**Проблема развития личности с позиций социальной психологии**

**Н**аиболее фундаментальным трудом по психологии личности и ее формированию, безусловно, остается монография Л.И. Божович «Личность и ее формирование в, детском возрасте», вышедшая 15 лет назад. В ней был обобщен богатый опыт исследований по развитию личности в детском возрасте и дан превосходный критический анализ воззрений на психологию личности в зарубежной и отечественной науке. Отдавая должное трудам советских психологов, характеризующим условия и процесс развития различных сторон и качеств личности ребенка, Л.И. Божович приходила к неутешительному выводу:

«Однако личность ребенка как некоторое единое целое (выше она справедливо критиковала смешение личности с индивидуальными особенностями человека. — *А.П.*), ребенок, как субъект психической деятельности, оказывается до сих пор еще очень мало изученным. По-видимому, именно этим объясняется тот факт, что в советской психологии до сих пор нет достаточно разработанной, единой концепции личности и ее формирования. Общие для всей советской психологии марксистские положения о личности разными советскими авторами по-разному интерпретируются, систематизируются и обобщаются. Понятие личности, хотя и постоянно употребляется, но недостаточно раскрывается и часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще» [1; 131].

Приведенное утверждение Л.И. Божович перекликается с мыслью Л.С. Выготского о том, что для детской психологии «до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития» [2; 60]. К сожалению, и в последующие после появления книги Л.И. Божович годы положение не изменилось сколько-нибудь существенно [9; 228—258].

Справедливо отмеченный Л.И. Божович факт, что «понятие личности… часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще», послужил, очевидно, одной из причин того, что понятие «развитие личности» и понятие «развитие психики» (или, что то же самое, «развитие психики личности», «психическое развитие личности») оказывались поставленными в один синонимический ряд. Вопрос о несовпадении и вообще соотношении понятий «развитие личности» и «развитие психики» в онтогенезе, насколько нам известно, до последнего времени в психологической литературе даже не был поставлен[[1](https://scepsis.net/library/id_2189.html" \l "a1" \o ")]. Многие психологи (в их числе и автор настоящей статьи в ряде книг, написанных им или выходивших под его редакцией) использовали эти понятия как синонимы в одном и том же контексте, не учитывая, что за подстановкой одного понятия вместо другого скрываются изменения его значения и смысла. Так, например, в книге В.Ф. Моргуна, Н.Ю. Ткачевой «Проблема периодизации развития личности в психологии» [5] в едином контексте без дифференциации предметов анализа рассматриваются эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона и концепция развития психики ребенка Д.Б. Эльконина. Следует отметить, что Д.Б. Эльконин в статье 1971 г. [18] характеризует главным образом психическое развитие и не говорит о периодизации развития личности и не формулирует теорию развития /16/ личности. Более того, он справедливо отмечает:

«До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы» [17; 26].

Однако образовавшийся в возрастной психологии теоретический вакуум в сфере проблематики развития личности, втянув в себя эту достаточно стройную концепию, без должных оснований превратил ее в глазах многих в концепцию развития личности.

Отсутствие общепринятой психологической концепции личности и в самом деле не могло не сказаться на разработке теории развития личности — богатство эмпирических исследований в возрастной психологии само по себе не могло обеспечить интегрирование представлений о личности как некотором едином целом, «как системном и социальном качестве» индивида. В настоящее время нет необходимости доказывать неидентичность понятий «личность индивида» и «психика индивида», но при попытке описать процесс развития личности его, как правило, подменяют процессом «психического развития» или, во всяком случае, не различают их. В результате формирование личности растворяется в общем потоке психического развития ребенка как индивида. Очевидное несовпадение, нетождественность понятий «индивид» и «личность», как и понятий «психическое развитие» и «развитие личности», при всем их единстве[[2](https://scepsis.net/library/id_2189.html" \l "a2" \o ")], подсказывает необходимость выделения *особого процесса формирования личности как социального, системного качества человека, субъекта системы человеческих отношений, сущность которого составляет, по К. Марксу, не абстракт, присущий отдельному индивиду, а совокупность всех общественных отношений*. Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом «как другом». Межличностные отношения как характеристики личности субъекта этих отношений, а также «вклады», которые он осуществляет в жизнедеятельность других людей, в их личностные смыслы, обеспечивая свою личностную представленность в них и тем самым и в себе самом, выступают в единстве с иерархией мотивационно-смысловых образований и симптомо-комплексами индивидуальности человека.

В своем единстве эти «ипостаси» человека в системе общественных отношений характеризуют его как личность [10]. Отсюда очевидно, что психика как форма активного отражения объективной реальности субъектом выступает как необходимая сторона существования личности, являющейся субъектом общественных отношений, как важнейшая ее интраиндивидная характеристика.

К примеру, такая весомая характеристика личности, как ее *авторитетность*[[3](https://scepsis.net/library/id_2189.html" \l "a3" \o ")], складывается в системе межиндивидных отношений и в зависимости от уровня развития группы проявляется в одних общностях как жесткий авторитаризм, реализация прав сильного, как «авторитет власти» по преимуществу, а в других, высокоразвитых группах — как демократическая «власть авторитета». Здесь личностное выступает как групповое, групповое как личностное (*интериндивидная атрибуция личности*). В рамках *метаиндивидной характеристики личности*авторитетность — это *признание* за индивидом права принимать значимые для других решения в значимых обстоятельствах, результат того «вклада», который он внес своей деятельностью в их личностные смыслы. В низкоразвитых группах — это следствие конформности ее членов, в группах типа коллектива — это результат коллективистского самоопределения. Таким образом, в коллективе авторитетность — это идеальная представленность субъекта прежде всего *в других* (он может /17/ иной раз не знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим в самом субъекте. Наконец, во внутреннем пространстве личности субъекта — это симптомокомплекс психических качеств субъекта. В одном случае — своеволие, жестокость, завышенная самооценка, нетерпимость к критике, в другом — принципиальность, высокий интеллект, доброжелательность, разумная требовательность и т. д. (*интраиндивидная атрибуция личности*). Если принимать этот принцип рассмотрения личности (см. [8], [9], [10], [11], [12], [13]), то очевидна несводимость развития личности индивида к развитию его психики, точно так же, как личности индивида к психике индивида.

Процесс развития личности, таким образом, не может быть сведен к суммации развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, хотя и неотделим от них. Еще менее того у нас могут быть основания выдвигать один из этих компонентов, а именно познавательную сферу, в качестве совокупности эмпирических референтов развития личности (когнитивистская ориентация в понимании сущности и характера развития личности явно преобладала).

Наиболее фундаментальная и развернутая концепция психического развития, ориентированная на становление как когнитивных, так и мотивационных образующих психики, принадлежит Д.Б. Эльконину [18], который разделяет психическое развитие на эпохи, состоящие из закономерно связанных между собой двух периодов. Внутри каждой эпохи первый период характеризуется усвоением задач и развитием мотивационно-потребностной стороны деятельности, а второй — усвоением способов деятельности. При этом каждому периоду соответствует ведущая деятельность[[4](https://scepsis.net/library/id_2189.html" \l "a4" \o ")]: непосредственно-эмоциональное общение (от рождения до 1 года), предметно-манипулятивная деятельность (от 1 до 3 лет), сюжетно-ролевая игра (от 3 до 7 лет), учеба (от 7 до 12 лет) интимно-личное общение (от 12 до 15 лет), учебно-профессиональная деятельность (от 15 до 17 лет). Концепция возрастной периодизации Д.Б. Эльконина достаточно полно освещена и позитивно оценена в психологической литературе последних лет, в том числе в книгах, вышедших под редакцией автора настоящей статьи.

Однако целый ряд вопросов, относящихся к возможности понять в свете этой концепции проблему развития человеческой личности, требуют серьезных пояснений. В качестве примера возьмем одну эпоху — детство и два периода — дошкольное и школьное детство.

У нас нет особых сомнений в том, что сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для дошкольников и что в ней моделируются отношения между людьми, отрабатываются навыки, развиваются и обостряются внимание, память и воображение. Одним словом, важность игры дошкольника для развития его психики, подчеркнутая Л.С. Выготским, не требует новых доказательств. Однако трудно предположить, что в дошкольном возрасте возникает уникальная и маловероятная ситуация (никогда не имевшая места и никогда более не повторяющаяся в биографии человека), когда не его реальные поступки обозначают его личность, а изображение чужих поступков. Для формирования личности необходимо усвоение образцов поведения (действий, ценностей, норм и т. п.), носителем и передатчиком которых, особенно на ранних стадиях онтогенеза, может быть только взрослый. А с ним ребенок вступает чаще всего отнюдь не в игровые, а во вполне реальные жизненные связи и отношения. Исходя из предположения, согласно которому главным образом игра в дошкольном возрасте обладает личностно-образующим потенциалом, трудно понять воспитательную роль семьи, общественных групп, отношений, складывающихся между взрослыми и детьми, которые в большинстве случаев также являются вполне реальными, опосредствованными /18/ содержанием той деятельности, вокруг которой они формируются. Самым референтным лицам для ребенка (родителям, воспитательницам детсада) личность ребенка открывается именно через его деяния, а не через исполнение ролей в игре. На это существенное обстоятельство обратил внимание В.А. Петровский [11; 25]. Играя в доктора, дошкольник моделирует поведение врача (щупает пульс, просит показать язык и т. д.), но важнейшие личностные качества, связанные с гуманностью и действенной идентификацией с другими, формируются и проявляются, когда он заботливо ухаживает за больной бабушкой, т. е. в реальной жизненной ситуации, где индивид выступает как субъект системы межличностных отношений, опосредствованных реальной деятельностью, в данном случае помощью больному.

Л.С. Выготский сформулировал фундаментальную идею, указав, что обучение «забегает вперед» развитию, опережает и ведет его. В этом отношении обучение, взятое в самом широком смысле этого слова, всегда остается «ведущим»: осуществляется ли развитие человека в игре, учебе или труде, имеем ли дело с дошкольником, школьником или взрослым человеком. И нельзя представить себе, что на каком-то возрастном этапе эта закономерность действует, а на каком-то утрачивает свою силу. Разумеется, учебная деятельность является главенствующей для младшего школьника — именно она детерминирует развитие мышления, памяти, внимания и т. д. Однако, будучи обусловлена требованиями общества, она остается (скажем сразу, в комплексе со многими другими) ведущей для него, по меньшей мере, вплоть до окончания школы. Между тем, если верить схеме периодизации, для двенадцатилетнего возраста она утрачивает свою ведущую роль и уступает место интимно-личному общению. Впрочем, это можно понять так: сохраняя свое объективное значение, она именно в 12 лет лишается для школьника личностного смысла. Так ли это? Где этому доказательства? Всегда ли это происходит? В каких условиях, обучения это случается? Ответа на это нет.

Резюмируя, позволим себе сделать некоторые выводы:

1. Исходя из отвечающего марксистскому мировоззрению представления о детерминации развития личности деятельностью, которая осуществляется в конкретной социальной ситуации развития, принятая периодизация пытается неправомерно закрепить за каждым возрастным периодом *одну раз и навсегда данную* ведущую деятельность, хотя и признавая при этом наличие других деятельностей.
2. Л.С. Выготский выдвинул безусловно справедливое положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Речь здесь шла главным образом о развитии когнитивных процессов, история формирования которых постоянно находилась в центре его внимания. Однако из этого не следует, что именно учебная деятельность служит детерминантой (единственной, или, во всяком случае, «ведущей») для развития личности в младшем школьном возрасте и отсюда тем более не вытекает, что она перестает быть таковой на грани подросткового возраста. В ходе усвоения школьных предметов у учащегося продолжает развиваться мировоззрение, образующее фундамент развития личности, и именно в старшем школьном возрасте этот процесс протекает с наибольшей полнотой и эффективностью, а следовательно, интенсифицируется развитие личности.
3. Если допустить, что предметно-манипулятивная деятельность (в раннем возрасте), сюжетно-ролевая игра (у дошкольника), учебная деятельность (у младшего школьника) являются ведущими факторами развития психики, то, как это было показано выше, у нас нет оснований согласиться с тем, что они являются ведущими для развития личности. Напротив, интимно-личное общение (не говоря уж об общественно полезной деятельности, особо выделяемой В.В. Давыдовым и Д.И. Фельдштейном для подросткового возраста), являясь на пороге зрелости факторами развития личности, вряд ли играют фактически более важную роль для развития, к примеру, когнитивных процессов, чем та же учебная деятельность, и в этом аспекте /19/ не могут быть интерпретированы как ведущие [15], [16], [17], [18]. Таким образом, в принятой и ставшей хрестоматийной концепции возрастной периодизации объективно происходит смешение этапов развития психики и этапов развития личности, объясняющееся реальной трудностью теоретического расчленения проблемы развития психики индивида и развития его личности.

Примечательно, что уже в написанной Д. Б. Элькониным совместно с А. Коссаковски главе в книге «Педагогика» для всех трех, а не для одного младшего периода школьного возраста в качестве «ведущей» (см. [6, 86, 89]) указывается «учебная деятельность», что ближе к исходной позиции Л.С. Выготского. Однако, если иметь в виду периодизацию развития личности и характеристику, которую получают в этой работе «основные новообразования в структуре личности и в формировании отдельных психических процессов» [6; 79], то нельзя не согласиться с соображениями В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой:

«Что касается ведущих деятельностей, то все три периода школьного детства характеризуются одной и той же деятельностью — учебной, т. е. этот критерий остается неизменным в трех периодах, в то время как личность несомненно развивается. Выделенные Д.Б. Элькониным и А. Коссаковски основные новообразования (по 5—7 в каждом периоде) действительно реально существуют, но, во-первых, большинство из них относятся к личностным, и лишь одно из новообразований каждого периода можно отнести к развитию психических процессов. Во-вторых, принцип выделения новообразований явно не указывается. В-третьих, они должны быть как-то иерархизированы, например, по степени важности» [5; 43].

К сожалению, Д.Б. Эльконин не дает объяснений причин, по которым он отказался от признания «интимно-личного общения» ведущей деятельностью подросткового периода. Между тем этот фактически имеющий место отказ, если принять во внимание его гипотезу о «периодичности процессов психического развития (см. [16], [17], [18]), должен означать признание того, что *на протяжении всего школьного возраста* происходит преимущественное развитие детей в «операционно-технической деятельности» (в системе «ребенок — общественный предмет», а не в деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый, т. е. «ребенок — родители», «ребенок — учитель»). Трудно представить себе, что развитие у детей «мотивационно-потребностной сферы» в деятельности, относящейся к системе «ребенок — взрослый», имеет второстепенное, не ведущее значение во все годы обучения в школе, идет ли речь о психическом развитии ребенка или, тем более, о его развитии как личности.

1. Следует различать *собственно психологический подход* к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и *собственно педагогический подход* к последовательному вычленению социально обусловленных задач формирования личности на этапах онтогенеза.

Первый из них ориентирован на то, что реально обнаруживает психологическое исследование на ступенях возрастного развития в соответствующих конкретно-исторических условиях, *что есть* («здесь и теперь») и *что может быть* в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Второй — на то, *что и как должно быть* сформировано в личности, чтобы она отвечала всем требованиям, которые на данной возрастной стадии предъявляет к ней общество. Именно второй, собственно педагогический подход позволяет построить иерархию деятельностей, которые на последовательно сменяющихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания. Значение такого подхода трудно переоценить. Вместе с тем существует опасность смешения обоих подходов, что в отдельных случаях может вести к подмене действительного желаемым. У нас складывается впечатление, что определенную роль здесь играют чисто терминологические недоразумения. Термин «формирование личности» имеет двоякое значение: 1) «формирование личности» как ее развитие, его процесс и результат; 2) «формирование личности» как ее целенаправленное /20/ воспитание (если можно так сказать, «формование», «формовка», «проектирование», «лепка» и т. д.). Само собой разумеется, если утверждается, к примеру, что для формирования личности подростка ведущей является «общественно полезная деятельность», то это отвечает второму (собственно педагогическому) значению термина «формирование».

В так называемом формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога совмещаются. Однако при этом не следует стирать разницу между тем, что и как следует сформировать (проектирование личности) *психологу как педагогу* (цели воспитания задаются, как известно, не психологией, а обществом) и что должен исследовать *педагог как психолог*, выясняя, что было и что стало в структуре развивающейся личности в качестве результата педагогического воздействия.

Общий вывод, который, как минимум, мог бы быть сделан на основе изложенного, — необходимость различать образующие единство, но не совпадающие процессы развития психики и личности индивида в онтогенезе. Реальное, а не желаемое и не экспериментально сформированное развитие личности обусловливается, как можно думать, не одной ведущей деятельностью, а, по меньшей мере, комплексом актуальных форм деятельности и общения, интегрированных типом активных взаимоотношений развивающейся личности и ее социального окружения. В многочисленнных экспериментальных работах советских психологов они феноменологически выступают и раскрываются именно в этом контексте.

Придерживаясь деятельностного подхода к рассматриваемой проблеме, мы высказываем предположение, что в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и др.), а *деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом)*. Эти взаимоотношения опосредуются содержанием и характером деятельностей, которые задает эта референтная группа, и общения, которое в ней складывается. Другими словами, здесь намечается попытка осуществить социально-психологический подход к пониманию развития личности и построению соответствующей возрастной периодизации.

Чем располагает социальная психология для построения концепции развития личности в онтогенезе?

Во-первых, следует обратиться к стратометрической концепции групп и коллективов, которая, вводя *принцип опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности*, позволяет дифференцировать группы по уровню их развития, принимая во внимание прежде всего степень опосредствования и его просоциальный или асоциальный характер (диффузная группа, просоциальная ассоциация, коллектив, асоциальная ассоциация, корпорация). Экспериментально показано, что закономерности, выявленные на одном уровне развития группы, не действуют или имеют обратное действие на другом уровне развития [8]. Развитие группы выступает в свете этих теоретических представлений как *фактор развития личности в группе*.

Во-вторых, источником наших дальнейших теоретических предпосылок служит концепция персонализации индивида [11], [12]. В соответствии с ней индивид характеризуется *потребностью быть личностью*, т. е. оказаться и оставаться в максимальной степени представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей («постулат максимизации»), осуществлять своею деятельностью преобразования их смысловой сферы, и способностью быть личностью, т. е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью. Возможность реализации указанной потребности, степень выраженности и осознанности которой индивидуально вариативна, при наличии соответствующих способностей создает группа высшего уровня развития — /21/ коллектив[[5](https://scepsis.net/library/id_2189.html" \l "a5" \o ")], где персонализации каждого — условие персонализации всех.

Первая попытка использовать концепцию персонализации для построения модели развития личности была предпринята В.А. Петровским [11]. Это была фактически попытка описания закономерностей и этапности вхождения человека в новую, *относительно стабильную социальную общность*, принятие человеком новых социальных ролей, профессионализации и творческого роста личности, шире — определения личностью своего места в системе общественных отношений.

Сохраняя и уточняя общую трехчленную схему этой модели, разовьем ее главным образом в направлении поиска источника смены намеченных этапов развития личности (у В.А. Петровского в первом варианте модели: «социализация», «индивидуализация» и «персонализация»).

Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межиндивидных отношений (в группах того или иного уровня развития) постулируемое нами *противоречие между потребностью личности в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности*.

В самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. Идет ли речь о переходе ребенка из детского сада в школу, подростка в новую компанию, абитуриента — в трудовой коллектив, призывника — в армейское подразделение, или же говорится о личностном развитии в глобальных масштабах — в его долговременности и целостности — от младенчества до гражданской зрелости, мы не можем себе мыслить этот процесс иначе, как вхождение в общественно-историческое бытие, представленное в жизни человека его участием в деятельности различных групп, в которых он осваивается и которые он активно осваивает.

Мера стабильности этой среды различна. Только условно мы можем принять ее как постоянную, неизменяющуюся. В действительности она претерпевает закономерные изменения, обусловленные социально и вместе с тем зависящие от активности осваивающих, ее людей. Поэтому есть основания строить первоначально *не одну, а две модели развития личности* и только затем перейти к их обобщению в *единой модели*. Первая из них рассчитана на *относительно стабильную социальную среду*, и тогда развитие личности в ней подчинено *внутренним психологическим закономерностям*, которые с необходимостью воспроизводятся относительно независимо от специфических характеристик той общности, в которой оно совершается, — и в первых классах школы, и в новой компании, и в производственной бригаде, и в воинском подразделении они будут более или менее идентичными. Этапы развития личности в относительно стабильной общности назовем *фазами* развития личности. Вторая модель предполагает становление личности в *изменяющейся среде*; например, сравнительно плавно протекающее развитие личности в условиях старших классов средней школы претерпевает изменение при переходе в производственную бригаду или воинское подразделение. Особенности интеграции индивида в общностях разного уровня развития подчинены специфическим для данных групп социально-психологическим закономерностям, и экстраполяция их на группы иной степени развития, как это было показано нами (см. [14]), не может не привести к серьезным теоретическим ошибкам и неверно принятым практическим решениям. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде назовем *периодами* развития личности.

В том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он, как можно предположить, закономерно проходит *три* фазы своего становления в ней как личности (см. рис. 1). /22/

Первая фаза становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться в общности. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе». Субъективно — потому что фактически индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющих значения именно для них, а не для него самого. Объективно он уже на этом этапе может при известных обстоятельствах выступить как личность для других, хотя в должной мере и не осознавая этот существенный для него факт. При этом в групповой деятельности могут складываться благоприятные условия для возникновений неоформаций личности, которых до этого не было у данного индивида, но которые имеются или уже складываются у других членов группы и которые соответствуют уровню группового развития и поддерживают этот уровень. Обозначим эту первую фазу как фазу *адаптации*.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации («постулат максимизации потребности быть личностью») [12; 53]. Это характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности, Так, например, подросток, попавший в новую для него компанию старших ребят, первоначально стремящийся ничем не выделяться, старательно усваивающий принятые в ней нормы общения, лексику, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы, справившись наконец с трудностями адаптационного периода, начинает смутно, а иногда и остро осознавать, что, придерживаясь этой тактики он как личность утрачивает себя, потому что другие в нем не могут ее разглядеть в силу ее стертости в их жизни и сознании. В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, «бывалость» в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т. д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию. Обозначим эту вторую фазу как *фазу индивидуализации*.

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д. Став /23/ членами производственной бригады, вчерашние школьники, а сегодня молодые рабочие, пройдя адаптацию, на второй фазе становления своей личности в коллективе стремятся найти пути обозначения своей индивидуальности, своих особенностей, к которым коллектив внимательно присматривается. В результате эти выявившиеся отличия (рабочая смекалка, юмор, самоотверженность и т. п.) принимаются и поддерживаются коллективом — происходит интеграция личности в общности. Отметим, что интеграция наблюдается и тогда, когда не столько индивид приводит в соответствие свою потребность в персонализации с потребностями общности, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, который занимает в этом случае позицию лидера. Впрочем, взаимная трансформация личности и группы всегда так или иначе происходит. Если противоречие между индивидом и группой оказывается неустраненным, возникает дезинтеграция, имеющая следствием либо вытеснение личности из данной общности, либо ее фактическую изоляцию в ней, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо ее возврат на еще более раннюю фазу развития, что в хорошем коллективе сопровождается принятием соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих эффективную адаптацию молодого человека, которая, очевидно, не была ранее успешно осуществлена и завершена. Третью фазу назовем фазой интеграции личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются неоформации личности, которых не было у него и, быть может, нет и у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы ее развития. Если человеку не удается преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития, у него, скорее всего, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. Он в продолжение всего пребывания в данной общности как бы «пробуксовывает» на первой фазе становления и утверждения себя как личности, и это приводит к серьезной личностной деформации. Если, находясь уже в фазе индивидуализации и пытаясь обеспечить свое «инобытие» в членах значимой для него общности, он предъявляет им свои индивидуальные отличия, которые те не приемлют и отвергают как не соответствующие потребностям общности, то это способствует развитию у него таких личностных неоформаций, как негативизм, агрессивность, подозрительность, неадекватная завышенность самооценки. Если он успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности, у него формируется коллективизм как качество личности (развитое коллективистическое самоопределение, коллективистическая идентификация и т. д.).

В связи с тем что человек на протяжении своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности, в которой интериндивидные характеристики как результат внутри-группового взаимодействия обусловливают ее метаиндивидные и интраиндивидные проявления. Как мы неоднократно подчеркивали, индивидуально-типическое существует в личности как социально-психологическое [1].

Достаточно сложный процесс развития личности в относительно стабильной среде еще более усложняется в, связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается *последовательно и параллельно* включен в общности, далеко не идентичные по своим социально-психологическим характеристикам. Принятый в одной референтной группе, /24/ он оказывается неинтегрированным, отвергнутым в другой, в которую он включается после или одновременно с первой. Ему снова и снова приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом завязываются узлы новых противоречий, отягощающих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящие к невротическим срывам. Помимо этого, сами референтные для него группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизводстве этих изменений. Поэтому наряду с внутренней динамикой развития личности в пределах относительно стабильной социальной общности надо учитывать объективную динамику развития тех групп, в которые включается личность, и их специфические особенности, их нетождественность друг другу. Все это приводит нас к необходимости в дальнейшей теоретической проработке проблемы возрастного развития личности обратиться к стратометрической концепции и вновь применить социально-психологический подход к области возрастной психологии.

В этой связи может быть выдвинута следующая гипотеза: *личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза, характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована*. Общепризнанная в советской педагогике и психологии мысль А.С. Макаренко о том, что личность развивается в коллективе и через коллектив, может быть в этой связи переформулирована следующим образом: личность ребенка, подростка, юноши формируется в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности, доминирующие на разных возрастных ступенях, и развитие личности детерминируется процессом развития группы, в которой она интегрирована. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития — коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована *вторая модель*развития личности. В конкретно-исторических условиях воспитания, сложившихся в нашей стране, выделяются собственно возрастные этапы формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0—3); детсадовское детство (3—7), младший школьный возраст (7—11), средний школьный возраст (11—15), старший школьный возраст (15—17).

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания (см. [7]) выступает либо как просоциальная ассоциация или коллектив (при превалировании тактики «семейного сотрудничества»), либо оборачивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые скорее присущи более низко развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики «слепой опеки»). В зависимости от характера семейных отношений изначально складывается 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 маленького себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности, которое было отмечено многими психологами и роль которого нередко мистифицировалась, в действительности заключается в том, что ребенок с первого года своей сознательной жизни находится в достаточно развитой группе и в меру присущей ему активности, что связано с особенностями его нервно-психической организации, усваивает тип отношений, который в ней сложился, претворяя их в черты своей формирующейся личности.

Фазы развития в преддошкольном возрасте фиксируют следующие результаты: первая — адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму, при первоначальном неумении выделить свое «я» из окружающих явлений; вторая — индивидуализацию, /25/ 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 и т. д. В конкретных условиях нашей жизни воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3—4 лет, как правило, протекает одновременно в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Важно подчеркнуть, что *переход на этот новый этап развития личности не определяется внутренними психологическими закономерностями* (они только обеспечивают его готовность к этому переходу), а детеминирован 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 в новой группе 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, общественно полезную и т. д.), сплотить детей вокруг себя, формируя гуманность, трудолюбие, коллективизм 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 детьми; *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 общественного воспитания — в школу, и, следовательно, в третий период развития личности.

В младшем школьном возрасте ситуация формирования личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая в связи с отсутствием совместно распределенной учебной деятельности имеет первоначально диффузный характер. Управляющая этой группой учительница оказывается, по сравнению с воспитательницей детского сада, еще более референтной для детей, в связи с тем, что она, используя аппарат ежедневно выставляемых отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими 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 личностно-образующий фактор, по-видимому, приобретает в старшем школьном возрасте, которому присуще сознательное отношение к учебе, формирование в условиях воспитывающего обучения диалектико-материалистического мировоззрения (на уроках литературы, истории, биологии и т. д.). Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, не столько интеграцию /26/ школьника в системе «ученики — ученики», сколько в системе «ученики — учительница», «ученики — родители».

Специфическая особенность подросткового периода, по сравнению с предыдущими, 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, приоритет общественной работы при поощрении максимальной самодеятельности в пионерской, а тем более комсомольской организациях, зачатки совместной трудовой деятельности в сельском хозяйстве, вечера с танцами, у старших подростков — дискотека и т.д.) при наличии существенной перестройки организма, в условиях бурно протекающего полового созревания. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Дифференциация задач в различных видах деятельности порождает заметную дифференциацию школьников, которая ведет в одном случае к формированию просоциальных по своему характеру ассоциаций (как результат работы в пионерских отрядах, комсомольских группах, кружковой работе, турпоходах, спортивных секциях и т. д.), а в других — к возникновению ассоциаций, тормозящих, а иногда и искривляющих развитие личности.

В этой связи нам представляется малопродуктивным обсуждение вопроса о том, какая деятельность является ведущей в этом возрасте: «интимно-личное общение» или «общественно полезная деятельность», — не столько ввиду уже отмеченной нами нецелесообразности поисков какой-то одной фатальной для возраста ведущей деятельности, но и потому, что значение этих факторов развития личности будет различно в различных по типу и уровню развития группах. Это тем более нецелесообразно для характеристики подростков, активно включившихся в поиск значимых других в разных референтных группах, иногда далеко за пределами школы, принимающих ценностные ориентации, ассимилирующих различные виды деятельности.

На примере подросткового возраста можно было бы показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в гетерогенной по признаку пола диаде на стадии первой влюбленности) может сочетаться с дезинтеграцией в дворовой компании, в которой он до этого без трудностей прошел фазу адаптации. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой группе, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации, и это блокирует возможности успешного интегрирования в ней. Противоречия межгрупповой позиции подростка не менее важны, чем противоречия, возникающие внутри микроцикла его развития, которые здесь нет необходимости описывать, принимая во внимание их содержательный анализ в трудах Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Д.И. Фельдштейна и других советских психологов. Следует только подчеркнуть, что 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 отодвигают 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 (например, из школы после VIII класса /27/ на производство), либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности (важно, чтобы это была общественно полезная, профессиональная трудовая деятельность), ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения: просоциальная референтная группа становится подлинным социалистическим коллективом, в иных условиях асоциальная ассоциация перерождается в корпоративную группу.

Процесс развития личности в коллективах — 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 в трудовом коллективе обеспечивает становление зрелой личности советского человека и является условием формирования самого коллектива. Органическая интеграция личности в высокоразвитой группе, таким образом, означает, что характеристики коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое) [8].

Теперь можно сделать попытку построить *третью обобщенную модель* развития личности и его периодизации в онтогенезе, имея в виду самую общую картину ее становления как социально зрелой личности. В этом случае мы конструируем многоступенчатую схему периодизации, выделяя *эры, эпохи, периоды и фазы*формирования личности (рис. 2).

Весь дошкольный и школьный возраст входит в одну «эру восхождения к социальной зрелости». При этом надо полагать, что эта эра не завершается периодом ранней юности и получением школьником аттестата зрелости, а продолжается в трудовых коллективах, где и осуществляется органическое вхождение вчерашнего школьника в права и экономически, и юридически, и политически, и нравственно зрелого человека, полноправного члена социалистического общества. Что касается последующих эр развития, составляющих и завершающих жизненный путь человека, то рассмотрение этих проблем выходит за рамки нашей задачи.

Целесообразность, а быть может, необходимость выделения «эры восхождения к социальной зрелости» требует пояснений. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как *относительна стабильную* и помнить о том, что целью общественного воспитания в социалистическом обществе буквально с первых лет жизни ребенка и на протяжении всех последующих остается формирование всесторонне развитой личности, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как *единый и целостный этап*. В таком случае он в соответствии с выдвинутыми и обоснованными выше положениями предполагает три фазы развития, формирования, становления личности, ее вхождения в социальное целое — адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

Протяженные во времени, они выступают как *макрофазы развития личности* в пределах одной эры, обозначаемые нами как три эпохи: детство (адаптация), отрочество (индивидуализация), юность (интеграция). Именно таким образом дитя в конце концов превращается в зрелую самостоятельную личность, дееспособную (ту, что демографы обозначают как единицу «самодеятельной» части населения нашей страны), готовую к воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в своих детях. Третья макрофаза (эпоха), начинаясь в школе, выходит за ее хронологические пределы. Подчеркнем, что и типично для стадии индивидуализации, отрочество выступает как эпоха перелома, обострения противоречий.

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, — 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 /28/ ограничивается рамками пребывания в школе). Для первой макрофазы (эпохи детства) характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией, для второй (эпоха отрочества) — индивидуализации над адаптацией, для третьей (эпоха юности) — превалирование интеграции над индивидуализацией.

Предложенная нами концепция развития личности в онтогенезе и его периодизация имеет гипотетико-дедуктивный характер, в этом не отличаясь от всех других нам известных концепций возрастного развития, и предполагает поэтому разработку долговременной программы исследований, направленных на проверку ее основных положений. Вместе с тем она опирается на богатый опыт конкретных исследований советских психологов и не противоречит их выводам, хотя и задает новые задачи для изучения, к примеру, специфических особенностей критических (но не обязательно кризисных) фаз индивидуализации внутри каждого возрастного периода, действия социально-психологических закономерностей, соответствующих типу и уровню развития группы, доминирующих на разных ступенях онтогенеза, педагогического /29/ воздействия на референтных лиц для получения воспитательного эффекта в структуре личности ребенка, ориентирующегося на значимого другого, соотношения детерминант развития личности, складывающихся в общностях, в которые оказывается не только последовательно, но и параллельно включен ребенок, задержек и застоя развития личности на фазе адаптации или индивидуализации, принимающих в отдельных случаях патологический характер, и многих других. Методологическую основу социально-психологической гипотезы развития личности составляет принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений, который был последовательно применен нами ранее при разработке теории коллектива и личности и который является результатом применения марксистского деятельностного подхода к феноменам группы и личности [14; 216—218].

Наиболее существенным в изложенном выше теоретическом подходе к развитию личности и построению его возрастной периодизации является обращение к социальной психологии, оказавшееся, как можно видеть, эвристичным для решения проблем возрастной психологии. По всей вероятности, здесь, как и во многом другом, интеграция научных отраслей, которые до некоторых пор не находили возможностей для успешной «стыковки» и не всегда осознавали ее необходимость, открывает новые перспективы для развития каждой из них в отдельности и для советской психологической науки как единого целого.

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.— 464 с.
2. *Выготский Л.С.* Избранные психологические произведения. — М., 1960. — 499 с.
3. *Зозуль В.А.* Психологические особенности авторитета подчиненного в управлении деятельностью органов внутренних дел: Автореф. канд. дис. — М., 1979.— 19 с.
4. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). — М., 1974.— 328 с.
5. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. — М., 1981. — 82 с.
6. Педагогика. — М., 1978.— 511 с.
7. *Петровский А.В.* Дети и тактика семейного воспитания. — М., 1981. — 94 с.
8. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив.— М., 1982. — 255 с.
9. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. — М., 1984. — 272 с.
10. *Петровский А.В.* К пониманию личности в психологии. — Вопросы психологии, 1981, № 2, с. 40—46.
11. *Петровский А.В.* Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости. — В кн.: Психологические условия и механизмы воспитания подростков. М., 1983, с. 20—33.
12. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью. — Вопросы философии, 1982, № 3, с. 44—53.
13. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Л.С. Выготский и проблемы психологии личности. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1982, № 4, с. 14—20.
14. Психологическая теория коллектива / Под ред. А В. Петровского. — М., 1979.— 240 с.
15. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. — М., 1982. — 288 с.
16. Хрестоматия по психологии / Под ред. A.В. Петровского. — М., 1977, с. 348—356.
17. Хрестоматия по детской и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, B.Я. Ляудис — М., 1981, с. 26—31.
18. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, №4, с. 6—20.