**Этапы формирования личности в онтогинезе**

Божович Л. И.

Кризис подросткового возраста значительно отличается от кризисов младших возрастов, уже рассмотренных нами ранее . Он представляется нам самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка. По существу, весь подростковый возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости.

В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе (первая фаза подросткового возраста — 12—15 лет) и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (вторая фаза подросткового возраста — 15—17 лет; ее часто называют периодом ранней юности).

Следует особо отметить, что и в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека.

В этой статье нас будут интересовать те процессы развития в младшем школьном возрасте, которые непосредственно подготавливают подростковый кризис, анализ самого этого кризиса и возникновение того основного личностного новообразования, которое завершает подростковый кризис, а вместе с ним и весь период возрастного развития ребенка.

Напомним, что кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и таким образом оказываются нереализованными.

Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом, физического и умственного развития у лодростков возникает много таких, актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно.

Кризис подросткового возраста отличается и еще в одном, весьма существенном отношении. Дело в том, что в младших возрастах депривация вновь возникших потребностей связана преимущественно с внешними препятствиями (запретами взрослых, неизменившимся образом жизни ребенка, сковывающим его активность, и т.п.); в кризисе же подросткового возраста не меньшую роль играют и внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на самого себя, ранее сформировавшиеся психологические новообразования (привычки, черты характера и пр.). часто мешающие подростку достигнуть желаемого и прежде всего им самим избранного образца. Конечно, и внешние условия — особенно необходимость оставаться зависимым от взрослых, когда уже возникло желание занять иной, более зрелый социальный статус, освобождающий от постоянного внешнего контроля и позволяющий подростку самостоятельно решать свои проблемы, — имеют здесь большое значение, но не они являются решающими.

Точно так же не .является сам но себе» решающим и фагстОР бишкнм- ческосо созревания, которому до сих пор еще некоторыми психолотми придается преувеличенное значение. Нельзя отриидть, конечно, что пере стройка организма, в том числе и быстро наступающие соматические изменения, не имеет отношения к кризису подросткового возраста. Исс ледования свидетельствуют, что происходящие в этот период физиологи ческие процессы повышают омоциональную возбудимость подростка, его импульсивность, неу1«шиовешеишхггь и пр., а быстрое возмужание уси ливает ощущение своей «вз|>ослосш» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Кроме того, в этот педокхд впервые появляется И скию- шггся предметом сознания и переживания подростка новел и очень мощная биологическая иотребшхггь — половое влечение. Безусловно, депривагщя зтого влечения может фрустрщювать iKvqxxrnca и тем самым объяснить некоторые особе-шиняи его самочувствия и поведения. Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, оххосрелствсжшшьиЧ характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых сис тем, сначала становится потребностью во внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в 1губертальный период, оно входит в структуру уже существу ющих у подростка психологических новообразошший (рнянообршных интересов, нравственных и эсгетичсаагх чувств, взглядов it оценок), формируя вместе с ними такого рода отношении к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующей) положения. Поэтому денринацкя (в силу социальной йШфОЛООТЯ подрост- ка) этого влечения не является СбДОЗНЫМ фрустрирующим фикго|х>м и не играет определяющей роли в кризисе подросткового возраста. В силу сказанного нам представляются несосгоятелышгми О01ШГЛШ объяснит» гугот сложный по своей природе нозрасгаой кризис, исходя из ([моста полового созревания. Нссостоятелыилми являются и все теории подрост кового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внеигних но отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо: они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами нозиикающих при этом новооб разований. А. Н. Лео1ггьев ещншедливо утверждал, что никакое раз витие невыводимо непосредственно иа того, что составляет лишь его предпосылки. Развитие, согласно его точке зрения, надо исследовать как процесс «самодвижения», в котором «его предпосылки выступают как в пем же трансформирующиеся его собственные моменты» . Следовательно, уже возникшие новообразования сами начинают выступать в качестве внутренних факторов развития. Через них преломляются испытываемые субъектом воздействия, интегрируются его сознанием и, таким образом, определяют и его внутреннюю позицию, и его поведение, и дальнейший ход формирования его личности.

С этой точки зрения, никакая теория подросткового возраста (а в них, как известно, нет недостатка) не может быть построена.на основе учета какого-либо одного фактора. Подростковый возраст, по словам Л. С. Выготского\*, не может быть охвачен одной формулой. Для этого должны быть изучены внутренние движущие силы и противоречия, присущие данному этапу психического развития, и проанализировано то центральное системное новообразование, которое выполняет интегративяую функцию и позволяет понять весь симптомокомплекс подросткового возраста, природу происходящего здесь кризиса и его феноменологию.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность,\_ обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

1 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. с 172—173.

Структура учебной деятельности во многом отличается от структуры игры: она целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна. Она служит предметом общественной оценки и потому определяет положение школьника среди окружающих, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самочувствие.

В силу этих особенностей учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению школьника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний. Возникающие здесь новообразования являются существенными для понимания тех изменений, которые происходят в сознании и личности детей подросткового возраста.

Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач. В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными.

Ио самые существенные перемены происходят в самом мышлении\* До обучения оно, опираясь на непосредственный жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком чувственных обобщений («житейских понятий» ). В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями,

1 Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе.//Вопр. психологии, 1979. № 2.

Усваивая знания, школьник учится процессу образования понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общности они ни обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений. Для того чтобы образовать, например, такое понятие, как жизнь, надо, по словам Энгельса, «исследовать все формы жизни и изобразить их в их взаимной связи» 1 . Таким образом, овладевая понятием, школьник овладевает не только «абстрактной всеобщностью», но и тем «сгустком утверждающих суждений», который в нем заключен. Он овладевает умением развернуть эти суждения, переходить от понятия к понятию, т.е. рассуждать в собственно теоретическом плане.

Выработка понятий требует от школьника активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи; иначе говоря, этот процесс в известном смысле является творческим. Усвоение знаний в школе потому и способствует образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам. В этом движении школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления.

Возникновение и развитие теоретического мьпнлени», опирающегося на научное понятие (функционально новое образование, осознанное и выражаемое в речи), служит источником для многих изменений в психи ке школьника, наиболее полно выраженных в период подросткового возраста. Оно позволяет подростку овладеть новым содержанием, форми рует новый тип познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям), порождает более широкий взгляд на мир и — что, может быть, самое главное для понимания изменений в личности подростка — приводить к возникновению рефлексии — умению «напра вить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей своей личности. Это и определяет формирование у него нового уровня самосознания.

1 Энгельс Ф. Диалектика природы.//К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20. С. 634.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение спенифической для подростков формы самосознания. Этому шособствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей школьного возраста- Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, ск ладываю т- ся относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего школьного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки ггредьявляют к людям и к самому себе. И даже в тех случаях, когда образец — это определенный человек, то, как показывают специальные исследования, этот образец лишь конкретизирует в себе ценные для подростка качества . Иначе говоря, если для младших школь ников непосредственная эмоциональная привлекательность человека дела ет его образцом и ребенок принимает его целиком, часто вместе с его отрицательными качествами, то для тшдоостка эмоциональная привлекательность образца определяется тем, насколько образец воплощает в себе требования, которые он предъявляет к человеку.

Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, иногда подавленность и пр.

1 Никитинская М. И. Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников.//Советская педагогика. 1976. Ке 11; Гришанова 3. И. Нравственный идеал и его роль в регуляции поведения старшеклассников.//Автореф. канд. дне. М., 1976.

Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто лриводит подростков к ложным формам самоутверждения — бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Часто самооценка оказывается у подрпг/гкя внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости («ранимости»), грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми.

Иногда высказывается мнение, что указанные и некоторые другие черты (например, стремление к самоутверждению, чувство одиночества, уход в себя), так часто и. подробно опи-санпые в традиционной психологии, присущи лишь подростку, развивающемуся в условиях буржуазного общества, т.е. имеют конкретно-историческое происхождение. ¦

Нет сомнения, что образ жизни и воспитание накладывают свой отпечаток на особенности личности человека. Следует также отметить, что, чем старше ребенок, тем больше сказываются на нем результаты его индивидуального опыта. Нет и не может быть ни одного подростка, который бы не отличался от другого; личность каждого из них уникальна и неповторима. И тем не менее было бы ошибкой отрицать на этом основании существование психологических особенностей, характерных для каждого возрастного периода развития ребенка, в том числе и для подростка. Тем не менее с таким взглядом можно встретиться и в нашей, и в зарубежной литературе. Этот взгляд основан на том, что многие, особенно современные, исследования обнаруживают большие различия в психологии детей и подростков в зависимости от условий их социализации . Безусловно, этико-культурные, социально-экономические, конкретно-исторические, полоиые и биографические различия накладыпают свой отпечаток на содержание и характер протекания подросткового кризиса. Однако ото не исключает наличия общих для всех подростков психологических особенностей, определяемых возникающими в логике психического развития и специфическими для данного возраста новообразованиями. Ведь каждая психологическая структура, характеризующая качественно новый этап развития, строится на основе предыдущих и является необходимой предпосылкой для возникновения последующих. Отрицать это — значит отрицать психическое развитие как процесс самодвижения, имеющий присущие ему закономерности.

1 Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979, с. 9—19.

В связи с этим вопросом, а также для того, чтобы отчетливее представить особенности личности, характерные для подростков «вообще», напомним вкратце два интересных исследования, одно из которых относится к 90-м гг. прошлого столетия, другое — к 60-м гг. нашего.

Л. С. Седов систематизировал и сопоставил данные, собранные им самим и другими русскими и иностранными учеными, и показал, что черты подростка, воплощенные Л. И. Толстым в образе Николеньки Иртеньева, в своих существенных чертах совпадают с теми, которые выделяются в работах разных психологов, хотя предметом их исследований были подростки, формирование которых проходило и совершенно разных социальных условиях.

Второе исследование — работа Т. В. Драгуновой — заключалась в сопоставлении особенностей личности Николеньки с особенностями личности советских подростков 60-х гг. Для этого применялся следующий методический прием. После того, как подростки прочитывали специальный подбор отрывков из «Детства, отрочества и юности» Л, Н. Толстого, с ними проводилась экспериментальная беседа, в которой выяснялось, что в Нико-леньке (его поведении, взаимоотношениях с окружающими и в его переживаниях) им особенно запомнилось, что показалось им близким, похожим на них самих, и, что, напротив, было им непонятно, чуждо, вызывало недоумение или даже порицание. В заключение задавался вопрос: смог ли бы Николенька дружить с нашими ребятами, и если нет, то что бы этому мешало?

Седов Л. С. Психология юношеского воариета.// Вестник воспитателя, 1897. № в—7.

Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка и психологический анализ оценки поступков подростками.//Воцросы психологии личности школьника. М м 1961. С.120—219.

В результате удалось установить, что большинство специфически подростковых особенностей Николеньки совпадают с особенностями наших школьников, некоторые оказались для них нетипичными, а некоторые, хотя и имели-нечто общее, все же отличались друг от друга конкретным содержанием и способом выражения. Поясним это примером. Наши подростки не вполне понимали появившееся у Николеньки переживание одиночества как некоторого постоянного жизнеощущения. Однако, многие отмечали, что у них также стало чисто появляться желание ¦побыть одному», ¦разобраться в себе», ¦в людях», ¦в том, что происходит». Этот факт свидетельствует о том, что в аогике психического развития у подростков закономерно возникает рефлексия как. особый, самостоятельный вид деятельности. Однако в условиях советского воспитания, центральным принципом которого является воспитание в коллективе, эта деятельность не приводит подростков ни к ¦уходу в себя», ни к ¦самокопанию», ни к чувству одиночества.

Но, как было уже сказано, больше всего оказалось черт, совпадающих у Николеньки и у советских подростков, т.е. черт, типичных для совершающегося в этот период возрастного перелома.

До 11 лет школьники, как правило, проходят мимо тех мест в повести Л. Н. Толстого, где описывается отношение Николеньки к себе; они их чаще всего не замечают и не запоминают. Завязать с ними беседу на эту тему оказалось невозможным: они скучали и сводили разговор на события жизни Николеньки.

. Но уже к 12 годам картина начинает меняться. Школьники все чаще отмечают те места, где описываются особенности личности Николеньки, его нравственные качества, его переживания. Они сами, без специального вопроса, начинают сравнивать себя с Николенькой (Я тоже стал думать о себе»), сочувственно относиться к его переживаниям и связанным с ними поступкам (Правильно обижался!», \*& мне часто так кажется», Обидно, когда тебе не доверяют», Хорошо, что взбунтовался» и т.д. и т.п.).

Так же остро, как и Николенька, наши подростки реагируют на успехи и неуспехи своей деятельности. Они склонны относить их исключительно за счет своих способностей, а в результате — то испытывают чувство гордости собой и за свои достижения, то впадают в переживание своего «ничтожества». Случайная удача или похвала приводит подростка в приподнятое настроение, а временный неуспех, особенно подчеркнутый окружающими, заставляет падать духом, вызывает неуверенность в себе, робость.

Таким образом, материалы исследования показали, что общими для всех подростков, независимо от различий в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца- А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

IV

Однако не все особенности кризиса переходного возраста связаны с неудовлетворенностью подростка, идущей как бы изнутри. Большое значение имеет здесь и расхождение между возникшими у него потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, расхождение, характерное для каждого возрастного кризиса.

Фактически подросток остается еще типичным школьником , Учение, школа, взаимоотношения с товарищами заполняют почти все его время и составляют главное содержание его жизни. Вместе с тем характер внутренней позиции подростка меняется. Та позиция («позиция школьника»), с которой ребенок вошел в школьную жизнь и которая характеризовала не только его отношение к учению, но и всю систему его отношений к действительности, сначала расшатывается, а затем, к концу младшего. школьного возраста, и вовсе перестает определять и его психическую жизнь, и его поведение. В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в «обыденной» школьной жизни. Ни один подросток не согласится с тем, что систематическое соблюдение школьного режима характеризует и воспитывает волю, а открытое признание своих недостатков — независимость и храбрость. Им кажется, что проявление и воспитание ценимых ими качеств личности требуют каких-то особенных, экстремальных условий.

1 См. подробнее: Божович Л. И. Этапы формировавия личности в онтогевеое.—//Вопр.психология, 1979. > fe 2.

Расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием и утверждением себя как личности, и положением школьника вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни, в какую-то иную, значительную и самостоятельную. Подросток, в отличие от младшего школьника, обращен в будущее, хотя это будущее представляется ему очень туманно.

Невозможность практически изменить свой образ жизни порождает мечты, которые всегда рассматривались и рассматриваются в психологии как присущие подростковому возрасту. Конечно, мечты современного школьника и мечты, например, Николеньки Иртеньева имеют разное содержание и конкретное выражение. Но в них всегда имеет место то или иное «моделирование» своего будущего и себя в этом будущем, или, как говорят зарубежные психологи, воображаемое проигрывание будущих ролей. Следовательно, мечта, являющаяся типичным спутником подросткового возраста, выполняет ту же функцию, что игра в дошкольном детстве;, и то. и другое представляют собтй способ реализации тех аффективных тенденций, которые не Могут найти воплощения в их повседнев-ной жизни.

Но это лишь один способ «самовыражения» детей подросткового возраста, способ наиболее благополучный. Иногда подростки, остро переживающие конфликт между своими желаниями и возможностями их удовлетворения, встушиот на путь поиска особой, не воображаемой, а действительной жизни, но уводящей их от ее благополучного течения и нарушающей ход нормального развития подростка. В этих случаях подростки забрасывают учение, школу, их захватывает двор, улица, компании таких же оторвавшихся от школы ребят, что нередко приводит их к асоциальным формам поведения.

V

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей» часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня.

Значение этого факта трудно преувеличить. Психологические исследования последнего времени отчетливо свидетельствуют о том, какую роль для формирования устойчивости личности и ее саморегуляции имеет ориентация субъекта на отдаленные цели .

На решающее значение перспективных целей для психологической структуры и поведения субъекта обратил внимание еще К. Левин. В своем топологическом учении о личности он доказывал, что цели, которые ставит перед собой человек, намерения, которые он принимает, являются своеобразными потребностями («квазипотребностями»), не отличающимися по силе и другим динамическим свойствам от истинных потребностей. И чем более широким является ¦жизненное пространство», в которое включен индивид, тем большее значение приобретают отдаленные цели. Ценностные ориентации субъекта на эти будущие цели подчиняют себе промежуточные и тем самым определяют поведение, эмоции и моральное состояние субъекта.

1 Чудновский В. Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности.//Вопр.психологии, 1978. № 2.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю. Недаром Л. С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду, говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Конечно, целенаправленность и другие указанные выше особенности личности могут возникнуть не только на основе ненаеыщае-мьгх интересов. Они возникают и в- связи с другими устойчивыми мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности или с необходимостью поддержать семью, кого-либо из близких людей и пр. Иначе говоря, любые осознанные и устойчивые мотивы (мотивы «второго порядка») изменяют весь внутренний облик подростка. Они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотиваисионных тенденций, характерных для кризиса переходного возраста, и делает подростка внутренне более гармоничным.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение\* С точки зрения самосознания субъекта, оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции,

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16—17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего. Правда, подлинное самоопределение часто не завершается к моменту окончания школы, о чем убедительно свидетельствует исследование внутренней позиции абитуриентов и студентов I —П курсов, проводимое коллективом кафедры педагогики Воронежского университета под руководством С. М. Годника.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и.внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Правда, вопрос о том, кем быть и что делать дальше, возникает у подростков уже в конце VTTI класса. Однако, как показывают экспериментальные данные, в это время они еще психологически не готовы к его решению. Чаще всего эту проблему решают за них взрослые или обстоятельства жизни и лишь иногда они сами, да и то либо случайно» либо по подражанию. Исключение составляют только учащиеся, обладающие какими-либо специальными способностями или рано сложившимися устойчивыми личностными интересами. Подлинное же самоопределение, т.е. самоопределение как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последний этап онтогенетического развития личности ребенка.

\* \* \*

Сопоставление результатов анализа всех критических периодов, характеризующих этапы формирования личности в онтогенезе (кризисы 1-го года, 3, 7. лет и кризис подросткового возраста), позволяет увидеть некоторые имеющиеся здесь закономерности.

Прежде всего обнаруживается место в этом процессе сознания и его функций. Сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологическую систему» (Л. С. Выготский) — ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности.

Интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Поэтому в структуру системных новообразований, характеризующих личность (например, в структуру нравственных чувств, убеждений, мировоззрения), входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты; они-то и придают этим новообразованиям побудительную силу.

Все воспринимаемые субъектом воздействия, опосредствуясь сознанием, определяют его внутреннюю позицию и его целостную реакцию.

Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую и большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению. Развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой. Только что родившийся ребенок (новорожденный) представляет собой существо, действующее под влиянием непосредственно идущих от организма присущих ему биологических потребностей. Затем поведение и деятельность ребенка начинают определяться восприятием тех предметов внешнего мира, в которых «кристаллизовались», т.е. нашли свое воплощение, его биологические потребности. В этот период он является рабом актуально действующей на него ситуации.

Однако уже на втором году жизни положение существенно меняется. В этот период формируется первое личностное новообразование — мотивирующие представления, выражающиеся в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотивирующие представления являются результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих ребенку «отрыв» от непосредственно действующей на него ситуации. Они порождают у него стремление поступать согласно своим внутренним побуждениям и вызывают «бунт» ребенка, если реализация его активности встречает сопротивление среды. Конечно, это «бунт» стихийный, не намеренный, но он является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности, и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения.

На следующем этапе (кризис 3 лет) происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое «Я» и требует возможности проявлять свою активность («Я сам»). Это не только обусловливает новый шаг в преодолении ситуативности поведения, но и порождает у ребенка стремление активно воздействовать на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний.

На третьем этапе (кризис 7 лет) у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция\*, порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же как и во всех других случаях, у ребенка возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности,

Наконец, на последнем этапе возрастного развития у подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т.е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний. Этот уровень развития сознания порождает у подростков потребность обернуться на самого себя, познать себя как личности, отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

В конце переходного возраста в качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития его личности, тем более свободным он становится, и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя.