

*К 110-летию со дня рождения Л.И. Божович*

## Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход)

**Н.И. Гуткина\***,  
Москва, Россия,  
*n-gootkina@mail.ru*

Статья посвящена анализу научного наследия Лидии Ильиничны Божович (известный российский психолог советского периода, представитель культурно-исторического направления, ученица Л.С. Выготского) и продолжает цикл работ, посвященных ее жизни и творчеству (первые две статьи были опубликованы в журнале «Культурно-историческая психология» в 2008 г., к столетию со дня рождения ученого). Исследования Л.И. Божович были направлены на решение вопроса о строении и формировании личности ребенка в онтогенезе и выполнены на основе методологии культурно-исторического подхода к изучению развития психики человека. В статье сведены воедино теоретические положения Л.И. Божович, относящиеся к разным периодам ее научного творчества и образующие целостную концепцию формирования личности ребенка. Представлен анализ понятия личности, гипотезы о формировании личностных новообразований в онтогенезе, аффективно-потребностной сферы как основы личностного развития, формирования волевого поведения, этапов формирования личности в онтогенезе и возрастных центральных личностных новообразований. Дается представление о масштабности проводившихся в лаборатории Л.И. Божович исследований.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, личность, формирование, развитие, онтогенез, мотивация, самосознание, личностное новообразование, ребенок, возраст.

*To the 110<sup>th</sup> Anniversary of L.I. Bozhovich's Birth*

## L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formaition (Cultural-Historical Approach)

**N.I. Gootkina,**  
Moscow, Russia,  
*n-gootkina@mail.ru*

The paper is devoted to analysis of the scientific work of Lydia Ilyinichna Bozhovich, a renowned Soviet academic psychologist who belonged to the cultural-historical school of thought and began a student of Lev Semenovich Vygotsky. Bozhovich's research implemented cultural-historical methodology for study of the human mind and

**Для цитаты:**

*Гуткина Н.И.* Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213

**For citation:**

Gootkina N.I. L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formaition (Cultural-Historical Approach). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116–128. (In Russ., abstr. in Engl). doi:10.17759/chp.2018140213

\* *Гуткина Нина Иосифовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник (ученое звание); была сотрудником лаборатории Л.И. Божович в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО) в последние годы ее существования (1971–1976), Москва, Россия. E-mail: n-gootkina@mail.ru  
*Gootkina Nina Iosifovna*, PhD in Psychology, Senior researcher (academic rank); the author was a member of L.I. Bozhovich's laboratory at General and Educational Psychology Research Institute of the USSR Pedagogical Science Academy (now Psychological Institute of the Russian Academy of Education) during final years of the laboratory functioning (1971–1976), Moscow, Russia. E-mail: n-gootkina@mail.ru

was focused on the problems of the structure and formation of child's personality in ontogeny. The present paper links together theoretical statements that were proposed by Bozhovich in different periods of her work but nevertheless form an integral understanding of the personality formation in the childhood. The paper includes analyses of several Bozhovich's concepts: the concept of personality; the hypothesis of the new personality formations in ontogenesis; her understanding of the affective (based on needs) sphere as the foundation of the personality development; the developmental phases of personality formation; and central newly formed personality structures at each developmental phase. The review outlines the large scale character of the research conducted in Bozhovich's laboratory.

**Keywords:** cultural-historical approach, personality, formation, development, ontogenesis, motivation, self-consciousness, new formation in personality, child, age.

Лидия Ильинична Божович (28.10.1908—21.07.1981), доктор педагогических наук (по психологии), профессор, в течение 30 лет возглавляла научную лабораторию<sup>1</sup> в крупнейшем научно-исследовательском психологическом институте страны в Москве. Л.И. Божович — представитель культурно-исторического направления в отечественной психологии советского периода, непосредственная ученица Л.С. Выготского, определившего круг ее научных интересов. Судьба свела их в Москве, во 2-ом МГУ<sup>2</sup>, где во второй половине 20-х гг. XX столетия Лидия Ильинична была студенткой педагогического факультета, а Лев Семенович — преподавателем (Л.И. Божович занималась в семинаре у Л.С. Выготского). Большинство учеников и последователей Л.С. Выготского развивали в своих трудах идеи культурно-исторической концепции развития психики человека, касающиеся *когнитивного* развития ребенка, и лишь двое, Лидия Ильинична Божович и Лия Соломоновна Славина (впоследствии проработавшие рука об руку более 30 лет), сделали предметом своих исследований *личностное* развитие ребенка. Причем, как отмечала Л.И. Божович, для нее было принципиально важным не просто развивать отдельные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, а, «не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике» [9, с. 109]. Следует также отметить, что, как было принято в школе Л.С. Выготского, свои теоретические построения она основывала на многочисленных конкретных экспериментальных исследованиях, проведенных в руководимой ею лаборатории.

### Понятие личности в концепции Л.И. Божович

Ключевым положением концепции Л.И. Божович является представление о *личности как целостной структуре*, формирующейся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивой к воздействиям среды, при этом личность становится способной

активно преобразовывать не только среду, но и саму себя, управлять и обстоятельствами своей жизни, и самой собой [1; 9]. Понятие «личность» не совпадает ни с понятием «индивидуальность» (раскрываемым через индивидуальные особенности человека), ни с понятием «индивид» (человек). Л.И. Божович рассматривает личность с функциональной точки зрения как такой уровень психического развития человека, который позволяет ему не только приспосабливаться к среде (это функция психики на ранних этапах ее развития), но прежде всего активно воздействовать и на среду, и на самого себя [11]. Личность характеризуется наличием собственных взглядов, отношений, моральных установок и требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых стремится человек-личность. Все это позволяет личности быть относительно устойчивой и независимой от влияний окружающей среды, идущих вразрез с ее интересами. Поэтому для личности характерны активные (побуждаемые изнутри), а не реактивные (побуждаемые извне) формы поведения [9]. Конечно, такого уровня развития личность может достичь лишь у взрослого человека, но ее формирование начинается в детском возрасте и проходит ряд последовательных качественно отличных друг от друга этапов.

В личности невозможно выделить отдельно аффективные и интеллектуальные компоненты. С одной стороны, развитие личности определяется развитием аффективно-потребностной сферы, а с другой стороны, формирование личности ребенка теснейшим образом связано с развитием самосознания. В процессе онтогенеза постоянно происходит слияние аффекта и интеллекта: потребности опосредуются (*см. ниже гипотезу о формировании личностных новообразований*), а опосредование, по Л.С. Выготскому, это — интеллектуализация функции, за счет чего она приобретает управляемый характер. Таким образом, возникает качественно новое функциональное образование, не сводимое ни к потребностям, ни к сознанию, и присущее только человеку. Понимание личностного строения как целостной интегративной системы, возникающей на основе сплава аффектив-

<sup>1</sup> Имеется в виду Лаборатория психологии формирования личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва), которой Л.И. Божович руководила с 1945 по 1976 г. (лаборатория и Институт неоднократно меняли свои названия). Ныне этот старейший в России психологический институт, основанный во втором десятилетии XX столетия, называется «Психологический институт Российской академии образования». Автор статьи работала в лаборатории Л.И. Божович в течение последних пяти лет ее существования (с 1971 по 1976 г.).

<sup>2</sup> 2-ой МГУ впоследствии стал называться «Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина», ныне это — Московский педагогический государственный университет.

ных и интеллектуальных компонентов, в результате чего они превращаются в принципиально новые психологические образования (примером чего может быть воля), позволяет наметить решение вопроса о том, какими путями и при каких условиях сознание приобретает побудительную силу [11].

Л.И. Божович считала, что понять процесс формирования личности можно только в том случае, если представить его как процесс самодвижения в развитии ребенка, рассматриваемого в качестве биосоциального целого [4].

### Гипотеза о формировании личностных новообразований в онтогенезе

В своей последней обобщающей работе, докладе «О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности»<sup>3</sup>, опубликованном позже в виде статьи [9], Л.И. Божович выделяла следующие основополагающие идеи культурно-исторической концепции, на которых она выстраивала собственную концепцию психологии формирования личности ребенка и, в частности, гипотезу о формировании личностных новообразований в онтогенезе.

1. В онтогенезе происходит развитие *качественно* новых психологических структур — **высших психических функций (ВПФ)**, определяющих специфику психики человека.

2. Развитие ВПФ происходит по двум линиям: линии *натурального* развития (созревания нервной системы) — органической основы всех психических процессов и линии *культурного*, или функционального развития, являющегося результатом присвоения индивидом культурных достижений человечества.

3. Генезис ВПФ имеет следующую закономерность (установлено Л.С. Выготским и его учениками методом двойной стимуляции): на ранних стадиях онтогенеза элементарные (натуральные) психические функции в процессе жизнедеятельности ребенка опосредуются социально выработанной человечеством системой знаков, что приводит к изменению содержания и строения элементарных психических функций. Они «интеллектуализируются» и «волюнтаризируются», т. е. вступают в определенные отношения с мышлением и становятся управляемыми. Формируясь в процессе совместной деятельности и общения людей (ребенка со взрослыми), вначале ВПФ появляются в форме коллективной, социальной деятельности, или интерпсихических функций, а затем происходит процесс «вращения» (интериоризации) ВПФ, в результате чего они становятся индивидуальным достоянием человека, или интрапсихическими функциями.

4. ВПФ, являясь сущностной характеристикой психики человека, опосредуют всю его жизнедея-

тельность, регулируют поведение и начинают сами выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития.

Помимо перечисленных выше основополагающих положений о развитии ВПФ в онтогенезе, касающихся когнитивной сферы, у Л.С. Выготского были идеи относительно развития личностной сферы ребенка. Эти идеи были сформулированы им в последний период его творчества, незадолго до смерти и касались вопросов природы человеческих эмоций, потребностей, интересов, происхождение которых Л.С. Выготский выводил из инстинктивных потребностей и влечений [16; 18].

В частности, в одной из последних прижизненно опубликованных книг Л.С. Выготского «Педология подростка» (1930—1931 гг.) в конце главы 9, посвященной развитию интересов в переходном возрасте, он пишет о необходимости «...различать две линии в процессе развития ребенка — линию естественной, биологической, органической эволюции и линию социально-культурного формирования, — из сложного синтеза которых складывается реальный... сложный и длительный процесс превращения влечений в человеческие потребности и интересы. Не арифметическое среднее между ними, а сложный и реальный синтез одного и другого, превращение влечения в интерес...» [16, с. 40].

Основываясь на положениях Л.С. Выготского о развитии высших психических функций в онтогенезе, Л.И. Божович построила модель развития личностной сферы ребенка по аналогии с когнитивной.

Центральной проблемой исследований Л.И. Божович было исследование аффективно-потребностной сферы ребенка. Работы лаборатории позволили Л.И. Божович прийти к выводу о том, что развитие аффективно-потребностной сферы в онтогенезе происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов. «Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с различными психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные, и познавательные компоненты, что порождает специфичные только для них свойства» [9, с. 112]. Важно подчеркнуть, что эти новообразования после своего возникновения не остаются нейтральными, а начинают оказывать влияние на всю жизнедеятельность ребенка и, следовательно, на дальнейший ход формирования его личности [4].

В отличие от более простых психологических структур, для функционирования которых требуется внешняя побудительная сила, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила. К такого рода новообразованиям, например, относятся нравственные чувства, сознательно поставленные

<sup>3</sup> Доклад был подготовлен для конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология», состоявшейся в декабре 1981 г., уже после смерти Л.И. Божович.

цели и намерения, убеждения, интересы и др. — словом, все высшие системные образования, которые характеризуют личность.

Созвучие своим мыслям Л.И. Божович находила в топологическом учении о личности Курта Левина. Ее очень интересовали его идеи, касавшиеся рассмотрения целей и намерений, которые ставит перед собой и принимает человек в качестве своеобразных потребностей («квазипотребностей», в терминологии К. Левина), не отличающихся от истинных потребностей по своей силе и другим динамическим свойствам. Согласно концепции К. Левина, ценностные ориентации субъекта на отдаленные цели подчиняют себе промежуточные (на языке Л.С. Выготского, «опосредуют» их), что определяет поведение, эмоциональное и моральное состояние человека.

Личностные новообразования, взаимодействуя между собой, превращаются в «сплав», состоящий из аффективных и познавательных компонентов, а также усвоенных форм и способов поведения, этот «сплав», в конечном счете, и образует тот высший психический синтез, который может быть назван личностью ребенка [5; 9].

По мере развития мотивационной сферы и формирования личности большая часть человеческого поведения начинает побуждаться *опосредованными мотивами*, среди которых особое место занимают *высшие духовные потребности и высшие чувства*.

Л.И. Божович считала, что механизм образования высших духовных потребностей и высших чувств в личностной сфере аналогичен механизму формирования высших психических функций в когнитивной сфере, а именно, из *натуральных* потребностей и эмоций путем *опосредования*, происходящего в результате присвоения ребенком человеческой культуры, появляются *высшие духовные потребности и высшие чувства*. Эти психологические новообразования Л.И. Божович рассматривала как качественные изменения в психике человека, свидетельствующие о его развитии. Так, элементарная *потребность в новых впечатлениях*, рассматриваемая Лидией Ильиничной в качестве *движущей силы психического развития ребенка*, в результате опосредования в онтогенезе может превратиться в высшую духовную познавательную потребность, обладающую значительной побудительной силой и лежащую в основе учебной мотивации.

К высшим духовным потребностям можно отнести эстетическую потребность, потребность в творчестве, потребность в любви, потребность в переживании успеха и др.

Высшие чувства, возникающие в результате опосредования элементарных (натуральных) эмоций, представляют собой новые по своей психологической природе системные образования, занимающие иное место в структуре личности и выполняющие другую функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека, нежели эмоции. Если натуральные эмоции выступают в основном как средство ориентации в приспособлении индивида к среде, то высшие чувства как переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, ста-

новятся важнейшим психологическим содержанием его жизни. Отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека. Таким образом, высшие чувства могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности (например, любовь, эстетическое переживание, переживание успеха и пр.).

Высшие духовные потребности, в отличие от натуральных, при определенных условиях (воспитания и др.) могут стать *ненасыщаемыми* (Л. Brentano), что объясняет их постоянную мотивирующую силу. Потребность становится ненасыщаемой, если возникающее в процессе ее удовлетворения *переживание* само становится ценным для человека (становится предметом потребности), и он стремится вызвать это переживание вновь и вновь. Ненасыщаемые потребности специфичны только для человека [4; 9]. Феномен ненасыщаемости возникает также вследствие того, что чем больше высшие духовные потребности удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся, поскольку их удовлетворение связано с активным поиском (или созданием) *новых* предметов их удовлетворения [8].

Однако для формирования личности не безразлично, какая именно «натуральная» потребность в ходе опосредования становится ненасыщаемой. Одно дело, когда потребность в новых впечатлениях перерастает в ненасыщаемый познавательный интерес, и совсем другое, если в ненасыщаемую превратится потребность в накоплении или в пище, что может сузить смысл человеческой жизни до бесконечного накопления материального богатства или гурманства. Таким образом, высшие духовные потребности во многом определяют формирование личности человека.

*Гипотеза Л.И. Божович о формировании личностных новообразований в онтогенезе, согласно которой элементарные, непосредственные потребности ребенка и эмоции, опосредуясь социально приобретаемым опытом, превращаются в качественно новые, опосредованные по своему строению функциональные структуры (личностные новообразования), воплотила в культурно-исторической концепции формирования психики человека пробел, касающийся развития личностной сферы. Принцип психического развития ребенка, сформулированный Л.С. Выготским для когнитивной сферы, был перенесен Л.И. Божович на сферу личностного развития.*

### Аффективно-потребностная сфера как основа личностного развития

Конкретные исследования мотивов поведения и деятельности детей, проведенные в лаборатории Л.И. Божович [2; 13; 22; 24], а также исследования, начатые Л.И. Божович еще в 30-х годах под руководством А.Н. Леонтьева, позволили Лидии Ильиничне сформулировать положение о том, «что в основе всего психического развития в онтогенезе лежит развитие мотивационной сферы, которое и позволяет субъекту достичь того уровня, который характеризует его как личность» [11, с. 132].

Важно отметить, что под **мотивами** поведения Л.И. Божович понимала **внутренние**, а не внешние побудители. Можно предположить (хотя прямо об этом нигде не говорится), что она разделяла точку зрения Л.С. Выготского о внутренних побудителях и мотивах деятельности, под которыми он понимал потребности в широком смысле — от влечений до интересов [19]. В этом вопросе она принципиально разошлась во взглядах с А.Н. Леонтьевым (ближайшим соратником Л.С. Выготского), который под мотивами человеческого поведения понимал реальные предметы, в которых воплощаются (опредмечиваются) потребности, т. е. мотивы рассматривались им как внешние побудители. С точки зрения Л.И. Божович, за внешним объектом-побудителем всегда стоит некая потребность или чувство или переживание, вот они-то и являются истинными побудителями к действию, или **мотивами**. Она подчеркивала, что «... побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности» [3, с. 27]. Было установлено [13], что в различных объектах может воплощаться одна и та же потребность, а в одном объекте — разные, иногда даже противоречащие друг другу. Хорошей иллюстрацией этого положения является мотив в получении хорошей отметки при обучении. При этом отметка может воплощать в себе следующие потребности ребенка: потребность в одобрении учителя, потребность быть на уровне своей собственной самооценки, стремление завоевать авторитет одноклассников и др. С точки зрения Л.И. Божович, внешние объекты стимулируют активность человека лишь постольку, поскольку они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать потребность, которую удовлетворяли в прошлом опыте человека. Отсюда делается вывод, что «... изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, а является лишь показателем этого развития» [3, с. 27].

В качестве основных путей *развития потребностей* были намечены следующие [3].

1. **Через изменение положения ребенка в системе его взаимоотношений с окружающими людьми.** На разных возрастных этапах к ребенку предъявляются разные жизненные требования, идущие от общественной среды. Ребенок только тогда испытывает эмоциональное благополучие, когда он может ответить предъявляемым к нему требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа [2].

2. **В связи с усвоением новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры.** Дети, научившиеся читать, слушать музыку, воспринимать картины и т. д., могут начать испытывать потребность в чтении, музыке, картинах. Но это произойдет только в том случае, если приоб-

ретенный опыт будет опосредован положительными переживаниями ребенка, т. е. вступит во взаимодействие с его аффективно-потребностной сферой [24].

3. **Внутреннее развитие потребности от ее элементарных форм к более сложным.** Особенно отчетливо этот путь развития был прослежен в исследованиях по развитию познавательной потребности, происходящему в учебной деятельности: от элементарных форм учебного интереса до сложных форм потребности в теоретических знаниях [24].

4. **Через развитие структуры мотивационной сферы ребенка.** Развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов [2; 22].

«Потребность» понималась Л.И. Божович как «... нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании» [9, с. 114]. Именно переживание, связанное с нуждой, а не сама по себе нужда побуждает человека к действию. При этом Л.И. Божович подчеркивала, что переживание нужды не всегда связано с ее осознанием. Она писала: «... мы склонны понимать потребность как отраженную в форме переживания (а не обязательно осознания) нужду индивида в том, что необходимо для поддержания его организма и развития его личности» [3, с. 41].

Поэтому, говоря о мотивационной сфере, Л.И. Божович употребляла понятие «аффективно-потребностная сфера».

С точки зрения Л.И. Божович, характеристика потребностей и мотивов конкретного человека является характеристикой его личности, поскольку главные источники мотивации поведения формируются в онтогенезе за счет опосредования первичных (натуральных) потребностей и возникновения, таким образом, высших форм опосредованной мотивации в виде побуждений, идущих от сформировавшихся черт характера, нравственных чувств, убеждений и пр.

Возникновение новых мотивов поведения за счет опосредования приводит к расширению содержания мотивов и возникновению их иерархизации — в этом суть развития мотивационной сферы в онтогенезе [3]. *Иерархическая структура аффективно-потребностной сферы выстраивается благодаря тому, что в онтогенезе изменяются не только сами потребности ребенка, но и их соотношение.* В результате наиболее сильные мотивы поведения и деятельности начинают устойчиво доминировать над другими, что, в конечном счете, определяет направленность личности [4].

Иерархическая структура мотивационной сферы определяется как возрастными закономерностями (сменой доминирующих мотивов по содержанию<sup>4</sup>, возрастанием роли опосредованных потребностей, усилением устойчивости возникшей мотивационной иерархии), так и индивидуальными особенностями (характер мотивов во многом зависит от биографии и воспитания ребенка).

Сформировавшаяся мотивационная сфера характеризуется мотивационной иерархией, на вершине

<sup>4</sup> Л.С. Выготский отмечал, что «... всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности» [19, с. 201].

которой находятся устойчиво-доминирующие мотивы, определяющие *личностную направленность* и *личностную устойчивость* человека, а потому представляющие собой определенные усвоенные моральные ценности, ставшие доминирующими мотивами поведения. При этом доминирующие моральные ценности могут быть любого качества, как положительные, так и отрицательные [23].

**Направленность личности** неразрывно связана с иерархической структурой мотивационной сферы. Характер направленности прямо зависит от того, какие мотивы (по содержанию и строению) стали доминирующими. Поскольку доминирующие мотивы с возрастом меняются, то и направленность личности претерпевает существенные возрастные изменения. Так, например, в дошкольном возрасте доминирующими являются игровые мотивы, в школьном возрасте, как считала Л.И. Божович, преобладающее значение приобретают учебные мотивы, а у взрослого человека — мотивы профессиональной деятельности. Особо рассматривалась направленность личности, характеризующая человека с точки зрения его *социальности*, а именно, выраженное предпочтение в поведении групповых (общественных) интересов — направленность на других или узколичных интересов — направленность на себя. Именно этот аспект направленности экспериментально изучался в лаборатории Л.И. Божович (исследования М.С. Неймарк, В.Э. Чудновского и др. [22]).

По ходу исследования был обнаружен еще один вид направленности личности, названный «**деловая направленность**» [23]. Для немногочисленных испытуемых с этим видом направленности важнее всего были интересы дела, которым они занимались, при этом узколичные и групповые (общественные) интересы просто отступали на второй план.

Исследования показали [22], что, начиная с подросткового возраста (12–15 лет), направленность проявляется уже достаточно устойчиво и определяет формирование личности подростка [3]. А поскольку доминирование определенного мотива является, по сути дела, доминированием соответствующего личностного новообразования, то люди с разной направленностью характеризуются разной структурой личности.

Направленность личности в лаборатории Л.И. Божович изучалась не только на сознательном, но и на неосознаваемом уровне. Экспериментальным путем было показано [22], что доминирование мотивации, связанной с узколичными или общественными интересами, может быть различным на *сознательном* и *неосознанном* уровнях. Проявляется это в том, что *сознательно* человек, стремясь соответствовать социально одобряемой модели поведения, решает действовать в интересах определенной группы людей (общества), ущемляя при этом свои личные интересы, а на деле *неосознанно* он будет действовать так, чтобы в первую очередь удовлетворить свои собственные интересы, т. е. в соответствии с побуждением, доминирующим на неосознаваемом уровне. При этом такое поведение не будет им осознаваться. С точки зрения Л.И. Божович,

такое поведение свидетельствует о дисгармоническом строении личности, постоянно испытывающей внутренние конфликты [5].

С возрастом растет *устойчивость* возникшей иерархической мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка. Доминирующие мотивы, среди которых все большее и большее значение приобретают мотивы, опосредованные сознанием, становятся устойчиво доминирующими, а потому приобретают в жизни человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы. Это приводит к возникновению **устойчивости личности**.

*Направленность* и *устойчивость* личности — тесно связанные понятия.

**Качества личности.** Начиная с первых исследований формирования качеств личности, или черт характера (аккуратность, ответственность, прилежание и др.), выявилась решающая роль мотивации в процессе формирования этих личностных новообразований. Было установлено [2; 5], что эти новообразования не являются по своей психологической природе усвоенной до степени привычки определенной формой поведения, а представляют собой сложные структуры, включающие не только способы поведения, но и специфический для каждого качества мотив. Причем если способ поведения усваивается не по внутреннему побуждению, а, например, из страха наказания, то у ребенка формируется умение вести себя соответствующим образом, но не возникает потребности в таком поведении. Как только исчезает контроль со стороны взрослого, сразу же исчезает и проявление соответствующего качества. Чтобы формируемое у ребенка качество личности стало действительно устойчивым, необходимо, чтобы оно входило в его систему ценностей, т. е. опосредовалось самыми высокими формами его мотивации. Неучет этого положения объясняет серьезные трудности практики воспитания и перевоспитания подрастающего поколения, когда у детей и подростков пытаются искоренить какие-то качества, которые они не только не считают своими недостатками, но рассматривают как свои достоинства.

Исследование качеств личности позволило установить важную закономерность в развитии мотивационной сферы. Качество личности (как и любое другое новообразование) после своего возникновения начинает осуществлять побудительную функцию, т. е. выступать в роли нового мотива поведения. Так, аккуратный человек испытывает дискомфорт, если делает что-то неаккуратно, а прилежный — если не прилежно и т. д.

Выявленная закономерность позволила понять разницу между обучением (усвоением), в результате которого возникает навык, не сказывающийся на развитии ребенка, и обучением, о котором столько писал Л.С. Выготский, в результате которого возникает зона ближайшего развития, т. е. обучением, непосредственно вызывающим развитие. В первом случае у ребенка возникают знания, умения, навыки, которые остаются не востребованными без мотивации,

идушей от каких-то внешних источников. Во втором — возникают новые функциональные образования, обладающие *собственной мотивирующей силой*. Происходит это в том случае, если приобретенный опыт вступает во взаимодействие с аффективно-потребностной сферой ребенка, в результате чего образуется новое *функциональное образование*, связанное с возникновением новой потребности (качественное новообразование) и потому становящееся достоянием его развития [5].

*Какое бы личностное новообразование ни изучалось в лаборатории Л.И. Божович, всегда в центре внимания оказывалось строение и функционирование аффективно-потребностной (мотивационной) сферы, оказывающей определяющее влияние на строение и функционирование конкретного личностного новообразования.*

### Формирование волевого поведения

Л.И. Божович рассматривала волю как сложное системное образование [5], в состав которого входят и аффективные, и интеллектуальные процессы, и способы организации человеком своего поведения. Согласно Л.С. Выготскому, системные психические образования, или психологические системы, представляя собой межфункциональные образования, создают динамичные связи и отношения с личностью. Отношение воли как системного образования к личности тоже изменчиво и динамично. В связи с этим нельзя однозначно охарактеризовать человека как волевого или нет. В различных областях жизни, а также в различных жизненных ситуациях он может проявить себя то как волевой, то как безвольный человек (например, дома и на работе). Происходит это потому, что в волевом поступке принимает участие личность в целом, и большое значение имеет, какой смысл имеет для человека конкретная ситуация, какую позицию занимает в ней личность.

Исследования воли как высшей психологической системы, проведенные в лаборатории Л.И. Божович [9; 12; 25], показали, что в ее развитии обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других высших психических процессов. Однако Лидия Ильинична отмечала, что под волей следует подразумевать не особую высшую психическую функцию, поскольку воля не имеет коррелята среди элементарных психических функций, а сложную интегративную систему, включающую в себя разные высшие психические функции (эмоциональную память, воображение, нравственные чувства и пр.), определенное сочетание которых позволяет человеку управлять своим поведением.

В развитии воли Л.И. Божович выделяла три этапа.

На *первом* этапе развития воли произвольное поведение ребенка осуществляется благодаря силе натуральной (элементарной) потребности, непосредственно побуждающей его к преодолению препятствий, если таковые имеются, мешающих ее удовлетворению. Из нескольких одновременно действующих

потребностей удовлетворяется самая сильная. Это «гипобулический этап» (Э. Кречмер) формирования воли, характерный для маленьких детей и патологии при распаде высших психических систем.

По мере взросления и интеллектуального развития ребенка наступает *второй* этап развития воли, когда для осуществления произвольного поведения в условиях борьбы одинаково сильных разнонаправленных мотивов он прибегает к внутреннему *интеллектуальному* плану действия: представляет, взвешивает и оценивает последствия своих возможных поступков и связанные с ними аффективные переживания. В результате ребенок принимает решение действовать в направлении одного из мотивов, причем, возможно, не самого сильного, но самого ценного с точки зрения событий в будущем и нежелательных последствий. Для осуществления этого решения субъект ставит перед собой цель и создает намерение по ее достижению. Таким образом, цели и намерения выступают в качестве психологических новообразований, в которых происходит «встреча аффекта с интеллектом», что, с точки зрения Л.И. Божович, придает этим образованиям побудительную силу.

На этом этапе волевое поведение осуществляется через сознательную регуляцию субъектом его мотивационной сферы: более значимый мотив получает подкрепление (дополнительную побудительную силу) за счет рассуждений и оценки возможных последствий того или иного поступка. Однако при очень сильном непосредственно действующем мотиве, противостоящем волевому решению, интеллектуальный план действий может быть полностью заблокирован (аффект блокирует интеллект), что в поведенческом плане приводит к осуществлению непосредственных желаний субъекта, несмотря на принятое намерение [12; 25].

На *третьем*, завершающем волевое развитие этапе, происходит волевая регуляция без борьбы мотивов и сознательной саморегуляции. Раскрывая это явление, Л.И. Божович использовала термин «постпроизвольная» мотивация, объясняя ее возникновение связью между поставленными человеком целями и его высшими чувствами, которые и придают целям непосредственную побудительную силу. В том случае, когда высшие чувства слабо развиты или вообще отсутствуют, возникает необходимость в осуществлении самопринуждения путем волевого акта [6].

На третьем этапе поведение приобретает видимость произвольного, даже импульсивного [9]. Л.И. Божович называет его «постпроизвольным» (в соответствии с «постпроизвольной» мотивацией). В качестве примера здесь можно привести поведение человека, чья жизнь — это служение высоким идеям и идеалам.

Таким образом, когда усвоенные ценности (генетически представляющие собой опосредованные, а не непосредственные мотивы) сами приобретают силу непосредственных побуждений, то они начинают определять поведение людей без сознательной постановки целей и принятия намерений (фенотипически — произвольно), подчиняя себе все другие

побуждения человека, в том числе и неосознаваемые им самим. Описанный феномен Л.И. Божович обозначила как гармоническую структуру мотивационной сферы человека и, соответственно, гармоническую структуру его личности [3].

### Этапы формирования личности в онтогенезе: центральные личностные новообразования

В последних обобщающих теоретических статьях [6; 7; 8] Л.И. Божович намечает последовательность разворачивания процессов личностного формирования в онтогенезе. Она делает это на основании анализа эмпирических исследований, проведенных в ее лаборатории, и литературных данных. При этом оговаривается, что предпринятая попытка носит предварительный характер. В статье [6, с. 35] Лидия Ильична писала: «... пока все изложенное в этой статье является теоретическими гипотезами, основанными на отдельных, ранее установленных фактах. Для проверки этих гипотез необходимы широко поставленные психологические исследования. Они нужны не только для обогащения научных знаний о формировании личности в онтогенезе, но и для построения адекватной методики воспитания и для определения критериев, по которым можно было бы судить об уровне воспитанности ребенка».

Формирование личности ребенка представлено в этих работах в виде отдельных этапов, сменяющих друг друга в результате возникновения возрастных кризисов развития. Именно анализ протекания кризисов положен в основу созданной Л.И. Божович периодизации личностного развития. Концепция строится на положениях Л.С. Выготского о возрастном развитии ребенка [14; 15; 16; 17], в частности, на введенных им понятиях: «возраст»; «социальная ситуация развития» (*как система отношений между ребенком и социальной средой*); «переживание» (*как единица взаимодействия личности и социальной среды*); «возрастные новообразования»; «центральное (основное) новообразование возраста»; «центральная линия развития»; «системное строение сознания и личности» и др. Используется гипотеза Л.С. Выготского о динамике возрастного развития, предполагающей, что специфика каждого возраста определяется «социальной ситуацией развития» этого возраста, складывающейся в начале возрастного этапа и разрушающейся к его концу [17]. Внутри «социальной ситуации развития» формируются возрастные новообразования (показатель психического развития ребенка), окончательно оформляющиеся к концу возраста и затем входящие в актив развития ребенка в дальнейшем. Появление возрастных новообразований означает новые потребности и интересы ребенка, которые вступают в противоречие с существующей социальной ситуацией развития. Если противоречие не устраняется (за счет изменения социальной ситуации развития извне со стороны социума), то происходит «взрыв» этой ситуации изнутри за счет возникновения возрастного кризиса. Правда, по

Л.С. Выготскому, кризис развития протекает в любом случае: и в том, когда общество выстраивает свое взаимодействие с подрастающим поколением таким образом, чтобы вовремя начать удовлетворение новых возрастных потребностей, и в том, когда между новыми потребностями и интересами ребенка и характером его взаимодействия с обществом существуют серьезные противоречия. Возрастной кризис приводит к формированию новой социальной ситуации развития, учитывающей появившиеся новые потребности и интересы ребенка. Начинается новый цикл возрастного развития.

В каждом возрасте можно выделить **центральное (основное) новообразование**, ведущее и определяющее весь процесс развития на данном возрастном этапе и характеризующее перестройку всей личности ребенка на этой основе. «Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития» [17, с. 259]. Вместе с тем, «... раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития» [17, с. 259]. *Таким образом, центральное новообразование — это личностное новообразование, характеризующее развитие ребенка в целом.* Причем, «... критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка» [15, с. 279].

Процессы развития, связанные с центральным (основным) новообразованием возраста, Л.С. Выготский назвал **«центральными линиями развития»** в конкретном возрасте. Важно отметить, что в теоретических построениях Льва Семеновича в каждом возрасте — свое одно **центральное (основное) новообразование** и своя одна соответствующая этому центральному новообразованию **центральная линия развития**. С наступлением нового возраста **центральным** становится другое новообразование и меняется **центральная линия развития**. Этот момент важно зафиксировать, поскольку *в теоретических построениях Л.И. Божович центральная линия развития личности — одна.*

Как уже отмечалось, в концепции Л.И. Божович личность рассматривалась как высшая интегративная целостная система, формирование которой нельзя охарактеризовать, исходя из развития какой-то одной ее стороны: волевой, рациональной или эмоциональной. Она считала, что о личностном развитии должны свидетельствовать системные новообразования, последовательно возникающие в онтогенезе и характеризующие этапы центральной линии развития личности [6].

Что конкретно Л.И. Божович понимала под «центральной линией развития личности», остается неясным из ее работ. Она лишь указывала, что практически все психологи, изучающие личность, отмечают наличие у нее ядра, обозначаемого терминами

«Я-система», «система-Я», или просто «Я». Но не раскрываются ни психологическое содержание и строение этого ядра, ни закономерности его онтогенетического развития [6].

Можно предположить, что «**центральную линию развития личности**» она понимала, исходя из своего представления о существе личностного развития человека, а именно, что «... формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» [8, с. 34].

Эта активность раскрывалась ею через развитие аффективно-потребностной сферы, воли и самосознания ребенка, в единстве представленных в центральных (основных) новообразованиях возраста (являющихся по своей природе системными), с которыми связана «центральная линия развития личности» в онтогенезе. Используя понятие «**центральное новообразование возраста**», Л.И. Божович понимала под ним, вслед за Л.С. Выготским, именно *личностное новообразование*. Это следует особо отметить, поскольку в работах последователей Л.С. Выготского нет четкости при оперировании этим понятием. Соответственно нет четких критериев и при выделении самих центральных новообразований в разном возрасте. К сожалению, недостаточная проработанность этого вопроса видна и в работах самого Л.С. Выготского, что вполне понятно, учитывая слишком короткий срок времени, в течение которого были сформулированы все основные положения концепции возрастного развития ребенка в онтогенезе. Основные нестыковки, встречающиеся у Л.С. Выготского при разработке проблемы центральных новообразований, заключаются в том, что, определяя центральные новообразования как личностные, он не всегда придерживался этого определения при непосредственном выделении центрального новообразования в том или ином возрасте. Выделенные им центральные новообразования в ряде случаев больше похожи на новообразования в области сознания и интеллектуальной сферы (подражание — младенческий возраст; автономная детская речь — кризис одного года; сознание — раннее детство и др.).

Л.И. Божович в этом плане двигалась более последовательно: в каждом возрасте она выделила именно *личностное* центральное новообразование. Осуществить свой замысел Лидия Ильинична, видимо, смогла потому, что преодолела, как она считала, слишком интеллектуалистический подход Л.С. Выготского к изучению личности. Признавая существенную роль сознания в личностном развитии ребенка, Л.И. Божович, согласно предложенному ею пониманию строения личности, указывала на невозможность существования центрального новообразования возраста без аффективного компонента.

С точки зрения Л.И. Божович, центральное (личностное) новообразование генетически возникает на основе имеющихся у ребенка потребностей и интересов и означает появление новых, обуславливающих наступление следующего возрастного этапа, а вместе с ним и следующего этапа личностного раз-

вития. То есть *центральное личностное новообразование обязательно включает в себя аффективный компонент, имеет побудительную силу и становится исходным для формирования личности ребенка в следующем возрасте*. Депривация появившихся новых потребностей и интересов ведет к кризису возрастного развития [7]. При этом все формирование личности ребенка теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе свои специфические особенности [6].

Л.И. Божович выделяла следующие центральные личностные новообразования в онтогенезе.

1. *Младенческий возраст (первый год жизни)* — центральное личностное новообразование — **мотивирующие представления**; превращение ребенка в **субъекта**.

С точки зрения Л.И. Божович, появление *мотивирующих представлений* (аффективно заряженные воспоминания об объектах в виде представлений и образов) принципиально меняет всю жизнь ребенка, превращая его в *субъекта*, и тем самым является первым проявлением «Я» ребенка. По мнению Л.И. Божович, возникающая фрустрация новых детских потребностей (в случае игнорирования со стороны взрослого стремления ребенка действовать в соответствии с имеющимися у него мотивирующими представлениями) является одной из серьезных причин кризиса 1 года.

2. *Ранний возраст (1–3 года)* — центральное личностное новообразование — «**Система-Я**» (**знание о себе и отношении к себе**); **осознание ребенком себя в качестве субъекта действия**.

В этот период происходит превращение ребенка из существа, уже *ставшего субъектом* (что является первым шагом на пути формирования личности), в существо, *осознающее себя как субъекта*. **Осознание ребенком себя в качестве субъекта действия** и является *центральным личностным новообразованием раннего возраста*; его возникновение связывают с появлением слова «я». Именно это новообразование и становится одной из основных причин *кризиса 3 лет*.

Л.И. Божович подчеркивала, что в «Систему-Я» входят как рациональные, так и аффективные компоненты, и прежде всего — **отношение к самому себе**.

Появление к концу раннего детства «Системы-Я», являющейся *центральным личностным новообразованием* этого возрастного периода, обуславливает появление в это время у ребенка *новой потребности* — «**действовать самому**», выражающейся в постоянном и настойчивом требовании — «Я сам». Л.И. Божович отмечала, что такое поведение малыша служит доказательством того, что в этом возрасте потребность в самоутверждении своего «Я» становится доминирующей [6]. Фрустрация этой потребности является главной причиной кризиса 3 лет и вызывает основные трудности в воспитании детей на рубеже второго и третьего года жизни.

3. *Дошкольный возраст (3–7 лет)* — центральное личностное новообразование — «**внутренняя позиция школьника**», **осознание ребенком себя в качестве социального субъекта** (субъекта в системе человеческих отношений).

В результате происходящих процессов развития в аффективно-потребностной и интеллектуальной сферах в дошкольном возрасте на рубеже 7–8 лет у детей появляется новый уровень самосознания, проявляющийся, с точки зрения Л.И. Божович, в том, что ребенок начинает осознавать себя в качестве **социального субъекта** (на предыдущем этапе было осознание себя как *субъекта действия*). Восприятие и переживание себя как **субъекта в системе человеческих отношений** (проявляющееся в появлении нового отношения к окружающей социальной среде) рождает у ребенка новую потребность, а именно — **желание занимать в обществе более взрослую позицию и заниматься общественно значимой деятельностью**, позволяющей занимать эту позицию [6]. Для старшего дошкольника в современной культуре эта новая потребность опредмечивается через позицию школьника и школьное обучение. Но к концу дошкольного возраста этой объективной позиции пока еще у ребенка нет. Он лишь стремится к ней в своем сознании, что проявляется в его «внутренней позиции», а именно, через отношение к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать [2].

Возникнув в дошкольном возрасте (на пороге школьного возраста), «внутренняя позиция школьника» определяет на первых порах развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте, но через некоторое время ослабевает, а затем и вовсе разрушается в связи с вступлением ребенка в подростковый возраст, знаменующийся формированием нового уровня самосознания [2; 7].

4. *Младший школьный возраст (7–11 лет)* — центральные новообразования в сфере сознания и личности — **рефлексия и самооценка**.

**Рефлексия** как способность человека отражать (осознавать) свою внутреннюю и внешнюю жизнедеятельность (психические процессы, личностные особенности, поведение, общение и др.) появляется в виде **новообразования** к концу младшего школьного возраста (в 9–11 лет) сначала в виде *осознания собственных мыслительных процессов* в результате развития в этом возрасте теоретического мышления [21]<sup>5</sup>. Затем в *подростковом возрасте (в 12–13 лет)* формируется так называемая **«личностная рефлексия»** (предметом которой становится «Я» человека), являющаяся механизмом развития самосознания [20]<sup>6</sup> и способствующая появлению у подростка нового уровня самосознания.

Развитие в младшем школьном возрасте теоретического мышления, способствующего существенному усилению процессов *обобщения*, а также возникновение *рефлексии* приводит к появлению в конце

этого возрастного периода **центрального личностного новообразования** — **самооценки**, которая в отличие от самооценки раннего возраста уже имеет не эмоциональный характер, а основывается на появившейся у ребенка возможности обобщить и осознать свои достижения в том или ином виде деятельности, что способствует развитию самопознания детей.

*Возрастные новообразования младшего школьного возраста непосредственно подготавливают подростковый кризис и дальнейшее личностное развитие ребенка.* [8].

5. *Подростковый возраст (первая фаза 12–15 лет; вторая фаза 15–17 лет)*<sup>7</sup>

*Первая фаза подросткового возраста (12–15 лет — основной подростковый возраст)* — центральное личностное новообразование — **стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию**, т. е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые подросток считает ценными.

К концу младшего школьного возраста, в предподростковый период, «внутренняя позиция школьника», уже расшатанная к этому времени, перестает определять не только отношение ребенка к учению, но и все его отношение к действительности в целом [8]. На языке Л.С. Выготского это означает смену «социальной ситуации развития», которая складывается к началу каждого возрастного периода и разрушается к его концу [17].

На смену прежней «социальной ситуации развития» приходит новая, характеризующаяся изменением значимости школьных успехов ребенка для его статуса. На первое место выступают *личностные* особенности детей, имеющие ценность в среде их сверстников, что побуждает подростка заняться самоанализом и сравнением себя с другими [8]. Проведение такого анализа становится возможным благодаря появившейся к концу младшего школьного возраста рефлексии, продолжающей развиваться в подростковом возрасте, теперь уже не только в области осознания собственных мыслительных процессов, но и в области «Я» подростка.

В ходе такого сравнительного анализа начинают складываться **ценностные ориентации** в виде устойчивых образцов поведения, представленных в определенных требованиях, предъявляемых подростками как к другим людям, так и по отношению к самим себе. Появление *обобщенных требований*, регулирующих поведение подростков, отличает **ценностные ориентации** этого возрастного периода от *идеалов* младшего школьного возраста, проявлявшихся в стремлении подражать *конкретному* кумиру. **Ценностные ориентации** подростка становятся его **внутренними требованиями** по отношению к самому себе, в результате чего особое значение при-

<sup>5</sup> Экспериментальные исследования А.З. Зака [21], выполненные в начале 70-х гг. XX столетия в лаборатории В.В. Давыдова в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

<sup>6</sup> Экспериментальные исследования Н.И. Гуткиной [20], выполненные в 70-х гг. XX столетия в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (начало исследований в лаборатории Л.И. Божович, продолжение — в лаборатории И.В. Дубровиной).

<sup>7</sup> Приведена периодизация Л.И. Божович, которую она дает в статье 1979 г. [8]. Годом ранее, в статье 1978 г. [6], встречается периодизация подросткового возраста, по которой к первой фазе относится период 12–14 лет, а ко второй фазе — 15–17 лет.

обретает процесс **самовоспитания**. В это время все *внешние требования*, идущие от социальной среды (в том числе и воспитательные воздействия взрослых), опосредуются *внутренними требованиями* подростков (как бы проходят через их призму), что определяет малую эффективность первых. В этом проявляется существенная особенность «социальной ситуации развития» в подростковом возрасте<sup>8</sup>.

Появлению стремления подростков к *самоутверждению и самовыражению себя* в том, что им представляется важным, способствует дальнейшее формирование самооценки, начавшееся в младшем школьном возрасте [8]. Самооценка этого периода, не всегда адекватная, а порой характеризующаяся внутренними противоречиями и чувством неуверенности в себе, тем не менее является новым этапом в развитии самосознания, позволяющим подростку почувствовать себя личностью, обладающей уникальными, с его точки зрения, качествами.

Фрустрация собственных потребностей, создаваемая самим подростком (фрустрация изнутри), а именно: невозможность удовлетворить собственные требования по отношению к самому себе в процессе самовоспитания, а также невозможность реализации стремления к самоутверждению и самовыражению провоцируют проявление подросткового кризиса ничуть не меньше, а иногда и больше, чем фрустрация потребностей подростка извне.

У ребят первой фазы подросткового возраста возникает стремление к более «взрослой» объективной позиции, которая, с их точки зрения, не может быть реализована в обыденной и школьной жизни [8].

*Вторая фаза подросткового возраста (15–17 лет — период ранней юности)* — центральное личностное новообразование — **самоопределение; осознание подростком (юношей) себя в качестве члена общества**, сопровождающееся появлением новой «внутренней позиции взрослого человека», предполагающей **стремление заниматься общественно значимой деятельностью, позволяющей занимать эту позицию**.

«*Внутренняя позиция взрослого человека*» означает, что подросток (юноша) намечает себе новое место в системе общественных отношений, которое

должно отвечать его жизненным устремлениям (потребностям и интересам, как он их понимает) и соответствовать представлениям о том, кем он хочет быть во взрослой жизни.

*Приведенное выше описание этапов личностного развития ребенка в онтогенезе дано максимально близко к тексту работ Л.И. Божович и не сопровождается комментариями и критическим анализом. Сделано это сознательно и, возможно, будет представлено в отдельной статье.*

*Как уже указывалось выше, сформулированные Л.И. Божович положения об этапах личностного развития ребенка в онтогенезе носили предварительный характер; есть нечеткости, встречаются и противоречия. Но это вполне понятно, поскольку автор в этих работах лишь наметила те вопросы, которые требовали экспериментального изучения. К сожалению, так же, как и в случае с Л.С. Выготским, ее замыслам не суждено было осуществиться. В связи с тем, что ее лаборатория прекратила существование за 5 лет до ее смерти, исследования в задуманном ею направлении не проводились.*

\* \* \*

Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности ребенка в онтогенезе была разработана идей Л.С. Выготского о возрастном и личностном развитии ребенка, содержащихся в его последних работах и намеченных им как *перспективные направления культурно-исторического подхода к изучению развития психики ребенка в онтогенезе*.

Концепция Л.И. Божович современна, как в научном плане, так и в практическом — у нее огромный потенциал для применения в педагогической и психологической практике. Обозначенные в концепции формирования личности ребенка закономерности были положены в основу построения детской практической психологии и создания психологической службы в системе образования в России в конце XX столетия.

К сожалению, работа над концепцией была прервана смертью автора, и многие положения еще ждут своего исследования.

### Литература

1. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: автореф. дисс. ... д-ра педагогических наук (по психологии). М., 1966. 40 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.

### References

1. Bozhovich L.I. Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka. Avtoref. diss. ... d-ra pedagogicheskikh nauk (po psikhologii). [Developmental regularities in the formation of personality of a child]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1966. 40 p.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vuzraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.

<sup>8</sup> Л.С. Выготский считал, что понять роль среды в развитии ребенка можно только в том случае, если подходить к ней с относительной, а не с абсолютной меркой, т. е. учитывая особенности восприятия ребенком средовых воздействий или принимая во внимание его переживание сложившейся объективной ситуации [14; 17].

4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.

5. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978. С. 168–179.

6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978 (а). № 4. С. 23–35.

7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 47–56.

8. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979 (а). № 4. С. 23–34.

9. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 108–116.

10. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Вопросы психологии школьников (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович. Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 36. М.: АПН РСФСР, 1951. С. 29–104.

11. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значимые переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. 1972. № 1. С. 130–134.

12. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.

13. Вопросы психологии школьника (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Выпуск 36. М.: АПН РСФСР, 1951. 224 с.

14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Кризис семи лет. М.: Педагогика, 1984. С. 376–385.

15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Младенческий возраст. М.: Педагогика, 1984. С. 269–317.

16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.

17. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.

18. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 33–372.

19. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо-Пресс, 2006. С. 200–223.

20. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дисс.... канд. психол. наук. М., 1983. 176 с.

21. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1976. 17 с.

22. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.

23. Неймарк М.С. Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 147–248.

24. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте (Труды Института психологии) / Отв. ред. Л.И. Божович // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 73. М.: АПН РСФСР, 1955. 260 с.

25. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 45–80.

3. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivatsionnoi sfery rebenka [The problem of development of the motivational sphere of the child]. In *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation for behavior of children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 7–44.

4. Bozhovich L.I. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Psychological regularities of personality formation in childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1976, no. 6, pp. 45–53.

5. Bozhovich L.I. K razvitiyu affektivno-potrebnostnoi sfery cheloveka [On person's affective based on needs sphere]. In *Problemy obshchei, vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* [Topics in general, developmental and educational psychology]. Moscow: Pedagogika, 1978, pp. 168–179.

6. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1978 (a), no. 4, pp. 23–35.

7. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1979, no. 2, pp. 47–56.

8. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Developmental Phases of Personality Formation in Childhood]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology]. 1979 (a), no. 4, pp. 23–34.

9. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotского i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti [L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1988, no. 5, pp. 108–116.

10. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [Development of motives for study in Soviet schoolchildren]. In L.I. Bozhovich (ed.) *Voprosy psikhologii shkol'nika* (Trudy Instituta psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. Vypusk 36*. [Issues in psychology of schoolchildren. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 36]. Moscow: APN RSFSR, 1951, pp. 29–104.

11. Bozhovich L.I., Neimark M.S. «Znachashchie perezhivaniya» kak predmet psikhologii [Signifying affective experiences as subject of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1972, no. 1, pp. 130–134.

12. Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovitskaya T.V. Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya [Experimental study of voluntary behavior]. *Voprosy psikhologii* [Issues in psychology], 1976, no. 4, pp. 55–68.

13. Bozhovich L.I. (ed.) *Voprosy psikhologii shkol'nika* (Trudy Instituta psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. Vypusk 36*. [Issues in psychology of schoolchildren. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 36.] Moscow: APN RSFSR, 1951. 224 p.

14. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Krizis semi let [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Crisis at age seven]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 376–385.

15. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Mladencheskii vozrast [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. The age of infancy]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 269–317.

16. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Pedologiya podrostka [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Pedology of the adolescent]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5–242.

17. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. The problem of age]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–268.

18. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. In V.V. Davydov (ed.)

*Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 33–372.

19. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. In *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow: Smysl: Eksmo-Press, 2006, pp. 200–223.

20. Gootkina N.I. Lichnostnaya refleksiya v podrostkovom vozraste. Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. [Personality self-reflection in adolescence]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1983. 176 p.

21. Zak A. Z. Psikhologicheskie osobennosti refleksii u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk. [Psychological characteristics of self-reflection in childhood]. Ph.D. (Psychology) Thesis. Moscow, 1976. 17 p.

22. Bozhovich L.I., Blagonadezhnaya L.V. (ed.). *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972. 352 p.

23. Neimark M.S. *Izuchenie podrostkov s raznoi napravlennost'yu lichnosti* [A study of adolescents with different orientation of personality]. In L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnaya (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 147–248.

24. Bozhovich L.I. (ed.). *Poznavatel'nye interesy i usloviya ikh formirovaniya v detskom vozraste* (Trudy Instituta Psikhologii). *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR*. Vyp. 73. [Cognitive interests and conditions for formation of cognitive interests in childhood. Newsletters of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Vol. 73]. Moscow: APN RSFSR, 1955. 260 p.

25. Slavina L.S. Rol' postavlennoi pered rebenkom tseli i obrazovannogo im samim namereniya kak motivov deyatelnosti shkol'nika [The role of the goal set by adult and the intentions of the child as motives driving activity in the school age]. In L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnaya (eds.) *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Studies of motivation in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 45–80.