

**РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРУЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ**

М. А. Фризен

**DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE FORMING PERSONALITY
IN THE CONTEXT OF MODELING ACTIVITIES**

M. A. Frizen

В статье анализируются деятельностные контексты развития личности, связанные с моделированием социальной реальности (непосредственно-эмоциональное общение в младенчестве, общение дошкольников со сверстниками в сюжетно-ролевой игре и общение с референтным окружением в подростковом возрасте), анализируется их потенциал для личностного саморазвития. Предполагается, что указанные ведущие типы деятельности основываются на доступном в каждом из рассматриваемых возрастов уровне моделирования социальной реальности. Указывается, что в младенчестве в рамках включенности ребенка в человеческий диалог, смысловой по своей природе, закладывается общая недифференцированная модель мира, которая варьируется по степени стабильности/нестабильности, доверия/угрозы; в дошкольном детстве моделирующая деятельность позволяет осуществлять первичную смысловую разметку внешней и внутренней действительности; в подростковом возрасте происходит смещение смысловой разметки мира и ее выполнение на новом уровне, обеспечивающем складывающимися высшими психическими функциями. Применительно к каждому анализируемому виду моделирующей деятельности делается вывод о его ресурсности для личностного развития и саморазвития.

The paper analyzes the activity contexts of the personality development connected with social reality modeling (direct and emotional communication in infancy, communication of preschool children of the same age in subject role-playing games and communication with the reference environment at teenage age), the potential for their personal self-development is analyzed. All the mentioned leading types of activities are supposed to be based on the available level of social reality modeling in each of the considered ages. It is specified that the general undifferentiated model of the world is formed in infancy within the child's inclusiveness in human dialogue, the model varies in the degree of stability / instability, trust / threat; in preschool childhood the modeling activity allows to carry out the primary semantic marking of external and internal reality; at teenage age there is a shift of the semantic marking of the world and its realization at a new level provided with the developing high mental functions. In relation to each analyzed type of the modeling activity the conclusion about its potential for personal development and self-development is made.

Ключевые слова: ведущий тип деятельности, моделирующая деятельность, развитие, саморазвитие.

Keywords: leading type of activity, modeling activity, development, self-development.

В рамках классической теории деятельности введено понятие ведущего типа деятельности, предполагающее, что на каждом этапе становления личности та или иная деятельность обеспечивает наиболее интенсивные преобразования личности – «ведет за собой развитие» (А. Н. Леонтьев [8]). Вслед за Д. Б. Элькониным [14], Д. И. Фельдштейном [13] можно соот-

нести ведущие типы деятельности с чередующимися системами социальных условий становления личности – социальными ситуациями развития, одной из подобных систем является выстраивание отношений становящейся личности с доступным ей сегментом общества, миром людей.

Таблица 1

Социальная ситуация развития "Я-Общество" на разных этапах онтогенеза

<i>Возраст</i>	<i>Социальная ситуация развития – система «Общество», сегмент общества</i>	<i>Содержание развития</i>
Младенчество	"Пра-мы". Мать, самые близкие взрослые	Формирование потребности в общении, базового доверия к окружающему миру как основы позитивного самоотношения.
Дошкольный возраст	Сверстники	Формирование/становление первичных нравственных инстанций, социокультурных эталонов поведения в типичных классах ситуаций, первичной самооценки, децентрации, элементов субъектности.
Подростковый возраст	Референтное окружение	Интенсивная социализация/индивидуализация, кристаллизация смысловой системы, формирование основ автономности, самодетерминации.

Вслед за Е. Б. Весна [6] мы полагаем, что ведущая деятельность, протекающая в указанных в таблице 1 возрастах, может носить моделирующий характер, при этом на каждом этапе онтогенеза формирующей

личности доступен определенный уровень моделирования – психологической разметки – социальной реальности в силу уровня созревания психических функций (таблица 2).

Таблица 2

Ведущие типы деятельности моделирующего плана

<i>Возраст</i>	<i>Ведущий тип деятельности</i>	<i>Моделирующий компонент</i>	<i>Ведущий механизм вхождения в систему социального взаимодействия</i>
Младенчество (1,5 мес. – 1 год).	Непосредственно-эмоциональное общение с близким взрослым.	Эмоциональная составляющая общения. К году первый факт отделения от матери, «разрыва» синкретичной связи с ней (физическая мобильность).	Подражание. Первичное отделение субъектностей своей и взрослого.
Дошкольный возраст (3 – 7 лет).	Общение со сверстниками в сюжетно-ролевой игре.	Сюжетно-ролевая игра и смежные с ней деятельности как упрощенная модель социальной реальности; первичные нравственные инстанции. Первичное выделение позиций «Я» – «Другой» преимущественно во внешнем плане.	Эмпатия. Первичная децентрация. Элементы идентификации.
Подростковый возраст (10 – 15 лет).	Общение в контексте референтного окружения.	Референтное и иное окружение как более сложная модель социальной реальности. Обобщение позиций «Я» – «Другой» во внешнем и внутреннем плане.	Идентификация, рефлексия, верификация содержания и границ социальной нормы (социально-ролевое экспериментирование), самоверификация; фундаментальная личностная децентрация.

Безусловно, говорить о моделирующей деятельности применительно к младенческому возрасту некорректно: психика находится на начальном этапе развития, не может обеспечить процессы анализа, моделирования, формирование основ саморазвития, вместе с тем может закладываться его определенная база.

Включенность ребенка в отношения с близкими позволяет ему формировать самую общую, недифференцированную модель мира, которая варьируется по степени стабильности/ нестабильности, доверия/угрозы. В младенчестве основой первичного восприятия ребенка мира служат близкие люди, взаимодействие с которыми создает у него ощущение комфорта и уверенности в позитивности окружающего пространства. Важным условием развития нам представляется вовлеченность ребенка в человеческий диалог, в процесс обмена смыслами: содержание этого процесса, эмоциональное наполнение каждого контакта, судя по всему, могут определять способ восприятия ребенком окружающего мира и влиять на формирование механизмов взаимодействия с ним (Н. Н. Авдеева [1, с. 3], Б. С. Братусь [5], Л. С. Выготский [7], А. Н. Леонтьев [8], Р. Ж. Мухамедрахимов [10, с. 16], К. Н. Поливанова [12, с. 42] и др.). При этом крайне важно, что у ребенка на эмоциональном уровне формируются первичные представления о мире как пространстве, с которым можно строить отношения, и о себе как значимом (ключевое слово «хороший», то есть принимаемый, свой); подобные представления создают основу убежденности личности в самоэффективности, позитивного принятия, представлений об управляемости

жизни в целом, могут обеспечивать формирование субъектности в будущем. Таким образом, первая не модель, но некий сенсорно-перцептивный «слепок» мира – его локальной зоны в границах отношений с близкими, в первую очередь, с матерью – существенным образом может определять будущую субъектность личности, в том числе и в плане саморазвития.

Это же можно сказать и в отношении автономности. Происходит первое ощущение собственных границ, сначала – формирование образа собственного тела. В целом для узнавания себя ребенок должен узнать окружающий мир, чтобы затем в нем выделить себя. Уже в младенчестве происходит усвоение ребенком смысловых содержаний, наполняющих окружающее социокультурное пространство: сенсорных эталонов, средств общения (интонаций, ритмики, слов человеческого языка), первых правил человеческого взаимодействия и др. Проводником смыслов является взрослый. Диалог между ребенком и взрослым осуществляется в системе «пра-мы», которая является функционально асимметричной: взрослый в этом диалоге активнее, он изначально выстраивает диалог с ребенком так, как будто тот уже является диалогизирующей личностью, носителем социальных и личностных смыслов. В результате ребенок постепенно отбирает те формы своего поведения, которые оказываются адекватны образу, создаваемому взрослым.

В пространстве диалога со взрослым младенец делает первые шаги в осознании себя и отделении себя от внешнего мира, в первую очередь, от взрослого, поскольку только в диалоге со взрослым младенец

получает возможность осознать себя как субъекта общения. Взрослый обращается к ребенку и ждет его ответной реакции, вкладывает в реакцию младенца свои смыслы, воспринимает эту реакцию как некий ответ. Таким образом, ребенок вовлекается взрослым в диалог, постепенно все в большей мере становясь его субъектом, уже самостоятельно «вызывая взрослого на разговор». У ребенка появляется и интенсифицируется потребность в общении не для удовлетворения своих нужд, а собственно для осуществления эмоционально насыщенного контакта со взрослым. Ребенок может выделить и удержать свое «Я», только отталкиваясь и опираясь на отношение другого человека. При исчезновении взрослого младенец буквально «теряет себя», он осознает себя только как то, на что направлено отношение взрослого. Другой является неустрашимым и необходимым основанием сознания и самосознания человека [4].

В раннем детстве ребенок, манипулируя предметом, осуществляет физическую разметку мира, а кризис трех лет связан с первым шагом формирующейся личности к автономности уже не в физическом, а в личностном плане. Выделение позиции «Я» – это первый факт субъектности в истории развития личности: поддержание данной субъектности (различных проявлений самостоятельности, инициативности ребенка) взрослыми может обеспечить ему продуктивное моделирование социальной реальности в рамках общения со сверстниками в сюжетно-ролевой игре, а также в иных коммуникативных контекстах.

В дошкольном возрасте ребенок на доступном ему уровне исследует такие «общественные предметы», как социальные роли и социальные нормы. В сюжетно-ролевой игре ребенок воспроизводит сначала хорошо ему известные бытовые сюжеты, а к концу дошкольного возраста – сложные, трансформирующиеся по ходу реализации сюжеты, обобщенные социальные роли, моделирует те или иные ситуации (из жизни, из литературного произведения, из мультфильма). Это говорит о том, что ребенок усваивает и в некоторой степени индивидуализирует социальные содержания иного по отношению к раннему детству уровня – смыслы, связанные с означиванием пространства социального взаимодействия. Следовательно, моделирующая деятельность на данном возрастном этапе позволяет осуществлять первичную смысловую разметку мира – как внешнего (в результате формируются первичные нравственные инстанции, в первом приближении усваиваются гендерные, родительские и иные роли), так и внутреннего (формируется первичная самооценка, пока слабо дифференцированная и существенно зависящая от внешней оценки).

Сюжетно-ролевая игра предполагает обобщение и моделирование ребенком смыслов, заимствованных из окружающей социальной реальности, их проецирование в игровой ситуации на свои реальные действия.

Именно диалог со сверстниками в сюжетно-ролевой игре, обсуждение мыслей и чувств сказочных персонажей дает дошкольнику первый опыт самодистанцирования, начинают функционировать процессы децентрации. Ребенок старше пяти лет уже способен увидеть в себе качества, затрудняющие продуктивное

общение с окружающими, такая проблематизация коммуникативной ситуации способствует не только развитию самооценки, но и становлению субъектности, направленной на улучшение самого себя (ребенок может прилагать определенные усилия, чтобы быть более аккуратным, собранным, вежливым и др.; крайне важна поддержка и обратная связь окружающих). В результате дошкольник может приобретать первый опыт саморазвития.

Уровень психического развития оказывается достаточным для того, чтобы моделирование реальных жизненных отношений в игре привело к формированию к концу дошкольного возраста социокультурных стереотипов поведения в различных классах ситуаций, однако они функционируют пока на уровне знания, не являются частью внутреннего мира личности, волевой контроль оказывается недостаточным для реализации всех норм и правил в поведении и деятельности.

В целом сюжетно-ролевая игра для детей – это как бы «учебная модель» социума, в которой познаются и «отрабатываются» социальные нормы и правила. Исполняющий игровые роли ребенок ориентирован на фиксацию основных свойств, связей и отношений действительности.

К семи годам игровая модель реальности становится все более сложной, многокомпонентной и креативной, это может говорить о том, что у ребенка закладывается основа авторства по отношению к собственному поведенческому тексту, начинается процесс переплавки социальных смыслов в личностные, который наиболее интенсивно будет происходить в подростковом возрасте. Поддержание взрослыми формирующейся субъектности ребенка может составить позитивную основу становления процесса саморазвития. Вместе с тем описанная выше логика развития и предформления саморазвития в дошкольном возрасте носит усредненный характер, важно понимать, что существует масса индивидуальных вариантов развития, связанных с острым протеканием кризиса трех лет, травмирующим жизненным опытом, отвержением в семье и мн. др. При определенных обстоятельствах дошкольник дистанцируется от взаимодействия со сверстниками, либо занимает в его структуре конформную позицию – вариантов развития существует множество. Ребенок может воспроизводить в общении со сверстниками асоциальные модели, транслируемые одними взрослыми и порицаемые другими. Инициативность ребенка может ограничиваться по тем или иным причинам. Таким образом, существует масса вариантов, при которых описанная выше логика развития будет существенно искажена.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, в ее структуре могут быть созданы условия перехода внешней оценки в самооценку, а внешнего контроля – в самоконтроль; младший школьник в идеале должен рефлексировать собственные изменения в результате учения. Подготавливается психическая основа для рефлексии, а также складывается осмысление того, что можно совершенствоваться в результате собственных усилий. Формирующаяся личность делает еще один шаг в на-

правлении децентрации, самодистанцирования, формирования субъектности в плане саморазвития.

В подростковом возрасте психика существенно совершенствуется (интеллектуализация познавательной сферы, оформление высших психических функций, в том числе саморегуляции поведения), функционирует рефлексия, идут процессы фундаментальной личностной децентрации (Ж. Пиаже по [11]). Интеллектуальные инструменты, применяющиеся в младшем школьном возрасте личностью для оценивания себя по достаточно небольшому набору критериев (успешность в учении, некоторые черты характера), теперь задействуются подростком для активного самопознания, самоопределения.

Подросток, осознающий себя как активного субъекта деятельности и носителя внутреннего мира, творчески осмысливает открывшуюся ему внешнюю и внутреннюю действительность. При этом ранее усвоенные от взрослых нормы и ценности теряют свою абсолютность, смысловые акценты представлений о мире смещаются. Таким образом, подростковый возраст впервые ставит перед человеком задачу личностного означивания мира (Л. И. Анцыферова [3], Б. С. Братусь [5], Л. С. Выготский [7], Д. А. Леонтьев [9] и др.), личность производит его смысловую разметку, усваиваемые социальные содержания трансформируются подростком в процессе нормотворчества, социально-ролевого экспериментирования, приобретаемая вид личностных смыслов, порождаются индивидуальные смыслы.

Говоря о предоформлении саморазвития в отрочестве, можно, таким образом, указать на саморефлексию, креативность, становящуюся субъектностью, интенсивно отстаиваемую автономию. Саморегуляционные процессы в подростковом возрасте не ослажены, подросток находится под давлением социума, в частности, референтного окружения. Смысловому упорядочению деятельности также препятствует относительно низкая значимость этого процесса для большинства современных подростков. Психическая основа саморазвития в потенциале присутствует, при этом личность может не задействовать данные ресурсы в связи со спецификой мотивов и смыслов.

В силу того, что высшие психические функции интенсивно формируются, именно применительно к подростковому возрасту можно в чистом виде говорить о том, что индивид способен моделировать социальную реальность. В отрочестве в данном случае можно говорить о первых пробах личности взять на себя взрослую роль, это и отношения с противополо-

жным полом (первые влюбленности, браки в сети и др.), и опыт участия в школьном самоуправлении и молодежных движениях (школьный парламент, социально значимые проекты и др.), и принятие на себя ответственности в семье (забота о младших братьях и сестрах, участие в обсуждении важных тем, принятие на себя обязанностей и др.).

Активная проба себя в структуре социального взаимодействия дает подростку опыт саморефлексии, осознания разрыва между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, в результате подобной рефлексивной активности подросток может прийти к выводу о необходимости самоизменения. При определенных условиях (выраженный интернальный локус контроля, наличие адекватных контекстов для саморазвития, принятие ответственности за его ход и результаты) подросток может выбрать путь осознанного и целенаправленного самоизменения, реализовывать субъектную позицию в плане саморазвития.

Пространством саморефлексии по-прежнему выступает диалог, но теперь более масштабный – в нем участвует большее количество людей, а также иные смысловые системы (художественные тексты, виртуальная реальность и др.). Смысловой диалог изменяется качественно. Появляясь в процессе отграничения «смысла Я» от всеобщего континуума смыслов, смысл «Обобщенный Другой» постепенно становится точкой опоры для трансформации, уточнения, совершенствования «смысла Я». «Личность как уникальная единичность сама для себя оформляется или образуется <...> как целое на границах (во встречах) с другими личностями» [2, с. 62 – 63]. По мнению Г. С. Батищева, обрести себя – это прежде всего значит «встретить и получить в других дар, способный обогатить и восполнить наше неполное «я», которое стихийно складывается в нас до того, как мы осознаем его неполноту, и стихийное его совершенствование дополним сознательным совершенствованием» [4, с. 108]. Анализируя свои представления о других людях и учаю осмысливать представления других людей о себе, подросток впервые осознает несовершенство своего «смысла Я» и сознательно начинает его трансформировать.

Таким образом, моделирование социальной реальности в процессе становления личности позволяет ей приобрести некую смысловую опору для познания и совершенствования себя, а также найти соответствующие деятельностные контексты.

Литература

1. Авдеева Н. Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. 1997. № 4.
2. Анисимова В. Е. Личность как способ бытия и проявления целостности человека: дис. ... канд. филос. наук. М., 1996. 118 с.
3. Анцыферова Л. И. Психология: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 114 – 128.
4. Батищев Г. С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 106 – 113.
5. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. 429 с.
6. Весна Е. Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. № 4. С. 279 – 292.

7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 657 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
10. Мухамедрахимов Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца // Вопросы психологии. 1994. № 6.
11. Обухова Л. Ф., Рябова Т. В., Гуслова М. Н., Стуре Т. К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 56 – 73.
12. Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. 1999. № 1.
13. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные процессы развития личности: Избр. труды. М.: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 1999. 672 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 344 с.

Информация об авторе:

Фризен Марина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии КамГУ им. Витуса Беринга, frizenm@yandex.ru.

Marina A. Frizen – Candidate of Psychology, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Theoretical and Applied Psychology, Kamchatka State University named after Vitus Bering.

Статья поступила в редколлегию 21.09.2015 г.