

Десяти - двенадцатилетние школьники: "ничья земля" в возрастной психологии

Г. А. Цукерман

Задача этого обзора психолого-педагогической литературы - определить, что собой представляет возрастной интервал 10-12 лет с психологической точки зрения. К сожалению, позиция возрастных психологов в этом вопросе чаще всего подменяется социологической и административно-образовательной точкой зрения: определение психологического возраста этой группы школьников основано на принадлежности десяти-двенадцатилетних детей к определенному социальному институту - начальной или средней школе. Так, психологи и педагоги в США помещают младший школьный возраст (middle childhood) между шестью и двенадцатью годами жизни только потому, что большинство американских детей этой возрастной группы учатся в начальной школе (Cole, 1993, Collins, 1984). К тому же, у англоязычных народов есть и серьезное лингвистическое основание для того, чтобы возраст 12 лет считать разграничительной линией между детством и отрочеством: с тринадцати (thirteen) лет начинается знаменитый teen-age. Емкое английское слово teenager, обозначающее человека от 13 до 19 лет, начало укореняться и в русском подростковом жаргоне: слово "тинаджер" уже включено в словарь (Елистратов, 1994). Многие англоязычные авторы описывают интересующий нас возрастной интервал термином preteens, используемым часто в качестве синонима терминов "предподростковый" или "предпубертатный" возраст (Collins, 1984).

Большинство учеников российских школ в возрасте 10-11 лет покидают начальную школу, что, по социальному смыслу термина "*младший школьник*", означает выход из младшего школьного возраста. Жесткие, обрезающие научные споры и сомнения, определения Психологического словаря (Давыдов и др., 1983, с. 191) дают тому однозначное свидетельство: "Младший школьный возраст - возраст 7-10 летних детей, обучающихся в I - III классах современной советской школы." А вот как определяет тот же источник подростковый возраст, следующий за младшим школьным: "Подростковый возраст - период развития детей от 11-12 до 15 лет, что соответствует среднему школьному возрасту, возрасту учащихся V - VIII классов" (с. 261). Зияющая пустота на месте четвертого класса, где учатся дети 10/11- 11/12 лет, оказалась не замеченной ни авторами словарных статей, ни авторами соответствующих глав в учебнике по возрастной и педагогической психологии. "В современной советской системе воспитания младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с семи до десяти-одиннадцати лет (I - III классы школы)" - пишет крупнейший в отечественной возрастной психологии авторитет по младшему школьному возрасту В.В. Давыдов (1973, с. 66). "Границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в V - VIII классах средней школы" - так начинает следующую

главу того же учебника крупнейший специалист по подростковому возрасту Т.В. Драгунова (1973, с. 98). Злополучный четвертый класс снова провалился в зазор между младшим школьным и подростковым возрастами.

Чрезвычайная непоследовательность наблюдается в определении границы между младшим школьным и подростковым возрастом в трудах отечественных авторов. Так, А.А. Люблинская (1971, с. 74) начало подросткового возраста относит к двенадцати годам, а более современные источники (Фельдштейн, 1989, с. 153; Прихожан, Толстых, 1990, с. 3) - к десяти. Связаны ли эти разночтения с акселерацией, характерной для 1970-1980 гг., - остается неизвестным. Классические исследования возрастных особенностей младших подростков проведены с учащимися пятого класса, возраст которых к началу обследования находился в интервале 11 лет 7 месяцев и 12 лет 9 месяцев (Эльконин, Драгунова, 1967). Это уникальное клиническое исследование было выполнено более тридцати лет назад, когда советская начальная школа была еще четырехлетней. Таким образом, объектами исследования стали школьники, только что перешедшие в среднюю школу и одновременно (по данным клинического обследования) в подростковый возраст. Можно предполагать, что, на фиксированную Эльconiным и Драгуновой нижнюю точку отрочества распространяется случившееся за прошедшие тридцать лет общее "омоложение" подросткового возраста, которое включает и значительно более раннее начало пубертата. Косвенным подтверждением этого предположения могут быть данные Н.Н. Толстых (1991), повторившей спустя тридцать лет работу Л.И. Божович (1968). Эти исследования показали, что такое важное событие в развитии, как перелом в отношении подростков к будущему, за тридцать лет "помолодело" на два года: в 1950 г. оно наблюдалось у учеников 8-9 класса (около 15 лет) и было явно связано с окончанием неполной средней школы; в 1980 г. новое отношение к собственному будущему обнаружили тринадцатилетние школьники - шести-семиклассники.

Разумеется, граница, разделяющая младший школьный и подростковый возраст должна быть размытой, недоопределенной, не укладывающейся в точную цифру. Фактически весь интересующий нас возрастной интервал (10-12 лет или 4-5 класс) лежит на этой границе. Но можно ли дать этой возрастной когорте позитивное психологическое определение взамен определения через отрицание: "уже не совсем младшие школьники - еще не совсем подростки"? Напрашивается термин "переходный возраст", но, как метко замечает J. Lipsitz (1980, с. 22) этикетка "переходный" зачастую служит препятствием для определения психолого-педагогических условий здорового развития этой возрастной группы. С точки зрения здравого смысла и житейского опыта, на границе подросткового возраста, между 10 и 12 годами, сначала девочки, а потом и мальчики становятся неуправляемыми, и это, мол, взрослым надо проявить понимание, снисходительность и такт, перетерпеть, подождать, пока они сами "перебесятся" или "перерастут" этот трудный возраст. Однако пресловутая подростковая неуправляемость сочетается с удивительной

гибкостью, пластичностью 10-12-летних, их готовностью к переменам и открытостью для сотрудничества. Как пишет Дж. Липситс (1977, с. 207), этот возраст, стратегически важнейший с воспитательной точки зрения, чрезвычайно чувствителен не только к негативным влияниям социума, но и к культурным ценностям, определяющим в дальнейшем главные жизненные выборы - в области образования, качества личных отношений, социальных ориентаций, здоровья.

К сожалению, педагоги крайне редко оказываются достойными партнерами 10-12-летних школьников в решении их важнейших задач развития и взросления и навязывают свои, взрослые задачи. "Существует гигантский зазор между тем, что мы знаем о школьниках, находящихся на границе подросткового возраста, и тем, что мы с ними делаем в школе пять дней в неделю" (Lipsitz, 1977, p. 83). За это рассогласование возрастных и педагогических задач школа расплачивается острейшими социальными проблемами зрелого подросткового возраста: устойчиво высоко держится процент беременностей 14-15-летних девочек; на 14 лет приходится "расцвет" подростковой преступности, побегов из дома и употребления алкоголя и наркотиков; за последнее десятилетие удвоилось число подростковых самоубийств, по уровню детского травматизма школа остается самым опасным местом для 13-15 летних. Специалисты по подростковому возрасту начинают ощущать себя специалистами по девиантному поведению, резонно ставят вопрос о предотвращении, профилактике этого зла и с надеждой взирают на специалистов по предыдущему возрасту. И обнаруживают, что в периодизациях нормального развития интервал 10-12 лет - это "ничья земля". Отсутствие позитивных знаний о 10-12-летних маскируется тем, что одни ученые рассматривают этот возрастной интервал как завершение детства и приписывают 10-12летним те же черты, что и 8-10-летним, другие видят в этом же возрастном интервале все зачатки отрочества и рассматривают его в главе "Психология подростков" (Cohen and Frank, 1975), хотя появляется все больше эмпирических свидетельств тому, что психо-физическое, умственное, социальное и эмоциональное развитие именно в этом возрастном интервале отличается качественным своеобразием и во многом определяет все дальнейшие особенности взросления (Lipsitz, 1980, с. 13). Попытаемся по крупицам собрать то, что составляет качественное своеобразие 10-12 летних школьников, отдавая отчет в том, что возраст является категорией культурно-исторической и не должен иметь универсальных и имманентных черт. Большинство сведений об интересующем нас возрасте собрано в американских исследованиях, и вопрос о правомерности распространения этих сведений на российских школьников должен обсуждаться отдельно.

Далее будут рассмотрены три самых общих периодизации психического развития, которые более всего повлияли на психологические исследования и на педагогическую практику в США. Это периодизации Фрейда, Пиаже и Эриксона. Хочу предупредить читателей, что обзор западной литературы по психологии развития имеет весьма

специфический залог, сильно отличающийся от размышлений возрастных психологов, работающих в культурно-исторической парадигме школы Выготского. Интеллектуальные, личностные и другие возрастные новообразования будут описываться так, как будто они созревают сами, под влиянием неких имманентных законов психического развития. К сожалению, доступная мне литература опирается преимущественно на метод тестов и не дает возможности обсуждать те условия обучения и воспитания, в которых эти новообразования формируются. Некоторые предположения на этот счет будут высказаны в заключении.

ЖАН ПИАЖЕ: ПЕРЕХОД ОТ КОНКРЕТНЫХ К ФОРМАЛЬНЫМ ОПЕРАЦИЯМ

Когнитивная перестройка является, по мнению многих исследователей, центральным событием, "запускающим" череду качественных изменений в поведении подростков, прежде всего пресловутое открытие собственного "Я" как автора, творца, хозяина собственной биографии. Трудно сказать, когда дети впервые "догадываются", что их цели и ценности заимствованы, и начинают переживать разлад между тем, чего от них ожидают другие, и тем, к чему они стремятся сами. К десяти-одиннадцати годам этот разлад дает себя знать уже на внешнем поведенческом уровне. В основе борьбы за собственные убеждения и выборы, за то, чтобы уговорить себя, что "происходящее со мной является результатом моих собственных усилий, а не цитатой из семейного катехизиса" (Kagan, 1972, p. 103) лежит глубокий когнитивно-аффективный конфликт. Когда складывается тот высокий уровень рефлексивного развития, без которого невозможно осознание и разрешение этого конфликта между собственными устремлениями и системой семейных и социальных ожиданий?

Направление экспериментальной мысли подавляющего большинства западных психологов, изучающих умственное развитие детей и подростков, до сих пор определено теорией Жана Пиаже. Необозримая литература, посвященная детальному изучению феноменов Пиаже, рассматривает период от семи до двенадцати лет как относительно гомогенный, связанный с развитием конкретных операций. После 12 лет отмечается переход к стадии формальных операций, характеризующихся следующими особенностями: (а) гипотетико-дедуктивный подход к решению задач начинает преобладать над эмпирико-индуктивным, (б) гипотезы о возможных способах решения проверяются на основе системы логических пропозиций (Пиаже выделяет 16 таких пропозиций, хотя ни одно эмпирическое исследование не обнаруживает весь этот набор даже в мышлении взрослых с высшим образованием), (в) появляется способность вырабатывать и применять эффективные стратегии планирования поиска и организации информации.

Нормативная схема интеллектуального развития, описанная Пиаже, была серьезно пересмотрена на основании многочисленных эмпирических исследований. Так, Давид Элкиндр обнаружил, что только 27% американских школьников в возрасте 11-12 лет и не

более 58% студентов колледжей демонстрируют устойчивое сохранение объема. Характерно, что во всех возрастных выборках мальчики решали задачи на сохранение значимо лучше девочек. Это породило предположение о том, что основы формальных операций, складывающиеся у большинства школьников индустриальных стран к 12 годам, имеют разные сферы приложения. Девочки, предположительно в силу сложившихся полоролевых ожиданий, более склонны использовать свои вновь обретенные интеллектуальные возможности в сфере социальных и межличностных отношений, тогда как мальчики - в сфере научного познания (Elkind, 1975, с. 52). Однако, обучение 10-11-летних решению задач класса проблемы маятника (Инельдер, Пиаже) существенно продвинуло всех школьников в использовании формальных операций (Siegler et al., 1973). Впрочем, тезис о решающей роли школьного обучения в общем интеллектуальном развитии школьников не был надежно подтвержден эмпирически. Сравнение одновозрастных групп, получавших и не получавших школьное образование, неизменно выявляет преимущества первых, но эти преимущества ограничены материалом и умственными операциями школьного типа и не обнаруживаются за пределами чисто школьных задач и ситуаций (Cole, 1993).

При анализе социальных задач, предполагающих использование таких понятий, как церковь, образование, суд, правительство, все 10-12-летние испытуемые Дж. Адельсона обнаружили общие трудности. Здесь отсутствие каких-либо способностей к абстрактному мышлению продемонстрировали 57% 10-11-летних, 24% 12-13-летних и 7% 14-15-летних школьников. "Младшие подростки представляют себе отдельные церкви, но не Церковь, учителей и школы, но не Образование, полицейских, суды и тюрьмы, но не Закон" (Adelson, 1975, с.68).

Этот декаляж в использовании аппарата формальных операций вовсе не означает, что в 10-12 лет дети не способны к гипотетико-дедуктивному мышлению. Мышление на уровне формальных операций и гипотетического рассуждения впервые обнаруживают именно 10-12-летние школьники, (Fischer and Bullock, 1984). Хотя мышление учеников этой возрастной группы еще не столь абстрактно и систематично, как у более старших школьников, оно уже несомненно отличается от мышления предшествующей возрастной группы: оно рефлексивно, ученики способны осознавать процессы собственного мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии (Eson and Walmsley, 1980). То, что рефлексия является прямым результатом школьного обучения, не отрицают даже те ученые, которые, основываясь на результатах многочисленных кросс-культурных исследований, не склонны придавать школе слишком серьезного значения для умственного развития школьников (Cole, 1993). Так, М. Коул ссылается на свои собственные исследование в Либерии, где он предлагал взрослым, получившим и не получившим школьное образование, аграмматичные фразы на их родном языке. Две группы испытуемых не различались в умении опознать аграмматизмы, но только люди, прошедшие школу,

могли объяснить, что именно делает речевую конструкцию неверной, то есть обнаружили способность к языковой рефлексии.

В чем конкретно проявляются рефлексивные способности 10-12-летних школьников? Выразительна разница в ответах детей на стандартное задание теста Станфорда-Бине "План поиска". Ребенку дается план поля в форме ромба, на котором "потерян кошелек с крупной суммой денег". На плане указано, где ребенок входит на поле. Предлагается нарисовать путь поиска кошелька. Младшие школьники, только что достигшие уровня конкретных операций, обычно рисуют линию от входа до произвольной точки поля и объявляют: "Вот здесь". Чуть более искушенные говорят, "Я пойду туда, где я мог уронить кошелек", то есть, пользуясь нашей терминологией, решают конкретно-практическую задачу. (Едва ли сам Жан Пиаже действовал бы иначе, если бы он реально потерял на поле кошелек.) Однако задание предполагает иной, более абстрактный уровень решения, доступный большинству школьников после 10 лет (Eson and Walmsley, 1980).

10-11-летние школьники качественно превосходят 6-7-летних в умении применять эффективные мнемонические стратегии и в умении давать абстрактные определения слов. Неслучайно в тесте Станфорда-Бине задания дать определение таким абстрактным категориям, как *жалость*, *любопытство*, *удивление*, впервые предлагаются испытуемым, начиная с десяти лет. В этом же возрасте дети обнаруживают металингвистические умения в анализе языковых метафор (Cometa and Eson, 1978), а в устных и письменных рассказах и пересказах детей гораздо большее внимание уделяется описанию мыслей и чувств действующих лиц (Varengoim, 1977). Эти рефлексивные достижения в развитии когнитивных функций определяют появление нового уровня языкового общения: значительные области личного опыта могут стать предметом коммуникации, "эмоционально-мыслительным событием, разделенным с другим человеком" (Eson and Walmsley, 1980). Новый уровень общения, предметом которого являются элементы рефлексивного личного опыта, может служить тем интерпсихическим пространством, в котором начинают разворачивать новые - собственно подростковые - процессы развития.

Уровень интеллектуального развития, достигаемый 10-12-летними школьниками, еще недостаточен для виртуального экспериментирования, требующего одновременного удержания и соотнесения нескольких гипотез. Однако достигнутый уровень развития дает школьникам этой возрастной группы неоценимые преимущества перед более младшими школьниками именно в тех областях, которые считаются "вотчиной" отрочества. Так, в предподростковом возрасте детям уже доступен совершенно новый уровень психологических понятий. С.Хартер (Harter, 1990) изучала возрастные изменения в организации мышления детей об эмоциях. Она показала, что к десяти годам, к концу младшего школьного возраста, детям открывается то, что скрыто практически от всех 6-7-летних младших школьников: понимание амбивалентности чувств и относительности нравственных суждений. К примеру, младшие дети затруднялись в анализе ситуаций, когда

они сами или другой человек испытывали две противоположные эмоции одновременно. Самое большее, на что они были способны, это разложить эмоции во времени: "Девочка *сначала* обрадовалась, получив в подарок велосипед, а *потом* огорчилась, что в нем нет переключения скоростей." К 9-10 годам анализ сложных эмоций оказывается посильным, одновременно становятся возможны оценки типа "Мой друг старается быть хорошим, хотя, если его сильно разозлить, он может быть невыносимым". Между 10 и 12 годами в суждениях школьников о себе и других появляются обобщенные психологические категории, спонтанные психологические концепции характера и темперамента и социологические концепции групповых взаимодействий и лидерства (Selman, 1980). К десяти годам возникает новый уровень представлений детей о справедливости, при принятии совместных решений и распределении ценностей в расчет принимаются мнения и интересы всех участников, появляется взгляд на ситуацию из позиции внешнего наблюдателя, который знает, что такое равенство, но еще неискушен в милосердии (Damon and Hart, 1988). В моральных суждениях школьников начинает складываться ориентация на Золотое Правило, правда, пока еще без учета всех возможных последствий собственных действий (Kohlberg, 1984).

Предметом постоянных споров остается проблема яйца и курицы в соотношениях между формально-логическими и социально-психологическими компонентами сознания. Законные сомнения вызывает исходное предположение Л.Кольберга о том, что условием развития моральных суждений является развитие формально-логических операций. Причинно-следственная связь между достижениями детей в тестах Пиаже и в тестах Кольберга не была однозначно доказана, да и чисто умозрительно трудно допустить, что способность к сохранению массы в опытах с глиной является предпосылкой для перестройки концепции добра и зла (Fischer and Bullock, 1984). Очевидно, должны существовать выраженные уже у маленьких детей индивидуальные склонности к выработке и использованию более сложных интеллектуальных схем при работе с формально-логическим или социально-психологическим материалом. Выше приводились данные об отчетливых половых различиях в этой сфере, а с нашей точки зрения, здесь существуют и возрастные различия. Согласно концепции Д.Б.Эльконина, смена возрастов связана с переориентацией на преимущественное освоение либо орудийной, либо мотивационной стороны деятельности. Возможно, на границе младшего школьного и подросткового возраста это сопряжено с тенденцией к использованию интеллектуального потенциала, новых рефлексивных способностей, накопленных в области научного сознания, в новых сферах - прежде всего в сферах гуманитарного знания, в сферах религиозного, нравственного и правового сознания. Частным подтверждением этого предположения является поразительно высокая мотивация к занятиям психологией у 10-13-летних школьников на фоне резкого спада учебной мотивации в классических школьных дисциплинах (Цукерман, 1995).

Достигнутый 10-12-летними школьниками новый интеллектуальный рубеж порождает весьма своеобразные интеллектуальные трудности, свойственные только этому возрасту, а именно новый виток эгоцентризма (Elkind, 1975). Уже на нижней границе младшего школьного возраста дети перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. К концу младшего школьного возраста точки зрения других людей, напротив, оказываются в постоянном фокусе внимания школьников, уже способных видеть себя глазами других, но еще не способных к подлинному релятивизму, допускающему, что другие люди могут не быть постоянно заняты тем, чем поглощен младший подросток, - оценкой себя самого. Поэтому жизнь этих детей внутренне чрезвычайно напряжена: они чувствуют себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания и живут как бы на сцене, действуют перед воображаемой аудиторией, чьи возможные реакции постоянно пытаются предугадать. К 14-15 годам, когда новый уровень интеллектуального развития позволяет соотносить несколько равновозможных гипотез, рассеивается тот туман самопоглощенности, в котором, по мнению Элкинда, живут младшие подростки. Уже поставленная задача интеграции собственного мнения о себе с мнениями других людей может наконец-то быть решена в практике общения.

ЭРИК ЭРИКСОН: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОИСК СОБСТВЕННОГО "Я"

Между 9 и 12 годами происходит столь серьезная кристаллизация личностных структур, что многие академические, социальные и личностные характеристики школьника этого возраста дают основание для надежных прогнозов его поведения на 4-6 лет вперед. Данные о ребенке до третьего класса не обладают предсказательной силой (Collins, 1984). Очевидно, в этом возрастном интервале складываются ведущие когнитивные схемы саморепрезентации, которые определяют индивидуальную избирательность поведения в старших возрастах - это прежде всего представления о своих академических и атлетических способностях, а также о физических и личностных характеристиках, определяющих популярность среди сверстников (Markus and Nurius, 1984).

Поиск определений и определенности, границ собственного "Я" происходит через соотнесение "Я" в собственном восприятии и в восприятии других людей. Подростковый путь к собственной индивидуальности лежит прежде всего через общение с другими (Erikson, 1968). Мнения других являются важнейшим строительным материалом образа "Я", это делает подростков сверхчувствительными ко всей сфере отношений ((Lipsitz, 1980, с. 14). Это и интимно-личностные отношения, составляющие, по мысли Д.Б.Эльконина (1989), ведущую деятельность подростков, и более широкие социальные отношения, определяющие смысл существования всей возрастной когорты. От того, как и насколько явно представлены подросткам глобальные цели и задачи возрастного развития, задаваемые широкими социальными ожиданиями, во многом зависит "нормальность" взросления (Фрумин, Эльконин, 1993).

Разумеется, идущие параллельно разнонаправленные процессы поиска близости и автономии не являются уникальным событием предпубертатного и подросткового возраста, однако, близящийся пубертат придает им совершенно своеобразный оттенок. Переориентация многих аспектов идентификации с родителей на сверстников, поиск более стабильных и эмоционально глубоких дружеских отношений, отношения с противоположным полом - вот новые тематизмы сознания, над исследованием которых девочки и мальчики бьются отнюдь не в мыслительном плане, а действительно - активно экспериментируя с зонами недоопределенности образа "Я" (к примеру, собственных виртуальных способностей, храбрости, привлекательности, силы воли, самостоятельности). Это бурное и весьма рискованное экспериментирование, характерное для предпубертатного возраста, позволило мне предположить, что ведущей деятельностью этого возраста является социально-психологическое экспериментирование с собственной идентичностью, а интимно--личностное общение является лишь излюбленным, но не единственным материалом этой деятельности (Цукерман, 1995).

Идентичность является ключевым словом в характеристике подросткового самосознания. Сознательное исследование собственной уникальности в отношении к другим людям, поиск того интегративного начала, которое, с одной стороны, обеспечивает непрерывность личного опыта в разных эпизодах жизни, а с другой стороны, объединяет разные ипостаси "Я" (прежде всего - "Я" в собственном восприятии и "Я" глазами других людей) составляет, согласно Эриксону (Erikson, 1968), основное содержание личностного развития в подростковом возрасте.

Еще Виллиам Джеймс, анализируя парадоксы самосознания, показал, что достигнуть идентичности можно лишь на основе базисного раздвоения "Я" на объектную и субъектную составляющие. Эмпирические исследования (Damon and Hart, 1988), показывают, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в становлении именно субъектной составляющей самосознания. Авторы исследования выделяют в "Я - субъекте" три базисных компонента - **определенность** "Я", дающая человеку ощущение своей уникальности, **преемственность**, позволяющая ощущать себя одним и тем же существом в разных обстоятельствах и периодах жизни, и **субъектность** как таковая, определяющая ощущение себя как автора собственной биографии, существа со свободной волей и способностью к контролю над собой и обстоятельствами своей жизнедеятельности. Первые два компонента - определенность и преемственность составляют базис личной идентичности. По данным лонгитюдинального клинического обследования отмечается высокая корреляция между возрастом детей и уровнем развития их идентичности. Так, между 10 и 11 годами ($\pm 0,5$ года) наблюдается переход с нижнего, детского уровня идентичности к более зрелому. По параметру преемственности самоощущения это означает переход от внешних самоотождествлений к внутренним. К примеру, на вопрос "Ты

меняешься с годами. Как ты знаешь, что ты - это все еще ты, а не другой мальчик (девочка)?" младшие дети отвечают так: "У меня то же самое имя", "Я - рыжая", "У меня те же родители"... Десяти-одиннадцатилетние начинают использовать другие, собственно психологические основания самоопределения: "Я все еще помню то, что со мной случилось пять лет назад", "Я всегда любила разговаривать с новыми людьми и сейчас люблю", "Я и раньше был хорошим бейсболистом"... По параметру самоопределенности переход на более высокий уровень развития означает переход от внешних примет к сравнению себя с другими по психологическим характеристикам. Так, на вопрос "Чем ты отличаешься от всех людей на свете (или - от твоих соучеников, друзей и пр.)?" младшие дети указывают на цвет глаз, голос, отпечатки пальцев, десяти-одиннадцатилетние ссылаются на свои умения, воспоминания, привычки, пристрастия, черты характера.

Низший, детский уровень развития субъектности характеризуется верой в то, что на меня и на мою жизнь влияют прежде всего внешние силы - биологические, социальные или сверхестественные. На вопрос "Что сделало тебя таким человеком, каким ты стал?" младшие дети отвечают просто: "Я ем, сплю и расту". К концу младшего школьного возраста в ответах на этот вопрос начинает звучать уверенность в том, что на мои изменения влияют прежде всего мои способности, желания и усилия. Дамон и Харт ссылаются на исследования локуса контроля у детей и подростков, совпадающие с их собственными измерениями: и в уровне развития субъектности, и в переходе от внешнего к внутреннему локусу контроля перелом наступает между 10 и 11 годами (Wigfield and Eccles, 1994).. Ясное различие между собственным усилием (старанием) и собственными возможностями также происходит между 10 и 13 годами (Chazan, Laing and Davies, 1994).

Таким образом, идущие параллельно и взаимоусиливающие процессы интеллектуального и личностного развития "выстреливают" одновременно: в предподростковом возрасте возникает необходимость и одновременно складываются возможности для рефлексивного оборота на себя или, используя выражение Д.Б.Эльконина (1989, с. 496), для "ориентировки на себя как на основное условие решения задачи". Это изменение типа субъектности, переход от ориентировки на объективные условия задачи к ориентировке на субъекта действия знаменует, по мысли Д.Б.Эльконина, начало подросткового возраста и является ключом к загадке подростковой эмоциональности: "Важное следствие "поворота на себя" - эмоции как отражение именно себя как условия осуществления задачи" (Эльконин, 1989, с. 497). Тема эмоций, вплетенная Эльconiным в контекст развития сознания и самосознания на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту, позволяет ввести в обсуждение новый контекст : психофизиологические корни развития.

ЗИГМУНД ФРЕЙД: ПЕРЕХОД ОТ ЛАТЕНТНОГО К ГЕНИТАЛЬНОМУ ЭТАПУ ПСИХО-
ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Грядущее и уже на гормональном уровне готовящееся половое созревание является, несомненно, ключевым событием психо-физического развития 10-12 летнего возраста, который не случайно называется *предпубертатным*. Биологически ориентированные психологи склонны рассматривать подростковый возраст как интервал, который начинается, когда первые представители возрастной когорты вступают в пубертат, а заканчивается, когда последние достигают половой зрелости (Johnson, 1980). С этой точки зрения современные 10-12-летние школьники - несомненно, подростки. Именно пубертат является центральным и "пусковым" событием подросткового возраста в периодизации Зигмунда Фрейда и Анны Фрейд. Переориентация либидо, необходимая для разрешения Эдипова комплекса, является центральной задачей развития в отрочестве, а ее решение приводит к резкой перестройке тех детско-родительских отношений, которые, по мысли психоаналитиков, определяют весь ход психического развития в детстве. Привязанность к обоим родителям становится остро амбивалентной, сочетающей любовь и враждебность, что порождает весьма напряженные отношения в семье, антисоциальные проявления подростков, стремящихся сломить власть и авторитет общества как символ отцовской власти. По контрасту, возрастает роль невзрослого, сверстникового общения, в котором подростки ищут опору своей борьбе против родительской власти и новые объекты идентификации. Бунтарство, проявляющееся прежде всего в семейных отношениях, признается нормой подросткового поведения (Blos, 1962). Бунтарство, конфликтность, нестабильность и неистовство уже в более широком, социальном масштабе многие десятилетия признавалось нормой поведения подростков благодаря классическим исследованиям Стенли Холла, видевшем в этом возрасте "бури и натиска" движущую силу развития современного общества. Такое виденье подростков подтверждалось всеми работами психоаналитиков, которые имели дело с подростками, испытывающими эмоциональные и личностные проблемы, однако эта идея не подтвердилась при обследовании более репрезентативных подростковых выборок (Offer, 1969). Впрочем, именно Оффер отметил некоторый всплеск негативных эмоций и негативистического поведения на нижней границе пубертата. Скачка, неустойчивость настроений, летучесть и в то же время интенсивность волнения, грусти, гнева и других эмоций, возникающих взрывообразно по ничтожному поводу, рассматривается некоторыми авторами как критерий начала подросткового возраста (Schave and Schave, 1989).

Локально- капризным называет Д.И. Фельдштейн (1994) первую стадию подросткового возраста, которая, по его мнению, приходится на возраст 10-12 лет. В этом возрасте преобладают ситуативно обусловленные эмоции, наиболее низка самооценка, нередко выраженное неприятие себя (34% мальчиков и 26 % девочек дают себе полностью отрицательные характеристики), наиболее высок (по сравнению с последующими стадиями отрочества) процен учеников с депрессивной направленностью

личности, "когда ценности для самой себя личность никакой не представляет"
(Фельдштейн, 1994, с. 166)

Клинические исследования, выполненные в институте Гезелла, свидетельствуют о резком усилении негативных эмоциональных проявлений в домашнем (и только домашнем!) поведении одиннадцатилетних школьников. "Мы находим, что на одиннадцатый год жизни приходится пик эмоциональной нестабильности. Поведение, похоже, распадается на куски. По отношению к родителям, особенно к матери ребенок ведет себя грубо и вызывающе... Родители описывают своих одиннадцатилетних "крошек" как сверхчувствительных, гордых, эгоцентричных, эгоистичных, воинственных, склонных к спорам и возражениям и не склонным к сотрудничеству... В выражении эмоций одиннадцатилетние впадают в крайности.. Тревоги и страхи у этих с виду наглых мальчиков и девочек довольно сильны и могут стать источником внутреннего чувства несчастливости.." (Ames, Ilg and Baker, 1988, с. 206). Вне семьи, особенно в домах своих друзей эти дети могут выглядеть совсем иначе - дружелюбными, благовоспитанными и жизнерадостными. В школе отмечается наибольшая неровность в усердии и успешности, самый низкий уровень внимательности, чрезвычайная непоседливость, отвлекаемость, забывчивость, взрывчатость и уход в фантазии, "сны наяву" (Ames, Ilg and Baker, 1988, с. 300). Не случайно учителя, работающие с этой возрастной группой, зачастую чувствуют себя укротителями или служителями зверинца. Контроль (дисциплинарный) становится ключевым словом в описании отношений учителей и учащихся, контроль гораздо более жесткий, чем в предыдущих и последующих возрастах (Lipsitz, 1977, с. 99).

Большинство современных исследователей предпубертатного и пубертатного возраста исходит не из концепции неизбежных конфликтов переходного возраста, а из концепции нормальных изменений, обусловленных взрослением, во всех социальных системах, начиная с семьи. Семьи, нормально функционирующие на протяжении всей жизни ребенка, обеспечивают плавный переход от ассиметричных детско-взрослых отношений авторитета - послушания ко все более симметричным, партнерским отношениям. Дисфункциональные семьи "застревают" на каких-либо промежуточных стереотипах взаимоотношений, вокруг которых разворачиваются бои и нарастает враждебность (Hill, 1980). В рамках нормальных детско-родительских отношений взросление, подготавливающее "вылет оперившихся птенцов из гнезда" совершается с такой постепенностью, что многие семейно-ориентированные психологи и психотерапевты вообще чувствуют себя неуютно в рамках возрастных периодизаций. С их точки зрения, "нормальность" взросления обеспечивается качественными характеристиками семейных отношений, и современным социальным ожиданиям и ценностям самостоятельности соответствует семья, в которой неудушающая родительская любовь и тепло в сочетании с ясными, совместно вырабатываемыми правилами поведения и достаточно строгим, последовательным, но недогматичным контролем со стороны родителей за их

выполнением обеспечивают социальную компетентность детей в отношениях со сверстниками. Конформность младших подростков по отношению к родителям ослабевает, а по отношению к сверстникам усиливается по крайней мере до 14 лет, после чего и она начинает слабеть, знаменуя появление собственной позиции, взамен некритично заимствованной (Berndt, 1979). Однако противопоставление родительских и сверстниковых отношений является ложным: они, как правило, имеют разные сферы влияния. Так, родители более авторитетны в важнейших жизненных выборах образования или профессии, а сверстники определяют стиль одежды и отдыха и эстетические пристрастия. Наибольшую зависимость от сверстниковой компании обнаруживают те подростки, чьи родители либо излишне авторитарны, либо излишне снисходительны.

В решении одной из ключевых проблем подросткового возраста (семья versus сверстники) современные подходы заметно отличаются от классических теорий первой половины века: речь идет уже не столько о противопоставлении семейных и сверстниковых норм и ценностей, сколько об их интеграции. Отмечается, что некоторое расхождение семейных и сверстниковых ценностей чрезвычайно полезно для развития самостоятельности суждений, решений и выборов, но для этого разница ценностей должна быть осмыслена как варианты более общей единой шкалы ценностей. Однако разумный выбор среди многих возможностей может быть сделан лишь в том случае, когда семья обеспечивает подросткам надежные эмоциональные тылы для экспериментирования (Hill, 1980). Известно, что социометрический статус школьника положительно коррелирует с отсутствием хронических эмоциональных напряжений в семье, а негативная популярность и социальное отвержение со стороны сверстников в 10-12 лет позволяет надежно предсказать грядущие подростковые проблемы (Hartup, 1984).

Сверстниковое сообщество обеспечивает подростку тот жизненный опыт, который табуирован в семейном общении: интеграцию эмоциональной и сексуальной близости. Самораскрытие, обмен мыслями и чувствами чаще практикуется со сверстниками, чем с родителями. Потребность и умелость девочек в построении эмоциональной близости обнаруживается уже на заре подросткового возраста. В этом отношении девичьи отношения значимо отличаются от мальчишечьих на протяжении всего подросткового возраста. Дружба мальчиков более всего напоминают дружбу девочек более младшего возраста: она строится вокруг совместных дел, а не вокруг обсуждения чувств и мыслей. И сама направленность самоопределения мальчиков-подростков заметно отличается от девичьей. Мальчики стремятся к самоутверждению деятельностного типа: к достижениям, независимости, свободе выборов. Самоопределение девочек строится вокруг межличностных отношений и установления эмоционального взаимопонимания (Douvau and Adelson, 1966). Исследователи полагают, что разнополюе подростковые группы представляют собой нечто вроде групп взаимообучения: партнеры передают друг другу свои разнонаправленные, но равнодостоинные ценности и устремления.

Другой "обучающий" фактор подросткового сообщества состоит в том, что по сути дела именно в интервале 10-14 лет школьный класс представляет собой типичную разновозрастную группу. Современные школы в подавляющем большинстве делят детей по классам на основании паспортного возраста. Относительная гомогенность психофизического возраста учащихся наблюдается в начальных и старших классах (до 10 лет и после 16 лет). В промежутке отмечается наибольший разброс между учениками в степени психофизической зрелости. Наступление пубертата знаменуется отчетливым ускорением роста, который у современных европейских девочек начинается около 10 лет, а у мальчиков - годом позднее (Кле, 1991, Ремшмидт, 1994). В 5-6 классе разрыв в психофизическом возрасте между девочками с ранним половым развитием и мальчиками с поздним развитием нередко достигает шести лет. Образ ровесников как равных, ровных, резко отличных от предыдущей и предшествующей возрастных групп, оказывается несостоятельным (Johnson, 1980). И тем самым заостряется проблема поиска себе подобных и осознания телесного аспекта собственного "Я".

Дело, разумеется, не в объективных показателях роста и полового развития, а в переживании этих телесных изменений подростками, в решении сложной возрастной задачи построить новый образ Я-телесного и освоить новую социальную роль половозрелого человека, которая сопряжена с серьезным изменением семейного и сверстникового общения. Решением этих задач занимаются 13-15-летние подростки, однако постановка этих задач происходит гораздо раньше, и едва ли педагогам и психологам, работающим в культурно-исторической парадигме, пристало рассматривать эти процессы как спонтанные.

ПЕРЕХОД ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Социально ориентированные педагоги и психологи считают, что отрочество является социальным феноменом, возникшим в связи с переходом к обязательному среднему образованию, и поэтому нижнюю границу отрочества следует определять в терминах образовательных систем: оно начинается с переходом из начальной в среднюю школу (Fasick, 1994). Для большинства школьников в США этот переход совершается между 12 и 13 годами. Все без исключения исследователи этого перехода отмечают его стрессовый характер, выражающийся в первую очередь в падении самооценок школьников и росте депрессивных состояний. Постепенный выход из стресса связывается прежде всего с семейными условиями жизни школьника (Lord and McCarthy, 1994). Показано, что те семиклассники, которые считают свою семью более сплоченной и теплой, обнаруживают меньше депрессий и тревожности (Papini, 1991). Более пристальное рассмотрение стрессовых факторов перехода в среднюю школу было предпринято в исследовании Р. Симмонса и Д. Блифа (Simmons and Blyth, 1987), сравнивавших два типа этого перехода.

Шестилетняя начальная школа не универсальна в США, где допускается широчайшее разнообразие педагогических систем. Концепция и практика трехэтапной школы (шестилетняя начальная школа, трехлетняя средняя и трехлетняя старшая) сменила в 1909-1910 гг. преобладавшую в предыдущем веке концепцию двухэтапной школы (восьмилетняя начальная и факультативная четырехлетняя, подготавливавшая школьников к колледжу). Специально выделенное звено средней школы должно было, по замыслу авторов проекта трехэтапной школы, отвечать возрастной специфике подростков (Рис. 1). Однако в 1960 гг. практика средней школы (но не концепция необходимости переходного школьного звена) подверглась серьезной критике. Дело в том, что принципы старшей школы были распространены и на промежуточные 7-10 классы (такая интервенция старшей школы в среднее звено отражена даже в названии junior high school: буквальный перевод: младшая старшая школа), и начиная с 1970 гг. в США распространился новый тип средней, в буквальном переводе - срединной школы (middle school), которая, по замыслу ее основателей должна была стать подлинно подростковой школой (Eichhorn, 1980). Пока еще не сложилась сколько нибудь оформленная концепция содержания и формы преподавания в middle school (Beane, 1990), но существует множество школ с уникальными учебными программами, подробный анализ которых выходит за пределы данного обзора. Объектами изучения в исследовании Симмонса и Блифа были учащиеся школ [8- 4] и [6-3-3]. Чтобы наглядно представить административные членения разных школ, сравним три типа школ в США с российской школой. Все дети в сравниваемых школах приходят в первый класс в шестилетнем возрасте.

| Класс: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----------------|-------------------------|---|---|---|------------------|-------------|-----------|---|-------------|----|----|----|
| [8- 4] | Primary | | | | | | Secondary | | | | | |
| [6-3-3] * | Elementary | | | | | Junior High | | | Senior High | | | |
| [5-3-4]** | Elementary | | | | | Middle | | | High | | | |
| Школа в России | Четырехлетняя начальная | | | | Неполная средняя | | | | Средняя | | | |

* Существуют более редкие варианты той же схемы: [6-2-4] и [6-6].

** Существует и другой вариант той же схемы: [4-4-4].

Шестиклассники из школ [8- 4] и [6-3-3] были протестированы по целому ряду поведенческих, личностных, интеллектуальных и академических параметров. Каких-либо значимых различий обнаружено не было. Через год те же самые школьники были обследованы повторно. За этот год социально-психологические условия обучения в двух типах школ стали совершенно различными. Семиклассники из школ [8- 4] продолжали учиться в прежних условиях предельно защищенной школы, где класс имеет свой кабинет, а все занятия на протяжении учебного года ведет один учитель, строящий с классом

возможно более теплые и интенсивные отношения. Другая группа семиклассников из школ [6-3-3] перешла из "теплой" начальной школы в более обезличенную среднюю школу, где различные учебные предметы ведут разные учителя, которые просто не в состоянии построить близкие отношения с классом, ибо работают во многих классах и видят каждую группу учеников самое большее 1-2 часа в день. Принципы построения учебных программ и номенклатура учебных предметов в двух типах школ не различались, поэтому исследователи склонны относить наблюдаемые различия прежде всего за счет перемены характера отношений учеников и учителей. Какие же различия наблюдали Симмонс и Блифф?

Падение самооценок, успеваемости, увеличение дисциплинарных проблем, негативное отношение к школе, типичное для семиклассников, переходящих из начальной в среднюю школу, не было характерно для семиклассников, продолжавших учиться в прежних условиях. Более того, даже год спустя, когда ученики школ [8-4] перешли в среднюю, более обезличенную школу, они гораздо легче справлялись с трудностями дезадаптации, чем ученики школ [6-3-3] на переходе из Junior High в Senior High. Даже предыдущий опыт прохождения через стресс не срабатывает, если стресс, вызванный резкой социальной переменой, наступает слишком рано, - таково общее заключение исследователей.

Что касается влияния сроков полового созревания на уровень стресса, вызванного переходом в среднюю школу, то здесь никаких отчетливых корреляций не было обнаружено. Эта работа лишь подтвердила данные других исследований о том, что рано созревающие девочки в принципе оказываются в менее благоприятных условиях развития, чем их сверстники, и это сказывается в первую очередь на их самооценке, успеваемости и нормативном школьном поведении. Следовательно, наблюдаемый у 12летних школьников стресс вызван не психо-физиологическими, а социально-психологическими факторами, важнейшим среди которых оказался тип школьного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обзор психологических исследований, посвященных 10-12-летним школьникам, был предпринят для того, чтобы решить практический вопрос об оптимальных условиях обучения учащихся 4 - 5х классов. Приведенные данные дают двойственный ответ на этот вопрос. С одной стороны, 10-12 летние школьники качественно отличаются от 6 - 10 летних учащихся младшей школы. С другой стороны, только при постепенности и неторопливости средовых перемен создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту. Иными словами, 10 - 12- летних надо учить иначе, нежели 8-10-летних, но сохраняя полную преемственность с предшествующим этапом обучения и постепенно наращивая те линии образования, которые соответствуют зоне ближайшего развития младших подростков.

То, что все, даже чисто когнитивные задачи взросления в этом возрастном интервале связаны с пресловутым вторым рождением "Я", с изменением типа субъектности ни у кого не вызывает сомнений. Рассмотренный эмпирический материал дает серьезные основания для утверждения о том, что рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Речь идет о рефлексии, обслуживающей прежде всего сферу самосознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ "Я - самости" (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992).

До сих пор, разрабатывая учебные курсы для младших школьников, мы успешно культивировали две другие ипостаси рефлексии ребенка: (1) рефлексия, функционирующую в сфере мышления и деятельности и делающую человека способным обращаться к основаниям собственных действий при решении задач; (2) рефлексия, обслуживающую коммуникацию и кооперацию и помогающую человеку различать и координировать позиции партнеров по совместному решению задач. Развитие третьей стороны рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено на самотек. Я полагаю, что именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться. Конечно, мы делаем это лучше, чем традиционные школы, но хуже, чем хотелось бы, ибо не используем сполна потенциальные развивающие возможности учебной деятельности. Едва ли без обращения к самосознанию ребенка можно решить задачу индивидуализации учебной деятельности, ее подлинного присвоения; рефлексивные способности младших школьников рискуют так и остаться способностями не ученика, а класса, обнаруживаемыми лишь в специфичных, искусственно создаваемых учебных ситуациях.

Если мы хотим спроектировать достойное образовательное пространство для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, нам нельзя более манкировать проблемами самосознания. Если мы не сумеем заложить эту линию развития рефлексии в начало школьного обучения, мы не сможем усилить ее, сделать ее центральной к концу младшего школьного возраста, а без этого задача построения развивающего образования для детей младшего школьного возраста, взятого в границах двух кризисов, не может быть решена. Мне представляется, что эта задача может и должна быть решена в рамках классических учебных предметов. Однако, существует и другая сторона проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности, где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей (Поливанова, 1994). Для обеспечения этого переноса средств учебной деятельности, очевидно, недостаточно, и нужны иные основания проектирования образовательного пространства (Фрумин, Эльконин, 1993).

Цитированная литература:

- Божович Л.И. (1968) Личность и ее формирование в детском возрасте, М.: Просвещение, 464 с.
- Давыдов В.В. (1973) Психическое развитие в младшем школьном возрасте. В кн.: Возрастная и педагогическая психология (под ред. А.В.Петровского), М: Просвещение, с. 66-97.
- Давыдов В.В. и др. (ред.) (1983) Психологический словарь, М.: Педагогика.
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. (1992) Младший школьник как субъект учебной деятельности. Вопросы психологии, № 3-4, с. 14-19.
- Драгунова Т.В. (1973) Психические особенности подростка. В кн.: Возрастная и педагогическая психология (под ред. А.В.Петровского), М: Просвещение, с.98-141.
- Елистратов В.С. (1994). Словарь московского арго, М.: Русские словари.
- Кле М. (1991). Психология подростка: психо-сексуальное развитие, М.: Педагогика, 172 с.
- Люблинская А.А. (1971) Детская психология, М.: Просвещение, 415 с.
- Поливанова К.Н. (1994) Психологический анализ кризисов возрастного развития. Вопросы психологии, № 1, с.61-69.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. (1990). Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание,80 с.
- Ремшмидт Х. (1994). Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности, М.: Мир, 319 с.
- Толстых Н.Н. (1991) Социальная ситуация развития и проблема возраста. В кн.: Формирование личности в онтогенезе (под ред. И.В.Дубровиной), М.:Изд. АПН СССР, 159 с.
- Фельдштейн Д.И. (1989). Психология развития личности в онтогенезе, М.: Педагогика, 208с.
- Фельдштейн Д.И. (1994). Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 192 с.
- Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. (1993) Образовательное пространство как пространство развития: "школа взросления". Вопросы психологии, № 1, с. 24 - 32.
- Цукерман Г.А. (1995). Психология саморазвития, Рига:
- Эльконин Д.Б. и Драгунова Т.В. (1967). Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, М.: Просвещение, 360 с.
- Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. - В кн. Избранные психологические труды. М.: 1989, с.60-77
- Adelson, J. (1975) The development of ideology in adolescence. In: S. Dragastin and G. Elder (Eds.), Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context, New York: Halsted Press, pp. 63-78.

Ames, L., Ilg, F. and Baker, S. (1988) *Your ten-to-fourteen-year-old*. New York: Delacorte Press.

Barenboim, C. (1977) Developmental changes in the interpersonal cognitive systems from middle childhood to adolescence. *Child Development*, vol. 48, pp. 1467-1474.

Beane, J. (1990) *A middle school curriculum: from rhetoric to reality*. Columbus, Ohio: NMSA.

Berndt, T.J. (1979) Developmental changes in conformity to peers and parents, *Developmental Psychology*, vol. 15, pp. 608-616.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*, New York: Free Press.

Chazan, M., Laing, A. and Davies, D. (1994). *Emotional and behavioral difficulties in middle childhood*. London: The Falmer Press.

Cohen, D. and Frank, R. (1975). Preadolescence: A critical phase of biological and psychological development. In: D.V. Siva (Ed.), *Mental health in children*, Westbury, N.Y.: PJD Publications.

Collins, W.A. (Ed.) (1984) *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. Washington, DC: Natl. Acad. Press.

Cometa, M.S. and Eson, M.E. (1978) Logical operations and metaphor interpretation. *Child Development*, vol. 49, pp. 649-659.

Damon, W. and Hart, D. (1988) *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douvan, E. and Adelson, J. (1966) *The adolescent experience*. New York: Wiley.

Eichhorn, D.H. (1980) The school. In: M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 56-73.

Elkind, D. (1975). Recent research on cognitive development in adolescence. In: S. Dragastin and G. Elder (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context*, New York: Halsted Press, pp.49-61.

Erikson, E. (1968) *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Eson, M.E. and Walmsley, S.A. (1980) Promoting cognitive and psycholinguistic development. In: M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 204-226.

Fasick, F.A. (1994) On the "invention" of adolescence. *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, pp. 6-23.

Fischer, K.W. and Bullock, ?? (1984) Cognitive development in school-age children: conclusions and new directions. In: W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve*, Washington DC: Natl. Acad. Press, pp. 70-133.

Johnson, M. (Ed.) (1980). *Toward adolescence: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press.

Harter, S. (1990) Self and identity development. In: S. Feldman and G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 352-387.

Hartup, W.W. (1984) The peer context in middle childhood. In: W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve*, Washington, DC: Natl. Acad. Press, pp. 240 - 273.

Hill, J.P. (1980) The family. In: M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 32-55.

Kagan, J. (1972) A conception of early adolescence. In: J. Kagan and R. Cole (Eds.), *Twelve to sixteen: early adolescence*. New York: W.W.Norton & Company, pp. 90-105.

Kohlberg, L. (1984) *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lipsitz, J.S. (1977) *Growing up forgotten: A review of research and programs concerning early adolescence*, MS Toronto: Lexington Books.

Lipsitz, J.S. (1980) The age group. In: M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 7-31.

Lord, S. and McCarthy, S. (1994) Surviving the junior high school transition. *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, pp. 162-199.

Markus, H. J. and Nurius, P. S. (1984) Self-understanding and self-regulation in middle childhood. In: W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. Washington, DC: Natl. Acad. Press, pp. 147-177.

Offer, D. (1969) *The psychological world of the teenager*, New York: Basic Books.

Papini, D.P. (1991) Early-adolescent perception of attachment to mother and father: A test of emotional distancing and buffering hypotheses. *Journal of Early Adolescence*, vol. 11, pp. 258-275.

Piaget, J. (1972) Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, vol. 15, pp. 1-12.

Schave, D. and Schave, B. (1989). *Early adolescence and the search for self: A developmental perspective*. New York, London: Praeger.

Selman, R.L. (1980) *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Siegler, R, Liebert, D.F. and Liebert R.M. (1973) Inhelder and Piaget's pendulum problem: Teaching preadolescents to act as scientists. *Developmental Psychology*, vol. 9, pp. 97-101.

Simmons, R. G. and Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: de Gruyter.

Wigfield, A. and Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, pp. 107-138.

Это литературное исследование проведено при финансовой поддержке IREX (International Research and Exchange Board, USA). Автор сердечно благодарит координаторов SSCD программы IREX С. Пелтон и Л.Виллиамс, директора Висконсинского Центра Педагогических Исследований А. Портера и его сотрудников за гостеприимство и постоянное дружеское содействие моей работе в качестве стипендиата SSCD, а также профессоров Университета шт. Висконсин, Мэдисон Г. Прайса и М. Блох за высокопрофессиональные консультации.

Ответ на замечания рецензента

1. Б.Д.Эльконин справедливо утверждает, что понятие ИДЕНТИЧНОСТЬ, широко используемое в литературе, (как и большинство психологических понятий) страдает недоопределенностью. Я не берусь его доопределять тем более, что в данном обзоре оно используется только в контексте и в традиции работ Э.Эриксона и его сподвижников, определявших этот термин тавтологично - как "субъективное чувство непрерывной самотождественности". Я полагаю, что читатели Вопросов психологии грамотны и не нуждаются в подобном ликбезе.

2. Б.Д. Эльконин просит отличить подростковую способность к рефлексии в сфере самосознания от "младше-школьной". К сожалению, у меня нет **новых** литературных данных на эту тему, а авторские спекуляции в жанре ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА мне кажутся неуместными.

Рецензент сам полагает, что его замечания относятся не к тексту, а к контексту статьи и не предполагают обязательной правки. Мне тоже так кажется.

ДЕСЯТИ-ДВЕНАДЦАТИЛЕТНИЕ ШКОЛЬНИКИ: НИЧЬЯ ЗЕМЛЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г. Цукерман

РЕЗЮМЕ

Обзор психологических исследований, посвященных 10-12-летним школьникам, был предпринят для того, чтобы решить практический вопрос об оптимальных условиях обучения учащихся 4 - 5х классов. Приведенные данные дают двойственный ответ на этот вопрос. С одной стороны, 10-12 летние школьники качественно отличаются от 6 - 10 летних учащихся младшей школы. С другой стороны, только при постепенности и неторопливости средовых перемен создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту. Какова же основная линия возрастной преемственности, о которой почти не заботятся, но должны позаботиться педагоги?

Рассмотренный эмпирический материал дает серьезные основания для утверждения о том, что рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Речь идет о рефлексии, обслуживающей прежде всего сферу самосознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению. Едва ли без обращения к самосознанию

ребенка можно решить задачу индивидуализации учебной деятельности, воспитать человека, способного к самообразованию.