**ТЕМА ЛЕКЦИИ: Проблема формирования личности в онтогенезе.**

**План:**

1. Необходимые и достаточные критерии сформированности личности.

2. Этапы формирования личности.

2.1. Особенности процесса формирования личности.

2.2. Этапы формирования личности по А.Н. Леонтьеву.

2.3. Этапы развития личности в онтогенезе по Л.И. Божович.

2.4. Системно-уровневая концепция развития личности Л.И. Анцыферовой.

2.5. Возрастная периодизация развития личности.

2.6. Понятие формирования личности в педагогике и психологии.

3. Механизмы формирования личности.

**1. Необходимые и достаточные критерии сформированности личности.**

Л. И. Божович выделяет два основных критерия сформированности личности.

***Первый* критерий**: человека можно считать личностью, ели в его мотивах существует *иерархия* в одном определенном смысле, а именно, если он способен *преодоле­вать собственные непосредственные побуждения* ради чего-то другого. В таких случаях говорят, что субъект способен к ***опосредованному* поведению**. При этом пред­полагается, что мотивы, по которым преодолеваются не­посредственные побуждения, социально значимы. Они социальны по своему происхождению и смыслу, т. е. заданы обществом, воспитаны в человеке.

***Второй* необходимый критерий** личности — способ­ность к *сознательному руководству* собственным пове­дением. Это руководство осуществляется на основе осо­знанных мотивов-целей и принципов.

От первого крите­рия второй отличается тем, что предполагает именно *сознательное* соподчинение мотивов. Просто опосредствованное поведение (первый критерий) может иметь в своей основе и стихийно сложившуюся иерархию моти­вов, и даже «стихийную нравственность»: человек может не отдавать себе отчета в том, что именно заставило его поступить определенным образом, тем не менее, его поведение вполне нравственно. Итак, хотя во втором при­знаке также имеется в виду опосредованное поведение, подчеркивается именно *сознательное опосредование.* Оно предполагает наличие **самосознания** как особой инстанции личности.

**2. Этапы формирования личности.**

Обратимся к более подробному рассмотрению **процесса формирования личности.**

Сначала представим себе самую общую картину этого процесса. Согласно представлениям в отечественной психологии, лич­ность, как и все специфически человеческое в психике человека, формируется путем усвоения, или присвоения, индивидом общественно выработанного опыта.

Опыт, который имеет непосредственное отношение к личности, — это системы представлений о нормах и цен­ностях жизни человека: о его общей направленности, поведении, отношениях к другим людям, к себе, к обществу в целом и т. п. Они зафиксированы в различных формах — в философских и этических воззрениях, в произведениях литературы и искусства, в сводах законов, в системах общественных наград, поощ­рений и наказаний, в традициях, общественных мнени­ях.... вплоть до родительских указаний ребенку на то, «что такое хорошо» и «что такое плохо».

Понятно, что в различных культурах, в разные ис­торические времена эти системы норм, требований, цен­ностей были различны и порой отличались очень сильно. Однако смысл их от этого не меняется. Он может быть выражен с помощью таких понятий, как «объективное предбытие» или «социальные планы» (программы) лич­ности.

Общество организует специальную активность, на­правленную на реализацию этих «планов». Но в лице каждого индивида оно встречает отнюдь не пассивное существо. Активность общества встречается с актив­ностью субъекта. Процессы, которые при этом разыгры­ваются, и составляют самые главные, порой драматичные, события в ходе формирования и жизни личности.

Формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирова­ние новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т. п. А достичь всего этого путем простого усвоения нельзя. Усвоенный мотив в лучшем случае мотив *знаемым,* но *не реально действующий,* т. е. мотив неистинный. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, — не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают в процессе не усвое­ния, а ***переживания,*** или ***проживания.*** Этот процесс всег­да происходит только в реальной жизни человека. Он является всегда эмоционально насыщенным, часто субъ­ективно творческим.

Рассмотрим **этапы** формирования личности. Остано­вимся на самых главных и очень крупных этапах. По образному выражению **А. Н. Леонтьева**, личность «рож­дается» дважды.

**Первое** ее рождение относится к дошкольному воз­расту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. Иным словами, здесь зарождается то, что отражено в первом критерии личности.

А. Н. Леонтьев иллюстрирует это событие примером, который широко известен под названием «эффекта горь­кой конфеты».

*Ребенок-дошкольник получает от экспериментатора практически невыполнимое задание: достать удаленную вещь, не вставая со стула. Экспериментатор выходит, продолжая наблюдать за ребенком из соседнего помеще­ния. После безуспешных попыток ребенок встает, берет привлекающий его предмет и возвращается на место. Экспериментатор входит, хвалит его и предлагает в на­граду конфету. Ребенок отказывается от нее, а после повторных предложений начинает тихо плакать. Конфета оказывается для него «горькой».*

О чем говорит этот факт? Анализ событий показывает, что ребенок был поставлен в ситуацию конфликта мо­тивов. Один его мотив — взять интересующую вещь (не­посредственное побуждение); другой — выполнить усло­вие взрослого («социальный» мотив). В отсутствие взрос­лого верх взяло непосредственное побуждение. Однако с приходом экспериментатора актуализировался второй мотив, значение которого еще усилилось незаслуженной наградой. Отказ и слезы ребенка — свидетельство того, что процесс освоения социальных норм и соподчинения мотивов уже начался, хотя и не дошел еще до конца.

Тот факт, что именно в присутствии взрослого пере­живания ребенка начинают определяться социальным мо­тивом, очень знаменателен. Он служит ярким подтверждением общего положения о том, что «узлы» личности завязываются в интерперсональных отношениях и лишь затем становятся элементами внутренней структуры личности. Вполне возможно сказать, что здесь наблюдается ранняя стадия «завязывания» таких узлов.

**Второе** рождение личности начинается в подростковом возрасте и выражается в появлении стремления и спо­собности осознавать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Заметим, что эта способность к самоосознанию, саморуководству, самовоспитанию и отражена во втором признаке личности, разобранном выше.

Обязательность этой способности зафиксирована в такой юридической категории, как уголовная ответствен­ность за совершаемые действия. Эта ответственность, как известно, возлагается на каждого душевно здорового че­ловека, достигшего совершеннолетия.

**Л.И. Божович** считает, что в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности следует рассматривать кризисы развития, анализ которых позволяет вскрыть психологическую сущность процесса формирования личности. Как известно, кризисы возникают на стыке двух возрастов. Каждый возраст характеризуется центральными системными новообразованиями, которые возникают в ответ на потребности ребенка и включают аффективный компонент, а потому несут в себе побудительную силу. Поэтому центральное для данного возраста новообразование, являющееся обобщенным результатом психического развития ребенка в соответствующий период, становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста. В детской психологии наиболее часто упоминается о трех критических периодах: 3, 7 и 12 – 16 лет. Л.С. Выготский анализировал еще кризис одного года, а подростковый делил на две фазы: негативную (13-14 лет) и позитивную (15-17 лет).

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.

Наглядно иллюстрирует это положение случай с мальчиком 1года 3 месяцев, описанный Л.И. Божович в книге «Личность и ее формирование в детском возрасте». Этот мальчик, играя в саду, завладел мячиком другого ребенка и не хотел его отдавать. В какой-то момент мячик удалось спрятать, а мальчика унести домой. Во время ужина он вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, вылезать из стульчика, срывать с себя салфетку. Когда его спустили на пол (т.е. дали свободу), он с криком «мя… мя» побежал обратно в сад и успокоился только тогда, когда получил обратно мяч.

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 личность, 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.

**Л.И. Анцыферова** разрабатывает **системно-уровневую концепцию развития личности.** Следует отметить, что Л.И. Анцыферова считает, что психическое и социальное развитие личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени, теми или иными периодами. Чем более зрелой с психологической и социальной точки зрения является личность, тем более возрастает ее способность к дальнейшему развитию. По мнению автора, необходимо исследовать психологическую организацию личности с позиций процессуально-динамического подхода. Понимание индивидуального пути становления личности как многократных переходов от одной стадии к другой, от более простого уровня функционирования к более сложному ставит перед исследователями необходимость конкретного разрешения парадокса развития. Этот парадокс заключается в том, что высшее возникает из низшего, в котором высшего еще нет. Психологические исследования подтверждают существование одноплоскостного типа развития, т.е. развития в пределах одного и того же уровня сложности, который обеспечивает непрерывный характер развития. Запорожец А.В. обосновывает гипотезу о существовании кроме стадийного развития еще и функционального развития, совершающегося в пределах одной и той же стадии развития и ведущего к накоплению качественно новых элементов, которые и образуют потенциальный резерв развития или зачатки более сложного уровня функционирования.

Накапливающаяся на каждой стадии потенциальная сфера открывает возможность развития личности в разных направлениях и создает в то же время детерминанты реализации лишь некоторых из этих направлений. Положения о формировании в процессе деятельности потенциальной сферы или функционального запаса разработаны применительно к мотивационной сфере личности (В.Г. Асеев), к способностям личности (Т.И. Артемьева), к интеллекту (Я.А. Пономарев). Формирующиеся потенциальности, качественно новые элементы в побудительной и исполнительной сфере личности под влиянием новых жизненных задач, социальных требований порождают психологические новообразования и переход на новый уровень функционирования личности. Такой уровень характеризуется не только новым качеством личности, но и соответствующими ему новыми психологическими стратегиями и тактиками более эффективного решения жизненных задач.

Положение о том, что каждая стадия развития личности характеризуется особыми психологическими новообразованиями, новым принципом функционирования, означает, что все стадии развития психики имеют непреходящее значение для полноценного формирования личности. С этой точки зрения процесс развития личности необратим. Это не означает, что сформировавшееся на ранних стадиях онтогенеза свойство личности не может быть преобразовано на последующих этапах или даже вновь воспитано. Существуют огромные возможности преобразования, перевоспитания личности. И все же процесс развития личности необратим. Одни и те же черты личности, но сформированные на разных стадиях развития личности или возникающие в результате перевоспитания личности, по своей психологической структуре будут значительно отличаться друг от друга. Будут иными и условия их формирования, и механизмы функционирования.

Исследования показывают, что новообразования каждого уровня, каждой стадии развития личности продолжают развиваться и формироваться, включаясь в состав последующей стадии или более высокого уровня развития. Они могут также деформироваться и заменяться иными. Становясь основой новых психологических образований, ранее сформированные свойства личности преобразуются под влиянием последних, приобретая системные качества более высокого уровня личностного развития. При этом меняется и качество целостного формирования личности.

Принцип непреходящего значения и в то же время качественного преобразования и обогащения психологических стратегий, тактик и свойств личности в составе высших уровней развития позволяет обосновать структурно-уровневую концепцию психологической организации личности. В этой концепции предлагается решение вопроса о том, как связаны друг с другом онтогенетические стадии или уровни развития личности с психологической организацией личности. Выдвигается предположение о том, что пройденные личностью стадии развития постепенно складываются в иерархическую организацию, в составе которой позднейшие психологические новообразования, стратегии и тактики не отменяют, но качественно видоизменяют – обогащают, ограничивают, регулируют, подчиняют себе образования более ранних стадий и уровней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру, в новые жизненные позиции.

Идея о том, что у взрослого человека каждая из пройденных им онтогенетических стадий соответствует определенному уровню в иерархии его поведения, была разработана Ж. Пиаже применительно к развитию интеллекта. Критикуя ее, С.Л. Рубинштейн доказал, что положение Ж. Пиаже не учитывает факта качественного преобразования генетически позднейшими и более сложными уровнями предшествующих, более простых.

Чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения. Можно выделить комплексы защитных, компенсирующих, дополняющих, усиливающих, акцентуированных и других свойств. Они постепенно становятся функционально автономными и начинают определять типы и уровни личностного функционирования человека. Личность, таким образом, творит, созидает себя.

Л.И. Анцыферова предполагает, что свободный и легкий переход от одного уровня функционирования личности к другому, способность определенное время функционировать на более простом уровне, требующем меньшего психологического напряжения, и вновь без особых усилий возвращаться на более высокий уровень являются признаком и залогом психологического здоровья личности.

Существуют наблюдения, которые показывают, что в определенных ситуациях у человека появляются формы поведения, по некоторым внешним признакам, по психологической тактике сходные с поведением, характерным для ранних этапов онтогенетического развития личности. Например, «детское поведение», нередко наблюдаемое у будущих молодых матерей. Такое явление обычно нарывают регрессией, но оно не является действительным возвращением к ранним формам поведения. Это уровень функционирования зрелой личности, необходимый в данном конкретном случае для эффективного эмпатического эмоционального общения с маленьким ребенком.

Аналогичным образом и в патопсихологических случаях, при распаде или функциональном нарушении высших уровней функционирования личности, отнюдь не происходит возвращения к ранее пройденным стадиям ее развития. Более того, патологический процесс захватывает все уровни личностной организации, в результате чего даже элементарные формы поведения патологически измененной личности качественно отличаются от сходных с ними, но характерных для ранних этапов ее становления.

**Возрастная периодизация развития личности.**

*Педагогика и психология выделяют следующие возрастные этапы формирования личности:* ***ранний детский*** *(преддошколъный) возраст (0—3),* ***детсадовский*** *(4—6),* ***младший школьный возраст*** *(6—10),* ***средний школьный возраст*** *(11—15),* ***старший школьный возраст*** *(16-17).*

*В раннем детском возрасте* развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая, в зависимости от принятой в ней тактики воспитания, либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при преобладании тактики «семейного сотрудничества»), либо искажает развитие личности ребенка. Последнее происходит в группах низкого уровня развития, где в отношениях между родителями и детьми доминирует конфрон­тация. В зависимости от характера семейных отношений может, например, изначально складываться личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности, которое было отмечено многими психо­логами, заключается в том, что ребенок с пер­вого года своей сознательной жизни находится в достаточно развитой группе и в меру присущей ему активности усваивает тип отношений, который в ней сложился, претворяя их в черты своей становящейся личности.

**Фазы развития в раннем детском** возрасте фиксируют следую­щие результаты:

- **первая** - **адаптацию** на уровне освоения прос­тейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социальной жизни при первоначальном неумении выделить свое «Я» из окружающих явлений;

- **вторая** **- индивидуализацию**, противопоставление себя окружающим: «моя мама», *«я* мамина», «мои игрушки» и т.д., демонстрирование в поведении своих отли­чий от окружающих;

- **третья - интеграцию**, позволяющую управ­лять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых, предъявлять им реалистические запросы и т. д.

Воспитание и развитие ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с *3—4 лет, протекает одновременно* ***в детском саду,*** в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Переход на этот новый этап разви­тия личности не определяется психологическими закономерностя­ми (они только обеспечивают его готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их прес­тиж, занятость родителей на производстве и т.д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастно­го периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возрастными периода­ми) складываются условия для кризиса развития личности - адаптация ребенка в детском саду оказывается затрудненной.

**Дошкольный возраст** характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитатель­ницей, которая, как правило, становится для него, наравне с ро­дителями, наиболее референтным лицом. Воспитатель, опираясь на помощь семьи, стремится, используя в качестве опосредствую­щего фактора различные виды и формы деятельности (игровую, учебную, трудовую, спортивную и т.д.), сплотить детей вокруг себя, формируя гуманность, трудолюбие, и другие социально цен­ные качества.

**Три фазы развития личности** внутри этого периода предпо­лагают: **адаптацию** - усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимо­действия с другими; **индивидуализацию** - стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самодеятельности, либо в шалостях и капризах - и в том, и в другом случаях при ориентировке на оценку не столько других детей, сколько родителей и воспита­тельниц; **интеграцию** — гармонизацию неосознаваемого дошколь­ником стремления, обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения ребенку успешного перехода на новый этап — в школу и, следовательно, в третий период развития личности.

**В младшем школьном возрасте** ситуация развития личности во многом напоминает предшествующую. Три *фазы,* ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая имеет первоначально диффузный характер. Руководящая этой группой учительница оказывается, по сравнению с воспитательницей детского сада, еще более референтной для детей, поскольку она, используя аппа­рат ежедневно выставляемых отметок, регулирует взаимоотноше­ния ребенка, как с его сверстниками, так и с взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отно­шение к себе «как другому».

Примечательно, что не столько сама по себе учебная деятель­ность выступает фактором развития личности младшего школьни­ка, сколько отношение взрослых к его учебной деятельности, к его успеваемости, дисциплине и прилежанию. Максимальное значение сама **учебная деятельность как личностнообразующий фактор**, по-видимому, приобретает в старшем школьном возрасте, которому присуще сознательное отношение к учебе, формиро­вание в условиях воспитывающего обучения мировоззрения (на уроках литературы, истории, физики, биологии и т.д.). Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, не только интеграцию школьника в системе «учени­ки-ученики», но и прежде всего в системе «ученики—учительни­ца», «ученики-родители».

Специфическая особенность **подросткового периода*,*** по сравне­нию с предыдущими, состоит в том, что вступление в него не означает вхождение в новую группу (если не возникла рефе­рентная группа вне школы, что очень часто случается), а пред­ставляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях и обстоятельствах (появле­ние учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, зачатки совместной трудовой деятельности, возможность проводить время на дискотеке и т.д.) при наличии существенной перестройки организма в условиях бурно протекающего полового созревания.

Сами группы становятся другими, качественно изменяются.

Множество новых задач в различных значимых видах деятель­ности порождает множество общностей, из которых в одних случаях формируются просоциальные по своему характеру ассо­циации, а в других - возникают ассоциации, тормозящие, а ино­гда и искривляющие развитие личности.

**Микроциклы развития личности подростка** протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референт­ных группах, конкурентных для него по своей значимости. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в общении с одноклассницей в пору первой влюбленности) может сочетаться с дезинтеграцией в ком­пании, в которой он до этого не без трудностей прошел фазу адаптации. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой группе, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации и стандарты, и это блокирует возможность успешного интегрирования в ней. Противоречия межгрупповой позиции подростка не менее важны, чем проти­воречия, возникающие внутри микроцикла его развития.

Потребность «быть личностью» в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, которые стремятся в этом случае отодвигать его на стадию первичной адаптации.

Множественность, легкая сменяемость и содержательные различия референтных групп, тормозя прохождение фазы инте­грации, создают вместе с тем специфические черты психологии подростка, участвуют в формировании психологических новооб­разований. Устойчивую позитивную интеграцию личности обес­печивает вхождение ее в группу высшего уровня развития — либо в случае перехода его в новую общность, либо в результате объе­динения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности.

Просоциальная референтная группа становится подлинным коллективом, асоциальная ассоциация может переродиться в кор­поративную группу.

Процесс развития личности в различных группах - **специфи­ческая особенность юности***,* по своим временным параметрам выходящая за границы старшего школьного возраста, который может быть обозначен как период ранней юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция личности обеспечивают становле­ние зрелой личности и являются условием формирования групп, в которые они входят. Органическая интеграция личности в высо­коразвитой группе, таким образом, означает, что характеристики коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое).

Таким образом, конструируется многоступенчатая схема перио­дизации, в которой выделяются эры, эпохи, периоды и фазы раз­вития личности

Весь дошкольный и школьный возраст входит в одну *«эру вос­хождения к социальной зрелости».* Эта эра не завершается перио­дом ранней юности и получением школьником аттестата зре­лости, а продолжается в новых группах, где и осуществляется органическое вхождение вчерашнего школьника в права экономи­чески, юридически, политически и нравственно зрелого человека, полноправного члена общества.

Выделение «эры восхождения к социальной зрелости» необхо­димо и целесообразно. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную и пом­нить о том, что целью воспитания буквально с первых лет жизни ребенка и на протяжении всех последующих остается развитие его личности, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как единый и целостный этап. В таком случае он, в соответствии с обоснованными выше положениями, предполагает три фазы развития личности, ее вхождения в соци­альное целое, т.е. уже упомянутые адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

Протяженные во времени, они выступают как **макрофазы развития личности** в пределах одной эры, обозначаемые как *три эпохи: детство, отрочество, юность.* Именно таким образом дитя, в конце концов, превращается в зрелую самостоятельную лич­ность, дееспособную, готовую к воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в своих детях. Третья мак­рофаза (эпоха), начинаясь в школе, выходит за ее хронологиче­ские пределы. Отрочество выступает как эпоха перелома, обостре­ния противоречий, что и типично для стадии индивидуализации.

Эпохи подразделяются на периоды развития личности в кон­кретной среде, в характерных для каждого возрастного этапа ти­пах групп, различающихся по уровню развития. Периоды, в свою очередь, как уже было указано, делятся на фазы (здесь уже **микро­фазы**) развития личности.

Эпоха детства - наиболее длящаяся макрофаза развития лич­ности - охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпоха юности и период ран­ней юности, в свою очередь, частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе).

*Для первой макрофазы (эпохи детства) характерно относитель­ное* ***преобладание адаптации над индивидуализацией,*** *для второй (эпоха отрочества) -* ***индивидуализации над адаптацией*** *(годы пере­лома, обострения противоречий), для третьей (эпоха юности) - до­минирование* ***интеграции над индивидуализацией.***

Данная концепция развития личности позволяет объединить подходы социальной и возрастной психологии.

Итак, личность формируется и развивается в условиях кон­кретно-исторического существования человека, в деятельности (трудовой, учебной и др.). Ведущую роль в процессах формиро­вания личности играют обучение и воспитание.

**Понятие формирования личности в психологии и педагогике.**

Понятие «формирование личности» употребляется в двух смыслах.

***Первый*** *— формирование личности как ее развитие,* т.е. процесс и результат этого развития. Взятое в этом значении понятие фор­мирования личности является предметом психологического изуче­ния, в задачу которого входит выяснение того, что есть (нахо­дится в наличии, экспериментально выявляется, обнаруживается) и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий.

**Это собственно** *психологический подход* **к формированию личности.**

***Второй смысл*** *— формирование личности как ее целена­правленное воспитание* (если можно так сказать, «формовка», «леп­ка», «конструирование»; А.С. Макаренко удачно назвал этот про­цесс «проектированием личности»). Это собственно *педагогический подход к* вычленению задач и способов формирования личности. Педагогический подход предполагает необходимость выяснить, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней об­щество.

Нельзя допускать смешения психологического и педагогиче­ского подхода к формированию личности, в противном случае может произойти подмена желаемым действительного.

Педагогикой определяются задачи правильного подхода к про­цессу формирования личности молодых людей, выявляется, что должно быть сформировано в процессе воспитания. Педагогика, разрабатывая методику воспитательной работы, предлагает свои приемы и способы осуществления поставленной цели, говорит о том, как сформировать принципиальность, правдивость, добро­ту и другие важнейшие качества личности.

Задача психологии - изучить исходный уровень сформирован-ности личностных качеств у конкретных школьников и в кон­кретных коллективах (ученических, профессионально-трудовых, семейных и др.), выяснить результаты воспитательной работы, в том числе, что реально сформировано, а что так и осталось задачей, какие фактические преобразования личности подростка оказались продуктивными и социально ценными, а какие — не­продуктивными, как происходил процесс формирования личности (с какими трудностями пришлось столкнуться, насколько он был успешным и т.д.).

Педагогический и психологический подходы к формированию личности не тождественны друг другу, а образуют нерасторжимое единство. Бессмысленно изучать формирование личности с пози­ций психолога, если не знать, какими методами пользовались педагоги и какие цели они преследовали, не стремиться усовер­шенствовать эти методы. Не менее бесперспективной оказалась бы работа педагога, если бы он не использовал возможности психолога, который выявляет реальные характеристики школь­ников, и не был бы психологически искушен в причинах неже­лательных качеств, которые возникают подчас в его учениках как бы параллельно и независимо от применения, казалось бы, бесспорных форм и методов воспитания, если бы он не видел многообразных, иногда противоречащих друг другу, психологи­ческих последствий своей конкретной педагогической работы и т.д.

В формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога могут совмещаться. Однако и в этом случае не следует стирать разницу между тем, что и как следует сформировать в личности учащегося психологу как педа­гогу (цели воспитания задаются не психологией, а обществом, а методы разрабатываются педагогикой), и тем, что должен иссле­довать педагог как психолог, выясняя, что было и что стало в структуре развивающейся личности в результате педагогического воздействия.

**3. Механизмы формирования личности.**

Несмотря на крайнюю важность этого вопроса и для теории личности и для практики воспитания, он разра­ботан еще далеко не достаточно. Тем не менее, ряд важных механизмов в психологии выявлен и описан.

Остановимся прежде всего на тех, которые могут быть названы **стихийными механизмами формирования лич­ности.** К ним можно отнести достаточно общий **механизм сдвига мотива на цель**, а также более специальные **ме­ханизмы идентификации и освоения социальных ролей.** Эти механизмы являются *стихийными*, потому что субъект, подвер­гаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет. Они господствуют в детстве, до подросткового возраста, хотя затем также продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами «самопостроения».

Прежде всего, нужно сказать, что все названные ме­ханизмы в той мере, в какой они касаются развития личности, действуют в русле общего, **генерального про­цесса *опредмечивания потребности в общении****.*

Этой потребности последнее время придается в пси­хологии все большее значение. По своей фундаменталь­ности она приравнивается к органическим потребностям. Она столь же витальна, как и эти последние, ибо не­удовлетворение ее приводит к ухудшению физического состояния младенца, равно как и детенышей высших животных, и даже к их гибели. Некоторые авторы счи­тают эту потребность врожденной. Другие полагают, что она формируется у ребенка очень рано, так как удовле­творение всех его органических потребностей происходит исключительно с помощью взрослого, и потребность в последнем становится столь же настоятельной, как потребность в пище, безопасности, телесном комфорте и т. п. Независимо от позиции в этом дискуссионном во­просе все авторы признают, что потребность «в другом», в контакте с себе подобными, в общении оказывается главной движущей силой формирования и развития лич­ности.

Обратимся к первому из названных механизмов — **сдвигу мотива на цель** — и проследим его функциони­рование на самых ранних этапах развития личности ре­бенка. В первые годы воспитание ребенка состоит в основном из привития ему *норм поведения.*

Как это происходит? Еще до года ребенок узнает, что ему можно и следует делать, а что нельзя; что вызывает улыбку и одобрение матери, а что — строгое лицо и слово «нельзя». А «следует» ему, например, проситься в туалет, голодному — ждать, когда пригото­вят пищу, пользоваться ложкой, вместо того чтобы хва­тать пищу руками; «нельзя» ему брать бьющийся стакан, хватать нож, тянуться к огню, т. е. удовлетворять есте­ственные побуждения исследовать новые, яркие, инте­ресные предметы.

Очевидно, что уже с этих первых шагов начинается формирование того, что называется «опосредствованным поведением», т. е. действий, которые направляются не непосредственными импульсами, а правилами, требова­ниями и нормами.

С ростом ребенка все больше и больше расширяется круг норм и правил, которые он должен усвоить и которые должны опосредствовать его поведение. Все дошкольное детство заполнено таким воспитанием, и оно проходит ежедневно и ежечасно.

Особенно здесь следует выделить нормы поведения по отношению к другим людям. Присмотритесь к будням воспитания дошкольника. Они наполнены требованиями и разъяснениями подобного рода: «скажи здравствуй», «не тяни руку первый», «скажи спасибо», «а где вол­шебное слово «пожалуйста»?», «отворачивайся, когда чихаешь», «не отнимай», «поделись», «уступи место», «не обижай маленького»...

И при правильном тоне воспитателя, достаточно дружелюбном, но настойчивом, ребенок овладевает этими нормами, начинает вести себя в соответствии с ними. Конечно, диапазон результатов воспитания очень велик. Есть дети очень невоспитанные, и есть — очень воспи­танные. Но в среднем ребенок, вырастающий в нашей культуре, демонстрирует массу усвоенных норм поведе­ния, т.к. воспитание дает свои результаты.

Возникает вопрос: ограничиваются ли эти результаты рамками внешнего поведения, его, так сказать, состояв­шейся дрессурой, или воспитание приводит также к внут­ренним изменениям, преобразованиям в мотивационной сфере ребенка?

Ответ на него очевиден: нет, результаты воспитания не ограничиваются внешним поведением; да, происходят изменения в мотивационной сфере ребенка. В против­ном случае, например, ребенок в разобранном примере А. Н. Леонтьева не заплакал бы, а спокойно взял кон­фету. В повседневной жизни те же сдвиги обнаружива­ются в том, что ребенок с какого-то момента начинает сам *получать удовольствие,* когда он поступает «пра­вильно».

Следует отметить, что воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно проходит в *положительном эмоциональном тоне,* если родителю или воспитателю удается сочетать требовательность и доброту. Это правило давно интуитивно найдено в педагогической практике и осознано многими выдающимися педагогами. Ничего нельзя добиться требованиями и наказаниями, «страх наказания» — плохой помощник в воспитании. Если же речь идет о воспитании личности, то это путь, который себя полностью дискредитирует.

**Например.** В конце прошлого века русский педагог и психолог П.Ф. Лесгафт провел исследование характеров школьников и выделил шесть различных их типов. Он рассмотрел также условия воспитания детей в семье и обнаружил интересные соответствия между типом характера (личности) ребенка и стилем воспитания в семье.

Так, по наблюдениям Лесгафта, «нормальный» характер детей (автор называет его **«добродушным»)** формируется в семьях, где существует атмосфера спокойствия, любви и внимания, но где ребенка не изнеживают и не балуют.

Среди «аномальных» он описал, в частности, **«злостно-забитый»** тип, чертами которого являются озлобленность, злорадство, равноду­шие к требованиям или порицаниям окружающих. Как выяснилось, такие дети вырастают в условиях чрезмерной строгости, придирчи­вости, несправедливости.

Таким образом, при воспитании оказывается совершенно неоди­наковой роль поощрения и наказания, т. е. (в научных терминах) положительное и отрицательное подкрепления. Это может показаться странным, ведь из физиологии высшей нервной деятельности известно, что условный рефлекс может вырабатываться с равным успехом на основе и положительного (например, пищевого) и отри­цательного (например, болевого) подкрепления.

Но воспитание личности не сводится к выработке условных рефлексов.

Обратимся к анализу обсуждаемого механизма. Что происходит при правильном воспитании ребенка? Как было отмечено выше, потребность в общении появляется в онтогенезе рано и обладает большой побудительной силой. Ребенок хочет быть с матерью — говорить о ней, играть, удивляться вместе с ней, искать у нее защиты и сочувствия. Но у него нет никаких непосредственных побуждений быть вежливым, внимательным к другим, сдерживать себя, отказывать себе в чем-либо и т. п. Однако мать ласково и настойчиво этого требует. Требования ее освещены для ребенка *личностным смыслом,* ибо они прямо связаны с предметом его потребности — контактом с матерью. Это, конечно, положительный смысл, так как общение с ней — радость. Первоначально он и выполняет ее тре­бования, чтобы продолжать испытывать эту радость.

На языке формул можно сказать, что ребенок на первых порах выполняет требуемое действие **(цель)** *ради* общения с матерью **(мотив).** Со временем на это действие «проецируется» все большее количество положительных переживаний, и вместе с их аккумуляцией правильное действие приобретает ***самостоятельную*** побудительную илу (становится мотивом).

Таким образом, этот процесс подчиняется следующему об­щему правилу: *тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмо­циями, превращается в самостоятельный мотив.* В таких случаях говорят, что произошел *сдвиг мотива на цель* или, другими словами, ***цель при­обрела статус мотива****.*

Если общение с взрослым идет плохо, безрадостно, приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивы у ребенка не возникают, *правильного воспитания личности не происходит.*

Рассмотренный механизм действует на всех этапах развития личности. Только с возрастом меняются и ус­ложняются те главные мотивы общения, которые «осве­щают» осваиваемые действия. Ведь по мере роста ребенка все более широким становится круг его социальных кон­тактов и связей. Родители, родные и близкие, воспитатели детского сада и сверстники, учителя начальных классов и школьные товарищи, члены дворовой компании, дру­зья, знакомые, сослуживцы, современники и даже потомки — вот примерный перечень все расширяющихся сфер общения в реальном и в идеальном планах.

Специальные исследования, и повседневные на­блюдения показывают, что каждому этапу реального рас­ширения контактов предшествует, а затем его сопровож­дает ярко выраженный мотив *принятия* другими, *признания* и *утверждения* в соответствующей социальной группе.

Стоит вспомнить, как ребенок мечтает надеть школь­ную форму и пойти в первый класс, какое значение придает ученик среднего школьного возраста своему месту и позиции в классе, как заботится о предстоящем месте в жизни юноша.

Подобные мотивы, как показал в своих работах **Д. Б. Эльконин**, побуждают не только к прямым действиям: установлению контактов и отноше­ний, занятию определенной позиции, но и к действиям, а затем и к развернутым деятельностям, которые обес­печивают приобретение необходимых навыков, знаний, умений, мастерства. Это означает, что социальные мотивы (принятия, признания, утверждения) порождают новые мотивы — собственно профессиональные, а затем и идеальные — стремления к Истине, Красоте, Справед­ливости и т. п.

Рассмотрим *следующий* механизм.

Далеко не все передается ребенку в форме направленных воспитательных воздействий. Большая роль в передаче «личностного» опыта принадлежит кос­венным влияниям — через личный пример, «заражение», подражание. Соответствующий механизм получил назва­ние **механизма идентификации.**

Первые ярко выраженные идентификации происходят у дошкольников с родителями. Дети подражают родите­лям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежде, за­нятиях. Занятия ими воспроизводятся, конечно, с чисто внешней стороны — они могут просиживать за письмен­ным столом, водя ручкой по бумаге, «читать» газету или «орудовать» какими-то инструментами. Но одновременно они усваивают и внутренние черты родителей — их вкусы, отношения, способы поведения и чувствования.

Очень ярко это проявляется в ролевых играх до­школьников, особенно при игре «в семью». Воспитатели детских садов говорят о том, что дети невольно выдают своих родителей. Достаточно послу­шать, как девочка, играющая роль матери, делает выговор мальчику, который играет роль отца, чтобы понять, какой характер у ее матери и из какой семейной обстановки вынесен этот тон.

На более поздних возрастных стадиях чрезвычайно расширяется круг лиц, из которых выбирается образец — объект идентификации. Им может стать предводитель компании, учитель, просто знакомый взрослый, литера­турный герой, герой Великой Оте­чественный войны, известный современник или герой прошлого.

Анализ субъективных отчетов, наблюдения и специ­альные исследования показывают, что **принятие личност­ного эталона**, или образца, имеет чрезвычайно важную психологическую функцию. Оно **облегчает вхождение ребенка, подростка, молодого человека в новую социаль­ную позицию, усвоение новых отношений, образование новых личностных структур.**

Так, обнаружено, что те дети, которые в дошкольном возрасте мало играли в ролевые игры и тем самым мало воспроизводили поведение взрослых, хуже адаптируются к социальным условиям.

**Например.** Выдержка из сочинения десятиклассника: *«Принято говорить, что юность не признает авторитетов. Это не так. Да юность ищет самостоятельности, но это не значит, что для нее не существует идеалов. Юность не только признает, но и ищет авторитеты».*

О субъективной важности такого «авторитета» — объ­екта поклонения или подражания — говорит и тот факт, что его утрата или разочарование в нем обычно сопро­вождается острыми переживаниями.

Вспомним события, которые описаны в романе **Э. Войнич «Овод».**

Герой романа, Артур, проводит детство и юность в тесном общении со своим учителем и наставником — священником Монтанелли. Это умный, образованный, высоконравственный человек. Мальчик тянется к нему, прислушивается к каждому его слову, боготворит его.

Но вот он неожиданно узнает, что священник — это его настоящий отец и что он сам — незаконнорожденный сын Монтанелли. Обнару­живается, таким образом, что в биографии этого человека - священ­ника, давшего обет безбрачия, черное пятно, которое ставит под сомнение истинность и его веры, и его проповедей, и его идеалов. Идол в сознании Артура рушится, а вместе с ним рушится и весь его счастливый мир. Артур инсценируют самоубийство, рвет семейные связи, личные привязанности, скрывается, меняет имя, и через некоторое время мы снова встречаемся с ним — но фактически уже с другой личностью.

В более «спокойных» случаях рано или поздно наступает такой момент, когда «образец» теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость. Это вполне естественно: развивающаяся личность восприняла от об­разца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь.

**Феномен дезактуализации образца** похож на «сбра­сывание старой кожи». Он знаменует завершение опре­деленного этапа в развитии личности, подъем ее на новую ступень. При этом оказывается, что сложились новые отношения, появились новые мотивы, которые заставляют ставить новые цели и искать новые образцы и идеалы. Так, процесс идет по восходящим виткам спирали.

Следует отметить, что как бы полностью ни был изжит наш «образец», необходимо сохранять к нему глубокую благодарность за то, что он нам дал, и не так уж важно, был ли он в действительности таким безупречным, каким казался.

Механизм иденти­фикации ярко иллюстрируется случаями «переделки» пола. Установлено, что этот процесс включает в себя и полное перерож­дение личности.

Существуют лица с анормальным развитием половой системы, которое препятствует им стать полноценными мужчиной или женщиной. Детство и подростковый пе­риод проходит у них очень драматично. Вначале ребенок не осознает своей аномалии. Но где-то в возрасте 4—5 лет, в результате замечаний окружающих, собственных наблюдений и сравнений, он начинает понимать, что не такой, как все. На этой **первой фазе** ребенок старается скрыть или компенсировать свой недостаток. Он активно участвует в играх детей своего пола, подчеркивает свою половую принадлежность внешним поведением, одеждой и т. п. И эти усилия на некоторое время обеспечивают ему более или менее спокойное существование.

Однако в период полового созревания**, в 13—15 лет**, наступает кризис. Дело в том, что у таких подростков не происходит нормального гормонального сдвига или же происходит резкий выброс гормонов противополож­ного пола. В результате полностью нарушается половой облик, половое поведение и социальная адаптация в целом.

Если, например, это был мальчик, он начинает пол­неть; его тело принимает женские формы; интерес к девочкам не пробуждается. В результате он перестает чувствовать себя мальчиком, окружающие тоже могут отвергать его как мальчика.

Утрата половой принадлежности переживается очень тяжело и сопровождается целым рядом общих переживаний: исчезает привязанность к близким людям и родным местам, возникает чувство потери своего места среди людей, утрачивается «внутреннее Я» (передается как ощущение обезличенья), теряется смысл жизни, иногда возникают мысли о самоубийстве.

В результате успешной хирургической операции и гормональной терапии происходит переделка пола в физиологическом смысле. Однако этого оказывается совершенно недостаточно, чтобы человек действительно почувствовал себя представителем другого пола. Нужна еще большая психологическая работа, которую пациент проводит с помощью врача-психотерапевта.

Каково же содержание этой работы?

На ***первом* этапе** больной должен создать **«идеальную модель»** мужественности (или женственности), которой он будет следовать. И если такой моделью становится конкретный человек, к которому больной положительно эмоционально расположен, то об­разец приобретает убедительность, действенность, подра­жание ему проходит легко и эффективно.

Иногда «моделью» может стать обобщенный образ, вобравший в себя черты нескольких лиц.

***Второй* этап — имитационный**. Пациент старается воспроизводить поведение своего образца — его манеры, движения, мимику, все мельчайшие детали его поведения. Однако (и это опять очень серьезный момент) имитация не может состояться, если не изменен костюм. До изме­нения костюма человек не может не только воспроизво­дить соответствующее поведение, но не может даже на­зывать себя соответствующим местоимением и даже ду­мать о себе в соответствующем роде. Только после смены костюма обостряется внимание к различным подробнос­тям поведения, как держать расческу, как применять косметику, как сидеть, двигаться и т. п.

Отождествление немыс­лимо до тех пор, пока не начнется общение с другими людьми, и пока окружающие не начнут реагировать на пациента как на лицо другого пола. С этой целью в условиях клиники организуются специальные игровые ситуации, подобные играм дошкольников, в которых па­циент общается с другими людьми в новом костюме, с новым местоимением и в которых он вполне признается в качестве лица другого пола.

Наконец, на ***третьем* этапе** пациент начинает вносить свои коррективы в способы поведения, усвоенные от образца. По отношению к образцу появляется амбива­лентное отношение: некоторые его черты, которые при­нимались с восхищением, подвергаются критике вплоть до полного отвержения. Одновременно может произойти переориентация на других лиц, с которыми происходит постоянное общение, и возникнуть некий обобщенный образ подобающего поведения.

На этом этапе манеры поведения, употребление соот­ветствующего местоимения и т.д. автоматизируются, они уже не требуют сознательного контроля. Очень важно, что на последнем этапе окончательно сменяются не только внешние манеры, эмоциональные отношения. Трансфор­мация личности идет глубже: меняются системы ценнос­тей, нравственные установки.

**А. И. Белкин** приводит такой факт. Одна пациентка в возрасте 18 лет, перенесшая смену пола с мужского на женский, вскоре отказалась жить в доме своей тетки. Единственной причиной такого отказа было легкомысленное поведение тетки: та часто оставляла у себя мужчин на ночь. Раньше, когда пациентка была юношей, она не видела в этом ничего предосудительного. Теперь же поведение тетки стало вызывать у нее протест: «Где же ее женская гордость?!» На подобный упрек тетка ответила с изумлением: «Ты что, проснулась только?»

И действительно, пациентка только что «проснулась», а точнее, заново «родилась» как личность. Это перерождение захватило такие сугубо личностные структуры, как морально-этические установки, от­ношения к жизненным событиям, другим людям, к себе.

Таким образом, весь рассмотренный материал помимо феномена идентификации и стадий этого процесса живо иллюстри­рует некоторые рассмотренные выше общие положения о природе личности. Одно из основных положений — это положение о том, что **личность начинает формироваться во внешнем простран­стве общественных отношений.** Действительно, у паци­ентов внешние отношения не складывались или разру­шались, и как результат этого происходило разрушение внутреннего мира личности — исчезали привязанности, эмоции, стремления, смыслы и даже ощущение собствен­ного «Я». Это переживание «обезличенья» убедительно доказывает, что чувство «Я» не рождается изнутри, а есть отражение восприя­тия человека другими людьми, принятия его, отношений к нему.

Об этом же свидетельствует тот факт, что возможность называть себя местоимением другого рода появляется только после смены костюма и признания соответствую­щего пола другими людьми.

Перейдем к третьему механизму — **принятия и освоения социальных ролей.** Во многом он сходен с механизмом идентификации, отличаясь от него значительно большей обобщенностью и часто отсутствием персонализации осваиваемого эталона.

Этот механизм описывается в психологии с помощью понятий *социальная позиция* и *социальная роль.*

**Социальная позиция** — это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется, прежде всего, совокупностью прав и обязанностей. Заняв определенную позицию, человек должен выполнять **социальную роль**, т. е. осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает соци­альное окружение.

Оба понятия (социальной позиции и социальной роли) полезны тем, что позволяют структурно расчленить со­циальную среду и сначала объективно, не прибегая к реально действующему субъекту, описать некую заданную нормативную систему действий, которые он должен вы­полнить, отношений, в которые он должен вступить, стиль поведения, который он должен освоить.

Это первый шаг в анализе, после которого можно перейти к рассмотрению того, как эта нормативная сис­тема «врастает» в человека, интериоризуется в нем, какие психологические феномены здесь возникают.

Сразу надо отметить, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роли бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и т. п. Очевидно, что каждый человек задействован сразу в нескольких ролях.

Обращаясь к процессу вхождения в роль, ее освоения и выполнения, обнаруживаем, что многие моменты этого процесса являются, так сказать, горячими точками жизни личности.

Прежде всего, заметим, что о позициях, или ролях, *мечтают.* Известно, что старший дошкольник мечтает стать школьником, солдат (по известному изречению) — генералом, спортсмен — чемпионом. Интересно, что в мечтах такого рода существенную роль занимают пред­ставления о том, «как я буду выглядеть», т. е. внешние регалии, признаки, символы позиции: школьная форма («как я ее одел и иду с портфелем»), мундир и погоны, пьедестал и медаль чемпиона.

Подобные переживания отражают очень важный пси­хологический момент — стремление предстать перед дру­гими в новом виде, соответствующем новой роли.

На более продвинутой фазе человек нередко **сраста­ется** с ролью, она становится частью его личности, частью его «Я». Это можно наблюдать на случаях неожиданных выходов или принудительных выводов из привычной роли. Увольнение с работы, дисквалификация спортсме­на, срывание погон с офицера — все подобные случаи обычно переживаются как утрата части своей личности. Близки к ним ситуации временного «обезроливания» че­ловека, например, в условиях стихийного бедствия, перед лицом тяжелой болезни и т. п.

Подобные ситуации, где происходит социальное урав­нивание, а иногда даже социальная инверсия, очень ин­тересны с той точки зрения, что они проявляют степень жесткости связи личности со своей ролью. Некоторые лица обнаруживают в этом отношении большую гиб­кость — они быстро находят себя в новых позициях; другие же более ригидные, блекнут, лишенные привычной социальной почвы, или же оказываются не в силах от­казаться от прежних замашек и претензий, часто мало-уместных.

Если присмотреться ко всем фактам, составляющим то, что можно было бы назвать в целом ***феноменологией социальных ролей****,* то можно прийти к заключению, что освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности.

Чтобы убедиться в этом, достаточно показать, что в ходе освоения и выполнения ролей, **во-первых**, появля­ются новые мотивы, **во-вторых**, происходит их соподчи­нение, **в-третьих**, видоизменяются системы взглядов, цен­ностей, этических норм и отношений.

Рассмотрим все эти три утверждения на примерах.

Первое может быть проиллюстрировано довольно из­вестным приемом, которым пользуются учителя: если в классе есть излишне активный и шумный ученик, класс­ный руководитель назначает его ответственным за дис­циплину. Роль «блюстителя порядка» иногда в корне меняет поведение самого «блюстителя», неожиданно порождая у него действительное стремление к порядку

Более яркий пример того же рода описан **А. С. Ма­каренко** в «Педагогической поэме». Он однажды поручил одному из воспитанников (в недавнем прошлом вору с хорошим стажем) довезти крупную сумму общественных денег. А. С. Макаренко, конечно, понимал, что это очень рискованный шаг: пред­ставленный самому себе, подросток мог в любой момент скрыться вместе с деньгами. И, тем не менее, он пошел на этот риск.

Порученная миссия глубоко потрясла подростка. Он вдруг почувствовал себя другим человеком — человеком, которому можно доверять, на которого можно положить­ся. Он не только с честью справился с заданием, но и очень скоро стал одним из самых близких помощников А. С. Макаренко в организации жизни колонии и вос­питании других ребят.

Для иллюстрации второго факта — влияния социаль­ной роли на соподчинение мотивов — воспользуемся при­мерами из повести **Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»**

Описывая себя в возрасте 16-17 лет, автор вспоминает, что главным для него было в то время ощущение принадлежности к своему социальному кругу. Выражалась эта принадлежность одним словом соmmе in faut (благовоспитанный человек – фр.)

«Я не уважал бы ни знаменитого артиста, ни ученого, ни благо­детеля рода человеческого, если бы он не был соmmе in faut. Человек соmmе in faut стоял выше и вне сравнения с ними... Мне кажется даже, что, ежели бы у нас был брат, мать или отец, которые бы не были соmmе in faut, я бы сказал, что это несчастие, но что уж между мнойи ими не может быть ничего общего... Главное зло состояло в том убеждении, что соmmе in faut есть самостоятельное положение в обществе, что человеку не нужно стараться быть ни чиновником, ни каретником, ни солдатом, ни ученым, когда он соmmе in faut; что, достигнув этого положения, он уже исполняет свое назначение и даже становится выше большей части людей».

Вот такое восприятие жизни в целом сформировалось у героя повести к 16 годам жизни как результат его социальной позиции и принадлежности к избранному кругу русского дворянства того времени. По словам Л. Н. Толстого, это мировоззрение было привито ему «вос­питанием и обществом».

На данном примере хорошо видно, что социальная роль во всей оформленности и определенности, с запро­граммированной системой действий и отношений входит в личность, становится ее органической частью.

Однако в обычных случаях личность, так ассимили­рующая роль, сама этой ролью целиком не ассимилиру­ется. Полное совпадение структуры роли и структуры личности возможно лишь как эпизод в развитии личности. Положение здесь можно сравнить со стоящими часами: в какой-то момент действительное время и положение стрелок точно совпадают, но затем время продолжает свой ход. Выход личности за пределы роли, перерастание ее очень напоминает аналогичную динамику при иденти­фикации. Так происходит более или менее с каждой личностью, более или менее с каждой ролью. Здесь воз­можны и отклонения от общего правила. Они случаются, если личность достаточно слабая или роль достаточно сильная.

В первом случае даже незначительная должность или положение человека может целиком наполнить его жизнь, определить его чувства и отношения. Так получаются ограниченные чиновники, военные типа Скалозуба, класс­ные дамы — «синие чулки» и др.

Во втором случае роль оказывается трудно преодо­лимой по причине ее широты и жесткости. Продолжая пример из книги Толстого, можно сказать, что роль представителя высшего слоя дворянства была достаточно сильной. В результате она могла ассимилировать многие личности.

«Я знал и знаю,— пишет по этому поводу Толстой,— очень, очень много людей, гордых, самоуверенных, резких в суждениях, которые на вопрос, если задастся на том свете: «Кто ты такой? и что ты там делал?» — не будут в состоянии ответить иначе, как: *“Je fus un homme tres comme il faut”*.

Следует отметить, что все рассмотренные механизмы могут принимать и осознанные формы, однако осознание не необходимо для их работы, больше того, оно часто и невозможно.

Все эти механизмы действуют, как правило, совместно, тесно переплетаясь и усиливая друг друга, и только умственное абстрагирование позволяет рассмотреть каждый из них в отдельности.

**Литература:**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
2. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования.- Пермь , 1988.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: ЧеРо, 1988.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С.-Пб.: Питер, 2000.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
6. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах – М», 2002.
7. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988.