

Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития

Е.Е. Кравцова

доктор психологических наук, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

В статье представлено развитие взглядов Л.С. Выготского на динамику психического развития в детских возрастах, подвергается критическому анализу понятие о ведущих деятельности как о критериях психологических возрастов. Показано, что возрастные психологические новообразования выражают особенности сознания и самосознания в литические и критические возрасты. Ведущая деятельность возраста возникает и развивается на основе психологических новообразований возраста. Изменения в общении ребенка являются причинами изменений в его деятельности. Вместе с тем в связи с изменениями в самосознании у ребенка изменяются отношения со взрослыми. Новообразования литических периодов связаны с тем, что появившиеся черты самосознания помогают строить ребенку новую деятельность. Новообразования кризисных периодов связаны с появлением в самосознании ребенка новых смыслов, с помощью которых ребенок по-новому может относиться к собственным действиям. Выдвигается предположение, что периодизация психического развития, построенная на основе ведущих психологических образований, может лечь в основу создания развивающей системы непрерывного образования.

Ключевые слова: психология развития, критический возраст, литический возраст, психологическое новообразование, общение, ведущая деятельность, самосознание.

Отличительной чертой современной психологической науки является ее раздробленность. Наличие в разного рода документах указаний на более чем двадцать отраслей психологии привело к тому, что и сам предмет психологии, и ее категориальный аппарат оказываются все более размытыми. Если к этому добавить, что часто представители одной отрасли плохо понимают коллег, работающих в другой, то становится очевидным, что кризис психологии, о котором писал Л.С. Выготский более 70 лет назад, не только не получил своего разрешения, но и значительно углубился.

Психология развития – одно из направлений психологии. Ее предметом, согласно разного рода учебникам и учебным пособиям, являются условия, закономерности и механизмы психического и личностного развития. Однако если проанализировать содержание современной психологии развития, то отчетливо можно увидеть, что в реальности она модифицировалась в детскую психологию. Во-первых, особенности развития во взрослых возрастах, как правило, либо совсем игнорируются в такой психологии, либо занимают ничтожно малое место. Во-вторых, даже внутри детского онто-

генеза наиболее проработанными и устоявшимися оказываются первые четыре возраста: младенчество, ранний, дошкольный и младший школьный. Остальные же периоды развития определяются разными авторами по-разному. До сих пор нет устоявшейся позиции по отношению к сроку детского онтогенеза. Одни исследователи называют возраст 18 лет, другие настаивают на том, что детский онтогенез кончается в 21 год. При этом ни те, ни другие не определяют качественные отличия детского онтогенеза от взрослого (что является необходимым в рамках психологии развития). В-третьих, содержание этой отрасли психологической науки касается психологии отдельных возрастов онтогенеза. Разговор же об условиях, механизмах и закономерностях развития сводится к периодизации психического развития, без учета различия психического и личностного развития, что также свидетельствует о том, что речь идет не о психологии развития, а о детской психологии.

Одним из основных понятий современной детской психологии является понятие ведущей деятельности, упомянутое Л.С. Выготским в работе по игре, введенное в широкий обиход А.Н. Леон-

твевым и построившим на нем периодизацию психического развития Д.Б. Элькониным. Согласно их мнению, именно ведущая деятельность определяет специфику развития ребенка в том или ином возрасте, именно с ее сменой связан переход ребенка от одного возрастного этапа к другому, условия ее развития одновременно являются условиями полноценного психического развития ребенка в разных возрастах.

Несмотря на явную плодотворность такого методологического подхода, позволившего накопить важные эмпирические данные о специфике психического развития в разные возрасты и теоретически осмыслить логику психического развития в онтогенезе, в его рамках остается нерешенным ряд фундаментальных проблем.

Первая проблема связана с характеристиками самих ведущих деятельностей. Так, с одной стороны, большую трудность представляют критерии, позволяющие отделить общение, предметную деятельность, игру и т. п. от необщения, не предметной деятельности, неигры и т. п. При этом с самого начала речь идет о психологических критериях этих деятельностей, а не об их внешних проявлениях. С другой стороны, разработанное в недрах деятельностного подхода понятие ведущей деятельности должно содержать все присущие любой деятельности характеристики. Однако при определении мотива той или иной ведущей деятельности, самого психологического компонента деятельности существуют серьезные трудности. К примеру, Л.С. Славина определяет мотив игры как желание детей поиграть. В то же время есть убедительные основания того, что игра детей детерминируется другими факторами. Аналогичным образом обстоит дело и с мотивом общения. Так, М.И. Лисина подчеркивала, что ребенок общается со сверстником, чтобы посмотреть на себя в зеркало. Вместе с тем исследования общения детей со сверстниками показывают, что ребенок не только не мотивирован познанием себя, но часто интенсивное общение ребенка со сверстниками ничего не меняет в его образе Я.

Вторая проблема детской психологии, построенной на понятии ведущей деятельности, состоит в понимании механизма смены одной ведущей деятельности другой. Так, к примеру, решая практическую задачу психологической готовности детей к школьному обучению, необходимо обосновать переход от ведущей игровой деятельности к ведущей учебной деятель-

ности. Утверждение В.В. Давыдова, что учебная деятельность сменяет игру, когда та исчерпывает себя, противоречит тому, что в реальной жизни и младшие школьники, и подростки, и даже взрослые с удовольствием играют, так что об исчезновении игры говорить неправомерно. Вместе с тем учебная деятельность, ставшая ведущей в младшем школьном возрасте, в своих начальных формах может, по мнению того же В.В. Давыдова, существовать в коллективно распределенной форме, которая мало напоминает учение, а по форме больше похожа на игру.

Третья проблема, на которой хотелось бы остановиться в этой статье, касается взаимосвязи ведущих деятельностей с условиями психического и личностного развития в онтогенезе. С одной стороны, практически все исследователи, работавшие и работающие в детской психологии, отмечают, что становление и развитие ведущей деятельности связаны с общением ребенка со взрослым и сверстниками. С другой стороны, даже признавая общение основным источником психического развития в онтогенезе, следует понять, чем общение при становлении игровой деятельности отличается от общения, необходимого ребенку при развитии у него учебной или предметной деятельности. Сказанное можно проиллюстрировать использованием тезиса Л.С. Выготского о том, что психические функции сначала существуют в виде реальных отношений детей, в практике образования.

В некоторых западных странах сейчас популярна педагогика, построенная, по мнению ее авторов, именно на этой идее Л.С. Выготского. Отличительной чертой такой педагогики является полное упразднение обучающего и сведение урока к общению между учащимися. При этом авторы эксперимента часто бывают удивлены низкой результативностью такого обучения, несмотря на хорошо прошедшее общение детей.

Не обсуждая непонимания контекста идеи Л.С. Выготского, отметим лишь то, что современная детская психология не имеет хоть сколько-нибудь проработанных ответов на вопросы, касающиеся отличия развивающего общения от просто общения или организации общения детей в коллективе.

Решение этих и ряда других фундаментальных проблем связано с трансформацией детской психологии в психологию развития с ее основ-

ным понятием возрастных психологических новообразований. Это понятие было введено в психологию развития Л.С. Выготским и с тех пор оказалось мало, по сравнению с другими, изученным и мало используемым. Л.С. Выготский определяет возрастные психологические новообразования как самое сущностное образование возраста, концентрированно выражающее его особенности. Другими словами, предложение возврата или построения подлинной психологии развития означает в первую очередь понимание специфики возраста через призму возрастных психологических новообразований.

На первый взгляд замена понятия ведущей деятельности понятием возрастных психологических новообразований мало что изменит в психологической теории и практике. Вместе с тем определение психологических особенностей возраста с помощью возрастных психологических новообразований позволяет ответить на вопросы, касающиеся условий, механизмов и закономерностей психического развития.

Л.С. Выготский подчеркивал, что можно выделить два вида возрастных психологических новообразований – новообразования критического периода и новообразования литического периода, причем в последнем он особо отмечал роль центрального возрастного психологического новообразования. При этом Л.С. Выготский считал, что если новообразования литического периода развиваются и продолжают играть важную роль в развитии ребенка, даже когда сменяются другими новообразованиями, то новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.

Теоретическое и экспериментальное исследование литических и критических периодов сквозь призму центрального психологического новообразования позволяют выделить их структуру и закономерности развития в детском онтогенезе.

Начало стабильного периода связано с окончанием предшествующего этому периоду кризиса. Самое главное, что происходит в критические возрасты, подчеркивал Л.С. Выготский, выражается в новообразовании кризиса. При этом есть экспериментальные основания

говорить, что новообразование кризиса связано с возникновением *нового самосознания*. Это утверждение может быть подкреплено указанием Л.С. Выготского, например, о новообразовании кризиса одного года, который он связывал с *сознанием* «пра-мы» (рис. 1).

Итак, по окончании критического периода (по терминологии Л.С. Выготского – в посткритический период) у ребенка появляется новое самосознание, выражающееся прежде всего в особенностях самовосприятия и отношении к самому себе. Развитие в посткритический период связано с изменением этого нового самосознания.

Например, новообразование кризиса трех лет, по нашим данным, может быть названо интеллектуализацией восприятия по аналогии с выделенным Л.С. Выготским новообразованием кризиса семи лет, названным им интеллектуализацией аффекта. В первом случае ребенок научается переосмысливать собственное восприятие и делается постепенно независимым от наглядной ситуации, во втором он вкладывает иной смысл в эмоции и получает возможность ими управлять. Новообразование кризиса трех лет и новообразование кризиса семи лет, возникнув в посткритический период, в полной мере реализуются ребенком в повседневной жизни. Ребенок строит, в первую очередь в речи, ситуации, кардинально отличающиеся от наглядных, или манипулирует своими эмоциями, например говорит маме: «Я буду долго на тебя сердиться», затем, помолчав, добавляет: «Целых две недели». И в том, и в другом случае он как будто наслаждается ощущением себя субъектом, в одном случае собственного восприятия, в другом – собственных эмоций. Очень примечательно, что реализация этих новообразований происходит прежде всего в общении ребенка со взрослым.

Реализуя новообразование критического возраста в общении, ребенок тем не менее не в состоянии изменить свою жизнедеятельность с его помощью. Это задача взрослого, который в одном случае с помощью воображаемой ситуации осмысливает деятельность ребенка, а в другом демонстрирует изменение смысла ситуа-

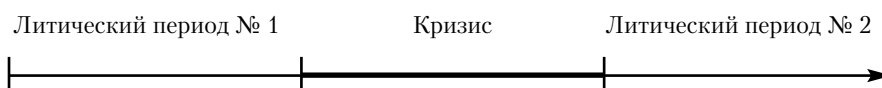


Рис. 1

ции в зависимости от того, что у нее является фигурой, а что фоном.

Например, малыш колотит кубиком о стульчик. Вошедшая в комнату мама говорит ему: «Какой ты молодец! Как папа, забиваешь гвоздик!» Если ребенок уже реализовал в общении новообразование критического возраста и если для него слова «как папа, забивать гвоздик» являются осмысленными, то через некоторое время он не просто начнет стучать по стульчику, а будет уже с самого начала «забивать гвоздик». При этом, как правило, ребенок еще не в состоянии взять на себя роль и превратиться в папу. В таком действии он научается соотносить смысл, выраженный в словах, и свою предметную деятельность.

Включение новообразования критического возраста в реальные ситуации приводит к тому, что у ребенка возникает другое новообразование, которое становится новообразованием литического периода. В приводимых нами примерах это, с одной стороны, воображение, возникшее из интеллектуализированного восприятия, с другой – произвольное внимание, начавшее свое становление на основе интеллектуализации аффекта. Соответственно оказывается, что новообразование литического периода ассимилирует новообразование кризиса.

С возникновения новообразования литического периода, которое ассимилировало новообразование кризиса, берет свое начало стабильный период (рис. 2).

Начало стабильного периода, как и начало критического периода, отличается тем, что ребенок реализует свое новообразование в общении с другими людьми, и прежде всего со взрослым. Так, ребенок младшего дошкольного возраста с удовольствием откликается на предлагаемые ему воображаемые ситуации и даже конструирует их сам, но реализовать в деятельности еще не может. Младший школьник, у которого только возникло произвольное внимание – умение произвольно выделять фигуру и фон, классифицирует по разным признакам, реализует позицию учителя, в которой меня-

ются местами фигура и фон по сравнению с позицией ученика, но строить свою деятельность в этой логике пока не может.

Включение новообразования литического периода в реальную жизнь приводит к возникновению новой деятельности, которая и получила статус ведущей. При этом новообразование литического периода становится основой и главным критерием этой деятельности.

Включение воображения в повседневную жизнь дошкольника приводит к возникновению игры, в основе которой находится воображение. Распространение произвольного внимания из сферы общения в жизнедеятельность ученика начальной школы имеет своим результатом учебную деятельность, построенную в логике новообразования младшего школьного возраста.

Как в случае с новообразованием кризиса, так и в случае с новообразованием стабильного периода ребенок сначала реализует это новообразование в общении с окружающими, а затем с помощью взрослого научается использовать его в повседневной жизни. Правда, в первом случае включение новообразования не предполагает изменения в деятельности ребенка. Взрослый помогает ребенку придать знакомым действиям новый смысл. В результате такой помощи возникает новообразование литического возраста.

В другом случае взрослый учит ребенка строить свою деятельность в определенном смысле. Результат такого взаимодействия связан с возникновением и развитием новой деятельности, которая потому так тесно связана с психическим развитием ребенка, что построена на основе центрального психологического новообразования.

Итак, в стабильном возрасте есть период, когда ребенок реализует центральное психологическое новообразование в общении с окружающими. Этот период сменяется другим, связанным уже с ведущей деятельностью данного возраста.

Не имея возможности в этой статье специально останавливаться на логике развития ве-



Рис. 2

дущих деятельностей, отметим лишь, что к концу стабильного периода ребенок становится субъектом собственной ведущей деятельности. Это означает, что он владеет всеми ее компонентами и может воплотить ее индивидуально, что он способен произвольно реализовать эту деятельность в любых условиях, что он рефлексирует ее процесс. Особым критерием того, что ребенок стал субъектом собственной ведущей деятельности, является то, что он способен ее *вербализовать*.

Способность ребенка строить и осуществлять ведущую деятельность самостоятельно приводит к изменению отношения ребенка со взрослым. Если на предыдущих этапах литического периода взрослый постепенно помогал ребенку воплощать и развивать ведущую деятельность, то теперь, когда ребенок научился самостоятельно ее реализовывать, его отношение к взрослому качественно меняется. Ребенок как бы перерастает старые отношения со взрослым.

Изменения в отношении со взрослым знаменуют собой вхождение ребенка в кризис психического развития в его предкритическую фазу (Л.С. Выготский). При этом, с одной стороны, его новые отношения со взрослым строятся на базе новообразования литического периода, а с другой стороны, они уже содержат особенности новообразования нового критического периода.

К примеру, вхождение ребенка в кризис семи лет связано с возникновением произвольно-контекстного общения ребенка со взрослым. С одной стороны, это общение является результатом развития воображения ребенка, непосредственно связанного с ориентацией на контекст. Вместе с тем, с другой стороны, общение, имеющее волевой характер и подчиненное определенным нормам законам и правилам, помогает ребенку иначе, чем это было в дошкольном возрасте, относиться к собственным эмоциям и управлять ими.

Начиная свое становление в общении ребенка со взрослым новообразование крити-

ческого возраста затем затрагивает сферу общения со сверстником (собственно критическая фаза), в которой ребенок имеет благоприятные условия для дальнейшего развития этого новообразования. Главным результатом кризиса будет возникновение нового самосознания ребенка, характеризующего посткритическую фазу.

Таким образом, оказывается, что ведущая деятельность строится на основе новообразования (рис. 3).

В результате проведенного анализа сделан также вывод о том, что изменения в деятельности возникают после изменений в сфере общения. С одной стороны, это вполне согласуется с мыслью Д.Б. Эльконина о том, что смысловая сторона (обращенность на другого человека) всегда предшествует операционально-технической. Однако, с другой стороны, изменения в общении ребенка со взрослым, возникающие на основе новообразования кризиса и связанные с реализацией нового самосознания ребенка в жизнедеятельности, предшествуют не операционально-технической стороне деятельности, а возникновению новообразования литического периода. Иными словами, новое общение ребенка со взрослым в посткритический период, реализующееся в придании нового смысла повседневным действиям, приводит к появлению у субъекта нового отношения к действительности (новообразование литического возраста).

Представленная структура критических и литических периодов позволяет попытаться определить понятие возрастных психологических новообразований. В представленной логике возрастные психологические новообразования отражают сознание и самосознание субъекта. При этом в одном случае самосознание связано с новым смыслом, с помощью которого ребенок по-новому начинает относиться к собственным действиям (новообразование критического периода), в другом оно помогает ребенку строить новую деятельность и быть ее субъектом (новообразование литического перио-



Рис. 3

да). Такое деление самосознания вполне согласуется с выделенными в современной психологии общей (личностной) и частичной (деятельностной) самооценками. Таким образом, оказывается, что на протяжении одного возрастного периода дважды происходят изменения в самосознании. При этом новообразование кризиса связано с личностным развитием ребенка. Это то, что он может реализовать самостоятельно. Новообразование же литического периода, становящееся основой ведущей деятельности, непосредственно связано с психическим развитием ребенка. Помощь взрослого, необходимая для реализации новообразования как кризиса, так и литического периода, в одном случае состоит в придании нового смысла знакомым действиям, а в другом – в становлении и развитии новой деятельности. Важно отметить, что на протяжении одного периода у ребенка дважды качественно меняется отношение ко взрослому. Первое изменение отношений связано с появлением нового отношения к себе в результате кризиса. В рамках этого нового отношения ребенок оказывается способным по-новому строить свои отношения со взрослым. В другом случае изменения в его отношении связаны со способностью самостоятельно реализовывать ведущую деятельность и осознавать себя ее субъектом. Это разрушает его старые отношения со взрослым, но неспособность осознать себя в новом качестве приводит к кризису психического развития, выражающемуся в первую очередь в появлении негативно-го отношения ко взрослому и его требованиям.

Необходимо отметить, что новообразование, связанное с личностным развитием ребенка, обязательно должно быть встроено в новообразование литического периода. В противном случае это грозит ребенку целым рядом проблем. К примеру, невстроенное новообразование кризиса семи лет – интеллектуализация аффекта – приводит к выхолащиванию эмоциональной сферы у детей. Дети, застрявшие на способности переосмысливать собственные эмоции, во-первых, оказываются эмоционально ущербными (равнодушными, жестокими, не умеющими сочувствовать и сопереживать и т. п.) и, во-вторых, центрированы на себе и в силу этого испытывают значительные трудности в обучении. Аналогичным образом дело обстоит и с детьми, которые не ассимилировали новообразование кризиса трех лет – интеллектуализацию восприятия. Они, так же как и дети с

гиперразвитым новообразованием кризиса семи лет, имеют трудности в разного рода обучении. Помимо этого у них, как правило, не бывает игры, но в то же время они погружены в воображаемый мир.

Итак, возрастные психологические новообразования выражают особенности сознания и самосознания субъекта. При этом личностное самосознание подготавливает ребенка к возникновению и развитию новой деятельности, ответственной за психическое развитие. Новообразование же, отражающее психическое развитие ребенка, опосредствует центральную психическую функцию возрастного периода и делает ее произвольной. К примеру, эмоции, являющиеся центральной психической функцией дошкольного возраста, превращаются из непосредственных и неконтролируемых (младший дошкольный возраст) в «предвосхищающие», по терминологии А.В. Запорожца, и управляемые (старший дошкольный возраст). Механизм такого превращения связан с включением воображения в диаду «субъект – эмоции».

Точно такая же картина наблюдается и с центральной психической функцией раннего возраста – восприятием. В раннем возрасте восприятие начинает опосредствоваться новообразованием этого периода – речью. Именно речь позволяет ребенку сначала обобщать собственное восприятие, а затем его и осмысливать.

Согласно проведенному анализу видно, что возрастные психологические новообразования не только характеризуют особенности того или иного периода, но и позволяют решить многие фундаментальные проблемы психологической науки. Так, в представленном подходе вопрос о критериях ведущих деятельностей может быть решен с помощью новообразования литического периода, на базе которого она возникает и развивается. При этом становится очевидным, как происходит переход одной ведущей деятельности в другую.

Соотношение новообразования и ведущей деятельности и их взаимосвязь позволяют говорить о несводимости ведущей деятельности к деятельностной структуре. Таким образом, становится понятной сложность определения ее мотива.

Тесная связь новообразований друг с другом позволяет решать проблему преемственности, имеющей теоретический и практический характер. Особенности общения ребенка со

взрослым, касающиеся как отдельных периодов развития, так и специфики отношений в критический (посткритический) и литический возрасты, дают основания для построения развивающего образования. Кроме того, особенности новообразований критического и литического периодов помогают различить психическое и личностное развитие. (Об этом подробнее см.: *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.)

Исследование новообразований отдельных периодов развития показало, что они тесно связаны между собой и имеют характеристики, отличающие их от всех других составляющих психического и личностного развития.

Введение понятия возрастных психологических новообразований в современную психологию развития, предложенную Л.С. Выготским, которая, как он считал, должна стать методологией всей психологической науки в целом.

The concept of age novel formation in modern developmental psychology

Ye. Ye. Kravtsova

Ph. D., Director of the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the RSGU

The author presents her views on the development of Vygotsky's ideas of dynamics of mental development in childhood and criticizes the concept of leading activity as the criterion of psychological age. It is known that age novel formations reflect the particular characteristics of consciousness and self-consciousness during ages of crises and stability. The leading activity of the age emerges and develops upon the foundation of psychological novel formations. The changes in child's communication trigger changes in his/her activity. On the other hand, because of the changes in self-consciousness, the child's relations with adults also change. The novel formations of stability ages help the child build new activity by means of new traits of his/her consciousness. The novel formations of the ages of crisis are connected to the new meanings that emerge in the child's consciousness. These new meanings help the child form new attitudes towards his/her own actions. A suggestion is made that the periodization of psychological development that is constructed upon leading psychological novel formations may be used to create the system of continuous developmental teaching.

Keywords: developmental psychology, crisis age, stability age, psychological novel formation, communication, leading activity, self-consciousness.