

Психологический анализ возрастной периодизации

К.Н. Поливанова

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В теоретической статье представлено авторское прочтение классической периодизации психического развития, созданной Д.Б. Элькониным. Ключевой точкой анализа выступает рассмотрение двух типов возрастных периодов. Поднимается вопрос о выделении специфики разных периодов детского развития и поиске механизмов развития в этих периодах. Обосновывается идея воссоздания (моделирования) человеческой культуры в различных действиях, которыми ребенок овладевает в разные возрастные периоды. Выдвигается предположение, что инструментом сопоставления двух типов возрастов могут быть формы моделирования. Для каждого типа характерен свой тип опосредующего действия: либо знаковое, либо символическое. На основе результатов исследований отечественных психологов сформулирована теоретическая гипотеза о том, что характерные для периодов младенчества, дошкольного возраста и подростничества формы воссоздания действительности могут быть описаны как своеобразные формы художественного моделирования.

Ключевые слова: периодизация психического развития, психологический возраст, моделирование, культурная форма, подростки.

Проблема периодизации психического развития остается ключевой в отечественной возрастной психологии и, казалось бы, не требует дополнительного анализа. Мы, однако, полагаем, что рассмотрение этой проблемы с более общей – культурологической – позиции может оказаться продуктивным. В данной статье мы ставим вопрос о специфическом содержании отдельных возрастных периодов.

Основанием для предлагаемого анализа является периодизация психического развития, данная в статье Д.Б. Элькониной «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» [8]. По Д.Б. Эльконину, периоды детского развития делятся на две группы. Первая – в системе «ребенок–общественный взрослый», вторая – в системе «ребенок–общественный предмет». К первой относятся периоды младенчества, дошкольный и подростковый, а ко второй – ранний, младший школьный и юношеский*.

Эта работа, оставаясь классической в отечественной психологии, для своего понимания требует ответа на следующие вопросы, ускользавшие до сих пор, как нам представляется, от внимания исследователей:

1. В чем психологическая специфика этапов детства, относящихся к двум разным системам? Д.Б. Эльконин подчеркивал их единство, но как выразить их различие, не теряя общности. *Что* и, главное, *как* развивается в разные периоды?

2. Существует ли, если да, то какая специфика механизмов развития в периоды, относящиеся к этим двум системам? Как, каким образом происходит развитие в разные периоды? Каковы особенности действия в двух системах – их общность и их специфика?

Мы полагаем, что описание систем «ребенок – общественный взрослый» и «ребенок – общественный предмет» может вестись в русле выявления связи входящих в систему элементов, а не простого названия элементов дихотомии. Для ответа на поставленные вопросы уместно обратиться к более ранней и общей идее воссоздания человеческой культуры в формах специфически детских предметных действий (игра, учение). Мы также допускаем, что воссоздание (моделирование) может быть описано через две свои родовые формы – научную и художественную. И тогда возрасты детства предстают как удерживающие эти две формы моделирования.

И наконец, развивая идеи моделирования как всеобщей формы воссоздания, мы должны будем показать, что тип опосредующего действия также различен в эти периоды. Это, соответственно, знаковое и символическое опосредствование.

Для обоснования сформулированных тезисов рассмотрим подробнее примеры, характеризующие возрасты первого и второго типа. Начнем с возра-

* Последний, к сожалению, практически не описан в отечественной психологии как отдельный и самостоятельный возраст.

стов, принадлежащих ко второй группе («ребенок – общественный предмет»), как гораздо более ярко описанных в деятельностной парадигме.

По периодизации Д.Б.Эльконина это периоды преимущественного овладения операционально-технической стороной человеческой деятельности.

Содержанием раннего возраста является овладение культурными орудиями в форме предметно-манипулятивной деятельности. Это происходит в ситуациях, специально организованных взрослыми. Предметы, которые дают ребенку, чтобы он *учился* ими пользоваться, специально отобраны, подготовлены (подходящий размер, удобная форма, безопасный материал и т.д.). По сути, это особые *препараты* (то, что специально приготовлено для заранее спланированных действий): чашка, из которой учится пить ребенок, сделана и выбрана так, что в ней выделено и соединено то, что способствует обучению, но «убрано», «спрятано» то, что мешает обучению (небьющийся материал, наиболее удобная форма и т.д.). Предлагая именно такие предметы, взрослые (общество) планируют и направляют, канализируют действия ребенка, акцентируя свойства орудий, помогающие научиться действовать, и «убирая» свойства, мешающие этому. Главное при обучении действиям с чашкой – не напоить ребенка, а научить его.

В младшем школьном возрасте формирование учебной деятельности ребенка происходит на материале учебного предмета, специально выстроенного – методически и содержательно. Между реально существующей областью человеческой культуры – наукой – и учебным процессом стоит важнейший (также культурный) элемент – трансформация научного содержания в иное, подлежащее присвоению в особых формах (в частности, в форме учебной деятельности). Учебный предмет всегда является особым *препаратом* реально существующей науки, лежащей в его основе.

Конструирование учебного предмета есть особая, исторически поздняя, область человеческой деятельности, направленная на своеобразное «приготовление», препарирование научного содержания. В школьном обучении (как и при обучении действиям с культурными орудиями в раннем возрасте) мы имеем дело с созданием некоторого особого объекта, муляжа научного предмета – препарата.

При таком понимании учебного предмета мы фактически говорим о модели научного знания. Учебный предмет, будучи препаратом науки, в котором акцентированы основные и затенены второстепенные характеристики, оказывается своеобразной моделью научного знания, а точнее, научного способа действия по отношению к действительности.

Таким образом, мы подходим к пониманию периода детского развития как особой формы воссоздания действительности на материале специально сконструированной модели – на материале учебного предмета. В учебном курсе одна из форм культуры –

наука воссоздается посредством работы с моделью этой культурной формы – работы с учебным предметом. Теперь мы можем сказать, что учебная деятельность есть деятельность моделирования научного знания. (Во избежание недоразумений подчеркнем, что речь идет не о действии моделирования внутри учебной задачи, а об учебной деятельности в целом как о моделирующей деятельности.)

Особенностью рассмотренной деятельности моделирования является то, что с самого начала ребенок сталкивается не с самой наукой, а с особой формой ее представленности – с учебным предметом. То есть для ребенка «явленной» оказывается не культурная форма сама по себе, а ее модель (более или менее удачная).

Работа с учебным предметом предполагает выделение некоторых учебных действий (преобразования, моделирования, контроля, оценки), которые в своем единстве создают у ребенка чувствительность к его действию, т.е. рефлексии на способы действия. Выполняя учебное действие всякий раз на новом учебном материале (в рамках одного учебного предмета или разных), ребенок обнаруживает связь между изменением предмета своего действия и самого действия, создавая условия для выявления собственного действия (его способа) как такового вне его предметной упаковки.

В этой ситуации развивается особая чувствительность к собственному действию – я знаю (чувствую), что *действую*, знаю, *как* действую, могу отличить «естественное» действие от эталонного (культурно заданного).

Теперь рассмотрим примеры ситуаций, характерных для системы «ребенок–общественный взрослый». К ней относятся младенческий, дошкольный и подростковый возрасты.

Приблизительно на четвертой–пятой неделе жизни рождается первая улыбка, которая, в отличие от гастрической, квалифицируется как факт возникновения психической жизни [4]. Как возникает эта человеческая, а не физиологическая улыбка? Мать, чрезвычайно чувствительная к состоянию младенца, всякий раз, наклоняясь к ребенку, ловит выражение его лица и улыбается, в какой-то момент ее улыбка и улыбка младенца совпадают, и происходит своеобразная амплификация мимики двух людей. Известно, что улыбка возникает на фоне физического комфорта – как нечто фиксирующее это состояние довольства. Позже сама улыбка матери может стать восстанавливающей состояние комфорта, например, когда мать, улыбаясь, склоняется над плачущим ребенком. Улыбка оказывается центром ситуации общности, а общность, комфорт – тем смыслом, который также становится общим для участников этой совместности.

Проще всего было бы трактовать первую улыбку в терминах знака (улыбка) и денотата (общность, удовольствие). Но язык семантики оказывается не-

достаточным для описания этого важнейшего акта развития, поскольку здесь нет коммуникации в привычном значении этого термина. Есть некоторое общее психологическое пространство, впервые возникающее как общее и внезапное (или дознаковое). Улыбка не может быть понята как знак, поскольку сама становится смыслообразующей наряду с другими элементами ситуации взаимности. В целостной ситуации встречи ребенка и взрослого один из элементов – улыбка – удерживается, втягивается в орбиту этой ситуации, при этом не исчезают и другие элементы. Применительно к этой ситуации трудно говорить об интериоризации, об опосредствовании (орудием или знаком), можно – об овладении эмоцией, состоянием, а точнее, об обнаружении собственной эмоции. Ребенок, улыбаясь матери, открывает для себя собственное состояние. Мы здесь имеем дело с особым синкретом, в котором субъективно слиты внешняя ситуация общности и особое переживание этой общности.

На протяжении всего первого года жизни такие синкретические ситуации будут повторяться вновь и вновь. Первые слова (лепет) становятся элементами целостной ситуации «разговора» матери и ребенка, отдельные слова и вокализации никак не уместятся в простое семантическое отношение «знак–денотат» Лишь позже происходит вычленение отдельных слов-синкретов, а затем и дифференциация отношений «знак–денотат», т. е. значений.

Таким образом, в младенчестве характерным является целостное нерасчлененное воссоздание ситуации, ее многократное повторение и, можно полагать, развитие чувствительности к ситуации общения, а точнее – общности ребенка и взрослого. Развитие этой линии происходит по мере роста физиологических возможностей ребенка к повторению, воспроизведению все новых, более сложных целостностей. И именно эта линия, как кажется, является основной в младенчестве.

В игре происходит нечто похожее. Игра ребенка есть воссоздание целостной ситуации. Ребенок не отыгрывает некоторые отдельные функции или способы действий (иначе речь шла бы о тренировке), а выстраивает полноту увиденного или воспринятого. Так, в бытовых играх девочек воссоздается полнота семейной жизни, в играх мальчиков «в войну» – полнота ситуации борьбы или единоборства. При этом, конечно, полнота эта оказывается условной, в поле зрения ребенка попадают отдельные стороны воссоздаваемой действительности, существует некая, заданная возрастом, избирательность, чувствительность ребенка к особым сторонам воспринимаемой действительности. Важно другое – увиденное воспроизводится, как бы повторяясь в игре, т. е. воссоздается: создается заново, удваивается.

Игровые ситуации имеют тенденцию к повторению. Почему? Единственный приемлемый для нас ответ: играя, ребенок воссоздает (чувствует вновь)

некоторое состояние и, видимо, испытывает удовольствие от того, что вновь удалось «вызвать» это состояние. Многократно воссозданная ситуация начинает каким-то образом влиять на действующего, менять его отношение к ситуации, обеспечивая определенную форму опробования. Опробования чего? Собственного самочувствия, ощущения, состояния.

Увидев некоторую ситуацию, например заразившись видимым удовольствием, с которым умелый взрослый выполняет свою работу, ребенок стремится встать на место взрослого и, можно предположить, испытать то же удовольствие. Это можно трактовать как попытку воссоздать некоторую ситуацию действия, для того чтобы оказаться внутри ее и испытать некоторое состояние. Действие оказывается в этом случае инструментом воздействия на себя, а смыслом – то состояние, которое при этом возникает. Ощущение (испытываемое состояние) дает возможность почувствовать нечто, т. е. *проявить себя для себя*.

Таким образом, мы полагаем, что игровое воссоздание позволяет ребенку ощутить, испытать (попробовать) пребывание в некотором состоянии, повторное воссоздание развивает чувствительность к этому состоянию.

Теперь обратимся к ситуациям, характерным для подросткового возраста. Вначале рассмотрим литературный пример, взятый из книги М. Твена «Приключения Тома Сойера». Речь идет о детях 10–12 лет. Том и его товарищи, обиженные близкими и родителями, уходят из дому. Они хотят вести пиратскую жизнь. Несмотря на рискованность предприятия, дети не испытывают в данной эскапде никаких физических неудобств. Однако вскоре разочаровываются в своей затее и возвращаются домой. Их разочарование в замысле и возвращение домой происходят из-за того, что они просто начинают испытывать тоску по дому.

Суть действий героев состоит в воплощении в реальность представления о самостоятельном (в данном случае – геройском, пиратском) действии. Это воплощение происходит в форме, близкой к игровой, однако действия совершаются в реальности. Дети не просто фантазируют на тему о пиратах, не просто играют в пиратов, они реально пытаются вести пиратский образ жизни. Образ героя (пирата) в замысле имеет только положительную эмоциональную окраску. При осуществлении действие (уход, пиратская жизнь) адресуется близким, оставшимся дома. Но возникает нечто непредвиденное – *чувство* оторванности от дома, *состояние* одиночества, тоски. Таким образом, действие, адресованное другим (близким), жест, оказывается адресованным *самим себе*.

Итак, описана следующая структура: замысливание (создание образа идеализированной целостности – пиратская жизнь) – воссоздание (воплощение

образа) – предъявление своего действия другим (обидевшим взрослым), т. е. превращение действия в жест – возникновение состояния (одиночества, тоски по дому). Моделирование ситуации и обращение ею к окружающим приводят к обнаружению собственного состояния.

Нам удалось наблюдать в реальной игре подростков ситуацию, продолжающую приведенный выше пример. Три мальчика, старшему из которых было 12 лет, на даче играли в заброшенном сарае, превратив его в «штаб сыщиков», а один из мальчиков в это время читал «Тома Сойера». В книге у Тома всегда при себе был спичечный коробок, в котором хранилось «снадобье от привидений». Однажды мальчики ночевали в своем «штабе», и ночью у них на столике лежало «снадобье от привидений». То есть ночное приключение потребовало своеобразной амплификации посредством символа, взятого из литературного источника. Можно предположить, что без этого символа мотив страха и его преодоления не был бы с такой отчетливостью представлен подросткам, «снадобье», с одной стороны, напоминало о возможных страхах, т. е. воссоздавало страшную ситуацию, с другой – позволяло его удержать и преодолеть. Дети сами воссоздали условия возникновения страха (ночь), усилили его (привидения) и одновременно обуздали («снадобье»).

В последнем примере с особой яркостью выступают аспект воссоздания и личностная оценка известных из культурных источников ситуаций, т. е. своеобразное «примеривание» культурной реальности и обнаружение того чувства (состояния), которое при этом может возникнуть.

Главное в приведенных примерах – предмет воссоздания. Воссоздается не отдельное действие, никак не операция (что характерно для раннего и младшего школьного возрастов), а целостная ситуация. Воссоздание же некоторой целостности опасно непредсказуемостью результата (как это показано у Марка Твена). Целостность всегда оказывается богаче того, что от нее ожидает ребенок, она оборачивается для него неожиданной своей стороной, вторгается в его переживания, делая их подчас непреносимыми.

Анализируя действия в деятельности двух типов (системы «ребенок – общественный взрослый» и системы «ребенок – общественный предмет»), мы обнаружили общие характеристики – воссоздание действительности и формирование чувствительности. Но принципиально различие – в учении ребенок действует на специальном препарате культурной формы, в игре (дошкольной и подростковой) – на собственном повторении целостной культурной формы (например, семьи) как таковой. В обоих случаях имеет место воссоздание, но оно принципиально различно по материалу и результату. Говоря об учении, мы описали его как работу с моделью науки, можно ли подобным образом говорить и об игре

(и, соответственно, характерных для младенчества и подростничества формах воссоздания)?

Этот вопрос косвенно может быть осмыслен ссылкой на теорию игры, предложенную Э. Эриксоном (хотя, как мы знаем, игра не была главным предметом его исследовательского интереса). Характеризуя дошкольный возраст, Э. Эриксон пишет следующее: «Я выдвигаю предположение, что детская игра есть инфантильная форма человеческой способности осваивать жизненный опыт, создавая модели ситуаций, и овладевать действительностью через эксперимент и планирование» [10].

Итак, мы полагаем, что игра, как и учение, есть моделирование действительности, но моделирование особого рода. Приведенные выше примеры ситуаций, характерных для младенчества, дошкольного и подросткового возрастов, позволяют предположить, что здесь мы имеем дело не с работой на готовой модели (препарате) действительности, как в учении, а с буквальным воссозданием, удвоением увиденного или иным способом воспринятого.

Такие формы моделирования описаны Ю.М. Лотманом при анализе художественного творчества. Ю.М. Лотман противопоставляет две формы моделирования, отражающие две формы познания – научное и художественное познание. Их различие (по Ю.М. Лотману) состоит в том, что научное базируется на анализе, художественное – на воссоздании. Критерием истинности знания в обоих случаях оказывается сопоставление модели и воссоздаваемой при ее посредстве действительности. Оставляя в стороне вопросы научного моделирования (как более известные читателю), рассмотрим подробнее художественное моделирование.

В художественном познании воссоздается целостность, но обнаруживается не только и не столько отношение воссоздаваемого и воссозданного. «Автор формирует модель по структуре своего сознания, но и модель, соотношенная с объектом действительности, навязывает свою структуру авторскому сознанию. <...> Автор неизбежно строит эту модель по структуре своего мировоззрения и мироощущения <...> и произведение искусства является *одновременно моделью двух объектов – явления действительности и личности автора*» (курсив мой. – К.П.) [3, с. 51].

Наша гипотеза состоит в том, что характерные для периодов младенчества, игры и подростничества формы воссоздания действительности могут быть описаны как своеобразные формы моделирования, но моделирования художественного.

В игре материалом моделирования, тем, из чего строится модель, является собственное поведение ребенка. Но, став моделью, т. е. текстом, оно приобретает новые черты. Поведение, ставшее моделью, текстом, начинает действовать по законам произведения. «Текст есть нечто такое, в лоне чего *впервые рождается и автор этого текста как личность и как*

живой человек» (курсив мой. – К.П.) [5, с. 158]. Мы полагаем, что, создавая свой поведенческий текст, младенец, дошкольник или подросток, ощущая, переживая некоторое состояние, создает и себя самого. Собственно, момент переживания и есть акт самопознания или самосозидания. До текста (до поступка, до жеста) нет еще не только его значения, но и самого говорящего, обращающегося к нам и к себе этим жестом, поступком.

Воссоздание, и это важно подчеркнуть, не совершается с целью самопознания. Познание оказывается «неожиданным» результатом воссоздания действительности, при этом наиболее интересны именно те ситуации, когда узнается нечто, не ожидавшееся ранее. Там, где ребенок ожидает испытать некоторое чувство или открыть для себя нечто новое относительно своего действия, происходит простое повторение ощущения, возможно, его усиление, тренировка. Но особенно интересным для ребенка оказывается нечто непредсказуемое, когда планировалось одно, а вышло другое. (Планировали напугать родных, а оказалось, что сами тоскуем о них, как в примере из М. Твена.)

В младенчестве, в игре и подростковом возрасте воссоздание инициируется некоторым представлением целостной действительности: художественным текстом, некоторым «геройским» поступком, событием, при определенных условиях привлекающим внимание, и т. д. (Возможно, многочисленность типов или видов игр обусловлена разными способами представленности действительности*.) Культура детской игры поддерживается и развивается в двух направлениях: через художественные произведения предъясняются сюжеты, а затем появляются предметы, позволяющие воссоздавать эти сюжеты в игре. В ситуации обучения (действиям с орудиями и знаками) моделирование специально организуется через внешнюю заданность структуры действий со специально отобранными или сконструированными объектами.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике. М., 1994.
4. *Мещерякова С.Ю.* Особенности комплекса оживления у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопросы психологии. 1975. №5.
5. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992.
6. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. №1.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
8. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
9. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
10. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996.

* Сегодня индустрия игр часто использует следующий сценарий: появляется художественное произведение (книга, анимационный или художественный фильм), проводится его активное продвижение на рынок, а затем производится насыщенный набор предметов для игр, использующих данный сюжет.

Psychological analysis of age periodization

K.N. Polivanova

Ph.D. in Psychology,

Professor of the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

This article gives the author's view on classic periodization of psychological development created by D.B. El'konin. The review of the two types of age periods is the key of the analysis. The author addresses the problem of development specificity identification in different periods of life and the problem of finding the mechanisms of development in these periods. The article substantiates the idea that different actions of a child reconstruct (or model) human culture, and presumes that the forms of modeling can be considered a ground for comparing age periods. There are two types of mediate actions that are appropriate to each type of age: symbolic and sign actions. On the base of Russian research results, the author puts forward a hypothesis that forms of constructing actuality, which are inherent to infancy, preschool age and adolescence, can be described as special forms of artistic modeling.

Keywords: periodization of psychological development, psychological age, modeling, cultural form, adolescents.

References

1. *Vygotskii L.S.* Problema vozrasta // *Voprosy detskoj psihologii*. SPb., 1997.
2. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
3. *Lotman Yu.M.* Lekcii po struktural'noi poetike. M., 1994.
4. *Mesheryakova S.Yu.* Osobennosti kompleksa ozhivleniya u mladencev pri vozdeistvii predmetov i obsheniya so vzroslymi // *Voprosy psihologii*. 1975. №5.
5. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.
6. *Polivanova K.N.* Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // *Voprosy psihologii*. 1996. №1.
7. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 1978.
8. *El'konin D.B.* K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii*. 1971. № 4.
9. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. M., 1994.
10. *Erikson E.* *Detstvo i obshestvo*. SPb., 1996.