

Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах*

Е. В. Субботский

доктор психологических наук, профессор университета Ланкастер, Великобритания

В статье рассмотрены ранние этапы генезиса личности ребенка в онтогенетическом и культурно-психологическом аспектах. В онтогенетическом аспекте ключевым фактором возникновения первых форм личностного поведения является альтруистический стиль общения взрослого и ребенка, который позволяет ребенку включить в свою самооценку нравственные нормы поведения. В культурно-историческом плане возможность подобного альтруистического стиля общения возникает на таком этапе развития общества, на котором ребенок освобождается от необходимости работать на удовлетворение своих базовых нужд и возникает феномен дошкольного детства.

Ключевые слова: личность ребенка, стиль общения, нравственное развитие, роль культуры.

Онтогенетический аспект

Рассматривая проведенные исследования в целом, мы получаем довольно сложную картину психического развития ребенка, в русле которого у детей дошкольного возраста начинают выделяться первые формы личностного поведения. Не ограничивая себя строгой хронологической периодизацией, мы можем выделить в этом развитии три основных этапа, в конечном счете приводящих к возникновению у ребенка элементарных форм подлинно нравственной мотивации.

Первый этап, охватывающий младенчество и раннее детство ребенка, в свете рассматриваемых нами проблем выступает как сугубо подготовительный. На этом этапе ребенок еще не включен в сферу нормативно-нравственных отношений. Его мотивация имеет исключительно прагматический характер: она включает в себя такие мощные и «первичные» базовые мотивы, как витальные биологические потребности, потребность в эмоциональном общении с близкими взрослыми, потребность во внешних впечатлениях, познавательную потребность и т. п. Выступая вначале во всей своей непосредственности и силе, эти «первичные» базовые мотивы обуславливают основные формы деятельности ребенка этого возраста, в ходе которых он осваивает фундаментальные структуры социального опыта: ритмику и формы движений, речь, действия с предметами, сенсорные эталоны восприятия, начальные этапы мышления и т. п. Усво-

ение этих фундаментальных программ делает деятельность ребенка *структурированной*; его вначале полевое и однородное поведение превращается в цепь программированных действий, каждое из которых предполагает *выбор*. Структурирование же «операционально-технической» стороны деятельности отражается и на ее мотивации: поскольку действие выбора есть соподчинение *мотивов* (прагматическое самоограничение), мотивация деятельности, вначале непосредственная и однородная, «дробится» и приобретает иерархизированный характер.

Основным содержанием и сущностью этого этапа психического развития, на наш взгляд, является возникновение у ребенка двух планов (форм) жизненной практики, которые мы условно обозначили как планы «вербального» и «реального» поведения. Операционально-технические и мотивационные особенности вербального плана деятельности таковы, что реализация ребенком программ в вербальном плане имеет «предварительный», «ориентировочный» характер, т. е. может осуществляться, не затрагивая его витальных базовых нужд, с минимальным риском прагматического ущерба. Технически программа может быть реализована в форме речевых высказываний, условных игровых действий, изобразительной деятельности, картин воображения и т. п. В этом плане жизненной практики ребенку становятся доступны программы, реализация которых в реальном плане для него еще невозможна. «Теоретически» ребенок уже в состоянии «проигрывать» разнообразные, зачастую контрастные

* Глава из книги Е. В. Субботского «Ранние этапы генезиса личности», которая готовится к печати в издательстве «Смысл» в 2009 г.

действия (например, в плане суждений он с одинаковой легкостью может как соблюдать моральные нормы, так и отклоняться от них); практическому же их осуществлению могут препятствовать два типа причин.

Во-первых, мы установили, что, реализуя какое-либо действие (программу) в вербальном плане, ребенок может не владеть теми операционально-техническими возможностями, которые необходимы для его осуществления в плане реального поведения. Согласование вербального и реального, «ориентировочного» и «практического» поведения в этом аспекте представляет собой самостоятельную психологическую задачу, основательно разработанную в психологии [2; 3; 4; 6]. Гораздо менее освоен аспект расогласования, причиной которого являются различия в мотивационной структуре вербального и реального поведения. Именно он, на наш взгляд, имеет фундаментальное значение для понимания генезиса у детей нравственно-нормативного поведения.

Дело в том, что данный тип расогласования вербального и реального поведения — основная характеристика *второго (переходного) этапа* генезиса у детей нормативного поведения. На этом этапе, соединяющем конец раннего и начало дошкольного детства, ребенок впервые осваивает нравственно-нормативные нормы поведения. Первоначально эти нормы осваиваются и реализуются им на вербальном уровне, в виде представлений о «добре» и «зле», «хорошем» и «дурном», «должном» и «недолжном». Частично указанные представления существуют в форме самостоятельных требований, долженствований, «императивов» социально одобряемого поведения, частично они слиты в сознании ребенка с поведением тех или иных персонажей рассказов, сказок и т. п. социально-культурных «символов» нормативного и антинормативного поведения. Можно полагать также, что на основе данных представлений у ребенка формируется понятие об «идеальном образце» поведения и соответствующем ему «антиподе». В ряде случаев эти представления (и это понятие) могут сливаться в сознании ребенка с образом какого-либо конкретного (обычно взрослого) человека.

Однако на рассматриваемом этапе нравственные нормы поведения реализуются ребенком лишь на вербальном уровне: в виде высказываний, суждений, игровых действий и т. п. Поскольку эти нормы социально одобряются, т. е. подкреплены социальным контролем, а реализация противоположных им контрастных «антинормативных» форм поведения на вербальном уровне не приносит ребенку каких-либо прагматических выгод, то понятно, что нормативные формы поведения начинают преобладать, занимать главенствующее место в вербальной сфере, а «контрастные» формы поведения оттесняются на уровень «фона». Реальное же поведение детей обладает иной мотивационной структурой. На этом уровне нравственные нормы еще не подкреплены жестким социальным контролем: со стороны сверстников и взрослых ребенок еще не встречает категорических требований, предполагающих со-

блюдение норм, а реализация контрастных форм поведения не приводит еще к серьезным наказаниям. Поскольку же в плане реального поведения соблюдение нравственной нормы связано с необходимостью прагматического самоограничения, а нарушение ее приводит к прагматической выгоде, то поведение ребенка в ситуации реального нравственного конфликта реализуется в соответствии с «контрастными» нормами. Такое противоречие двух уровней жизненной практики ребенка четко проявилось во всех четырех циклах наших экспериментальных исследований. Было обнаружено, что уже на четвертом году жизни поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует нормам (является моральным, альтруистическим, независимым, объективным); в реальном же плане при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает подчинение «контрастным» нормам (эгоистичное, подражательное, пристрастное поведение).

Наконец, главная характеристика *третьего этапа* (среднее и старшее дошкольное детство) — постепенное снятие диссоциации вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают также преобладать позитивные нравственные нормативы. Можно полагать, что такое «гармоническое соответствие» вербального и реального поведения и является характеристикой высшего уровня развития нормативных структур у детей дошкольного возраста. Однако это не так.

Дело в том, что за внешне одинаковым нормативно-нравственным поступком раскрываются два принципиально различных способа поведения: прагматическое и бескорыстное. Соответственно и в развитом нормативно-нравственном поведении ребенка на этом этапе можно выделить две относительно самостоятельные линии, различие которых отражает введенную нами оппозицию двух типов (или стилей) общения.

То, что в *логическом плане* выступает как оппозиция категорий прагматики и бескорыстия, а в *экспериментально-психологическом* — как различие методов исследования прагматического и бескорыстного поведения, в *плане реальной жизненной практики* общения взрослого и ребенка облекается в форму двух принципиально различных типов воспитания. Как наблюдения, так и экспериментальные исследования убеждают нас, что в рамках одной и той же семьи, социальной группы, культуры в целом могут реально сосуществовать, иногда конкурируя, иногда органически дополняя друг друга, два стиля общения.

С одной стороны, с возрастом нормативное поведение ребенка-дошкольника становится объектом усиливающегося внешнего контроля со стороны сверстников и взрослых. Формы такого контроля разнообразны: прямое поощрение — наказание, вербальное одобрение или порицание, демонстрация личного примера, усиление прагматической мотивации нормативного поведения за счет вовлечения ребенка в разнообразные виды игровой и трудовой деятельности, социальное поощрение морального поведения путем придания ребенку функций провод-

ника и защитника норм и т. п. Несмотря на их внешне разнообразие, психологический анализ легко выделяет скрытые в этих воздействиях способы внешнего контроля, варьирующие лишь по некоторым параметрам (степень опосредствования, отсрочка во времени, характер поощрения и др.). С другой стороны, при переходе к среднему дошкольному возрасту ребенок вовлекается в разнообразные формы кооперативной деятельности со сверстниками и также становится объектом усиленного внешнего контроля. Нетрудно видеть, что все эти формы воздействия соответствуют критерию прагматического стиля общения и ведут к усилению внешних, прагматических мотивов нравственного поведения. Итогом усиления внешнего контроля за поведением ребенка и становится то, что в плане его реальной жизненной практики появляются и крепнут разнообразные формы прагматического нравственно-нормативного поведения.

Вместе с тем анализ показывает, что в общий канал взаимодействия ребенка с близкими ему взрослыми инкорпорированы и элементы альтруистического стиля общения (АСО). Наиболее полное и яркое выражение АСО находит в самом факте удовлетворения близкими взрослыми насущных базовых потребностей ребенка; это относится не только к витальным биологическим потребностям, но и к такой фундаментальной социальной потребности, как потребность в общении. При этом принципиально важно, что такое удовлетворение носит односторонний и «безусловный» характер; ребенок, «получая» от взрослого, вовсе не обязан нормативно что-либо «давать взамен». Иными словами, ребенок-дошкольник, будучи исключен из трудовой сферы, тем самым в значительной степени исключен и из сферы реципрокных, прагматических отношений; его деятельность не замкнута с необходимостью на удовлетворении непосредственных витальных нужд. Важно еще раз подчеркнуть, что прагматический и альтруистический стили общения очень редко обретают «персональное воплощение»; обычно элементы обоих стилей сосуществуют в лице одних и тех же взрослых (родителей, воспитателей, знакомых и т. д.).

Следствием практики альтруистического стиля общения по отношению к ребенку является то, что сложившийся у ребенка в вербальном плане «идеальный образ», теряя свою отчужденность и недостижимость, «накладывается» ребенком на представление о самом себе и начинает восприниматься, «переживаться» им как ориентир не только вербального, но и реального поведения. Возникающую при этом потребность в сохранении такого представления о себе мы называем нормативно-нравственной самооценкой. Поскольку эта потребность возникает на основе усвоенных ребенком социальных нормативов, она не имеет «базового» характера, напротив, ее удовлетворение означает подчинение ребенком своего поведения нормативно-нравственным требованиям и предполагает с его стороны бескорыстное ограничение собственных базовых потребностей. Если

«идеальный образ» в сознании ребенка слит с образом взрослого человека, то нравственная самооценка приобретает форму отношения к себе «как к большому». Возникновение такой самооценки приводит к тому, что реальное поведение ребенка становится нормативно-нравственным (бескорыстным, независимым, объективным).

Таким образом, мы приходим к выводу, что гармония вербального и реального поведения, которая складывается у ребенка на третьем этапе развития, на самом деле скрывает два принципиально различных и относительно самостоятельных процесса: *процесс формирования прагматического морального поведения и процесс возникновения личностного, подлинно нравственного поведения*. Первый основан на усилении внешнего контроля, разветвлении его форм, иерархизации и переиерархизации прагматических методов нормативного поведения. Второй представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Именно вторая линия нравственного развития — линия генезиса бескорыстного нравственно-нормативного поведения — и представляет собой, на наш взгляд, линию развития личности. Таким образом, лишь на третьем этапе генезиса нормативного поведения у дошкольников возникают первые формы собственно личностных действий.

Разумеется, как конкретные возрастные границы возникновения этих форм, так и последовательность их возникновения у детей разных социальных слоев, классов, культур и т. д. могут варьироваться. Ясно также, что выделенные линии развития не являются исключительной прерогативой дошкольного возраста. Однако именно дошкольный возраст представляет собой наиболее интересный материал для выделения и анализа этих линий. Уникальность этого возрастного периода, на наш взгляд, состоит в том, что по отношению к ребенку-дошкольнику альтруистический стиль общения, создающий необходимые условия для порождения личности, *задан нормативно* (воплощен в системе объективных норм, традиций, императивов и т. д.). Именно в нормах общения, очерчивающих специфический контур дошкольного детства, понятие личности получает свой конкретно-исторический коррелят.

Культурно-исторический аспект

Как это ни странно, феномен дошкольного детства — самый уникальный и загадочный период онтогенеза, период, в котором зафиксированы следы наиболее древних и глубоких трансформаций культуры — не избалован вниманием психологов. В классических исследованиях по детской психологии (В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка и др.), как и в большинстве современных работ, ребенок рассматривается преимущественно со стороны своих индивидуальных свойств; особенности же его положения в соци-

альной структуре, традиции воспитания, стиль общения, как правило, не фиксируются, «выносятся за скобки» как нечто исторически и культурно универсальное. Вместе с тем накопление многочисленных этнологических, социологических, антропологических наблюдений за обычаями, нравами и верованиями разных народов, фундаментальные работы Тэйлора, Фрэзера, Леви-Брюля, а затем «полевые» исследования Ф. Боаса, Р. Бенедикт, М. Мид и других предоставляет обширный материал, который приводит к иному выводу: он убедительно показывает, что феномен дошкольного детства с присущим ему нормативно заданным односторонним АСО далеко не универсален, а представляет собой историческое образование (см.: [7; 8]).

Как показывают эти исследования, в архаичных культурах весь «объем» человеческой деятельности с необходимостью «замкнут» на обеспечении базовых нужд, как биологических, так и духовных, религиозных.

Подобная замкнутость всего объема жизнедеятельности на удовлетворении базовых нужд распространяется и на ребенка. В архаичных культурах, как правило, уже для ребенка раннего возраста (2–3 года) отсутствуют какие-либо возрастные привилегии; он уже прочно вовлечен в бытовой труд, выполняет социально значимые функции, которые и определяют его ценность в сообществе, а также обеспечивают удовлетворение его материальных потребностей (см.: [9; 7; 11; 12; 15; 23; 26; 30]). Помимо чисто биологической необходимости питаться, одеваться и т. д., функцию «замыкания» деятельности ребенка на базовые потребности выполняют и ряд специфических для архаичных культур нормативных сфер, активное действие которых в ходе исторического процесса постепенно рашатывалось и исчезало.

Прежде всего к таким сферам следует отнести *религиозно-символическую регламентацию* и связанную с ней жесткую ритуализацию и *нормирование* поведения детей по возрастным и половым признакам. Как показали специальные исследования особенностей религиозно-символического (пралогического) мышления [10; 28; 29], ребенок для архаичного человека соединяет в себе телесные и мистические свойства, является носителем «души предка», которой можно «управлять» посредством особых ритуально-символических действий. Обычно подобное «управление» начинается еще до рождения ребенка, а в постнатальный период приобретает форму чрезвычайно многочисленных регламентаций и «табу», налагаемых на поведение испытуемого. В возрастном аспекте эта регламентация воплощается в серию ритуалов возраста (инициаций): так, у некоторых австралийских племен ребенок в течение 16 лет проходит до 15 стадий, на каждой из которых ему даются новое имя, новые права и обязанности. Переход на новую стадию сам по себе представляет собой длительную и сложную процедуру с многочисленными обрядовыми действиями, запретами, лишениями, физическими стра-

даниями и т. п. При этом значение ритуала отнюдь не сводится к его внешней, процессуальной форме; главное средство воздействия на воспитуемого заключено в символическом значении ритуала, вызывающем у ребенка чувство духовной сопричастности и слитности с племенем [28; 29]. Аналогичные дробные периодизации описаны и у других архаичных племен [13; 17; 20; 26].

Другая форма регламентации осуществляется по линии пола. Тут типичным является табу на всякие отношения между детьми разного пола, между братьями и сестрами; имеются и другие формы сегрегации: специальные «интернаты» для мальчиков, закрепление «мужских» и «женских» форм поведения, украшений, татуировки, одежды, разделение трудовых и обрядовых функций и т. п. [8; 14; 16; 19; 21; 22]. Немалую роль в системе регламентации играют и сугубо религиозные моменты: вера ребенка в потусторонний контроль за его поведением со стороны «духов», «демонов» и т. п. [18; 22]. Во многих архаичных культурах для поддержания таких страхов систематически осуществляются особые ритуалы запугивания детей [8; 15]. К этой же сфере авторитарного воздействия можно отнести и широко распространенную еще в начале XX в. практику инфантицида — уничтожения неугодных детей (больных, близнецов, детей с физическими дефектами и т. п.) [7].

Наконец, еще одной сферой регламентации является сфера родственных отношений. Как показали исследования [15; 24; 25; 30], в архаичных культурах ребенок живет в условиях большой семьи-клана, когда в одном доме проживают родственники четырех поколений. Родственные отношения ребенка к каждому из них строго регламентированы: их неукоснительное соблюдение требует от ребенка постоянного напряженного внимания и представляет собой своеобразный вид деятельности.

Наличие указанных факторов, обуславливающих преимущественную замкнутость всего объема деятельности ребенка на удовлетворение своих базовых нужд, приводит к выводу, что в большинстве известных нам архаичных культур отсутствует развитое детство, а стиль общения взрослого и ребенка приближается к прагматическому. Понятно также, что альтруистическое отношение к детям, предполагающее исключение детей из сферы реципрокных, и прежде всего трудовых отношений, может сложиться лишь на определенном, достаточно высоком уровне развития производительных сил, который в этих общностях еще не достигнут. Таким образом, в архаичных культурах мы не находим объективных условий для возникновения у детей 3–7 лет каких бы то ни было форм собственно личностного поведения, а соблюдение ими запретов и табу надежно гарантировано разнообразными формами внешнего контроля.

Нетрудно видеть, что по сравнению с социальным положением детей, воспитывающихся в архаичных культурах (а есть все основания полагать, что таковым и было положение детей у европейских народов древности), детство современного европейско-

го ребенка составляет разительный контраст. Во-первых, развитие производительных сил, а также противоречие между требованиями, которые предъявляет современное производство к физическим и интеллектуальным способностям человека, и такими способностями у детей приводит к исключению ребенка из сферы трудовой деятельности и возникновению у него развитых форм ролевой игры [11]. Даже если предположить, что отношения ребенка и взрослого в современной школе по степени регламентации и реципрокности приближаются к отношениям в сфере труда, а учебный труд не уступает по тяжести производственному, все равно период «выключенности» ребенка из сферы производственно-трудовой деятельности достигает в среднем 6—7 лет — срок, невиданный ранее в истории человечества. Во-вторых, распад пралогического и религиозного мышления, а также «десимволизация» культуры в целом приводят к тому, что архаичные механизмы регламентации перестают действовать: ритуалы возраста исчезают, отмирают различные формы сегрегации по половым признакам, ценностное отношение к ребенку и процесс воспитания приобретают сугубо «рациональную» форму. Детские страхи перестают специально культивироваться сообществом как средство воздействия на поведение ребенка и остаются на уровне чисто психологических феноменов; у ребенка не формируется чувство мистической сопричастности с родом. Ребенок с момента рождения рассматривается как юридически полноправное человеческое существо, прекращается инфантицид. Наконец, в связи с формированием нуклеарной семьи до предела упрощаются родственные отношения. Все эти сдвиги в совокупности и составляют комплекс факторов, который приводит к появлению альтруистического стиля общения и нормативно задает канал безвозмездного удовлетворения взрослыми базовых потребностей ребенка.

Итогом указанных культурно-исторических преобразований является то, что «объем деятельности» современного ребенка-дошкольника уже не замкнут на удовлетворение базовых нужд (добывание пищи, соблюдение табу, ритуальные действия и т. п.); значительная часть его высвобождается из-под контроля внешних обстоятельств и превращается в «свободную деятельность». Внешне ребенок по-прежнему остается на «конвейере детства» (в системе нормативно заданных требований к поведению ребенка); внутренняя же его связь с этим «конвейером» становится менее жесткой, так как наиболее прочные нити, связывающие ребенка с ним (необходимость обеспечивать себя питанием и ощущение мистической принадлежности к роду), разорваны*.

Как известно, активность ребенка, освобожденная от диктата витальных базовых нужд, облекается в форму игровой и познавательной деятельности,

мотивы которой лишь очень отдаленно и опосредствованно связаны с витальными потребностями дошкольника. Эти формы трансформации свободной активности ребенка заслуженно и неоднократно привлекали к себе внимание исследователей [1; 11]. Удивительно, однако, то, что незамеченным осталось самое кардинальное последствие возникновения феномена детства — *способность освобожденной активности ребенка облекаться в форму подлинно нравственной, бескорыстной деятельности, т. е. возникновение необходимых условий для генезиса личностного поведения.*

Согласно нашей гипотезе, возникновение личностного поведения у дошкольника является результатом слияния альтруистического стиля общения, практикуемого по отношению к ребенку близкими взрослыми, с одной стороны, и освоения ребенком нравственных норм на вербальном уровне — с другой. Следует, однако, еще раз подчеркнуть, что указанные факторы представляют собой лишь *необходимые условия*, но отнюдь не *причины* появления нравственной самооценки, порождение которой в конечном итоге есть акт свободного действия субъекта.

Нередко считается, что подлинно личностная мотивация может возникнуть лишь у взрослого человека; наличие же ее у ребенка-дошкольника кажется сомнительным (см., напр.: [5]). Однако полученные нами факты говорят об ином. Даже в тщательно очищенных от влияния прагматических нравственных мотивов «психорентгеновых» ситуациях мы обнаружили значительное (хотя и не очень большое) число детей среднего и старшего дошкольного возраста, демонстрировавших личностное поведение. Это свидетельствует (по крайней мере в рамках доступного нам сегодня уровня очистки экспериментальных конфликтных ситуаций) о наличии у детей элементов нравственной самооценки.

* * *

Итак, на определенном этапе исторического развития складываются условия, когда часть сообщества (дети 3—7 лет) освобождается от диктата базовых нужд; деятельность ребенка вырывается из круга, замыкающего ее на удовлетворение базовых потребностей. В результате создаются условия для возникновения различных форм неутилитарной активности, в том числе нравственно-бескорыстного, личностного поведения. Наряду с обычной, исторически более древней линией формирования нравственного поведения (усилением и дифференциацией прагматических нравственных мотивов и внешнего контроля) возникает вторая линия — линия генезиса нравственно-нормативной самооценки. Эта линия и есть

* Уже один этот факт сам по себе удивителен; он с непосредственной очевидностью опровергает «гомеостатическое» представление о человеке как существе, деятельность которого целиком замкнута на удовлетворении базовых нужд; силами истории вырванный из этого круга, ребенок отнюдь не поживает в бездействии и лени. Напротив, нет более активного, творческого существа, чем сытый, одетый и спокойный ребенок.

линия генезиса личности, а история ее становления есть вместе с тем история становления личности в культуре.

Разумеется, это не означает, что подлинно нравственная мотивация возникает лишь в дошкольном периоде онтогенеза. В известном смысле описанные культурно-исторические трансформации распространяются на всю популяцию. Феномен дошкольного детства нами выбран лишь потому, что исторические предпосылки генезиса личности по отношению к этой возрастной категории выражены в наиболее резкой и яркой форме. Феномен этот так, как он выступает в европейских странах, представляет собой уникальный период, который рельефно воплощает в себе итоги и перспективы исторического развития общества. Будучи результатом исторического формирования условий, способствующих высвобождению свободной деятельности и возникновению личности, он в то же время является своеобразным прообразом будущего «царства свободы», общества, в котором конкретной реальностью станет «свободное и гармоническое развитие личности».

Заканчивая изложение, отметим, что психологическое исследование генезиса личности в детском возрасте представляет собой задачу необычайно сложную и всеобъемлющую, задачу, которая в до-

статочно полной мере может быть решена лишь многими поколениями исследователей в тесном контакте психологии с другими науками (философией, педагогикой, антропологией, этнографией, логикой и т. д.).

В изложенных исследованиях мы попытались под «увеличительным стеклом» эксперимента рассмотреть лишь одну «точку» на пути генезиса личности. Точка эта, однако, представляется нам исключительно важной: ее привилегированное положение обусловлено тем, что именно в этот момент развития у ребенка возникают первые формы личностного поведения. Такое поведение, противопоставленное нами прагматическому, не представляет собой какой-то особой деятельности; оно может одновременно возникнуть в разных пунктах «сферы деятельности» ребенка, внешне ничем не отличаясь от прагматического. Задача спецификации личностных форм поведения и создание условий для их возникновения может быть решена, таким образом, лишь при наличии особых психологических методов. Разработка таких методов по отношению к детям дошкольного возраста может служить отправным пунктом дальнейших усилий по изучению динамики личностного поведения на более поздних этапах онтогенетического развития.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Венгер Л. А. Формирование зрительного соотнесения формы на основе практических действий с предметами у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1964, № 1.
3. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР / Под ред. Б. Г. Ананьева и др. М., Т. 1. 1969.
4. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
5. Зосимовский А. В. Возрастные особенности нравственного развития детей // Советская педагогика. 1973. № 10.
6. Поддъяков Н. Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий. Вопросы психологии. 1960, № 2.
7. Субботский Е. В. Детство в условиях разных культур. Вопросы психологии. 1979, № 6.
8. Субботский Е. В. Золотой век детства. М., 1981.
9. Кон И. С. Этнография детства (проблемы методологии). Советская этнография. 1981, № 5.
10. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
12. Bancroft H. H. (1875). The Native Races of the Pacific States of North America. Vol. 2. London: Longman, Green and Co.
13. Berndt R., & Berndt C. (1943). A Preliminary Report of Field Work in the Oddea Region, Western South Australia. Oceania. № 3. P. 285–309.
14. Codrington R. H. (1891). The Melanesians. Oxford: Clarendon Press.

15. Dennis W. (1940). The Hopi Child. N.Y.-London: D. Appleton Century Company Inc.
16. Firth R. (1957). We, the Ticopia. London: George Allen & Univn. Ltd.
17. Hambly W. D. (1926). Origins of Education among Primitive Peoples. London: Macmillan & Co.
18. Hoernle A. W. (1931). An Outline of the Native Conception of Education in Africa. Africa. № 2. P. 145–163.
19. Kardiner A. (1946). The Psychological Frontiers of Society. N.Y.: Columbia Univ. Press.
20. La Barre W. (1948). The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia. American Anthropologist. № 1. P. 200–215.
21. Macgregor G. (1946). Warriors without Weapon. A Study of the Society and Personality Development of the Pine Ridge Sioux. Chicago: Univ. of Chicago Press.
22. Mead M. (1942). Growing up in New-Guinea. Harmondsworth (Middlesex, England): Penguin Books.
23. Mead M. (1963). Coming of Age in Samoa. N.Y.: A Mentor Book.
24. Mead M. (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. London: G. Routledge & Sons.
25. Mead M. (1969). The Changing Culture of Indian Tribe. N.Y.: AMS Press.
26. Miller N. The Child in Primitive Society. London: Regar Paul, Trench, Trubner & Co., 1928. 307 p.
27. Underwood F. N., & Honigman I. A. (1947). Comparison of Socialization and Personality in Two Simple Societies. American Anthropologist. № 4. P. 557–577.
28. Turner V. W. (1967). The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca (N.Y.): Cornell Univ. Press.
29. Turner V. W. (1969). The Ritual Process. Chicago: Aldine Publishing Company.
30. Whiting B. B. (Ed.) (1963). Six Cultures. Studies of Child Rearing. N.Y.-London: John Wiley & Sons.

The Genesis of the Primary Forms of Children's Personal Behavior in the Ontogenetic and Cultural-Historical Spheres

E. V. Subbotsky

Ph.D. in Psychology, Professor, Psychology Department, Lancaster University, UK

The article describes the early stages of child personality genesis in ontogenetic and cultural-psychological aspects. A key factor in the emergence of the first forms of personal behavior in the ontogenetic aspect is the altruistic style of adult-child communication that allows a child to include the moral norms of behavior in his/her self-esteem. The possibility of such an altruistic style of communication in the cultural-historical domain occurs when society reaches such a stage of development that a child does not have to work to meet his/her basic needs and a phenomenon of pre-school childhood occurs.

Key words: Child Personality, Style of Communication, Moral Development, the Role of Culture

References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Venger L. A.* Formirovanie zritel'nogo sootneseniya formy na osnove prakticheskikh deistvii s predmetami u detei preddoshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1964, № 1.
3. *Gal'perin P. Ya.* Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistvii // Psihologicheskaya nauka v SSSR / Pod red. B. G. Anan'eva i dr. M., T. 1. 1969.
4. *Zaporozhec A. V.* Znachenie rannih periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti // Princip razvitiya v psihologii / Pod red. L. I. Ancyferova. M., 1978.
5. *Zosimovskii A. V.* Vozrastnye osobennosti nraivstvennogo razvitiya detei // Sovetskaya pedagogika. 1973. № 10.
6. *Podd'yakov N. N.* Osobennosti orientirovochnoi deyatelnosti u doshkol'nikov pri formirovanii i avtomatizacii prakticheskikh deistvii. Voprosy psihologii. 1960. № 2.
7. *Subbotskii E. V.* Detstvo v usloviyah raznykh kul'tur. Voprosy psihologii. 1979. № 6.
8. *Subbotskii E. V.* Zolotoi vek detstva. M., 1981.
9. *Kon I. S.* Etnografiya detstva (problemy metodologii). Sovetskaya etnografiya. 1981. № 5.
10. *Levi-Bryul' L.* Pervobytnoe myshlenie. M., 1930.
11. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1978.
12. *Bancroft H. H.* (1875). The Native Races of the Pacific States of North America. Vol. 2. London: Longman, Green and Co.
13. *Berndt R., & Berndt C.* (1943). A Preliminary Report of Field Work in the Oddea Region, Western South Australia. Oceania. № 3. P. 285–309.
14. *Codrington R. H.* (1891). The Melanesians. Oxford: Clarendon Press.
15. *Dennis W.* (1940). The Hopi Child. N.Y.-London: D. Appleton Century Company Inc.
16. *Firth R.* (1957). We, the Ticopia. London: George Allen & Unwin. Ltd.
17. *Hambly W. D.* (1926). Origins of Education among Primitive Peoples. London: Macmillan & Co.
18. *Hoernle A. W.* (1931). An Outline of the Native Conception of Education in Africa. Africa. № 2. P. 145–163.
19. *Kardiner A.* (1946). The Psychological Frontiers of Society. N.Y.: Columbia Univ. Press.
20. *La Barre W.* (1948). The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia. American Anthropologist. № 1. P. 200–215.
21. *Macgregor G.* (1946). Warriors without Weapon. A Study of the Society and Personality Development of the Pine Ridge Sioux. Chicago: Univ. of Chicago Press.
22. *Mead M.* (1942). Growing up in New-Guinea. Harmondsworth (Middlesex, England): Penguin Books.
23. *Mead M.* (1963). Coming of Age in Samoa. N.Y.: A Mentor Book.
24. *Mead M.* (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. London: G. Routledge & Sons.
25. *Mead M.* (1969). The Changing Culture of Indian Tribe. N.Y.: AMS Press.
26. *Miller N.* The Child in Primitive Society. London: Regar Paul, Trench, Trubner & Co., 1928. 307 p.
27. *Underwood F. N., & Honigman I. A.* (1947). Comparison of Socialization and Personality in Two Simple Societies. American Anthropologist. № 4. P. 557–577.
28. *Turner V. W.* (1967). The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca (N.Y.): Cornell Univ. Press.
29. *Turner V. W.* (1969). The Ritual Process. Chicago: Aldine Publishing Company.
30. *Whiting B. B.* (Ed.) (1963). Six Cultures. Studies of Child Rearing. N.Y.-London: John Wiley & Sons.