в работах А. В. Петровского, М. Ю. Кондратьева, В. А. Ильина и др., при традиционно жестком противопоставлении [4], прежде всего в педагогической практике, указанные диады в реальности оказываются не связанными содержательно противополо-

ложными альтернативами, а ложно-дихотомическими системами).

Поскольку предметом изучения в рамках психосоциальной теории развития является мета-система «личность – референтные фигуры и группы – общество», это закономерно включает комплексный и системный подходы как в собственно психологическом, так и в общеметодологическом аспектах.

По мнению А. А. Деркача, «развитие комплексного подхода в XX веке оказалось связано с существованием полидeterminированных, сложноструктурированных объектов и сфер бытия. Он выразил тенденцию нарастания взаимодействия разных областей знания и наук, необходимость междисциплинарных исследований» [1, с. 92]. В рамках психосоциальной концепции развития комплексный подход реализуется на двух уровнях.

Первый из них – интеграция отраслевых разделов психологической науки: психологии развития, социальной психологии, возрастной и педагогической психологии в рамках единой теоретической [3] модели, что позволило вполне удовлетворительно разрешить целый ряд методологических проблем, связанных с бытовавшей на протяжении долгого времени в отечественной психологии практикой фактического изучения личности вне реального социально-психологического контекста [3], а групп и процессов интрагруппового развития – без учета личностных особенностей их членов. Это играет важную роль как при реализации принципа изучения того, «что есть на самом деле», так и при разработке функциональных воспитательно-развивающих моделей.

Второй уровень реализации комплексного подхода в рамках психосоциальной теории развития отражает диалектическую взаимосвязь психологии с гуманитарными науками. С одной стороны, при разработке психосоциальной теории развития и в осуществленных на ее базе исследованиях использовались данные и методы целого ряда гуманитарных наук. С

другой стороны, сформулированный в ее рамках основной объяснительный принцип процессов развития непосредственно применим к изучению широкого спектра [2] историко-культурных, социально-философских, социальных проблем, которые в своей совокупности сопутствуют процессу воспитания и развития подрастающих поколений.

Под системным подходом понимается «методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов... В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связи и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и его взаимоотношениях с внешним окружением, средой» [7, с. 409–410]. В психосоциальной теории развития системный подход реализуется на трех уровнях:

- Рассмотрение и изучение личности как системы, где в качестве образующих элементов выступают эго-силы и эго-отчуждения, формирующиеся на стадиях эпигенетического цикла;
- Изучение социальной системы, где элементами являются базисные институты общества и их уполномоченные представители;
- Изучение мета-системы «личность – группа – общество», где элементами выступают две предшествующие системы, а также референтные фигуры и группы [3].

Это позволяет создавать такие воспитательно-развивающие модели, которые реально отвечают объективным потребностям развития общества и в полной мере учитывают социальный контекст развития индивида на макро- и микро-уровнях.

Субъектный подход в психологии предполагает, что «психика есть важней-

шее качество именно человека как субъекта деятельности, общения и т.д.» [5, с. 559–560]. С точки зрения субъектного подхода, «природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей» [5, с. 560]. По мнению ряда отечественных психологов – К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова и др., – «такова онтологическая очень общая основа для развития единой психологической науки, дифференцирующейся на интегрируемые в ней психогенетику, психофизиологию, психофизику, психологию личности, социальную психологию, инженерную, когнитивную и т.д. (эта интеграция пока еще совершенно недостаточна)» [5, с. 560].

Реализация субъектного подхода в рамках психосоциальной теории развития наряду с комплексным подходом позволила создать интегративную теоретическую схему, а также с принципиально новых позиций рассмотреть процесс развития в раннем [3] и школьном детстве и методы воспитательно-развивающего воздействия именно в плане обеспечения и развития субъектности ребенка.

Особо следует отметить, что на базе психосоциальной теории развития разработана диагностическая методика «Дифференциал психосоциального развития» – ДПР [5]. Данная методика направлена на выявление результатов разрешения кризисов психосоциального развития на пяти первых стадиях эпигенетического цикла, охватывающих возрастной период от младенчества до юности включительно.

Также немаловажно, что к настоящему времени на базе теории психосоциального развития с использованием ДПР был реализован ряд социально-психологических и психолого-акмеологических исследований, которые дали возможность не только подтвердить эвристичность данного под-

хода, но и выявить ряд важных закономерностей.

Так, в частности, были выявлены: взаимосвязь особенностей психосоциального развития индивида и его статусно-ролевой позиции в контактном сообществе (В. А. Ильин, Д. В. Свиринов, Д. В. Сипягин), влияние особенностей психосоциального развития школьников на процесс их интеграции в новой для них социокультурной среде (В. А. Ильин, Е. А. Минакова), влияние психосоциальной идентичности на развитие профессионализма индивида (В. А. Ильин, Н. А. Ерасова).

Особо следует отметить, что эвристичность и функциональность психосоциального подхода получила подтверждение при разработке и апробации мониторинга психосоциального развития школьников (В. А. Ильин, И. В. Ильичева, Е. А. Леванова и др.) [4].

Суммируя сказанное, можно с полным основанием утверждать, что психосоциальная теория развития в полной мере отвечает всем перечисленным выше требованиям к теоретико-методологической базе для разработки эффективных воспитательных моделей.

#### **Библиографический список**

1. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М. : РАГС, 2000. 391 с.
2. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: Дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. М., 2009. 392 с.
3. Ильин В. А. Теория и практика психосоциального развития: личность, группа, общество: монография. М. : Издательство РГСУ, 2016. 278 с.
4. Ильин В. А., Ильичева И. В., Леванова Е. А., Михайлова Е. А., Пушкарева Т. В. Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 52–60. DOI: 10.17759/pse.2018230405.
5. Ильин В. А., Сипягин Д. В. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях сред-

- ней школы // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 2. С. 25–33.
6. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 1997. 576 с.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1996. 344 с.

© Ильин В. А., 2021.